

André Ouzoulias

Le problème de l'exécution matérielle des textes (la cursive)

Extrait de l'article d'A. Ouzoulias, « La production de textes courts pour prévenir les difficultés dans l'apprentissage de la lecture et/ou y remédier » (paru dans le recueil collectif *Comprendre et aider les enfants en difficulté scolaire*, Retz/Fname, 2004).

Nous abordons ici le problème de l'exécution matérielle des lettres et des mots sur le papier, ce qu'on appelle aussi la calligraphie. Ce problème est incontournable dès lors que l'on cherche à faire écrire abondamment et régulièrement les enfants au cycle 2, dès la GS. Il est souvent délaissé dans l'approche de la pédagogie de l'écrit, comme si cet apprentissage et sa pédagogie allaient de soi, comme si la moindre difficulté dans ce domaine ne freinait pas l'ensemble des activités dans les quelles les enfants sont sollicités pour écrire ! L'apprentissage de la calligraphie devrait pourtant apparaître comme un problème sérieux pour les écoles françaises, si l'on tient compte du fait que *la France est l'un des très rares pays dans lesquels les enfants écrivent en cursive dès le début de l'école élémentaire*. En effet, dans la plupart des autres pays comparables sur le plan de l'éducation (USA, Grande-Bretagne, Allemagne, Canada, y compris le Québec, pays scandinaves, etc.), la cursive n'est enseignée qu'en 3^e ou en 4^e année d'école élémentaire. Les pédagogues de ces pays pensent que la cursive est difficile à exécuter, qu'elle « mange » beaucoup de temps en apprentissages gestuels, qu'elle fait obstacle à une écriture abondante et qu'elle ajoute un troisième alphabet qui complique la compréhension du système de l'écrit pour les débutants. Ces pédagogues privilégient l'écriture en lettres détachées, qu'on appelle « script ». Ils y voient aussi un moyen de renforcer l'apprentissage de la lecture, car les lettres scriptes ont des formes plus voisines des lettres imprimées que les lettres cursives.

Pourquoi ce choix, qui paraît de bon sens, n'est-il pas aussi celui des écoles françaises ? Y a-t-il des raisons qui justifieraient le choix de l'enseignement de la cursive dès le début du CP ? Ces questions conduisent à analyser à la racine celle du choix de l'écriture initialement enseignée : avant de répondre au « comment », il convient de répondre au « pour quoi ». Nous commencerons par comparer les deux sortes d'écriture. La conclusion à laquelle nous aboutirons est la suivante : il vaut mieux enseigner la cursive *le plus tôt possible, sans passer par la scripte*. Puis, nous analyserons ce que veut dire « le plus tôt possible » et nous dégagerons trois conditions (neurologique, cognitive et pédagogique), qui doivent être réunies lorsque l'on enseigne la cursive. Nous présenterons et justifierons enfin les choix qui nous paraissent les plus appropriés :

— faire écrire en capitales jusqu'au mois de mars en GS, ce qui permet aux enfants d'écrire abondamment et d'économiser, en grande partie, le temps consacré en maternelle à ce qu'on appelle le « graphisme » (l'écriture en capitales remplit alors le même rôle de préparation motrice à l'écriture cursive) ;

— enseigner la cursive de façon rigoureuse et systématique à ce moment (\pm mars en GS) et entraîner quotidiennement les enfants jusqu'à ce qu'ils puissent écrire directement leurs textes en cursive. (cette substitution d'une graphie à l'autre se réalisant à des rythmes différents d'un enfant à l'autre) ;

— avoir le souci constant de favoriser la construction progressive par les enfants des correspondances entre les principaux alphabets (capitales et minuscules d'imprimerie d'abord, lettres imprimées et lettres cursives ensuite) ;

— n'enseigner les majuscules cursives qu'en toute fin de CE1. Le but recherché est ici que les enfants soient capables d'identifier ces lettres, voire de les réaliser occasionnellement (et non qu'ils s'en servent pour écrire couramment). Ainsi que l'indiquent plusieurs textes officiels : il faut bien se résigner au fait que ces lettres sont condamnées à disparaître des manuscrits d'écoliers, comme elles ont déjà pratiquement disparu de l'écriture manuscrite courante des adolescents et des adultes.

Les avantages de l'écriture cursive

L'utilisation de l'écriture scripte dès le début du CP, on l'a dit, a deux avantages évidents sur la cursive : elle est bien plus facile d'exécution et sa ressemblance avec l'écriture d'imprimerie facilite également l'apprentissage de la lecture, car c'est pratiquement la même écriture qui sert à lire et à écrire. Cela suffit-il à choisir, comme les Américains, les Anglais, les Allemands, les Canadiens, etc., d'enseigner initialement la scripte et de retarder l'apprentissage de la cursive ?

En fait, par-delà le surcroît de difficulté dans l'apprentissage initial, l'écriture cursive, comme écriture courante, a cinq avantages importants sur l'écriture scripte, qui doivent être pris en compte dans le choix d'une écriture de débutant.

- **La rapidité d'exécution**

Au terme de l'apprentissage des calligraphies, la cursive est bien plus rapide à exécuter que la scripte. Cela se comprend aisément : pour passer d'une lettre à l'autre, voire pour passer d'un trait à l'autre dans une même lettre, la scripte nécessite de lever et de déplacer l'outil scripteur. Pour écrire le mot « tomber » en script, il faut réaliser 11 traits (2 pour le **t**, 1 pour le **o**, 3 pour le **m**, 2 pour le **b**, 1 pour le **e**, 2 pour le **r**) et déplacer 10 fois son outil, alors qu'en cursive, « tomber » s'écrit en 3 traits seulement (deux traits pour le **t**, un pour tracer les autres lettres) et on déplace l'outil 2 fois (pour tracer la barre du **t**, qu'il vaut d'ailleurs mieux tracer à la fin, et pour l'attaque du **o**). En fait, les personnes qui écrivent couramment en script ont tendance à lier les traits et les lettres. Par exemple, elles réalisent le **m** en un seul geste (en repassant deux fois sur les jambages du **m**) et lient le **o** et le **m** ainsi que le **e** et le **r**. Mais cela n'équivaut jamais à l'économie procurée par la cursive. Car tous les parcours inutiles de l'outil (pour repasser sur des traits ou pour déplacer l'outil sans laisser de trace) sont des temps morts pour l'écriture elle-même. On a pu mesurer ainsi qu'entre deux adultes qui écrivent habituellement — l'un en cursive, l'autre en script —, le premier réalise dans le même temps, *entre 1,3 fois et 1,5 fois plus de lettres !* Si l'on extrapole la quantité d'écriture que rend possible chaque type d'écriture sur une scolarité, il est évident que la cursive, par sa bien plus grande rapidité d'exécution, optimise le temps scolaire. Utiliser la cursive plutôt que la scripte, cela revient en effet à augmenter de 30 à 50 % le temps consacré à écrire, sans modifier le calendrier scolaire ni les horaires d'école !

On pourrait objecter à cette analyse que l'apprentissage de la cursive peut se réaliser après celui de la scripte et que l'on conjuguerait alors tous les avantages : ceux d'un apprentissage initial de la scripte (plus facile et plus cohérent avec la lecture d'imprimés) et celui d'une écriture rapide que l'enfant apprend d'autant plus aisément qu'il sait déjà lire et écrire, est

même capable de lire la cursive et a des connaissances orthographiques étendues. Cette objection a pourtant une faiblesse de taille : les sujets qui automatisent l'écriture scripte dans les premières années d'apprentissage ne parviennent pas à écrire couramment en cursive. En fait, dans les premiers temps, ils ont le sentiment d'être ralentis et reviennent dès que possible à la scripte. Quand on commence par apprendre à écrire en script, l'apprentissage ultérieur de la cursive apparaît comme une rééducation et *le parcours le plus naturel consiste plutôt à optimiser la scripte* qu'on maîtrise déjà (en liant de plus en plus les traits et les lettres). C'est ainsi que les adultes anglais, allemands ou américains utilisent généralement une « scripte liée » : le fait de retarder l'apprentissage de la cursive les a installés dans la scripte. Autrement dit, si l'on n'apprend pas d'emblée à écrire en cursive, on ne s'approprie pas vraiment cette écriture comme écriture courante.

En résumé, la cursive a certes un coût à l'apprentissage bien plus élevé que la scripte, mais le bénéfice est considérable pour la suite, dans la scolarité comme dans la vie. Et ce bénéfice constitue, à lui seul, un argument tout à fait décisif pour choisir d'enseigner la cursive le plus tôt possible.

- **La cursive met mieux en valeur les unités lexicales que la scripte**

Lors de l'exécution d'un texte en script, il faut gérer deux sortes d'espaces : l'espace entre les lettres et l'espace entre les mots. Si l'espace entre les mots est insuffisant, cela gêne la relecture ou la lecture par autrui. Ce problème n'existe pas avec la cursive, qui ne connaît qu'un seul espace : l'espace inter-mots.

- **La cursive, plus que la scripte, incite à se libérer de la copie lettre à lettre**

Quand on copie un mot en lettres scriptes, celles-ci étant isolées, la procédure la plus spontanée du grand débutant consiste à copier le mot lettre après lettre. En revanche, si l'on utilise la cursive pour copier un mot, on peut certes le copier également lettre après lettre, mais, lorsque l'apprentissage de la cursive est rigoureux, on reproduit plutôt les lettres par paquets. Pour écrire le mot « lundi » par exemple, comme on interrompt le tracé après le *n* pour attaquer le rond du *d* qui suit, cette contrainte gestuelle justifie qu'on exécute ensemble les lettres du segment *lun* avant d'exécuter celle du segment *di*, (on notera qu'ici, chaque segment correspond à une syllabe). Si le pédagogue fait ainsi jouer cette contrainte dès le début de l'apprentissage de la cursive, il favorise la segmentation des mots en unités plus grandes que les lettres et aide les enfants dans l'apprentissage de l'orthographe (avec l'exemple du mot « lundi », l'enfant est amené à le concevoir comme *lun + di*, alors que la copie lettre à lettre le maintient dans une vision plus disséminée).

- **La cursive, mieux que la scripte, favorise la mémoire kinesthésique de l'orthographe**

Chacun en a déjà fait des centaines de fois l'expérience : lorsque je ne sais plus comment s'écrit un mot, je l'écris afin de m'en donner une représentation visuelle qui m'aidera à trancher. Mais ce faisant, je sollicite d'abord la mémoire du geste que fait ma main pour écrire ce mot ; c'est ma main qui me rappelle comment j'ai écrit ce mot jusqu'ici. C'est ce qu'on appelle la mémoire kinesthésique de l'orthographe. Dès le XIX^e siècle, des médecins ont constaté que certaines personnes qui, victimes de lésions cérébrales, avaient perdu la capacité de lire, conservaient cette forme de mémoire des mots écrits. C'est ainsi qu'a été mise en évidence cette « 3^e dimension » de la mémoire orthographique, qui complète la mémoire visuelle et les connaissances orthographiques (connaissances grapho-

grapho-phonologiques et catégorisations orthographiques). Or, il semble que cette mémoire kinesthésique de l'orthographe soit mieux installée chez les sujets qui écrivent en cursive que chez ceux qui écrivent en script.

- **La cursive, mieux que la scripte, favorise la personnalisation de l'écriture**

La scripte, même utilisée couramment pas des adultes, reste assez normée, et les variations de « style » d'un sujet à un autre sont peu importantes. La cursive se prête mieux à une stylisation de l'image graphique de soi : cette dernière commence à la charnière de l'école élémentaire et du collège et se stabilise ensuite chez le jeune adulte. Remarquons ainsi que la graphologie, dont il est fait un usage important — et abusif — en France, où l'on écrit couramment en cursive, est en revanche peu connue aux États-Unis ou en Grande-Bretagne, où l'on écrit couramment en script, mais où la graphologie est limitée à l'expertise judiciaire.

Est-ce un avantage de disposer d'une écriture qui se personnalise facilement ? Il est difficile de répondre à cette question. Le bon sens conduit à penser que cela peut constituer un avantage pour les personnes qui « trouvent leur style graphique », un désavantage pour les autres, celles qui « n'aiment pas leur écriture ». Mais l'expérience me fait aussi penser que les écritures maladroites ou irrégulières sont davantage le résultat d'un apprentissage mal conduit que le reflet de personnalités instables ou immatures. Or, la cursive normée par l'école possède en elle-même une esthétique que l'on ne retrouve pas dans la sobre et austère scripte. Que les enfants entretiennent un rapport esthétique à l'écriture lors de l'apprentissage initial n'est certes pas l'objectif principal ; mais s'ils parviennent, avec l'aide de leurs maîtres, à une écriture lisible, régulière et aisée, ils ne pourront guère ensuite maudire leur style graphique. En somme, il me semble que, si le maître d'écriture donne à chaque enfant la possibilité d'expérimenter ce rapport esthétique à l'écriture, il ajoute un motif supplémentaire d'intérêt pour l'écrit. Dans le goût d'écrire, il y a aussi un rapport esthétique à la trace laissée par l'encre sur le papier. Il me semble donc que la cursive, mieux que la scripte, peut intéresser l'enfant à cette beauté.

« *Le plus tôt possible* », c'est quand ?

Enseigner la cursive le plus tôt possible, sans passer par la scripte, c'est l'enseigner dès que l'enfant est en mesure de s'approprier cette écriture et dans des conditions qui favoriseront l'accès à une écriture lisible, régulière et aisée. Pour cela, trois conditions doivent être réunies, que je vais maintenant développer.

- **Une condition neurologique : la maturation du cerveau de l'enfant**

L'apprentissage de la cursive nécessite une capacité à mouvoir, indépendamment de l'avant-bras, de façon intentionnelle et coordonnée, le pouce et l'index, d'une part, (pour tracer les lettres) et le poignet, d'autre part (pour se déplacer le long de la ligne d'écriture). Cette capacité résulte d'un apprentissage moteur et d'une *maturation neurologique*, qui advient entre 5 et 6 ans en moyenne. Cela signifie donc que, pour la plupart des enfants, il est très difficile d'apprendre la cursive avant 5 ans, et que certains n'y seront pleinement prêts que vers 6 ans. Si l'on commence l'apprentissage trop tôt, l'enfant cherche à effectuer la tâche demandée, mais il utilise d'autres relais moteurs que les doigts et le poignet : c'est son avant-bras qui effectue les mouvements tandis que son poignet et ses doigts restent rigides. Il en résulte une fatigue importante et un réel désagrément, surtout si les tracés demandés sont petits, comme dans les exercices classiques de calligraphie en cursive. Le précepte qui dit

que « ce n'est pas en tirant sur la plante qu'on la fait grandir » est parfaitement valable ici : un apprentissage trop précoce de la cursive n'accélère pas l'apprentissage, et peut même gêner celui-ci. L'enfant associe d'emblée l'écriture à quelque chose de difficile, d'insécurisant, voire de douloureux. En fait, l'apprentissage risque d'être finalement plus long et moins stimulant que s'il avait commencé au moment où l'enfant peut maîtriser les divers gestes demandés. En effet, il peut prendre ainsi des habitudes inadaptées, dont il aura du mal à se libérer ensuite (mauvaise rotation pour les ronds des lettres *o, a, d, c, e*, etc. ; boucles des *l, b*, etc. montant par la gauche ; boucles descendant par la gauche pour *g, j, k*, etc.). Il est vraisemblable que de nombreuses écritures cursives lentes et maladroites d'enfants plus âgés soient liées à un apprentissage trop précoce.

- **Une condition cognitive : la capacité à épeler la cursive**

Il est fondamental que les enfants comprennent que l'écriture cursive d'un mot quelconque, bien qu'elle apparaisse sous la forme d'une courbe complexe, est formée de lettres, des mêmes lettres que le mot imprimé, mais que ces lettres sont alors « attachées ». Si l'enfant ne sait pas épeler les mots écrits en cursive, ceux-ci lui apparaissent comme le dessin d'une sorte de ficelle qui fait des boucles. Il perçoit des figures ou des dessins, et non des combinaisons de lettres : les deux formes d'écriture (imprimée et manuscrite) lui apparaissent comme deux mondes séparés.

Or, il est d'autant plus difficile de concevoir la cursive comme des lettres attachées que la frontière entre les lettres n'y est plus marquée : dans un mot écrit en cursive, il est souvent impossible de savoir, sans apprentis sage spécifique, où commence et où s'arrête chaque lettre. De plus, les lettres cursives peuvent avoir une forme plus ou moins différente des minuscules d'imprimerie (comparer, par exemple, les formes des 13 lettres *b, f, g, h, j, l, p, r, s, v, w, y* et *z* en minuscules d'imprimerie ou en script, d'une part, et en cursive, d'autre part). Avec cette écriture manuscrite, il ne suffit donc pas de bien connaître les minuscules d'imprimerie pour pouvoir se repérer facilement en cursive; il faut également s'approprier de nouvelles formes et la logique de leurs liaisons.

Les résultats d'une recherche que j'ai conduite en 1995 (travail inédit) montrent que cette difficulté est bien réelle et que, pour certains enfants, elle dure au moins jusqu'au milieu du CP. Soixante-huit élèves ont été confrontés, en décembre, à une tâche de copie différée (un mot est proposé au tableau pendant 30 secondes, puis effacé et les enfants doivent le restituer aussitôt). Les élèves connaissent bien cette tâche car, dans ces classes, elle est quasi quotidienne depuis le mois de septembre. Il s'agit initialement de savoir si la taille du modèle (plutôt 7 ou plutôt 15 cm pour les petites lettres ?) a une influence sur les performances des enfants. Les élèves sont répartis en deux groupes homogènes A et B par tirage au sort. Aux uns (groupe A), on demande de restituer les mots « sorcière » et « dinosaure » (qui n'ont pas été préalablement étudiés en classe) ; « sorcière » est écrit en cursive en petite taille au tableau et « dinosaure » est écrit en cursive en grande taille. Aux autres (groupe B), on demande de restituer les mêmes mots, mais inversement : « sorcière » est écrit en cursive en grande taille et « dinosaure » est écrit en cursive en petite taille.

A priori, si la taille du modèle au tableau n'a pas d'influence sur la performance, les groupes A et B, qui sont homogènes, devraient obtenir, pour chaque mot, un score très voisin. Ce n'est pas ce qu'on observe : dans les deux groupes, le mot écrit en grande taille est mieux restitué que le mot écrit en petite taille (voir le tableau page suivante).

Toutefois, l'équipe de recherche est intriguée par le fait que le mot « dinosaure » est

nettement mieux restitué que le mot « sorcière », bien qu'il comporte une lettre de plus. Une première analyse conduit à penser que cela tient à la graphophonologie de « sorcière », qui est plus complexe que celle de « dinosaure » : pour des débutants, il est assez facile de repérer les deux syllabogrammes « di » et « no » dans « dinosaure », tandis que l'analyse des syllabogrammes « sor » et « cière » n'est guère évidente. Mais l'examen des traces écrites des enfants laisse penser également qu'ils ont eu plus de difficultés à épeler le mot sorcière du fait du nombre de boucles. Pour contrôler l'impact éventuel de cette caractéristique, on propose, la semaine suivante, aux deux mêmes groupes de restituer le mot « baleine », à partir d'un modèle écrit en grande taille (on neutralise donc cette variable) ; mais le modèle donné au groupe A est en cursive tandis que le modèle donné au groupe B est en script. *Dans les deux groupes, les enfants doivent restituer le mot en cursive.* On constate que la performance est meilleure quand le modèle est donné en script (+ 11 points) ; on l'explique par le fait que l'épellation s'en trouve facilitée et que cela aide donc les enfants à construire l'identité alphabétique du mot.

Présentation synthétique des résultats de l'étude, de la condition la moins favorable à la condition la plus favorable.

Nombre d'élèves : 68

Groupe et type de modèle	Mot-cible	Score global ramené à 5 / 100
A Cursive petite taille (épellation difficile)	<i>une sorcière</i>	51
B Cursive grande taille (épellation difficile)	<i>une sorcière</i>	61
B Cursive petite taille (épellation facile)	<i>un dinosaure</i>	67
A Cursive grande taille (épellation facile)	<i>un dinosaure</i>	73
A Cursive grande taille	<i>une baleine</i>	74
B Script grande taille	une baleine	85

Le score global est obtenu ainsi : on note chaque production d'élève sur 8 pour « sorcière », sur 9 pour « dinosaure », et sur 7 pour « baleine », car ces mots ont respectivement 8, 9 et 7 lettres. Chaque erreur constatée conduit à ôter 1 point (il y a quatre sortes d'erreurs possibles : l'omission d'une lettre, le remplacement d'une lettre par une autre ou par un signe illisible, le déplacement d'une lettre, l'ajout d'une lettre). On calcule ensuite la moyenne du groupe (sur 8, 9 ou 7), que l'on ramène enfin systématiquement à une note moyenne sur 100. Un score de 51 % pour le mot « sorcière », par

exemple, signifie donc qu'en moyenne les élèves du groupe A ont fait un tout petit peu plus de 4 erreurs sur ce mot de 8 lettres. Un score de 85 % pour le mot « baleine » signifie qu'en moyenne les élèves du groupe B ont fait un petit peu plus d'une erreur sur ce mot de 7 lettres.

Il est également important de remarquer que :

— le progrès d'une condition à l'autre est plus net quand on passe du modèle donné en cursive au modèle donné en script ; ainsi, *contrairement à l'intuition*, on peut aussi conclure de cette étude que, pour un débutant du CP qui doit copier en cursive un mot écrit donné par son enseignant, *il vaut mieux que le modèle soit présenté en script plutôt qu'en cursive* ;

— *ce sont les élèves les moins avancés en lecture qui profitent le plus des caractéristiques favorables* de la taille, d'une part, et de la nature de l'écriture du modèle, d'autre part, tandis que les élèves les plus avancés restent peu sensibles aux changements de conditions (comme ils réussissent bien dans la condition qui est la plus difficile pour les autres élèves, il y a pour eux un « effet plafond »).

Ces analyses et observations conduisent donc à poser une condition préalable à tout enseignement de la cursive : il est décisif que les enfants sachent bien épeler les mots qu'ils voient écrits en cursive et, pour cela, *ils doivent d'abord connaître la plupart des lettres de l'alphabet imprimé*, en capitales et en minuscules (ils doivent connaître les formes et les noms de ces lettres) et concevoir que les mots écrits en cursive le sont avec des « lettres attachées ». Cela signifie notamment que, lors de l'apprentissage de la cursive, les enfants doivent *apprendre à reconnaître et à écrire des lettres cursives isolées* et qu'il convient de *leur faire écrire en cursive des mots qu'ils savent déjà écrire de mémoire et épeler* dans une écriture en lettres détachées.

• Une condition pédagogique : la cursive doit être normée dès le départ.

Il est fondamental que les enseignants prennent en compte que l'apprentissage de la cursive doit être guidé d'emblée. Cet apprentissage ne peut pas relever du tâtonnement ou de la recherche par l'enfant d'une simple imitation de la forme donnée en modèle. Ce qui doit être appris, ce n'est pas seulement l'aspect d'une trace laissée par le crayon, le feutre ou le stylo, mais un ensemble de gestes et même une technique gestuelle (les lettres ne doivent pas être écrites l'une après l'autre, mais doivent être enchaînées et il ne faut lever l'outil scripteur que dans des cas bien précis ; on trace les accents, les points des i et les barres des t à la fin, etc.). Si on laisse les enfants tâtonner, ils peuvent certes se rapprocher de la forme donnée en modèle. Pour réaliser celle-ci, beaucoup utiliseront des parcours qui ne sont pas économiques (par exemple « tourner » les ronds des *o*, *d*, et *q*, dans le sens des aiguilles d'une montre, former des boucles qui ne se croisent pas pour *b*, *f*, *g*, *j*, *l* et *y*, etc.). Ce ne serait pas très grave s'il était possible de corriger aisément un geste mal construit. Hélas, si l'enfant s'habitue quelque temps à écrire ainsi, il prend un « tour de main » dont il aura du mal à se départir ensuite.

Dans la pédagogie de la cursive, il faut éduquer le geste dès le départ, sous peine de devoir le rééduquer ensuite, sans garantie de succès au demeurant. On évite ainsi des désagréments à l'enfant et on lui fait gagner, ainsi qu'à son maître, un temps précieux. De plus, ce guidage est d'autant plus efficient que l'enfant aura des connaissances étendues sur l'écriture des mots en lettres détachées. Là encore, ce n'est pas en

précipitant l'apprentissage qu'on va le plus vite.

Quelle progression pour apprendre à « manuscrite » ?

Le choix qui a été expérimenté dans plusieurs classes de GS et de CP du Val d'Oise, à la lumière des analyses précédentes, est le suivant :

- Les enfants écrivent au brouillon leurs textes en capitales accentuées jusqu'en mars de GS (on distingue aussi des grandes capitales et des petites capitales et l'on met même les points sur les i). Les textes références sont eux-mêmes écrits ainsi¹. On aide les enfants en utilisant des réglures à deux lignes (on a intérêt à utiliser des interlignes de 15 mm environ). On insiste dès que possible sur le sens de rotation pour les lettres C, G, O et Q, d'une part, B, D, P, R, d'autre part. Dans de telles conditions (les lettres ont une hauteur de 1,5 cm à 2 cm et il n'y a que deux types de traits, les « bâtons » et les « ronds »), cette écriture est très accessible et ne demande pas une maîtrise motrice précoce. En pratiquant ainsi cette écriture dès la fin de la MS, les enfants développent leur motricité fine sans avoir besoin de cette préparation spécifique qu'on appelle habituellement « graphisme ».

Ce choix conduit cependant les enfants à devoir gérer des espaces de deux natures, les espaces inter-lettres et les espaces inter-mots. Au tout début, ils ont tendance à négliger l'espace inter-mots. Mais cette erreur est une excellente occasion d'installer un dialogue sur la notion de mot. On voit souvent des enfants qui sur-correctent aussitôt leur façon d'écrire en mettant un très grand espace entre les mots. Au fil du temps, les enfants apprennent à gérer ces espaces de façon plus adaptée. C'est certainement le reflet de progrès conceptuels. Ainsi, dans un premier temps, à la suite de l'intervention de l'adulte, un mot apparaît aux enfants comme un groupe de lettres entouré par deux grands espaces. Puis, avec le développement de leurs capacités de reconnaissance des mots écrits, les enfants accèdent à une notion de mot plus sémantique. Progressivement, ils approchent de la notion syntaxique savante.

- Pour chaque texte, chaque enfant est systématiquement amené à l'imprimer. Il doit alors le composer selon les normes typographiques habituelles : capitales au début des phrases et des noms propres, minuscules pour les autres lettres. Cette traduction constante permet de construire la correspondance des deux alphabets imprimés.

- Pour des écrits pseudo-privés (par exemple un pense-bête personnel au tableau), l'enseignant de GS écrit en cursive devant les enfants : il explique que c'est l'écriture des grands, que ce sont des lettres attachées et que les enfants apprendront cette année cette écriture très difficile.

- Au mois de mars, démarre un enseignement méthodique et rigoureux de la cursive. La première leçon d'écriture en lettres cursives doit être théâtralisée. Elle portera sur un mot connu des enfants (par exemple, un jour de la semaine) ou marqué affectivement :

¹. Voir annexe 2, p. 200.

- l'enseignant réalise le modèle au tableau devant les enfants ;
- il écrit devant les enfants le mot en cursive en épelant les lettres au fur et à mesure qu'il les trace au tableau ;
- il fait dessiner les lettres successives dans l'espace ;
- il fait écrire les lettres une à une en même temps que lui (les enfants écrivent sur un support ligné), puis reprend cet exercice en insistant maintenant sur les liaisons entre les lettres (pour écrire « lundi », on écrit d'abord « lun, » en une seule fois, puis on lève son stylo et on écrit « di »).

Les deux exercices nécessaires sont alors systématiques et quotidiens : écriture de lettres isolées et écriture de mots où les lettres sont liées. Les élèves apprennent d'abord à écrire la date du jour (qu'ils ont écrite jusque-là en capitales), leur prénom et des mots qu'ils savent déjà écrire en capitales (papa, maman, etc.). C'est donc ce corpus qui détermine l'ordre dans lequel les lettres sont introduites, plutôt qu'un ordre lié au geste de base (classiquement, on distingue 5 gestes de base). On trouvera, en annexe 3², les lettres qui ont été ainsi successivement abordées dans les classes expérimentales (rappelons que, dans cette progression, les majuscules cursives ne sont découvertes qu'en toute fin de CE1).

- Entre les mois de mars et de mai, les enfants continuent à écrire leurs textes en capitales au brouillon. Dès la fin avril, quand les lettres les plus courantes ont été apprises en cursive, un exercice possible consiste néanmoins à leur faire réécrire en cursive deux ou trois textes antérieurs (ils peuvent s'aider de la correspondance entre les trois alphabets). Mais c'est seulement en mai que, progressivement et de façon différenciée, les enfants seront encouragés à écrire directement leur « brouillon » en cursive. Pour cela, les textes-références sont alors réécrits en script et ils resteront écrits ainsi jusqu'à la fin du premier semestre de CP (l'enseignant écrira alors les textes-références en cursive). Les plus expérimentés ($\pm 20\%$) y parviennent presque aussitôt. D'autres ne pourront le faire qu'en juin. Les derniers y parviendront en entrant au CP.

Une progression évaluée positivement

Cette progression, qui a été expérimentée avec trois cohortes, a donné lieu à une évaluation qualitative auprès des enseignants de CP. Par comparaison avec les cohortes antérieures, ceux-ci ont remarqué que les enfants des classes expérimentales disposaient en la matière de savoir-faire qui avaient seulement besoin d'être consolidés (dans les années antérieures, l'apprentissage de la cursive « mangeait » un temps important au début du CP). Ils ont surtout observé que les enfants avaient une écriture lisible et régulière (ils parlaient de « belle écriture ») et qu'ils la réalisaient déjà sur un bon rythme pour les mots connus de mémoire. En résumé, tout en démarrant plus tard que dans la plupart des progressions (très souvent, on engage le travail sur la cursive dès le début de la GS), cette démarche permet d'aller plus vite et mieux à une « belle cursive ».

Remarques diverses

1) Dans chacune des 4 phases de la progression présentée dans le tableau en annexe 3, les

². Voir p. 201.

lettres abordées dans la phase précédente sont consolidées en mémoire visuelle et gestuelle.

2) La distance visuelle et gestuelle entre l'écriture en capitales et l'écriture en cursive est bien plus importante qu'entre la scripte et la cursive (les lettres cursives ne sont pas du tout des lettres capitales liées). On évite donc ainsi l'inconvénient de la progression pratiquée dans les pays où la cursive est introduite tardivement, après une première expérience de plusieurs années en scripte, et où les enfants n'aboutissent que rarement à une vraie cursive. On évite aussi de possibles interférences entre les deux sortes d'écriture.

3) Lors des exercices de calligraphie en cursive, il convient de prévoir un dispositif spécial pour les enfants gauchers. D'une part, le modèle à reproduire se trouve aussi sur la partie droite du cahier (il est seulement sur la partie gauche pour les droitiers), ce qui laisse le modèle visible en permanence (il n'est pas masqué par la main qui écrit). Évidemment, on insistera pour que ces enfants fassent leur exercice de gauche à droite, au besoin en rappelant qu'il faut toujours commencer à côté de la marge rouge. D'autre part, il faut leur permettre de changer l'orientation de leur cahier ou de leur feuille. En effet, pour éviter que la main ne cache ce qui vient d'être écrit, la position idéale est un angle de 70° avec l'abdomen, voire davantage, les doigts et la main travaillant au-dessus de la ligne, les notations se cumulant alors *de façon ascendante* le long d'une ligne presque verticale. Cette adaptation est évidemment utile dès les premiers écrits en capitales.

4) Le fait de continuer à utiliser les capitales en guise de majuscules cursives est cohérent avec les évolutions en cours depuis deux décennies en matière d'écriture courante : les majuscules cursives traditionnelles font perdre beaucoup de temps (inutilement pour la lecture ultérieure) et font perdre alors à la cursive une grande part de son avantage sur la scripte (la rapidité d'exécution). En outre, ce choix de conserver les capitales pour noter les majuscules facilite le repérage pour les enfants : les noms propres, qu'ils ont écrits jusqu'ici en utilisant une grande capitale à l'initiale, continuent à présenter cette même forme de lettre dans l'écriture cursive. Il convient seulement alors d'amener les enfants à exécuter ces capitales le plus vite possible. Par exemple, plutôt que de tracer 4 traits pour M, on leur apprendra à l'écrire sans lever le crayon, en commençant en bas à gauche.

Le vocabulaire fondamental

Liste des « 70 mots essentiels » recensés par V.A.C. Henmon¹⁹ dans tous les textes d'une certaine importance (textes de 2 000 mots au minimum) et classés par ordre alphabétique.

Ces 70 mots constituent à eux seuls 50 % des mots de tout texte français, quel qu'en soit le type ou le thème. Autrement dit, si l'on sait lire ces mots, on sait lire la moitié des mots d'un texte français.

à, au, aux	il(s)	que (conjonction)
<u>aller</u>	je	que ?
autre(s)	jour	que (pronom relatif)
avec	le, l', la, les	qui ?
<u>avoir</u>	leur(s)	qui (pronom relatif)
bien	lui	sans
bon	mais	<u>savoir</u>
ce, cet, cette, ces	me	se, s'
comme	moi	si (conjonction)
dans	mon, ma, mes	si (adverbe)
de, d', du, des	ne... pas	soi
deux	notre, nos	son, sa, ses
<u>dire</u>	nous	sur (préposition)
<u>donner</u>	on	tout, toute(s), tous
elle(s)	ou	tu, te, toi
en (préposition)	où	ton, ta, tes
en (pronom)	par	un(e)
enfant	pas (adverbe)	<u>venir</u>
être	petit	<u>voir</u>
eux	plus	votre, vos
<u>faire</u>	pour	<u>vouloir</u>
femme	<u>pouvoir</u>	vous
grand	prendre	y
homme		

NB : Les mots soulignés sont des verbes à l'infinitif. En fait, ce sont leurs flexions (« va », « ira », etc. pour aller ; « était », « sont », etc. pour être, etc.) qui sont plus souvent rencontrées. Pour connaître les fréquences de ces flexions, voir Nina Catach, *Les Listes orthographiques de base*, Paris, Nathan, 1984.

¹⁹. Cité par J.-D. Haygood, *Le vocabulaire fondamental du français*, Droz, Paris, 1937, et par François Ters et al., *Vocabulaire orthographique de base*, OEDL, Paris, 1977.

Présentation d'un texte-référence avant l'introduction de la cursive

AU BOIS

**VENDREDI 5 NOVEMBRE,
ON EST ALLÉ AU BOIS
AVEC MARTINE ET SYLVIE.**

**ON A RAMASSÉ
DES FEUILLES
DE TOUTES LES COULEURS.**

**ON A RAMASSÉ
DES FEUILLES MARRON,
DES JAUNES,
DES ROUGES
ET DES VERTES.**

**ON LES A COLLÉES
ET ÇA A FAIT
UN GRAND BONHOMME D'AUTOMNE.**

IL EST TRÈS BEAU.

- NB : 1°) Il manque ici les points sur les I.
2°) L'espace inter-mots a été augmenté.
3°) Pour aider les enfants à se repérer, on pourrait écrire les mots « marron », « jaunes », « rouges » et « vertes » dans les couleurs correspondantes.

Les lettres abordées dans la progression pour l'apprentissage de la cursive (GS-CP)

	Mots écrits	Lettres abordées
1^{re} phase (mars) :	L undi M ardi J eudi V endredi S amedi mars P rénom	u m d i a, n e m s (+ 2 lettres en moyenne) Total : ± 11 lettres
2^e phase (avril-mai) :	maman papa avril mai Autres mots connus ; ex. : bébé chat souris	p r l b c h t s Total : ± 17 lettres
3^e phase (juin) :	juin Autres mots ou prénoms ; ex. :	j f z g y q x Total : ± 24 lettres
4^e phase (CP) :		k w œ ç