

Pratiques de classe

Script, cursif ou clavier, quelle différence?

Joannie Pleau*
Natalie Lavoie**

Écrire, un apprentissage complexe

Apprendre à écrire n'est pas chose simple pour les élèves. On remarque d'ailleurs que bon nombre d'entre eux éprouvent des difficultés persistantes (MELS, 2012; MELS, 2014) qui compromettent non seulement le bon développement de leur compétence à écrire, mais également la réussite de leur projet d'études (MESSR, 2015). Écrire est complexe parce que cela exige la mobilisation de plusieurs composantes (graphomotrice, orthographique et rédactionnelle) ce qui entraîne une charge cognitive importante (Berninger et Swanson, 1994). Il est donc nécessaire, pour l'élève, d'automatiser rapidement certains aspects de l'activité d'écriture comme la production des lettres.

Script ou cursive?

Le choix du style d'écriture à enseigner aux élèves fait actuellement l'objet de questionnements dans les milieux scientifiques et professionnels. Selon les études actuelles, enseigner successivement le script (lettres détachées) et la cursive (lettres attachées) serait une pratique à revoir. En fait, il serait préférable de n'enseigner qu'un style d'écriture pour favoriser l'automatisation rapide du geste d'écrire par l'élève, puisque de meilleures performances orthographiques et rédactionnelles y sont associées (Morin, Lavoie et Montesinos, 2012). Toutefois, doit-on adopter le script ou la cursive? À ce jour, il n'est pas encore pos-



sible de choisir. Certaines études exposent la lenteur de la cursive tout en soulevant certains effets positifs sur la maîtrise de l'orthographe et de la syntaxe (Morin et coll., 2012). D'autres relèvent plutôt qu'il serait inutile d'exiger de l'élève qu'il apprenne à écrire en cursive considérant qu'à son entrée à l'école, plusieurs lettres scriptes lui sont déjà familières (Graham, 2010). Quelques chercheurs soulèvent par ailleurs que le script serait plus simple et plus rapide à produire (Bara et Morin, 2013; Paoletti, 1999), alors que d'autres font ressortir qu'il n'y aurait pas de différence entre les performances graphomotrices, orthographiques et rédactionnelles d'élèves qui ont appris à écrire en script comparativement à d'autres qui ont appris la cursive (Lavoie et Morin, 2016).

Crayon ou clavier?

Un second débat s'intéresse à la place à accorder au crayon et au clavier dans les classes. À cet égard, il n'y a pas de consensus. Certains chercheurs soutiennent que les performances des élèves seraient meilleures au crayon et qu'ils produiraient, avec cet outil, des textes de plus grande qualité orthographique, contenant un plus grand nombre d'idées, et ce, avec plus de vitesse qu'au clavier (Connelly, Gee et Walsh, 2007; Hayes et Berninger, 2010). D'autres chercheurs soulignent quant à eux que la saisie au clavier permettrait une écriture plus rapide de même que la production de textes plus longs et de meilleure qualité (Preminger, Weiss et Weintraub, 2004; Rogers et Case-Smith, 2002) alors que plusieurs (Cramer et Smith, 2002; Dybdahl et Shaw, 1997; Joram et coll., 1992) n'ont observé aucune différence entre les productions au crayon et celles au clavier tant sur le plan de la qualité qu'à l'égard de la longueur des textes.

Deux débats, un même problème : développer la compétence à écrire

Malgré les apparences, ces débats relèvent d'un seul et même souci, soit celui de développer, chez ces élèves dits « natifs du numérique » (Prensky, 2001), la compétence à écrire. Dans un contexte où le crayon côtoie le clavier dans les mains du scripteur, il importe pour celui-ci de développer une certaine hybridité lui permettant de passer efficacement d'un outil d'écriture à l'autre.

Notre étude (Pleau, 2016) s'est penchée sur la question. Elle a permis de comparer les performances d'élèves de sixième année en fonction de leurs habiletés graphomotrices, orthographiques et rédactionnelles. Nous avons comparé les performances d'un groupe d'élèves habitués d'écrire en script à celles d'un second groupe d'élèves habitués à écrire en cursive. Des mesures de performance ont été prélevées tant avec le crayon qu'avec le clavier

à l'aide d'une tâche d'écriture de l'alphabet, d'une dictée trouée et de la production d'un résumé de récit narratif.

Les résultats de cette étude démontrent qu'au crayon, le script entraîne une écriture plus rapide de même que des résumés plus longs et mieux détaillés que la cursive. Cela s'explique peut-être par le fait que le script est une écriture simple à produire. Elle pourrait donc être automatisée plus rapidement que la cursive; écriture reconnue pour sa complexité motrice. Les lettres attachées obligent non seulement l'élève à produire des liaisons complexes, mais également à ralentir à l'approche de la ligne d'écriture et ainsi diminuer sa vitesse de production. Il semble d'ailleurs que la maîtrise de la cursive nécessite plus de temps d'entraînement.

Au clavier, les performances des deux groupes sont similaires. Ainsi, le fait que l'écriture soit exécutée en script ou en cursive au crayon n'influence pas les performances des élèves une fois au clavier. Par ailleurs, il semblerait que les mouvements associés au déplacement des mains sur le clavier de même que la pression sur les touches soient des habiletés distinctes de celles mobilisées lors de l'écriture au crayon, mais qui doivent aussi être automatisées.

En comparant les outils d'écriture entre eux, on observe que les deux groupes écrivent plus rapidement au clavier. Chez le groupe cursive, on remarque aussi que les élèves ont produit des textes plus longs et mieux détaillés avec cet outil. Pour ces élèves, le passage au clavier semble avoir libéré des ressources attentionnelles qui, au crayon, étaient consacrées à la gestion du geste d'écriture. Cela n'a pas pu être constaté chez les élèves écrivant en script. Ces observations suggèrent que les écritures scriptes et au clavier sont simples à produire pour l'élève. Elles peuvent donc être exécutées rapidement et avec peu de contraintes.

Le mythe de l'élève efficace au clavier

Bien que l'on assume régulièrement que les élèves ayant grandi à l'ère du numérique maîtrisent naturellement l'emploi du clavier, certains problèmes suggèrent un malaise quant à son emploi, particulièrement en ce qui a trait à la gestion de ses fonctionnalités en contexte d'écriture.

Selon notre étude, en sixième année, des problèmes peuvent être constatés en lien avec la production de signes auxiliaires comme la cédille ou les accents (*françois; celebral*), la segmentation des mots (*ils se dirigeais vers le village*) et la production de l'apostrophe (*l, helicopter; l avion*). Des irrégularités comme des inversions, des omissions ou des ajouts de lettres ou de signes (*aoïn = avion; hélicoptere = hélicoptère; enfoïn = enfin*) peuvent aussi être remarqués. Ces incohérences se combinent dans les phrases des élèves et en compliquent la lecture : « [...] *so frère avais le bras casser e miriamsn nez etais casser* » ([...] son frère avait le bras cassé et Myriam, son nez était cassé.).

Ces problèmes liés à la manipulation de l'outil d'écriture mettent en évidence la nécessité d'accorder plus d'importance à la maîtrise du clavier par l'élève. Cependant, en contexte scolaire, les élèves québécois ont généralement peu accès aux ordinateurs. Certes, certains ont la chance d'y accéder à la maison, mais considérant les irrégularités relevées dans notre étude, cela ne semble pas suffisant. Bien que le clavier offre des caractéristiques favorisant notamment la vitesse d'écriture de même que la longueur des textes et la production d'idées, des problèmes associés à sa manipulation peuvent nuire à l'aisance avec laquelle l'élève rédige ses textes.

En somme,

Il paraît nécessaire de poursuivre la réflexion quant au choix du style unique d'écriture à enseigner au primaire. Le script semble avoir plusieurs caractéristiques facilitant son apprentissage par l'élève. De plus, il paraît pertinent de valoriser l'utilisation du clavier lors de la réalisation de tâches d'écriture en classe puisque cet outil entraîne une plus grande vitesse d'écriture, la production de textes plus longs et mieux détaillés si le geste moteur qui lui est associé est automatisé.

* Doctorante de l'Université du Québec à Montréal
pleau.joannie@courrier.uqam.ca

** Professeure et titulaire de la Chaire de recherche sur la persévérance scolaire et la littératie de l'UQAR
natalie_lavoie@uqar.ca

Bibliographie

- Bara, F. et Morin, M. F. (2013). Does the Handwriting Style Learned in First Grade Determine the Style used in the Fourth and Fifth Grades and Influence Handwriting Speed and Quality? A comparison between French and Quebec children. *Psychology in the Schools*, 50(6), 601-617.
- Berninger, V. W. et Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled Writing to Explain Beginning and Developing Writing. *Advances in Cognition and Educational Practice*, 2, 57-81.
- Connelly, V., Gee, D. et Walsh, E. (2007). A Comparison of Keyboarded and Handwritten Compositions and the Relationship with Transcription Speed. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 479-492.
- Cramer, S. et Smith, A. (2002). Technology's impact on student writing at the middle school level. *Journal of Instructional Psychology*, 29, 3-14.

- Dybdahl, C. S., et Shaw, D. G. (1997). The impact of the computer on writing : No simple answers. *Computers in the Schools*, 13(3/4), 41.
- Graham, S. (2010). Want to Improve Children's Writing? : Don't Neglect Their Handwriting. *American Educator*, 33(3), 20-40.
- Hayes, J. R. et Berninger, V.W. (2010). Relationships between idea generation and transcription : How the act of writing shapes what children write. Dans C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers et A. Stansell (dir.), *Traditions of Writing Research* (p. 166-180). New York, NY : Routledge.
- Joram, E., Woodruff, E., Bryson, M., et Lindsay, P. H. (1992). The Effects of Revising with a Word Processor on Written Composition. *Research in the Teaching of English*, 26(2), 167-193.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du Plan d'action pour l'amélioration du français. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010). Deuxième rapport d'étape*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Faits saillants : épreuve obligatoire d'écriture, fin du 3^e cycle du primaire (6^e année) – Juin 2013*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. (2015). *Bulletin statistique : Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme?* (publication no 43). Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Repéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf
- Morin, M. F., Lavoie, N. et Montesinos, I. (2012). The Effects of Manuscript, Cursive or Manuscript/Cursive Styles on Writing Development in Grade 2. *Language and Literacy*, 14(1), 110-124.
- Paoletti, R. (1999). *Éducation et motricité : L'enfant de deux à huit ans*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Pleau, J. (2016). *Écriture script, écriture cursive, écriture au clavier : performances d'élèves de sixième année du primaire*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Rimouski, Lévis, 111p.
- Preminger, F., Weiss, P. L. T. et Weintraub, N. (2004). Predicting Occupational Performance : Handwriting Versus Keyboarding. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(2), 193-201.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Rogers, J. et Case-Smith, J. (2002). Relationships Between Handwriting and Keyboarding Performance of Sixth-Grade Students. *The American Journal of Occupational Therapy*, 56(1), 34-39.