REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie
Recherches en éducation

176 | juillet-septembre 2011
Varia

Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec

Graphomotricity conceptions and practices among primary school teachers in France and in Quebec

Concepciones y prácticas en grafomotricidad en los docentes de educación primaria en Francia y en Quebec

Auffassungen und Praktiken über Graphomotorik bei Grundschullehrern in Frankreich und in Québec

Florence Bara, Marie-France Morin, Isabelle Montésinos-Gelet et Natalie Lavoie

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/rfp/3154
DOI : 10.4000/rfp.3154
ISSN : 2105-2913

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 15 septembre 2011
Pagination : 41-56
ISBN : 978-2-84788-329-9
ISSN : 0556-7807

Référence électronique
Florence Bara, Marie-France Morin, Isabelle Montésinos-Gelet et Natalie Lavoie, « Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 176 | juillet-septembre 2011, mis en ligne le 15 septembre 2015, consulté le 21 septembre 2021. URL : http://journals.openedition.org/rfp/3154 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.3154

© tous droits réservés

Conceptions et pratiques en graphomotricité chez des enseignants de primaire en France et au Québec

Florence Bara, Marie-France Morin, Isabelle Montésinos-Gelet et Natalie Lavoie

L'objectif de cette étude est de décrire et d'analyser les conceptions et les pratiques déclarées d'enseignants de première et de deuxième année de l'enseignement primaire en France et au Québec, à propos de la composante graphomotrice de l'écriture. Le choix de ces deux contextes culturels permet d'avoir des pratiques contrastées en écriture (enseignement du script et/ou de la cursive). Les réponses des enseignants ont été analysées et interprétées en lien avec les arguments avancés dans les recherches en faveur de l'utilisation de l'un ou l'autre des styles d'écriture. L'analyse des réponses montre que les pratiques sont en partie déterminées par les préconisations ministérielles et par les conceptions des enseignants sur l'apprentissage de l'écriture.

Mots-clés (TESE) : écriture, apprentissage, méthode d'enseignement, développement moteur, enseignement primaire.

INTRODUCTION

Apprendre à tracer les lettres

L'écriture est une activité complexe qui nécessite de maîtriser et de coordonner des capacités cognitives, perceptives et motrices (pour une synthèse, voir Bara & Gentaz, 2010 ; Zesiger, 1995). Lorsque l'on considère de manière globale la dimension motrice, écrire consiste, par l'intermédiaire des mouvements du bras et de la main, à laisser sur un support la trace graphique des lettres. Dans une perspective cognitive, tracer les lettres nécessite de stocker et de récupérer une représentation de la lettre en mémoire, d'accéder au programme moteur qui lui correspond, de définir les paramètres de ce programme (forme, taille et vitesse), de l'exécuter et d'agencer les symboles dans l'espace graphique. D'un point de vue perceptif, l'apprentissage de l'écriture nécessite de reconnaître et de distinguer les lettres, et d'être capable de faire la correspondance entre la forme graphique et les sons des lettres. D'un point de vue moteur, enfin, écrire nécessite des capacités de motricité fine et de coordination visuo-motrice pour tracer les signes graphiques selon une forme et une manière prédéterminée, afin qu'ils puissent être lus. Marr, Windsor et Cermak (2001) soulignent à cet égard que les capacités de motricité fine (dont l'écriture principalement) sont nécessairement liées à la qualité du travail scolaire puisqu'elles sont sollicitées pendant environ 60 % du temps de classe pour l'enseignement primaire.

Lors de l'apprentissage, les enfants sont confrontés à différents systèmes de représentation graphique tels que le dessin, les lettres et les nombres. Le tracé des premières lettres se fait généralement lors d'exercices

de copie, une tâche proche du dessin, pour laquelle les enfants n'ont pas encore acquis les représentations visuelle et motrice des lettres. Pour écrire leurs premières lettres, ils utilisent en général les mêmes règles de production motrice que celles utilisées pour le dessin (Ninio & Lieblich, 1976). Progressivement, une différenciation va s'effectuer et ils vont utiliser des règles de production des traits différentes pour ces deux tâches (Adi-Japha & Freeman, 2001). Certaines études ont montré que les règles de production du dessin influencent l'écriture, de la même manière que l'apprentissage de l'écriture provoque des changements dans ces règles (Meulenbroek, Vinter & Mounoud, 1993). L'acquisition de cette maîtrise graphique est difficile pour le jeune enfant et nécessite de nombreuses années d'apprentissage. Elle dépend bien évidemment du développement de ses capacités perceptives et motrices, mais également de l'enseignement qu'il reçoit.

Les différents styles d'écriture : script ou cursive ?

Si les enfants doivent être capables de différencier la production du dessin de celle de l'écriture, ils doivent également être capables d'apprendre et de différencier plusieurs styles d'écriture. Cela peut poser une difficulté supplémentaire car les règles de production motrice et l'exécution des mouvements pour former les lettres présentent des différences selon le type d'écriture. Dans l'écriture script, les caractères sont détachés les uns des autres et se rapprochent des caractères d'imprimerie rencontrés habituellement dans les livres. Le sens de production des traits est moins important que dans la cursive, puisque les lettres ne sont pas attachées les unes aux autres. De ce fait, ce style d'écriture peut être considéré comme étant plus proche du dessin, et donc utilisé plus spontanément par les jeunes enfants. L'écriture cursive est, au contraire, caractérisée par un enchaînement de lettres en un mouvement continu, avec très peu de levers de crayon, ce qui rend maximum la fluidité du geste (Paoletti, 1999).

Le style d'écriture qui doit être enseigné en primaire fait l'objet d'une large controverse à travers les différents pays (Ediger, 2002). Alors qu'au Mexique seul le script est enseigné, en France c'est la cursive qui est présentée aux enfants, et ce dès la fin de l'école maternelle. Au Québec et dans les autres provinces du Canada, comme dans la plupart des états aux États-Unis, le script est généralement enseigné en première année de primaire et l'écriture cursive à partir de la deuxième ou de la troisième année. Quelques recherches, néanmoins assez anciennes, se sont intéressées à ces différences dans les pratiques d'enseignement et ont essayé d'apporter des arguments en faveur de l'un ou l'autre des styles d'écriture. Ces arguments concernent la complexité motrice, la rapidité d'exécution du geste, le coût cognitif du geste graphomoteur dans la production écrite et les transferts entre lecture et écriture.

La complexité motrice et la rapidité du geste d'écriture

Les enfants en début de scolarité écriraient plus rapidement et plus lisiblement en script qu'en cursive ; c'est ce qu'indiquent des recherches menées au début du XX^e^ siècle (Gates & Brown, 1929 ; Houston, 1938 ; Turner, 1930). Herrick (1960) soutient en particulier que les enfants qui apprennent le script développent leurs capacités d'écriture plus rapidement que ceux qui apprennent l'écriture cursive. Le changement dans certaines des règles de production motrice utilisées pour le dessin (par exemple, le changement du sens de rotation préférentiel des cercles), qui est nécessaire pour la production motrice de l'écriture cursive, s'avère une acquisition difficile pour le jeune enfant, et exige une pratique intensive des activités d'écriture. De plus, les nombreux levers de crayons (entre chaque lettre), qui caractérisent l'écriture script permettraient aux enfants de prendre le temps de mieux préparer le geste moteur pour former la lettre suivante et, de ce fait, faciliteraient la lisibilité de l'écriture. D'un autre côté, le fait d'utiliser des mouvements continus d'écriture, avec très peu de levers de crayon en cursive, entraînerait une plus grande rapidité de l'écriture cursive par rapport au script (Meulenbroek & Van Galen, 1986).

Duval (1985) propose une analyse de la complexité de l'activité perceptive et de reproduction des traits constitutifs des différents styles d'écriture et préconise l'utilisation du style le plus simple comme première forme d'écriture. Ainsi elle conclut que l'italique (une forme de script dont les lettres, bien que déliées, peuvent facilement se lier et évoluer vers une écriture cursive) est le style le plus simple et que la cursive est le style le plus complexe. Pour Karlsdottir (1996a, 1996b), la difficulté de l'écriture cursive réside essentiellement dans l'attachement des lettres et non pas dans la réalisation de leur forme graphique, qui serait du même niveau de complexité en script et en cursive. Si, sur le plan moteur, on peut envisager que le script soit plus simple à maîtriser, il n'en va pas de même sur le plan perceptif puisque le nombre de lettres en miroir et la simplification de la forme des lettres rendent leur différenciation et leur identification plus difficiles (Paoletti,

1999). La recherche de Graham, Berninger et Weintraub (1998) a, plus récemment, suggéré qu'il faut dépasser le débat script *versus* cursive, en mettant en évidence, auprès de 600 élèves de fin de primaire et de collège, que la vitesse d'écriture chez les enfants qui combinent script et cursive (écriture mixte) est plus rapide que celle des enfants qui utilisent uniquement l'un ou l'autre de ces styles d'écriture. Les élèves qui utilisent l'écriture mixte iraient chercher en mémoire l'allographe (ici la représentation d'une même lettre en script ou en cursive) qui est le plus rapide pour eux à retrouver et à reproduire, ce qui augmenterait la fluidité de l'écriture.

La surcharge cognitive générée par le double apprentissage

Si la supériorité de l'un ou l'autre des styles d'écriture, en termes de vitesse ou de qualité d'écriture, ne semble pas démontrée, le choix d'enseigner les deux styles d'écriture (comme c'est le cas au Québec) pourrait être néfaste aux autres apprentissages. En effet apprendre les deux styles d'écriture en début de scolarité représenterait une charge cognitive supplémentaire qui ralentirait les progrès dans les autres apprentissages. Les différentes composantes de l'écriture sont sollicitées en même temps lors de la production de textes par le système cognitif, qui dispose d'une capacité limitée de traitement (Kellogg, 2001a, 2001b ; Olive & Piolat, 2005). Ainsi le processus graphomoteur, tant qu'il n'est pas automatisé, aurait un coût cognitif important et interférerait avec les processus de construction et de génération des textes écrits. Les résultats de plusieurs recherches suggèrent que les capacités de programmation et d'exécution motrice sont liées de manière causale aux compétences orthographiques et textuelles (Berninger, Graham, Vaughan *et al*., 1997 ; Bourdin & Fayol, 1994, 2000 ; Christensen, 2009 ; Graham, Berninger, Abbott *et al*., 1997 ; Graham, Harris & Fink, 2000). Ainsi Graham (1990) observe que la qualité d'un texte est meilleure quand les enfants dictent leur production à une autre personne que lorsqu'ils l'écrivent eux-mêmes. Des enfants en difficulté d'écriture, qui ont suivi un entraînement destiné à développer la qualité et la fluidité du tracé, obtiennent de meilleures performances à un test évaluant la qualité de la production de textes que d'autres enfants d'un groupe contrôle (Graham, Harris & Fink, 2000 ; Jones & Christensen, 1999). De même, les performances en orthographe ne dépendent pas uniquement des connaissances lexicales et orthographiques des enfants, mais également de leur niveau de maîtrise graphique (Fayol & Miret, 2005). De ce fait, on comprend bien l'importance pour l'enfant d'acquérir un tracé fluide et automatique, qui lui permettra de libérer des ressources cognitives et attentionnelles qui pourront être tournées vers les autres aspects de l'écriture. Le double apprentissage (écriture script puis cursive) centrerait l'attention des enfants, à la fois en première et en deuxième année de primaire, essentiellement vers les processus moteurs impliqués dans la production écrite et, de ce fait, ralentirait le développement des autres aspects impliqués dans l'écriture.

Les transferts entre lecture et écriture

L'enseignement du script comme première forme d'écriture peut se justifier par le lien entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Pour que l'écrit puisse jouer son rôle, il doit être décodé, c'est une des raisons pour lesquelles l'apprentissage de l'écriture va de pair avec celui de la lecture. Ces deux compétences se fondent au début de l'apprentissage sur un ensemble de connaissances et de processus communs, comme par exemple la connaissance du système alphabétique (Sprenger-Charolles & Casalis, 1996). De nombreuses recherches mettent en évidence le lien entre ces deux capacités pendant la période d'apprentissage (Foorman, Francis, Novy *et al*., 1991 ; Frost, 2001 ; Juel, 1988 ; Juel, Griffith & Gough, 1986 ; Shatil, Share & Levin, 2000 ; Sprenger-Charolles, Siegel & Bonnet, 1998). Certains chercheurs soutiennent que le fait d'apprendre à écrire en script permettrait aux enfants de développer plus rapidement des compétences en lecture et en orthographe (Cutright, 1936 ; Houston, 1938 ; Lindahl, 1938 ; Myers, 1983 ; Voorhis, 1931). En effet l'apprentissage de l'écriture suppose d'être capable de discerner et de différencier la forme des lettres, de les reconnaître, de les reproduire et de les produire de mémoire. Dans ce sens, on comprend pourquoi il semblerait plus facile pour l'enfant de tracer les caractères qu'il a le plus rencontrés et mémorisés, à savoir ceux qui se trouvent dans les textes écrits. Comme les lettres en script se rapprochent des caractères d'imprimerie rencontrés dans les livres, les enfants voient directement la concordance entre les lettres qu'ils apprennent à tracer et celles qu'ils rencontrent en lecture, il leur serait ainsi plus facile de faire le transfert entre ces deux compétences étroitement liées.

Au regard des études en neuro-imagerie, qui montrent l'existence d'un lien entre les représentations motrice et visuelle des lettres, cet argument peut sembler tout à fait intéressant (Longcamp, Anton, Roth *et al*., 2003). La forme visuelle de la lettre, le son qui lui est associé et le programme moteur utilisé pour l'écrire se lieraient pendant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et conduiraient à la création d'une

représentation multimodale des lettres. C'est ce que met en évidence l'étude de Longcamp, Zerbato-Poudou et Velay (2005), en montrant que la reconnaissance des lettres chez des enfants de maternelle est meilleure quand ils les ont apprises en utilisant l'écriture manuscrite plutôt qu'en les tapant sur un clavier d'ordinateur. Les méthodes multisensorielles s'appuient sur l'existence de ce lien pour développer les compétences en lecture des enfants. Une série de recherches montre les effets bénéfiques de l'ajout de l'exploration visuo-haptique et haptique des lettres (déplacement de la main le long des contours de la lettre) dans l'apprentissage du décodage, chez des enfants en grande section de maternelle (Bara, Fredembach & Gentaz, 2010 ; Bara, Gentaz & Colé, 2007 ; Bara, Gentaz, Colé *et al*., 2004 ; Gentaz, Colé & Bara, 2003). Les entraîner à la réalisation du geste moteur de l'écriture améliorerait le niveau de reconnaissance des lettres et celui de lecture des enfants. L'ensemble de ces recherches montre bien que les perceptions motrice et visuelle des lettres entretiennent des liens interactifs forts lors de la période d'entrée dans l'écrit. Les mouvements d'écriture permettraient d'activer la représentation visuelle des lettres et, de manière réciproque, le fait de simplement voir une lettre activerait la représentation sensorimotrice correspondante. Dans une recherche récente (Bara & Morin, 2009), menée auprès d'élèves de deuxième année de primaire au Québec, nous avons testé l'hypothèse selon laquelle la déviation entre les allographes présents dans les livres (script) et ceux enseignés à l'école en écriture (cursive) conduirait à une surcharge cognitive qui nuirait au traitement efficace des caractères écrits. Les résultats de cette recherche n'ont pas permis de mettre en évidence des difficultés en lecture liées à l'apprentissage de l'écriture cursive : les corrélations entre les performances mesurées en lecture et en écriture étaient significatives quelle que soit la manière dont les enfants avaient appris à écrire. Les apprenants semblent donc capables d'associer des caractères différents en lecture et en écriture et l'apprentissage de la cursive ne nuirait pas au transfert entre lecture et écriture. En cohérence avec ces résultats, l'argument de la difficulté de transfert entre lecture et écriture serait plus théorique que réel car cette différence ne toucherait que certaines lettres vraiment différentes en script et en cursive (telles que b, r, s et z, voir Paoletti, 1999).

Les conceptions et pratiques des enseignants en graphomotricité

L'analyse des conceptions et des pratiques d'enseignement permet de mettre en évidence les arguments sous-jacents au choix des méthodes d'enseignement et de voir leur lien avec les questions et les résultats de recherche présentés ici. Dans un premier temps, soulignons que les pratiques des enseignants en classe sont en partie guidées par ce qui leur est prescrit par les instances ministérielles, prescriptions qui sont différentes en fonction des pays. En France, l'entrée dans l'écriture commence en maternelle et s'appuie sur les compétences développées par les activités graphiques (enchaînements de lignes simples, continues, courbes…). Les élèves sont amenés à observer et reproduire quotidiennement des motifs graphiques afin d'acquérir le geste le mieux adapté et le plus efficace. À la fin de la grande section de maternelle, les élèves doivent être capables de copier en écriture cursive de petits mots simples dont les correspondances entre lettres et sons ont été étudiées et d'écrire leur prénom en cursive. De la première à la deuxième année de primaire (CP et CE1), la qualité de la présentation du travail, l'attention portée à la maîtrise du geste, à l'attitude corporelle, aux outils du travail scolaire sont l'objet d'une vigilance constante. Les élèves apprennent progressivement à maîtriser les gestes de l'écriture cursive et à écrire en respectant les graphies, les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules. À la fin de la première année de primaire, les élèves doivent être capables de copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée. De la 3e à la 5e année de primaire (du CE2 au CM2), l'écriture manuscrite est quotidiennement pratiquée pour devenir de plus en plus régulière, rapide et soignée. Les élèves doivent développer, dans le travail scolaire, le souci constant de présenter leur travail avec ordre, clarté et propreté (Ministère de l'Éducation nationale, 2008).

Au Québec, les prescriptions officielles (Ministère de l'Éducation, 2001) à propos de l'apprentissage de l'écriture, et précisément au sujet de la composante graphomotrice, font l'objet de moins d'attention. En maternelle[1], aucune indication spécifique n'est fournie au regard de la nature des activités graphiques à proposer aux enfants dans l'optique de développer les capacités de l'apprenti scripteur. Même dans une perspective plus large pour favoriser l'entrée dans l'écriture en maternelle, les indications ministérielles ne sont énoncées que de façon très brève : il faut initier l'enfant à l'imitation du scripteur (faire semblant d'écrire) ainsi

qu'à l'écriture de quelques mots utilisés fréquemment (son prénom, son nom, papa, maman). Si le programme officiel indique que l'enfant doit reconnaître quelques lettres de l'alphabet et quelques mots, aucune indication n'est donnée à propos de l'activité qui sous-tend la production des lettres. Pour l'enseignement primaire, les orientations officielles au Québec identifient la lisibilité, l'espacement entre les lettres et les mots et l'aisance du geste comme étant des éléments à travailler en écriture. Au regard des attentes ciblées à la fin du premier cycle de l'école primaire (fin de CE1), on peut lire que, « dans la plupart des situations, [l'élève] calligraphie lisiblement afin qu'on puisse le lire facilement » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 79). Dans ce programme, qui guide les actions des enseignants québécois, on retrouve aussi la présence de l'enseignement de l'écriture en script et de l'écriture cursive, sans que des prescriptions plus claires soient indiquées. Dans les faits, on constate par ailleurs une tendance claire dans les écoles québécoises : les élèves utilisent l'écriture en script en première année de primaire, tant en lecture qu'en écriture, et ils sont familiarisés à l'écriture cursive au cours de l'année suivante. Quelques classes ou écoles décident de n'enseigner que la cursive, dès la première année. Ce bref portrait entre les prescriptions officielles en France et au Québec fait ressortir un niveau d'explicitation et d'attentes qui guide certainement différemment les enseignants français et québécois. C'est ce que nous voulons examiner par la présente étude.

Deux enquêtes ont été récemment menées sur l'enseignement du geste d'écriture, aux États-Unis (Graham, Harris, Mason *et al*., 2008) et au Québec (Labrecque, 2009). Les résultats de l'enquête de Graham, Harris, Mason *et alii* (2008) menée auprès de 169 enseignants de la 1re à la 3e année de primaire montrent que, si la très grande majorité des répondants dit enseigner le geste moteur d'écriture, une très faible minorité se sent préparée à le faire, et le temps d'enseignement dédié à cette composante, de même que les pratiques d'enseignement adoptées, sont très variables. Les auteurs concluent que les pratiques d'enseignement du geste moteur de l'écriture varient largement d'un enseignant à l'autre et que certains enseignants s'appuient sur des conceptions erronées du développement de la graphomotricité chez le jeune scripteur. Ainsi plus de la moitié des enseignants pense que les gauchers écrivent moins bien que les droitiers (alors qu'aucune différence n'est mise en évidence dans les recherches) et la moitié pense que les élèves ne doivent pas développer un style personnel d'écriture au risque de détériorer leurs performances (alors que la modification du style d'écriture est très fréquente chez les élèves de fin de primaire et participe à l'amélioration de la vitesse d'écriture). En ce qui concerne le style d'écriture enseigné, l'étude montre que l'écriture script est enseignée majoritairement en première année de primaire pour être peu à peu remplacée par la cursive à partir de la deuxième ou de la troisième année. Une majorité d'enseignants n'enseigne pas un style unique, mais combine l'enseignement de deux styles d'écriture (script traditionnel, cursive et/ou « *slanted* script », une forme d'écriture entre le script et la cursive). La quasi-totalité des enseignants interrogés est persuadée que les deux styles d'écriture doivent être enseignés à l'école. Les avis sont plus partagés quant au moment le plus propice pour introduire la cursive (2e ou 3e année de primaire). Dans l'étude de Labrecque (2009), 182 enseignants de 1er cycle de primaire ont répondu à un questionnaire portant sur les connaissances et les pratiques autour de la graphomotricité. L'analyse des résultats fait ressortir que les connaissances des enseignants ne semblent pas s'appuyer sur une instruction formelle et que leurs pratiques sont assez diversifiées. Les résultats rejoignent ceux de l'étude plus ancienne de Paoletti (1994) sur les pratiques pédagogiques en graphomotricité des enseignants de maternelle et de 1re année au Québec. Le questionnaire abordait l'ajustement du mobilier, la posture, le placement de la feuille et de l'avant-bras, la tenue du crayon, la latéralité graphique, l'éducation de la graphomotricité, l'enseignement du tracé des lettres et l'évaluation des progrès graphomoteurs. Les principaux résultats montrent que la majorité des enseignants ne fait pas un enseignement systématique des différents aspects moteurs de l'écriture, et que leurs connaissances sur ce sujet sont incomplètes et implicites.

Il ressort de ces études que les connaissances des enseignants sur la composante motrice de l'écriture semblent assez peu précises, essentiellement implicites et parfois en contradiction avec certains résultats de recherche. Trois arguments en faveur de l'enseignement de l'un ou l'autre des styles d'écriture ressortent dans les recherches, et concernent la complexité et la rapidité du geste moteur, la surcharge cognitive liée à un double apprentissage et le lien entre lecture et écriture. Il paraît intéressant de voir comment ces points sont pris en compte par les enseignants et le lien qu'ils entretiennent avec leurs conceptions et leurs pratiques. Souhaitant approfondir l'étude des pratiques pédagogiques des enseignants sur l'enseignement du geste d'écriture en début de scolarisation, ainsi que sur leurs conceptions sous-jacentes, la présente recherche a pour objectif général d'étudier les différences entre ces pratiques et ces conceptions chez

des enseignants issus de deux systèmes scolaires francophones différents, soit en France et au Québec. La comparaison de ces deux systèmes est intéressante puisque, bien que partageant la même langue d'enseignement (le français), ils se différencient par les préconisations ministérielles et par le type d'enseignement de l'écriture proposé (script puis cursive au Québec, cursive dès la première année de primaire en France). Plus précisément, nous visons les objectifs spécifiques suivants :

– décrire les conceptions et les pratiques déclarées d'enseignants du 1er cycle de primaire autour du geste graphomoteur et des styles d'écriture ;
– explorer les variables qui sous-tendent les choix des enseignants (pratiques culturelles, conceptions, expériences personnelles) et mettre en lien les conceptions des enseignants et les résultats de recherche.

MÉTHODE UTILISÉE

Participants

Au total, quarante-cinq enseignants de cycle 1 ont été interrogés : vingt-sept enseignantes de première et de deuxième année de primaire au Québec, et dix-huit enseignants de première année de primaire (CP) en France ont participé à cette recherche. Parmi les enseignantes québécoises, dix-huit enseignaient le script en première année et la cursive en deuxième année, et neuf enseignaient la cursive dès la première

Tableau 1**. Profil des enseignants et enseignantes interrogés et de leur classe**

	Québec		France
Style d'écriture enseigné en première année	Script N = 18 (18 femmes)	Cursive N = 9 (9 femmes)	Cursive N = 18 (13 femmes, 5 hommes)
Nombre moyen d'années d'enseignement	15 ans (de 2 à 33 ans)	21 ans (de 4 à 30 ans)	19 ans (de 2 à 35 ans)
Style d'écriture appris par les enseignants			
Enseignants ayant appris le script	1	0	0
Enseignants ayant appris la cursive	5	4	18
Enseignants ayant appris le script puis la cursive	12	5	0
Style d'écriture utilisé par les enseignants			
Enseignants utilisant le script	0	1	1
Enseignants utilisant la cursive	14	6	8
Enseignants ayant un style mixte	4	2	9
Niveau de la classe enseignée			
Classes de première année	0	0	14
Classes de deuxième année	16	5	0
Classes à double niveau	2	4	4
Milieu socio-économique des familles des élèves			
Classes de milieu favorisé	2	4	5
Classes de milieu moyen	9	2	7
Classes de milieu défavorisé	7	3	6

année. Les enseignants français enseignaient tous la cursive en première année de primaire. Comme nous nous intéressons à la manière d'enseigner le geste moteur d'écriture, nous avons choisi d'interroger des enseignants soit de première, soit de deuxième année en fonction de leur profil. Concernant le profil d'enseignement « script puis cursive » au Québec, nous avons choisi d'interroger des enseignantes de deuxième année, car elles présentent l'avantage d'avoir une expérience d'enseignement dans l'un et l'autre des styles d'écriture. En effet, en général, le geste d'écriture pour former les lettres en script est revu en début d'année, puis le geste pour former les lettres en cursive est ensuite enseigné. Concernant le profil d'enseignement « cursive » en France, nous avons interrogé des enseignants de première année, car c'est essentiellement en première année que se font l'enseignement et l'apprentissage du geste moteur de l'écriture. Les profils des enseignants et de leur classe sont présentés dans le tableau 1. Ce tableau fait la synthèse des réponses des enseignants aux questions suivantes :

– « Depuis combien de temps enseignez-vous ? » ;
– « Quel est le style d'écriture que vous avez appris quand vous étiez à l'école ? » ;
– « Personnellement quel est le style d'écriture que vous utilisez quand vous écrivez ? ».

Matériel et procédure

Un entretien individuel, d'une durée de 30 minutes et ayant comme support une série de questions, a été réalisé avec chacun des enseignants. Cet entretien, plutôt de type semi-directif, s'appuyait sur des questions assez ouvertes, dont l'ordre pouvait être changé selon les réponses de l'enseignant (cf. en annexe). L'enseignant, assis face à l'enquêteur, pouvait prendre le temps qu'il voulait pour répondre et élargir la question. Si ses réponses recouvraient les questions suivantes, ces questions ne lui étaient pas reposées par la suite. L'élaboration des questions, en lien avec notre problématique de recherche, a été guidée en partie par les résultats de recherche portant sur l'importance du geste moteur de l'écriture et sur les avantages et inconvénients des différents styles d'écriture. Trente questions étaient posées aux enseignants et portaient sur trois domaines : le profil de l'enseignant et de sa classe, les conceptions de l'enseignant et les pratiques déclarées en écriture. Concernant les conceptions des enseignants, les questions posées ont porté sur l'importance de l'enseignement de la graphomotricité, sur le style d'écriture qui doit être préconisé dans l'enseignement primaire, et sur le lien entre l'écriture et la lecture. Concernant les pratiques pédagogiques en écriture, les questions ont porté sur le temps passé à travailler le geste moteur de l'écriture, la manière de l'enseigner, les outils et les supports utilisés, le style d'écriture demandé dans les productions des élèves et les exigences au niveau de la trace écrite. La motivation des élèves a été également étudiée à travers cette série de questions. Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits intégralement. L'analyse des verbatim s'est faite en regroupant les réponses de manière à cerner les conceptions des enseignants concernant les trois arguments principaux avancés dans les recherches pour justifier l'enseignement de l'un ou l'autre des styles d'écriture : « Le script est plus facile que la cursive » ; « La cursive est plus rapide que le script » ; « L'enseignement du script favorise les transferts entre lecture et écriture ».

RÉSULTATS

Dans cette partie, nous présenterons les résultats issus des 45 entretiens individuels réalisés avec les 18 enseignants français et les enseignants québécois (18 pour l'enseignement des styles script puis cursive ; 9 pour l'enseignement de l'écriture cursive). Nous allons d'abord présenter les résultats qui nous permettent de dégager certaines conceptions à propos de l'enseignement du geste graphomoteur pour ensuite nous intéresser aux résultats qui mettent en lumière les pratiques déclarées des enseignants. Afin de faciliter la lisibilité, nous avons choisi de présenter les résultats sous forme de pourcentages bien que l'effectif soit assez réduit, surtout pour la condition « enseignement de la cursive en première année au Québec ».

Conceptions des enseignants

Des enseignants français interrogés, 95 % disent ne s'être jamais posé la question du style d'écriture à enseigner, tandis que les enseignants québécois se positionnent davantage sur la question. En effet 45 % des enseignants québécois pensent que la manière la plus appropriée d'enseigner l'écriture est d'enseigner le script avant la cursive.

Le script est-il plus facile que la cursive ?

Pour cette question, qui permet d'étudier les différences entre les deux types d'écriture – script et cursive – et leur niveau respectif de difficulté pour l'apprenant, les réponses obtenues permettent de dégager des différences entre enseignants français et ensei-

gnants québécois. Plus précisément, 44 % des enseignants québécois qui enseignent le script en premier pensent que le script est plus facile que la cursive. De même, 89 % de ceux qui enseignent la cursive dès la première année pensent que le script est plus facile. Par contre, du côté des enseignants français, 79 % pensent qu'il n'y a pas de différence entre les deux styles d'écriture.

La cursive est-elle plus rapide que le script ?

Moins de la moitié (44 %) des enseignants québécois qui enseignent le script en premier pense que la cursive est plus rapide. Par ailleurs, lorsque nous comparons les enseignants français et québécois qui enseignent l'écriture cursive dès la première année de scolarisation, les différences s'amenuisent. En effet 78 % des enseignants québécois qui enseignent la cursive dès la première année et 74 % des enseignants français pensent que la cursive est plus rapide.

L'enseignement du script favorise-t-il le transfert entre lecture et écriture ?

Plus de la moitié (56 %) des enseignants québécois qui enseignent le script en premier pense que l'apprentissage du script favorise l'apprentissage de la lecture. Seulement 22 % des enseignants québécois qui enseignent la cursive dès la première année et 10 % des enseignants français pensent que l'apprentissage du script permettrait de faciliter l'apprentissage de la lecture.

L'apprentissage de l'écriture cursive est-il motivant pour les enfants ?

En analysant les résultats obtenus à cette question qui met l'accent sur la dimension affective de l'apprentissage de l'écriture, on constate une certaine tendance à attribuer un aspect motivationnel à l'enseignement de la cursive. À cet égard, 94 % des enseignants québécois qui enseignent le script en première année pensent que l'apprentissage de la cursive en deuxième année est motivant pour les enfants. Quant aux enseignants québécois qui initient l'enseignement de la cursive en première année, 78 % d'entre eux pensent que cet apprentissage est motivant pour les élèves, alors que ce pourcentage est un peu moins élevé (58 %) chez les enseignants français, bien qu'il indique toujours une majorité.

Les pratiques en écriture

En analysant les réponses des enseignants québécois qui enseignent le script en premier et de ceux qui enseignent la cursive dès la première année, très peu de différences entre ces deux groupes se dégage à propos de leurs pratiques déclarées. Par conséquent, ces deux catégories d'enseignants ont donc été regroupées pour la présentation des résultats. Tout d'abord, à propos de la fréquence des activités de production du geste d'écriture, la majorité des enseignants (quel que soit le style d'écriture enseigné) affirme faire des séances centrées autour du tracé de lettres au moins trois fois par semaine (78 % des enseignants québécois, 95 % des enseignants français).

Par ailleurs, au regard de la nature des activités proposées en classe pour enseigner le geste moteur d'écriture, les pratiques déclarées spontanément par les enseignants sont les suivantes : recopier des modèles de lettres présentés au tableau, tracer les lettres dans les airs avant de les tracer sur le papier, faire des exercices de pré-écriture, associer des indices verbaux aux tracés des lettres, regarder l'élève former ses lettres et le corriger, tenir la main de l'élève pour l'aider à former la lettre, faire travailler de manière autonome les élèves dans un cahier de calligraphie. Les pratiques les plus fréquemment rapportées consistent à présenter un modèle de lettre au tableau que les élèves recopient (pour 59 % des enseignants québécois et 79 % des enseignants français) et à laisser les élèves travailler de façon assez autonome sur un cahier de calligraphie (pour 89 % des enseignants québécois et 79 % des enseignants français). L'association d'indices verbaux a été évoquée uniquement par les enseignants qui enseignent la cursive dès la première année (44 % des enseignants québécois qui enseignent la cursive en première année et 21 % des enseignants français). La majorité des enseignants déclare enseigner le sens du tracé (85 % des enseignants québécois et 89 % des enseignants français) et insister sur la taille relative des lettres (74 % des enseignants québécois et 84 % des enseignants français). Pour les deux pays, la majorité des enseignants se dit avoir des exigences calligraphiques plus élevées que la simple lisibilité. Pour 81 % des enseignants québécois et 53 % des enseignants français, l'écriture se doit d'être normée et propre (respect de la taille des lettres, de la forme du tracé, de l'espacement entre les lettres et les mots).

Au niveau des outils et des supports utilisés, il semble y avoir des différences importantes dans les pratiques culturelles. Alors que 100 % des enseignants québécois demandent à leurs élèves d'utiliser un crayon gris, 95 % des enseignants français demandent à leurs élèves d'utiliser un crayon gris ou un stylo à bille selon les circonstances. Les outils pour l'apprentissage du tracé des lettres semblent également plus

variés en France, puisque 74 % des enseignants proposent à leurs élèves d'utiliser d'autres outils (feutres, crayons, craies, peinture), alors que cette pratique n'est effectuée que par 18 % des enseignants québécois. Concernant les supports utilisés, tous les enseignants proposent des exercices sur des feuilles lignées. Par contre, lors de l'apprentissage, uniquement 22 % des enseignants québécois proposent d'autres supports (feuilles blanches, ardoises), alors que 79 % des enseignants français le font. On observe aussi que l'utilisation de feuilles blanches pour des travaux d'écriture reste très rare (15 % des enseignants québécois et 16 % des enseignants français).

DISCUSSION

Cette étude s'intéresse aux conceptions et aux pratiques en écriture (essentiellement au niveau du geste graphomoteur) chez des enseignants de début de primaire, en France et au Québec. Ces deux pays se différencient par le style d'écriture enseigné à ce niveau. Alors qu'en France l'utilisation de la cursive dès la fin de la maternelle et pendant tout le primaire est préconisée dans les programmes scolaires, au Québec, les consignes ministérielles laissent davantage place à l'interprétation (Ministère de l'Éducation nationale, 2008 ; Ministère de l'Éducation, 2001). Si l'enseignement le plus classiquement proposé est celui du script en première année et de la cursive en deuxième année, quelques enseignants proposent la cursive dès la première année. Nous supposons que le choix par l'enseignant de l'une ou l'autre méthode dépend de l'orientation de leur commission scolaire ou de leur école, mais également de ses propres conceptions sur l'écriture. Afin de mieux cerner les conceptions et les pratiques des enseignants, nous avons réalisé des entretiens auprès d'enseignants de première et de deuxième année de primaire en France et au Québec, que nous avons analysés en prenant en compte le contexte culturel et le style d'écriture enseigné en première année. Les résultats seront analysés et discutés selon quatre axes : les effets du contexte culturel sur les conceptions et les pratiques des enseignants, le lien entre leurs conceptions et leurs pratiques, le lien entre leurs conceptions et les résultats de recherche, et enfin les effets d'autres variables sur les choix des enseignants.

Contexte culturel et conceptions et pratiques des enseignants

Un des premiers résultats montre que les questions que se posent les enseignants sur leur pratique sont en lien avec l'uniformité et la clarté des préconisations ministérielles, et que la méthode d'enseignement choisie en dépend fortement. En effet la quasi-totalité des enseignants français interrogés dit ne pas s'être posé la question du style d'écriture à enseigner, ce qui est parfaitement logique au regard de l'uniformité des pratiques en France concernant cet aspect de l'écriture (toutes les écoles commencent l'apprentissage de l'écriture cursive en première année de primaire après une amorce en maternelle). Au contraire, au Québec, les pratiques sont moins uniformes, et plus de la moitié des enseignants n'est pas convaincue que la manière la plus adéquate pour l'enseignement de l'écriture est d'apprendre le script avant la cursive.

En ce qui concerne les pratiques des enseignants, le poids du contexte culturel semble plus important que le style d'écriture enseigné. Les informations que nous avons recueillies sur les pratiques en classe correspondent aux pratiques déclarées spontanément par les enseignants interrogés (nous n'avons pas proposé une liste de pratiques définies à l'avance et sur lesquelles les enseignants devaient se positionner). De ce fait, ces réponses ne nous permettent pas d'avoir une vision très détaillée des pratiques et ne nous permettent pas de savoir si ces pratiques déclarées spontanément sont les seules mises en place dans la classe. Cependant nous pouvons penser que les pratiques mises en avant par les enseignants sont celles dont ils ont le plus conscience et qui sont les plus fréquemment utilisées. Le geste moteur d'écriture semble avoir une certaine importance puisque la majorité des enseignants dit faire des séances sur ce sujet au minimum trois fois par semaine. La majorité des enseignants déclare insister sur le sens du tracé et la taille relative des lettres, et dit avoir des exigences calligraphiques plus élevées que la simple lisibilité. Par ailleurs, à ce sujet, il serait intéressant d'approfondir cette comparaison entre enseignants français et québécois pour mieux connaître les critères qui guident l'évaluation de la trace écrite chez leurs élèves. En effet, considérant les orientations ministérielles davantage explicites en France à ce sujet, on pourrait penser que ces critères le sont aussi. Au niveau des outils et des supports utilisés, il semble y avoir des différences importantes dans les pratiques culturelles. Les outils et les supports utilisés pour l'apprentissage du tracé des lettres semblent plus variés en France (majoritairement le crayon gris et le stylo à bille sur un support ligné,

mais également des feutres, des crayons de couleur, des craies, de la peinture, des feuilles blanches et des ardoises) qu'au Québec (crayon gris, sur feuilles lignées).

Lien entre les conceptions des enseignants et leurs pratiques

Il est intéressant d'observer que les enseignants qui apprennent à leurs élèves la cursive dès la première année ne le font pas parce qu'ils pensent que le geste moteur est aussi simple que celui utilisé pour produire le script. En effet la plupart de ces enseignants pense que le script est plus facile à maîtriser que la cursive. Ceux qui enseignent les deux styles d'écriture ont des avis plus partagés et moins de la moitié d'entre eux pense que le script est moins complexe que la cursive. Les enseignants français quant à eux pensent pour une large majorité qu'il n'y a pas de différence entre les deux styles d'écriture en ce qui concerne la complexité du geste moteur. Il semblerait donc que l'argument de la complexité du geste moteur ne soit pas celui qui incite les enseignants à choisir tel ou tel type d'enseignement de l'écriture. Par contre, une grande majorité des enseignants qui proposent la cursive dès la première année de primaire (au Québec et en France) pense que ce style d'écriture est plus rapide que le script. En ce qui concerne le lien entre lecture et écriture, seule un peu plus de la moitié des enseignants qui enseignent les deux styles d'écriture est convaincue que l'apprentissage du script en premier aide au transfert entre lecture et écriture, mais sans penser toutefois que l'apprentissage de la cursive peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage de la lecture (pour une très grande majorité de ces enseignants).

Un argument qui semble avoir son importance dans l'enseignement du script avant la cursive concerne la motivation des élèves. La cursive enseignée en deuxième année semblerait être un apprentissage plus motivant que lorsqu'elle est enseignée en première année. Cet élément serait par ailleurs à examiner dans des recherches futures, afin de mettre en évidence les liens éventuels entre le type d'écriture appris, les méthodes d'enseignement qui guident cet apprentissage, le niveau de motivation des élèves et leur éventuel niveau de performance en écriture. Un autre argument spontanément avancé par certains enseignants (sept au total), en faveur de l'enseignement de la cursive dès le début de primaire, concerne l'accès au concept de l'unité « mot » : la cursive permettrait de mieux segmenter les mots. Puisque les lettres sont attachées les unes aux autres, les mots seraient perçus de manière plus saillante que dans l'écriture script. Cette hypothèse pourrait constituer une piste explicative à l'égard de résultats antérieurs que nous avons obtenus et qui montrent que les élèves de début de primaire qui n'ont appris que la cursive réussissent aussi bien en lecture que d'autres qui ont appris l'écriture en script (Bara & Morin, 2009). Il serait pertinent que d'autres recherches étudient cette hypothèse reliant l'écriture cursive à la compréhension de l'unité mot, pour approfondir le rôle de certains facteurs pédagogiques en écriture (comme le choix du type d'écriture enseigné) dans l'activité de l'élève, en écriture comme en lecture.

Par ailleurs, les enseignants qui enseignent la cursive sont globalement en accord avec leurs conceptions : ils pensent que c'est une écriture plus rapide et que son apprentissage ne ralentit pas le transfert avec la lecture. Par contre, ils sont en majorité d'accord avec l'argument de la complexité du geste, mais cet argument ne semble pas avoir un poids déterminant dans le choix de l'une ou l'autre des méthodes. Pour les enseignants qui enseignent les deux styles d'écriture, les avis sont plus partagés et leurs conceptions ne sont pas toujours en accord avec ce qu'ils proposent dans leur classe. Même s'ils enseignent le script en premier, ils ne sont pas forcément convaincus que le geste moteur soit plus facile que celui de la cursive, que l'écriture soit plus rapide et que l'utilisation de ce style d'écriture facilite le transfert avec la lecture. Pour ces enseignants, la pratique de classe, et donc la méthode choisie, semble être un mélange entre la pratique la plus couramment répandue et leurs conceptions personnelles. L'analyse des conceptions des enseignants révèle donc, comme nous le supposions, que la méthode choisie dépend à la fois des recommandations ministérielles et des conceptions qu'ont les enseignants sur l'intérêt et l'importance de la graphomotricité et du style d'écriture.

Lien entre les conceptions des enseignants et les résultats de recherche

Le style d'écriture qui doit être enseigné ne fait pas l'unanimité et le style préconisé dans les classes de primaire n'est pas le même dans chacun des pays (Ediger, 2002). La préconisation de l'un ou l'autre des styles d'écriture s'appuie sur un nombre très restreint de recherches, menant à des résultats souvent contradictoires. L'avantage de l'un ou l'autre de ces styles concernerait la complexité du geste, sa fluidité et le transfert entre les apprentissages en lecture et en écriture. Selon certains chercheurs, le script serait plus

facilement maîtrisé par les jeunes enfants, d'une part grâce à la simplicité des formes qui le composent (traits et cercles) et d'autre part grâce aux nombreux levers de crayon qu'il impose et qui laissent un temps de réflexion pour la programmation des unités suivantes (Gates & Brown, 1929 ; Herrick, 1960 ; Houston, 1938 ; Meulenbroek & Van Galen, 1986 ; Turner, 1930). D'autres chercheurs, au contraire, suggèrent que les mouvements continus seraient plus proches des gestes naturels produits par l'enfant et conduiraient à une plus grande fluidité du mouvement (Meulenbroek & Van Galen, 1986). Les enseignants qui supposent que la cursive est plus difficile à maîtriser au niveau du geste moteur que le script avancent comme arguments que la cursive nécessite des capacités de motricité fine plus développées, puisqu'il s'agit d'un mouvement continu avec peu de levers de crayon, qu'elle pose des difficultés pour l'attachement des lettres et que les formes des lettres en script sont plus simples. D'autres, au contraire, avancent comme arguments que la cursive serait un mouvement plus naturel pour l'enfant, qu'il n'y a pas de confusion perceptive entre les lettres (comme cela peut être le cas en script), que la forme des lettres n'est pas plus complexe et que le niveau d'écriture des enfants dépend plus de leur niveau de motricité fine que du style d'écriture appris.

Si les enseignants québécois qui proposent la cursive dès la première année ne le font pas parce qu'ils pensent que le geste est aussi simple qu'en script, ils avancent par contre l'argument de la perte de temps qu'impose le double enseignement script puis cursive. Si on s'appuie sur la théorie de la surcharge cognitive, on comprend que, si cet enseignement peut être vu comme une perte de temps, il peut également avoir un effet négatif sur les autres apprentissages (Graham, 1990 ; Graham, Harris & Fink, 2000 ; Kellogg, 2001a). En effet un enfant qui poursuivrait l'enseignement du geste moteur propre à un style d'écriture débuté en première année devrait arriver en deuxième année à une certaine automatisation de ce geste, qui lui permettrait de libérer des ressources attentionnelles pour les autres apprentissages. Par contre, si un nouveau geste moteur est enseigné en deuxième année (comme c'est le cas dans la plupart des écoles québécoises avec l'apprentissage du script puis de la cursive), l'élève utilisera toutes ses ressources pour la maîtrise du geste, ressources qui de ce fait ne pourront pas être tournées vers les autres aspects plus complexes de la production écrite.

Un autre argument relativement important pour justifier l'apprentissage du script en première année concerne le transfert entre lecture et écriture. Ces deux capacités s'appuient sur un ensemble de connaissances et de processus communs, ce qui explique pourquoi des corrélations positives entre lecture et écriture pendant la période d'apprentissage ont été mises en évidence à plusieurs reprises (Foorman, Francis, Novy *et al*., 1991 ; Frost, 2001 ; Juel, Griffith & Gough, 1986 ; Shatil, Share & Levin, 2000). Puisque ces deux capacités sont fortement en interaction, on comprend pourquoi il serait plus facile pour l'enfant de produire à l'écrit les caractères qu'il rencontre le plus souvent et qu'il a pu mémoriser (les lettres en script présentes dans son environnement écrit), de même que l'apprentissage moteur de ces caractères devrait permettre d'améliorer leur reconnaissance (Bara, Gentaz & Colé, 2007 ; Bara, Gentaz, Colé *et al*., 2004 ; Longcamp, Anton, Roth *et al*., 2003 ; Longcamp, Boucard, Gilhodes *et al*., 2008 ; Longcamp, Zerbato-Poudou & Velay, 2005). Les enseignants sont en majorité peu convaincus par le fait que l'apprentissage de l'écriture cursive détériorerait ou ralentirait l'apprentissage de la lecture. Ceux qui pensent que l'apprentissage de la cursive ne détériore pas l'apprentissage de la lecture remarquent que les enfants sont très tôt capables de faire le transfert et que des caractères différents en lecture et en écriture imposent une « gymnastique de l'esprit » intéressante pour les apprentissages. Certains suggèrent que l'utilisation de la cursive en écriture et du script en lecture imposerait à l'enseignant d'être plus explicite dans son enseignement et de ce fait développerait les capacités métacognitives des élèves. Ces conceptions sont en accord avec les résultats de l'étude de Bara et Morin (2009), portant sur le lien entre lecture et écriture en fonction du style d'écriture enseigné et qui indiquent des corrélations significatives et élevées entre des tâches de lecture et d'écriture, quel que soit le style d'écriture appris. Selon certains enseignants, le passage du script (lecture) à la cursive (écriture) ne poserait de problème que pour les enfants en difficulté d'apprentissage, ce qui reste une hypothèse à explorer.

Autres variables pouvant influencer les choix des enseignants

Le poids de certaines variables personnelles des enseignants, telles que le style d'écriture personnel ou le style d'écriture appris, peut être pris en compte pour expliquer le choix de la méthode par l'enseignant. Si on regarde le style d'écriture personnel des enseignants, il semble qu'il ne soit pas lié au choix du type d'enseignement en classe. En effet une grande majorité des enseignants français utilise l'écriture mixte, alors qu'ils n'ont appris formellement que la cursive en

primaire. Quant aux enseignants québécois, la majorité utilise l'écriture cursive, alors qu'ils peuvent avoir été soumis à un enseignement mixte ou à un enseignement de la seule écriture cursive[2]. Il aurait été intéressant d'interroger les enseignants sur les motivations qui ont guidé leur choix de style personnel. Le style d'écriture appris semble avoir un peu plus de poids, dans le sens où il y aurait une certaine tendance à reproduire l'enseignement suivi.

CONCLUSION

Le choix du style d'écriture enseigné semble donc reposer en partie sur certaines conceptions des enseignants. Les enseignants qui choisissent d'enseigner la cursive en première année pensent que c'est un style d'écriture qui conduit à une plus grande rapidité du geste. Ils ne sont pas convaincus que l'apprentissage d'un double code (script en lecture et cursive en écriture) détériorerait ou ralentirait l'un ou l'autre des apprentissages. Les enseignants québécois qui suivent la pratique la plus communément répandue au Québec ont des avis plus partagés sur l'intérêt de l'une ou l'autre méthode que les enseignants qui commencent directement par la cursive. Les enseignants français ont un avis assez unanime sur l'intérêt de travailler uniquement l'écriture en cursive. Les pratiques ne semblent pas reliées particulièrement au style d'écriture enseigné et il y a plus de différences culturelles que de différences entre l'enseignement du script et de la cursive. Les résultats de ces entretiens montrent bien que la pratique choisie dépend en partie des préconisations des programmes scolaires et des conceptions qu'ont les enseignants de l'apprentissage de l'écriture. En conclusion, il semble important de situer cette étude dans une préoccupation scientifique plus large qui vise actuellement à mieux comprendre le rôle de la composante graphomotrice dans le développement de l'expertise en écriture (Bourdin, Cogis & Foulin, 2010 ; Christensen, 2009 ; Fayol & Miret, 2005 ; Graham, Harris & Fink, 2000). Dans le cadre de recherches à venir, l'objectif serait en ce sens de mieux connaître le poids de certaines variables pédagogiques sur l'apprentissage de l'écriture chez des élèves de primaire.

Nous tenons à remercier les enseignants français et québécois qui ont participé à cette étude. Nous remercions également Nathalie Prévost (professeure à l'Université du Québec à Montréal) pour son aide dans l'élaboration des questions qui ont guidé les entretiens, Martine Desjardins (doctorante dans la même université) pour son aide pour la passation des entretiens, ainsi que le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada pour son appui financier.

Florence Bara
florence.bara@bretagne.iufm.fr
Université de Bretagne occidentale, IUFM de Bretagne, centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique

Marie-France Morin
Université de Sherbrooke (Canada), chaire de recherche sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez le jeune enfant

Isabelle Montésinos-Gelet
Université de Montréal (Canada), groupe de recherche défi apprentissage

Natalie Lavoie
Université du Québec à Rimouski (Canada), groupe de recherche sur l'apprentissage et la socialisation

NOTES

1 Il faut rappeler que les enfants québécois ne fréquentent la maternelle que durant l'année qui précède l'entrée à l'école primaire (voir Morin, 2006, pour une discussion sur les apprentissages favorisés à l'entrée dans l'écrit en maternelle québécoise).

2 À l'origine, au Québec, c'était l'enseignement de la cursive qui était privilégié pour soutenir l'apprentissage de l'écriture à l'école. Ce n'est qu'avec la démocratisation de l'école québécoise dans les années soixante que l'écriture en script a été introduite pour faciliter ensuite l'enseignement de la cursive, et ce dans un esprit d'accès à l'école pour tous.

BIBLIOGRAPHIE

ADI-JAPHA E. & FREEMAN N. (2001). « Development of differenciation between writing and drawing systems ». *Developmental Psychology*, vol. 37, n° 1, p. 101-114.

BARA F. & GENTAZ É. (2010). « Apprendre à tracer les lettres : une revue critique ». *Psychologie française*, vol. 55, n° 2, p. 129-144.

BARA F. & MORIN M.-F. (2009). « Est-il nécessaire d'enseigner l'écriture script en première année ? Les effets du style d'écriture sur le lien lecture/écriture ». *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12, n° 2, p. 149-160.

BARA F., FREDEMBACH F. & GENTAZ É. (2010). « Rôle des procédures exploratoires manuelles dans la perception haptique et visuelle de formes chez des enfants scolarisés en cycle 2 ». *L'année psychologique*, vol. 110, n° 2, p. 197-225.

BARA F., GENTAZ É. & COLÉ P. (2007). « Haptics in learning to read with children coming from low socio-economic status families ». *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 25, n° 4, p. 643-663.

BARA F., GENTAZ É., COLÉ P. & SPRENGER-CHAROLLES L. (2004). « The visuo-haptic and haptic exploration of letters increases the kindergarten-children's reading acquisition ». *Cognitive Development*, vol. 19, n° 3, p. 433-449.

BERNINGER V., GRAHAM S., VAUGHAN K. *et al*. (1997). « Treatment of handwriting problems in beginning writers: Transfert from handwriting to composition ». *Journal of Educational Research*, vol. 89, n° 4, p. 652-666.

BOURDIN B. & FAYOL M. (1994). « Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach ». *International Journal of Psychology*, vol. 29, n° 5, p. 591-620.

BOURDIN B. & FAYOL M. (2000). « Is graphic activity cognitively costly? A developmental approach ». *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, vol. 13, n° 3, p. 183-196.

BOURDIN B., COGIS D. & FOULIN J.-N. (2010). « Influence des traitements graphomoteurs et orthographiques sur la production de textes écrits : perspective pluridisciplinaire ». *Langages*, n° 177, p. 57-82.

CANADA : GOUVERNEMENT DU QUÉBEC : MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. En ligne : <http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-plans.htm> (consulté le 30 août 2011).

CHRISTENSEN C. (2009). « The critical role handwriting plays in the ability to produce high-quality written text ». In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (dir.), *The SAGE handbook of writing development*. Londres : Sage Publications.

CUTRIGHT P. (1936). « Script-print and beginning reading and spelling ». *Elementary English Review*, vol. 13, n° 1, p. 139-141.

DUVAL B. (1985). « Evaluating the difficulty of four handwriting styles used for instruction ». *Spectrum*, vol. 3, n° 3, p. 13-20.

EARLY G., NELSON D., KLEBER D., TREEGOOB M., HUFFMAN E. & CASS C. (1976). « Cursive handwriting, reading, and spelling achievement ». *Academic Therapy*, vol. 12, n° 1, p. 67-74.

EDIGER M. (2002). « Assessing handwriting achievement ». *Reading Improvement*, vol. 39, n° 3, p. 103-110.

FAYOL M. & MIRET A. (2005). « Écrire, orthographier et rédiger des textes. *Writing, spelling, and composing* ». *Psychologie française*, vol. 50, n° 3, p. 391-402.

FOORMAN B., FRANCIS D., NOVY D. & LIBERMAN A. (1991). « How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 83, n° 4, p. 456-469.

FROST J. (2001). « Phonemic awareness, spontaneous writing and reading and spelling development from a preventive perspective ». *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, vol. 14, n° 5, p. 487-513.

GATES A. & BROWN H. (1929). « Experimental comparisons of print-script and cursive writing ». *Journal of Educational Research*, vol. 20, n° 1, p. 1-14.

GENTAZ É., COLÉ P. & BARA F. (2003). « Évaluation d'entraînements multisensoriels de préparation à la lecture pour les enfants en grande section de maternelle : une étude sur la contribution du système haptique manuel ». *L'année psychologique*, vol. 103, n° 4, p. 561-584.

GOODNOW J. & LEVINE R. (1973). « "The grammar of action": Sequence and syntax in children's copying ». *Cognitive Psychology*, vol. 4, n° 1, p. 82-98.

GRAHAM S. (1990). « The role of production factors in learning disabled students' compositions ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, n° 4, p. 781-791.

GRAHAM S. & WEINTRAUB N. (1996). « A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994 ». *Educational Psychology Review*, vol. 8, n° 1, p. 7-87.

GRAHAM S., BERNINGER V. & WEINTRAUB N. (1998). « The relationships between handwriting style and speed and legibility ». *Journal of Educational Research*, vol. 91, n° 5, p. 290-296.

GRAHAM S., HARRIS K. & FINK B. (2000). « Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, n° 4, p. 620-633.

GRAHAM S., BERNINGER V., ABBOTT R., ABBOTT S. & WHITAKER D. (1997). « Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, n° 1, p. 170-182.

GRAHAM S., HARRIS K., MASON L., FINK-CHORZEMPA B., MORAN S. & SADDLER B. (2008). « How do primary grade teachers teach handwriting? A national survey ». *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, vol. 21, n° 1, p. 49-69.

GRAY W. (1956). *The teaching of reading and writing: An international survey*. Paris : UNESCO.

HERRICK V. (1960). « Handwriting and children's writing ». *Elementary English*, vol. 37, n° 2, p. 248-258.

HOUSTON H. (1938). « Manuscript writing and progress in reading ». *Elementary School Journal*, vol. 39, n° 2, p. 116-118.

JONES D. & CHRISTENSEN C. (1999). « Relashionship between automaticity in handwriting and student's ability to generate written text ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, n° 1, p. 44-49.

JUEL C. (1988). « Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, n° 4, p. 437-447.

JUEL C., GRIFFITH P. & GOUGH P. (1986). « Acquisition of literacy: A longitudinal study of children in first and second grade ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 78, n° 4, p. 243-255.

KARLSDOTTIR R. (1996a). « Print-script as initial handwriting style I: Effects on the development of handwriting ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 40, n° 2, p. 161-174.

KARLSDOTTIR R. (1996b). « Print-script as initial handwriting style II: Effects on the development of reading and spelling ». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 40, n° 3, p. 255-262.

KARLSDOTTIR R. (1996c). « Development of cursive handwriting ». *Perceptual and Motor Skills*, vol. 82, n° 2, p. 659-673.

KELLOGG R. (2001a). « Competition for working memory among writing processes ». *American Journal of Psychology*, vol. 114, n° 2, p. 175-191.

KELLOGG R. (2001b). « Long-term working memory in text production ». *Memory and Cognition*, vol. 29, n° 1, p. 43-52.

LABRECQUE A.-M. (2009). *Les connaissances et les pratiques des enseignants du 1er cycle du primaire en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la calligraphie*. Mémoire de maîtrise, faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, Canada.

LINDAHL H. (1938). « The effect of manuscript writing on learning to spell ». *Childhood Education*, vol. 14, n° 6, p. 277-278.

LONGCAMP M., ZERBATO-POUDOU M. & VELAY J. (2005). « The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing ». *Acta Psychologica*, vol. 119, n° 1, p. 67-69.

LONGCAMP M., ANTON J., ROTH M. & VELAY J. (2003). « Visual presentation of single letters activates a premotor area involved in writting ». *NeuroImage*, vol. 19, n° 4, p. 1492-1500.

LONGCAMP M., BOUCARD C., GILHODES J., ANTON J., ROTH M. & NAZARIAN B. (2008). « Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence ». *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 20, n° 5, p. 802-815.

MARR D., WINDSOR M. & CERMAK S. (2001). « Handwriting readiness: Locatives and visuomotor skill in the kindergarten years ». *Early Childhood Research and Practice*, vol. 34, n° 1, p. 1-28.

MEULENBROEK R. & VAN GALEN G. (1986). « Movement analysis of repetitive writing behavior of first, second and third grade primary school children ». In H. Kao, G. Van Galen & R. Hoosain (dir.), *Graphonomics: Contemporary research in handwriting*. Amsterdam : Elsevier, p. 71-92.

MEULENBROEK R., VINTER A. & MOUNOUD P. (1993). « Development of the start-rotation principle in circle production ». *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 11, n° 3, p. 307-320.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire ». *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, 19 juin 2008, hors-série n° 3.

MORIN M.-F. (2006). « Les premiers apprentissages en littératie des jeunes québécois : objectifs du programme et capacités de l'apprenant ». *La Lettre de l'AIRDF*, n° 39, p. 7-10.

MYERS P. (1983). « Handwriting in English education ». *Visible Language*, vol. 17, n° 4, p. 333-356.

NINIO A. & LIEBLICH A. (1976). « The grammar of action: "Phase structure" in children's copying ». *Child Development*, vol. 47, n° 3, p. 846-849.

OLIVE T. & PIOLAT A. (2005). « Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes ». *Psychologie française*, vol. 50, n° 3, p. 373-390.

PAOLETTI R. (1994). « Les composantes motrices de l'écriture manuscrite : enquête sur les pratiques pédagogiques en maternelle et en première année ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 2, n° 2, p. 317-329.

PAOLETTI R. (1999). *Éducation et motricité de l'enfant de 2 à 8 ans*. Montréal : Gaëtan Morin.

SHATIL E., SHARE D. & LEVIN I. (2000). « On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew ». *Applied Psycholinguistics*, vol. 21, n° 1, p. 1-21.

SPRENGER-CHAROLLES L. & CASALIS S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement*. Paris : PUF.

SPRENGER-CHAROLLES L., SIEGEL L. & BONNET P. (1998). « Reading and spelling acquisition in French: The role of phonological mediation and orthographic factors ». *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 68, n° 2, p. 134-165.

TURNER O. (1930). « The comparative legibility and speed of manuscript and cursive handwriting ». *Elementary School Journal*, vol. 30, n° 10, p. 780-786.

VOORHIS T. (1931). *The relative merits of cursive and manuscript writing*. New York : Columbia University.

ZESIGER P. (1995). *Écrire. Approche cognitive, neuropsychologique et développementale*. Paris : PUF.

ANNEXE. QUESTIONS POSÉES AUX ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES LORS DE L'ENTRETIEN

Profil de l'enseignant ou de l'enseignante

- Depuis combien de temps enseignez-vous au primaire ? En 1re année, 2e année ?
- Dans quel groupe d'âge vous situez-vous : 25-30 ans, 30-40 ans, 40-50 ans, 50-60 ans ?
- Quelle est votre formation initiale ; participez-vous à des séances de formation continue ?
- Quelles sont les caractéristiques du milieu socio-économique de votre école ? De votre classe ?
- Lorsque vous étiez à l'école primaire, quel type d'écriture avez-vous appris, cursive et/ou script ?
- Personnellement, lorsque vous écrivez, le faites-vous en écriture script, cursive ou mixte ?

Conceptions de l'enseignant ou de l'enseignante

- Quelle distinction faites-vous entre la calligraphie et l'écriture ?
- Si l'on considère que la calligraphie correspond à l'art de former les caractères de l'écriture, quelle importance lui accordez-vous (en temps et en exigence) ?
- Selon vous, est-il plus difficile pour les enfants d'apprendre l'écriture script ou l'écriture cursive ? Pourquoi ?
- Selon vous, est-il plus difficile d'enseigner l'écriture cursive ou l'écriture script ? Pourquoi ?
- Est-il nécessaire de connaître les différents allographes pour lire et pour écrire ? Pourquoi ?
- Est-il indispensable de suivre un tracé prédéterminé pour écrire correctement ? Pourquoi ?
- Est-il indispensable de respecter la taille relative des lettres et le sens du tracé ? Pourquoi ?
- Pourquoi avoir choisi d'enseigner uniquement l'écriture script, uniquement la cursive ou les deux styles d'écriture ?
- Souvent les enseignants qui choisissent d'enseigner le script justifient leur choix en se basant sur le fait que le script est utilisé dans la majorité des manuels scolaires et livres de littérature jeunesse, qu'en pensez-vous ?
- Êtes-vous d'accord avec les enseignants qui justifient leur choix d'enseigner les lettres script en 1re année par le fait que l'écriture cursive est plus difficile pour les jeunes enfants ? Expliquez.
- Êtes-vous d'accord avec les enseignants qui justifient leur choix d'enseigner les lettres cursives en 1re année par le fait que ce type d'écriture amène une plus grande rapidité du geste graphique ? Expliquez.

Pratiques pédagogiques

- Dans votre classe, quel type d'écriture enseignez-vous : script, cursive ou les deux ? S'agit-il d'un choix personnel ou d'une orientation donnée par l'équipe de l'école ?
- À quel moment de l'année proposez-vous la transition entre les deux styles d'écriture ? Pourquoi ? Comment travaillez-vous la transition entre les lettres ?
- Quel type d'écriture utilisez-vous au tableau ?
- Quelle séquence adoptez-vous pour enseigner l'écriture script et/ou cursive (lettres présentées selon l'ordre alphabétique, programme préétabli…) ?
- Quels sont vos moyens didactiques pour enseigner le geste d'écriture (cahiers de calligraphie, affiches…) ?
- Proposez-vous aux enfants une manière de tracer pour apprendre à écrire les lettres ?
- Enseignez-vous la taille des caractères, la hauteur des caractères (hampes et jambages), l'orientation et l'ordre des traits ?
- Quel est l'outil privilégié pour écrire en classe (crayon à mine, crayon de plomb, stylo, feutres…) ?
- Dans les travaux des élèves, est-ce que vous avez des exigences calligraphiques particulières ? Si oui, lesquelles ?
- Avez-vous les mêmes exigences pour tous vos élèves ?
- Quels sont les supports d'écriture des enfants (cahiers de calligraphie, cahiers de feuilles lignées, cahiers anneaux…) ?
- De quelle manière les enfants abordent l'apprentissage de l'écriture script ? De l'écriture cursive (intérêt, découragement, indifférence, etc.) ? De quelle manière réagissent-ils au changement d'écriture ?
- Que remarquez-vous dans les écritures des élèves après la transition (taille des caractères, posture, souplesse, longueur des écrits, lisibilité, rapidité) ?