

Du texte coécrit à la boîte à mots, un dispositif pour s'appropriier l'écrit

■ Nathalie Schmitz

Institutrice maternelle depuis une vingtaine d'années, principalement en classe transversale, j'interviens en tant que maître de formation pratique dans la section préscolaire de la Haute École Robert Schuman. J'ai également enseigné en classe primaire, ce qui m'a permis de me rendre compte de l'importance de la continuité des apprentissages.

Durant mon parcours professionnel, j'ai pu approcher différentes pédagogies, notamment la pédagogie Freinet dont je me suis inspirée et qui, dans le quotidien de la classe, engendre beaucoup de plaisir. Le dispositif présenté dans cet article est destiné à des enfants du cycle 2 de l'enseignement fondamental (3^e maternelle et 1^{re} année primaire).

1. À L'ORIGINE DE MA RÉFLEXION

Les compétences visées dans ce dispositif traduisent d'une manière simplifiée celles déterminées dans la partie « Français » du référentiel *Socles des compétences* de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans les « Principes généraux » des *Socles*, on peut lire que « Travailler à s'approprier la langue française, c'est travailler à acquérir le langage de référence de tout apprentissage, c'est développer l'aptitude et le plaisir à communiquer, c'est accéder à la culture. Ces priorités se rencontreront si les situations de communication sont chargées de sens pour l'élève et propices à son épanouissement. »

LES COMPÉTENCES

Écouter, c'est mobiliser son attention pour percevoir des signes sonores, verbaux et corporels; c'est produire du sens en tant que récepteur d'un message.

Parler, c'est exprimer sa pensée par la parole et par le corps; c'est produire du sens en tant qu'émetteur d'un message.

Lire, c'est construire du sens en tant que récepteur d'un message écrit ou visuel.

Écrire, c'est produire ou reproduire du sens en tant qu'émetteur d'un message.

Ma préoccupation première était d'articuler les compétences visées de manière cohérente, c'est-à-dire d'arriver à proposer aux élèves un dispositif complet alliant le lire et l'écrire et non pas une suite de petites séquences d'apprentissage accolées les unes ou autres.

D'autres questions étaient également présentes dans la réflexion à l'origine de ce dispositif :

- Comment enrichir à la fois le langage oral, la lecture et l'écriture ?
- Comment donner à l'enfant l'envie d'entrer dans l'univers du langage écrit ? (question en rapport avec la motivation, elle-même dépendant du rapport à l'expérience de vie).
- Comment faire prendre conscience à l'enfant qu'il apprend et qu'il progresse ?

La méthode naturelle de la lecture-écriture, telle que C. Freinet l'intitulait, m'a aidée à concevoir le dispositif pour construire les compétences.

LA MÉTHODE NATURELLE DE LECTURE-ÉCRITURE, EST-CE UNE MÉTHODE ?

Faut-il employer ce mot ? Nous ne l'utiliserons qu'en référence à C. Freinet qui avait qualifié sa propre pratique ainsi. On peut la définir comme un ensemble de situations de communication, de production d'écrits, de lecture authentiques mises en place par l'enseignant à travers la vie d'une classe coopérative, en réseau avec d'autres classes et en liaison avec d'autres acteurs sociaux du monde qui nous entoure :

- pour mettre l'enfant en contact avec toutes les lectures qu'il est susceptible de rencontrer dans la vie, tous les types d'écrits qu'il est susceptible de produire.

- en installant des situations d'analyse des différents types d'écrits rencontrés, pour mieux en connaître leur fonctionnement ainsi mieux les maîtriser.
- en utilisant des approches techniques différentes adaptées, favorisant cette maîtrise.

...

Les enseignants « Freinet » pratiquant la méthode naturelle de lecture-écriture n'apprennent pas à lire, ils donnent matière à lire, raison de lire.

Ils n'apprennent pas à écrire, favorisent et permettent l'écrit en répondant aux besoins. Écrire est un outil pour communiquer, pour s'exprimer.

Bizieau N., De Keyser D. (1996), Extrait de *La méthode naturelle de lecture*

2. LE DISPOSITIF AUTOUR D'UN TEXTE

2.1 DESCRIPTIF

Ce dispositif comprend 3 phases :

→ La première : coécrire un texte

En début de mois, lors d'un entretien familial « particulier » (voir ci-dessous), l'enfant est amené à raconter tout à fait librement « une histoire personnelle ». On est alors dans le langage d'action, de vécu ou de projet. Chaque enfant a la parole. La classe procède ensuite au choix d'un des récits. Ce choix peut être légèrement orienté par l'adulte en fonction des possibilités d'exploitation futures. Vient ensuite la coécriture d'un texte qui deviendra le texte référentiel. La présentation de l'écrit met en évidence des règles élémentaires de l'écrit. Cette phase se vit en groupe-classe et devient une activité collective.

→ La deuxième phase : s'approprier le texte

Diverses tâches sont proposées à l'enfant pour qu'il s'approprie au maximum le texte. Cette phase est individuelle, à chacun son envie...

→ La troisième phase : écrire « avec » la boîte à mots

Ils s'agit d'utiliser le contenu de la boîte à mots pour communiquer, pour s'exprimer, et entrer dans la différenciation, l'individualisation, la reconnaissance...

Ce dispositif se répète chaque mois, au départ d'un nouveau texte coécrit.

2.2 EN SAVOIR UN PEU PLUS

LE POINT DE DÉPART : UN RÉCIT DE VIE

L'entretien familial est une pratique courante à l'école maternelle. Une fois par mois, cette activité est particulière car les enfants savent qu'un de leurs récits sera choisi, coécrit et deviendra le texte de référence pour la classe. Lorsque le texte est choisi, il est demandé à « l'enfant-auteur » de rappeler, autant que faire se peut, « son récit ».

Lors de la mise en écrit, l'enseignante invite tous les enfants à donner leur avis sur la manière d'écrire et le choix des mots, en veillant à garder le plus fidèlement possible le sens que l'auteur a voulu communiquer. Cette phase de coécriture est essentielle.

Pour éviter tout désintéressé ou frustration, chaque enfant sait que même si son récit n'est pas retenu, chacune de ses histoires sera écrite dans son cahier de vie ou son album personnel, lors d'une activité de dictée à l'adulte.

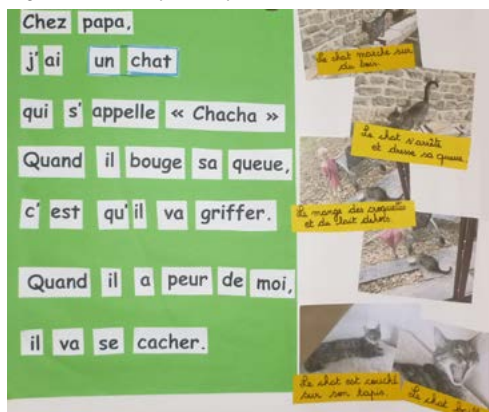
Lors du choix du texte, comme le précise Javersat M.-C. (1998), l'enseignante joue un double rôle : celui de « passeur en encourageant le transfert de responsabilité de l'écriture et quelque temps plus tard, dans un autre type d'action conjointe (relecture), celui de « représentant de la norme de l'écrit ». Il faut amener les enfants à ce qu'ils regardent l'écrit non plus sous l'angle de ce que ça raconte mais du comment ça se dit ».

Au fur et à mesure de l'année, le texte retenu sera choisi en fonction de certaines caractéristiques intéressantes à travailler, par exemple, pour le vocabulaire qu'il apporte, une structure syntaxique spécifique, la répétition d'un son, ou encore la précision des idées pour évoquer le sens. En effet, comme le précise André Ouzoulias (2004), un bon texte de référence doit non seulement avoir un intérêt sémantique (événement marquant, texte qui a fait rire, qui a ému) mais aussi un contenu linguistique intéressant (expressions ou mots transférables).

L'ÉCRITURE DU TEXTE AVEC L'ENSEIGNANT

Voici à titre d'exemple le premier texte référentiel.

Figure 1 : exemple de premier texte de référence



L'enfant dont l'histoire a été choisie répète celle-ci une seconde fois. Pour faciliter l'intégration de certains éléments, l'enseignant organise un jeu de rôle. Cette activité concerne les enfants qui ont encore besoin de visualiser la signification de mots ou le sens d'un texte, quel que soit leur âge. Par exemple, dans le travail du premier texte de référence, il est question du chat qui va se cacher. Pour amener les enfants à intégrer l'idée, on joue au petit chat qui se cache, tout simplement.

Ensuite, l'adulte écrit l'histoire avec les mots de l'enfant. La police utilisée est la minuscule d'imprimerie (script) parce que c'est dans cette police que sont produits la plupart des écrits. Chaque mot du texte est présenté sur une vignette pour visualiser la séparation des mots dans la phrase. Chaque phrase est également disposée par idée : les mots sont rassemblés par groupes de sens (un groupe par ligne). Le texte est illustré par des photos, mais on peut aussi recourir à des dessins comme dans l'exemple suivant.

Figure 2 : exemple de premier texte de référence de l'année (toujours en septembre mais dans une autre classe)

L'enseignant relève certains mots et les entoure. Dans l'exemple de la figure 2, l'enseignant a entouré *j'ai été*, formule très souvent utilisée dans la narration *J'ai été avec maman, j'ai été avec papa*. Ce *j'ai été* est entouré pour être plus visible. Les prénoms sont également indiqués au bas du texte – ici, il s'agit du texte de Lou et de Lena car les deux enfants ont raconté la même histoire – et l'enseignant veille à ce que tous les enfants aient, à un moment ou l'autre de l'année, une histoire qui devient texte de référence, affiché dans la classe.



La figure suivante (figure 3) présente le texte d'octobre. Il s'agit du texte de Juliette et de Mia. Le *j'ai été* est entouré dans la même couleur et les enfants savent que cette mise en évidence signifie qu'il s'agit de *J'ai été*. Les enfants mémorisent facilement cette forme écrite car elle a une signification précise et se réfère à leur expérience. La mémorisation est aussi facilitée par le fait que la forme est très courte.



Figure 3 : exemple de troisième texte de référence

Le texte de référence est affiché dans la classe, dans l'atelier lecture-écriture de manière très visible pour que les enfants puissent s'y référer tout le temps. Rappelons que chaque texte choisi devient le point de départ du dispositif. Nous en écrivons un par mois. Une année scolaire permet donc de travailler environ 10 textes. Faire coexister ces textes amène les enfants, chacun à leur rythme et en fonction de leurs besoins, à établir des comparaisons, des correspondances... Précisons aussi que dans ce dispositif, ce qui prime, c'est de mettre en écrit un récit personnel et non d'apprendre le geste graphique.

PROLONGEMENTS INDIVIDUELS DANS LE CADRE D'UN ATELIER PERMANENT

Le travail du texte de référence fait l'objet ensuite de développements individuels, avec trois types de prolongements.

Chaque enfant illustre son propre texte dans sa farde de présentation ou **son cahier de vie personnel**.

Se retrouvent dans le cahier de l'élève tous les textes qu'il a produits, qui n'ont pas donné lieu à un travail collectif et n'ont donc pas été reproduits sur une affiche. En situation de dictée à l'adulte (enfant-enseignant), l'adulte écrit exactement ce que l'enfant a dessiné ou ce que l'enfant a envie qu'il écrive. On remarque au fur et à mesure de l'année que certains mots ou formulations des textes référentiels sont repris par les enfants. Dans l'exemple suivant, on retrouve le j'ai été.



Figure 4 : exemple d'une production dans le cahier de vie ou farde de présentation

N'ayons pas peur de nous répéter: le cahier de vie permet d'éviter certaines frustrations qui auraient pu naître si seul le texte de référence était travaillé, dans la mesure où celui-ci ne reflète l'histoire que d'un ou deux enfants.

- Quelques mots du texte de référence choisis sont sélectionnés, reportés sur des vignettes qui sont plastifiées afin de constituer une **boîte à mots**.
- Des **fiches de lecture** sont également préparées par l'enseignant, en correspondance avec le texte de référence et proposées aux enfants dans un atelier qui est ouvert et permanent.

Dans l'exemple de la figure 5, la fiche correspond au premier texte de référence. Au recto, un chat, et au dos, plusieurs mots sélectionnés par l'enseignant: *un cheval*,

un rat, un chat. La première forme (*un cheval*) commence comme la forme *un ch...*, tandis que la seconde forme (*un rat*) commence par un *r...* et se termine comme la forme *un chat*. Le principe est que l'enfant photographie la forme au recto de la fiche, puis la retourne, identifie cette forme parmi les trois propositions. Avec un marqueur effaçable, il fait une croix à côté de la bonne forme. Ensuite il efface et un autre enfant peut réaliser la tâche.

Il est important d'amener l'enfant à exprimer comment il a procédé pour reconnaître le mot. Cela renseigne l'enseignante sur la manière dont l'enfant procède pour identifier un mot. Soit l'enfant regarde seulement le début ou la fin d'un mot ou bien encore l'entièreté de ce mot ou lettre par lettre.



Figure 5 : exemple de fiche lecture (recto - verso)

Ensuite, l'enfant peut se corriger. Pour cela, il a à sa disposition un outil d'autocorrection, exactement comme Freinet l'avait imaginé pour les fiches relatives à l'apprentissage de la lecture. Le correctif est basé sur un code couleur. À chaque mot correspond une gommette de couleur, mais on peut prendre d'autres éléments comme des formes géométriques – carré, rond, triangle. Et l'enfant sait que pour la fiche 1 (numéro au recto, en haut à droite), la bonne réponse est la gommette rose. Cette possibilité d'autocorrection permet un travail différencié. L'enfant peut se voir avancer et se rendre compte lui-même de ses progrès. Il peut aller rechercher la fiche (les fiches) autant de fois qu'il le faut jusqu'à ce qu'il réussisse...tout en sachant pourquoi.

L'enfant travaille sur les fiches dans l'ordre. Elles sont autocorrigées par l'enfant et validées par l'adulte qui les photocopie. Ces traces sont gardées par l'enfant dans une farde. Il peut également y insérer d'autres traces d'exercices de lecture (personnelles ou issues d'un contexte scolaire).

Les fiches sont évolutives et il y en a généralement deux par texte, soit une vingtaine au total en fin d'année. La gradation de difficulté se fait comme suit : les premières concernent la discrimination d'un seul mot parmi d'autres (intrus choisis) ; ensuite, il peut s'agir de phrases simples à reconnaître parmi plusieurs et en fin d'année seulement, des mots connus peuvent être, par exemple, entourés dans un petit texte court de quelques phrases.

ÉCRIRE EN UTILISANT LA BOÎTE À MOTS

Principe

La boîte à mots est individuelle et est toujours à la disposition de l'enfant. Elle est constituée de mots, notamment des substantifs qui seront tantôt sujets, tantôt compléments, et bien entendu de verbes. Elle doit aussi être évolutive et s'accroît au fil des textes de référence travaillés avec la classe.

Tout au début de l'année, tous les prénoms des enfants s'y trouvent. Ils savent très vite reconnaître leur propre prénom et celui des autres enfants. Chaque situation de classe ou d'apprentissage est prétexte à utiliser le prénom, qu'il s'agisse de signer un dessin, de s'inscrire dans des ateliers ou d'observer les présences et les absences... Au début, l'enfant nomme son travail en collant une étiquette portant son prénom et ensuite, dès qu'il le peut, il l'écrit en partie ou complètement.

Ensuite, il y a les consignes que l'on utilise souvent : dessine, découpe, etc. Ce sont des consignes qui se trouvent sur des référentiels de la classe sous forme de liste illustrée. Et aussi des mots d'objets, d'outils, etc., ainsi que des compléments pour pouvoir constituer une phrase.

Le message est écrit en script et illustré par une image significative.



Figure 6 : une phrase composée avec la boîte à mots

Au fur et à mesure que la boîte se complète, les enfants s'amuse à constituer des petites phrases. Ils sont vraiment en demande. Le défi est d'arriver à composer une phrase que personne jusque-là n'a proposée.



Figure 7 : une autre phrase composée avec la boîte à mots

Vers l'individualisation

Le choix de l'écriture de la fiche

Dans l'exemple de la figure 8, l'enfant a utilisé l'écriture cursive qui figure au dos des vignettes. Pourquoi au dos ? Parce que quand l'enfant va manifester l'envie de recopier, une fois qu'il a composé sa phrase (en minuscules d'imprimerie), il peut retourner les vignettes et trouver au dos de celles-ci les mots écrits en cursive. Le travail de copie est accessible quand l'enfant en manifeste l'envie. J'assume le choix de faire lire des textes en minuscules d'imprimerie et de faire écrire en cursive. Le mot présenté sur la vignette n'est pas doublé par la cursive contrairement à une pratique courante en classe maternelle (cf. avis d'André Ouzoulias sur le choix de l'écriture à utiliser pour faire écrire les enfants).

Figure 8 : exemple de phrase composée initialement en minuscule d'imprimerie puis retournée en cursive pour permettre le travail de copie



Certaines vignettes sont imprimées et plastifiées (par exemple, le mot *maman* que les enfants veulent souvent écrire). D'autres sont imprimées en plusieurs exemplaires (par exemple «j'ai été» qui, ainsi, ne doit pas être recopié, mais peut simplement être collé).



Figure 9 : des mots plastifiés à recopier et des mots sur papier à coller.
L'envie de laisser une trace écrite (geste graphique)



Figure 10 : exemples de deux productions d'écrits (une copie et une production personnelle) de Lena

Voici l'exemple d'un travail de copie (fig. 10), suivi d'une production d'écrit. C'est une petite fille qui a manifesté très vite l'envie de recopier. Elle a fait son travail de copie à partir du texte de référence, c'est pourquoi, elle utilise la minuscule d'imprimerie, en tout cas dans la première partie. Elle savait sans doute écrire le mot *maman* qu'on lui a appris à écrire en majuscule, ce qui explique l'apparition de lettres majuscules dans le mot. Dans un second temps, elle a souhaité écrire une histoire personnelle, écrire quelque chose de neuf. Elle a utilisé la vignette *j'ai été* qui était à sa disposition dans la boîte à mots et qu'elle a collée sur son texte. Et puis, elle a composé la suite : *j'ai été chez Mamy*. Comme le mot *Maman* était déjà écrit dans d'autres textes référentiels, l'enfant s'en est servi pour écrire le début du mot *Mamy* (référence au visuel et à l'écoute). Le *Y* final a été ajouté car le mot *Papy* figurait également dans un autre texte connu. Ainsi, par mise en réseaux de plusieurs textes référentiels, le nouveau mot *Mamy* a pu être écrit. Et pour terminer, elle a signé sa production.

Rappelons que, dans les démarches de Léna, c'est l'**envie d'écrire** un message avec du sens et d'en laisser la trace qui l'ont guidée à établir des correspondances, à retrouver la forme écrite de mots déjà entendus.

3. L'ATELIER LECTURE/ÉCRITURE

L'atelier lecture/écriture est un espace spécialement organisé dans la classe pour permettre à l'enfant de se familiariser avec tout ce qui a trait à la lecture et à l'écriture. Les enfants y découvrent aussi bien des récits de vie quotidienne qu'imaginaires, des livres de recettes, des revues, des dictionnaires d'adulte et d'enfant. Ils y vont pour toutes les activités liées aux textes référentiels coécrits, ainsi que pour s'approprier des mots de la boîte à mots spécifiques qui contribuent à l'organisation et au bon fonctionnement des activités. Ils y réalisent tous les écrits et supports qui seront imprimés dans le journal mensuel de l'école.

Cet atelier est pratiquement ouvert en permanence. Ses caractéristiques : attrayant, riche en outils divers favorisant la lecture et l'écriture, évolutif quant au matériel, aux supports, aux tâches proposées. L'introduction répétée d'un nouvel album, d'un message, d'une surprise pour le rendre dynamique donne aux enfants l'envie de s'y rendre..

Quand un enfant semble avoir plus de difficultés, je l'invite à le fréquenter de manière plus assidue, en respectant sa motivation, et parfois en étant accompagné par un autre élève plus chevronné. C'est vraiment du travail différencié. Certains enfants vont plus vite exploiter le matériel, d'autres auront davantage besoin d'être accompagnés par les pairs.



Figure 11 : le journal scolaire – en bas à gauche, le texte de référence du mois de septembre.

4. LES AVANTAGES ET LIMITES DU DISPOSITIF

Ce dispositif n'est pas une panacée : il doit être introduit conjointement à d'autres formes d'activités de lecture. Quand on découvre un dispositif qui fonctionne bien, on peut avoir envie de l'utiliser tout le temps : il faut résister à cette tentation. Ce dispositif doit trouver sa place, être associé à d'autres activités telles que la lecture en réseau, la catégorisation, la lecture fonctionnelle. Pour cela, il faut bien en mesurer les avantages et les limites.

Les avantages sont certainement la continuité des apprentissages. En effet, il n'y a pas de rupture avec l'enseignement primaire, l'enfant de 3e maternelle transporte sa boîte à mots. En primaire, l'enfant pratique les mêmes activités mais à un niveau de compétences correspondant à ce niveau et les écrits sont publiés dans le journal scolaire. Le côté fonctionnel et l'aspect évolutif de la boîte à mots sont d'autres avantages. L'objectif est bien d'apprendre à lire, en jouant avec les mots, en combinant les phrases, en respectant la syntaxe. A une certaine étape, on peut dissocier l'image du mot et ne plus travailler qu'avec le mot parce que les enfants l'ont mémorisé. Par exemple, dans la boîte à mots, le mot piscine est accompagné de l'image d'un petit nageur. Mais au fur et à mesure de son utilisation, l'image n'est plus nécessaire. Les enfants connaissent le mot. Enfin, le dispositif permet un enseignement différencié et est mobilisateur dans la mesure où il s'appuie sur l'expérience de vie des enfants.

Ses limites sont le problème du pluriel et de la conjugaison. Si par exemple, on parle de plusieurs petits chats, ce ne sera pas la même forme verbale. Si on voulait couvrir toutes les possibilités, il faudrait alors prévoir quantités de mots supplémentaires. D'expérience, je ne dépasse jamais une trentaine de vignettes dans la boîte à mots en fin d'année de troisième maternelle. Le risque d'en utiliser davantage est de perdre les enfants ou de multiplier les erreurs de pluriel ou de conjugaison. Il faut par contre expliquer à l'enfant que la boîte ne peut pas encore contenir toutes les possibilités. Le dictionnaire en fait foi.

5. CONCLUSION

Pour conclure, on rappellera les quatre caractéristiques principales de ce dispositif de « la boîte à mots » :

- il repose sur une série d'activités cohérentes entre elles et structure les apprentissages ;
- il mobilise simultanément le langage oral, la lecture et l'écriture ;
- il se fonde sur l'expérience de vie des enfants et touche à des événements de leur vie ;
- il permet aux enfants de se voir progresser, notamment à travers les fiches qui proposent des possibilités d'autocorrection.

Quatre caractéristiques à ne pas perdre de vue !

BIBLIOGRAPHIE

Bizieu N., De Keyser D.(1996). *La méthode naturelle de lecture*, Le nouvel éducateur, N°81, septembre 1996.

Chartier A.M., Hébrard J., Clesse. (1998) : *Lire, Écrire, Produire des textes*, Hatier, Tome 2

Javersat M.-C. (1998), De la dictée à l'adulte ou de la façon de faire venir l'écrit à la bouche, Repères, N° 17, 1998.

Ouzoulias A (2004), Apprendre à écrire : le problème de l'exécution matérielle (la cursive), article publié dans *Comprendre et aider les élèves en difficulté scolaire : le métier de maître*, Retz-FNAME.

Les Socles de compétences, Fédération Wallonie-Bruxelles, octobre 2013.

Sulzby, E., Teale, W. H., Kamberelis, G., *Écrire en maternelle : de la famille à l'école*, Caractères 6, 4/2001, 24-39.

<http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/12866>

LE CHOIX DE L'ÉCRITURE RESTE EN DÉBAT (OUZOULIAS A.)

POURQUOI FAIRE UTILISER LA CURSIVE ?

Selon André Ouzoulias, l'apprentissage de la calligraphie et le choix de l'écriture devraient faire l'objet d'une réflexion sérieuse. La France et la Belgique font partie des rares pays dans lesquels les enfants écrivent en cursive dès le début de l'école élémentaire, contrairement à d'autres pays (USA, Grande-Bretagne, Allemagne, Luxembourg, Canada, y compris le Québec, pays scandinaves, etc.), dans lesquels la cursive n'est enseignée qu'en 3^e ou en 4^e année. «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 dès lors privilégier l'écriture cursive chez nous ?

En fait, même si l'apprentissage de la cursive est plus difficile, elle a cinq avantages importants :

1. Comme il s'agit d'une écriture liée, elle est plus facile d'exécution ;
2. La cursive met davantage en valeur les unités lexicales car elle ne connaît que l'espace inter-mots ;

3. La cursive incite à se libérer de la copie lettre à lettre car très vite, l'enfant devra apprendre à dépasser la lettre pour écrire en «paquet» de lettres ;

4. La cursive favorise la mémoire kinesthésique de l'orthographe ;

5. La cursive favorise la personnalisation de l'écriture. Plus que la scripte qui est assez normée, la «cursive se prête mieux à une stylisation de l'image graphique de soi».

Cependant, pour enseigner la cursive, il faut que l'enfant soit capable de se l'approprier et selon lui, cela ne peut se faire avant 5-6 ans. Pour cela, trois conditions doivent être réunies :

1. **une condition neurologique :** pour pouvoir utiliser l'écriture cursive, l'enfant doit pouvoir bouger, indépendamment de l'avant-bras, le pouce et l'index, d'une part, et le poignet, d'autre part et cela demande une certaine maturité motrice ;
2. **une condition cognitive :** l'enfant doit être capable d'épeler les différentes lettres qui composent le mot et ne pas simplement voir le mot comme une image ;
3. **une condition pédagogique :** l'apprentissage doit être systématique et guidé dès le départ. On ne peut se contenter de faire tâtonner l'enfant en lui demandant d'imiter un modèle ; c'est une technique gestuelle qu'il faut lui enseigner.