

Écriture et créativité :

une voie
d'intervention
dès le début
du primaire



Pauline Sirois

Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université Laval

Andrée Boisclair

Professeure titulaire retraitée
Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université Laval

Alice Vanlint

Étudiante au doctorat en psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université Laval

Isabelle Savage

Étudiante à la maîtrise en psychopédagogie
Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université Laval

Émilie Hébert

Professionnelle de recherche
Faculté des sciences de l'éducation
de l'Université Laval

Écrire est exigeant, et ce, en raison de la nécessité de prendre en compte à la fois le lecteur et un ensemble de contraintes, celles touchant le contenu du texte comme celles liées au code. Ces contraintes peuvent, chez le jeune enfant du primaire, entraver la spontanéité et freiner la créativité littéraire. Certains élèves, véritables conteurs à l'oral à leur entrée à l'école, deviennent ainsi « silencieux » devant le cahier d'écriture. D'autres élèves, devant la gestion difficile de l'ensemble de ces contraintes, se centrent sur l'expression des idées aux dépens des autres composantes de l'écriture et parviennent ainsi difficilement à produire un texte respectant les normes orthographiques et syntaxiques. Comment peut-on, dans le cadre scolaire, soutenir l'enfant, d'une part dans l'expression de sa créativité et de son imaginaire et, d'autre part, dans la prise en compte simultanée de l'organisation du texte, des différents éléments de la cohérence textuelle, de la syntaxe et de l'orthographe ? Cette question, qui touche les différentes années d'études ou divers cycles du primaire, se pose encore avec davantage d'acuité devant la situation des élèves de 1^{re} année qui entrent dans l'écrit ou des élèves plus âgés ayant un cheminement scolaire plus difficile que leurs pairs. C'est autour de ce questionnement que nos travaux de recherche menés auprès de classes du primaire sont déployés, et ce, tant dans des milieux réguliers que spécialisés.



Créativité, structuration du récit et soutien différencié

Le lecteur est invité, dès ici, à entrer dans l'univers littéraire de jeunes élèves du primaire en lisant les textes qui suivent avec un regard orienté vers le récit, c'est-à-dire en se centrant sur les aventures vécues par les protagonistes. Pour faciliter la démarche du lecteur, les textes, reproduits tels qu'écrits par les élèves dans la section de gauche, ont été retranscrits avec la ponctuation rétablie et l'orthographe corrigée dans la section de droite. Le contenu du texte, la syntaxe et les temps de verbes ont cependant été respectés.

Texte 1 : Le tapis magique

Olivier es sur sont tapis. Tou ta cou !! le tapis se mai à volé. Olivier se rervaille. Olivier es au desue de la ville. Olivier es inprerslener. Il se dis : que on ne voi pas sa tou les jour.s. Tou ta cou !! bou ! ba !!! Il tonbe ! Il tonbe ! Il sécrase dans léjipe. Il se dis : saaussie on ne voi pas sa tou les jours. Cou !! il se ran vole. Il ateri en douseur dans sa belle et grande maison.

Olivier est sur son tapis. Tout à coup, le tapis se met à voler ! Olivier se réveille. Olivier est au-dessus de la ville. Olivier est impressionné. Il se dit qu'on ne voit pas ça tous les jours. Tout à coup, bou, ba !!! Il tombe ! Il tombe ! Il s'écrase dans l'Égypte. Il se dit : Ça aussi on ne voit pas ça tous les jours ! Cou !!! Il se renvole. Il atterrit en douceur dans sa belle et grande maison.

Texte 2 : La princesse Ariane

Il était une fois une princesse qui s'apella Ariane. Ariane était trisste parce' qu'elle n'a plus de chateau. Parce' que le dragon à kraché du feu. Elle avait un chevalier pour la protéger. Le chevalier conba le dragon et le chevalier cagne le conba. un nuage de pluie aparu et étinda le feu. Le chevalier et la princesse viqure eureux jusque à la fin des t'en.

Il était une fois une princesse qui s'appela Ariane. Ariane était triste parce qu'elle n'a plus de château, parce que le dragon a craché du feu. Elle avait un chevalier pour la protéger. Le chevalier combat le dragon et le chevalier gagne le combat. Un nuage de pluie apparut et éteignit le feu. Le chevalier et la princesse vécurent heureux jusqu'à la fin des temps.

Texte 3 : Le roi Jean-Philippe

Le roi jean-Philippe

Il y a des millar daner un roi qui sappelait jean-Philippe. Le roi était bien riche. Il possaidè beaucoup de serviteur. Il avait un gros château. Il avait un gros trone un jour le roi sécria : « Non mest où et mon narjan un voleur ma voler! » « mes bien sûr le roi dacoté. » Alar il anvoilla ses serviteur et les serviteur revin aux château avec larjan du roi

Le roi Jean-Philippe

Il y a des milliards d'années, un roi qui s'appelait Jean-Philippe. Le roi était bien riche. Il possédait beaucoup de serviteurs. Il avait un gros château. Un jour, le roi s'écria : « Non mais... Où est mon argent ?!!! Un voleur m'a volé !... Mais bien sûr, le roi d'à côté ! » Alors, il envoya ses serviteurs, et les serviteurs revinrent au château avec l'argent du roi.

Texte 4 : Le tigre et le lion

le tigre et le lion

Il était une fois un tigre qui s'appelait Fred et un lion qui s'appelait Maxime. Maxime et Fred était des frère. Ils abitait dans la jungle. Mintonant Fred va aller cherchez de la nouriturre pour lui et son frère. Mais en arrivent chez lui, il firre une grosse chicane. Fred avait toute manger la nouriturre ! Maxime était désu son ventre gargouilleit. Il avait très fains. Allord il alla cherchez de la nouriturre. Il arrivat et partajat la nouriturre avec Fred. fin

Le tigre et le lion

Il était une fois un tigre qui s'appelait Fred et un lion qui s'appelait Maxime. Maxime et Fred étaient des frères. Ils habitaient dans la jungle. Maintenant, Fred va aller chercher de la nourriture pour lui et son frère. Mais en arrivant chez lui, ils firent une grosse chicane. Fred avait tout mangé la nourriture ! Maxime était déçu. Son ventre gargouillait. Il avait très faim. Alors, il alla chercher de la nourriture. Il arriva et partagea la nourriture avec Fred. Fin.



On peut constater que chacun des textes comporte minimale- ment toutes les composantes d'un récit, soit une situation initiale, un événement perturbateur ou un problème, un but en lien avec cet événement perturbateur ou ce problème, une action dirigée par le but, un dénouement menant à la fin de l'histoire et des réactions émotionnelles (Stein, 1988, Makdissi et Boisclair, 2008), certaines composantes, tels le but ou les réactions émotionnelles, pouvant toutefois être implicites. Notons de plus que dans trois de ces textes, on relève l'usage, presque toujours adéquat, du passé simple (temps du premier-plan) et de l'imparfait (temps de l'arrière-plan) pour marquer les deux plans d'énonciation du récit, conférant ainsi à chacun un caractère plus littéraire.

Ces textes, produits par des élèves de fin 1^{re} année à partir de différents contextes de départ, lesquels offraient cependant des situations ouvertes au regard des actions et des émotions des person- nages, ont été rédigés sans structure proposée ou imposée. Or, malgré les embûches liées à la gestion encore ardue du code en pre- mière année du primaire, ces élèves ont pu produire à l'écrit des récits originaux et décider de leur structure et de leur organisation, dépassant ainsi en une seule année de



scolarisation formelle les exigences minimales prescrites (récit comportant un début, un milieu et une fin) pour la fin du 1^{er} cycle (*Progression des apprentissages en français – Enseignement primaire*, MELS, 2008).

Ce niveau de production du récit n'est pas le fait d'une situation exceptionnelle. Dans le cadre d'une recherche- action¹ ayant permis l'expérimentation, en première année du primaire, d'une approche pédagogique développementale mettant la créativité de l'enfant et le soutien dans la zone de proche développement (Vygotski, 1934/1985)² au cœur de l'intervention en écriture (Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010 ; Sirois, Boisclair et Makdissi, 2008 ; Sirois, Vanlint et Boisclair, 2011), des récits écrits sans soutien et sans structure proposée ou imposée³ ont été recueillis au milieu et à la fin de l'année scolaire. La structure des textes produits a été analysée avec une grille (Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010) élaborée spécifiquement pour cette recherche-action et inspirée des travaux portant sur la structuration du récit à l'oral chez l'enfant, notamment ceux de Stein (1988) et de Makdissi et Boisclair (2008). Nous présentons ici une version légèrement adaptée de cette grille, qui rend mieux compte du 2^e niveau en précisant deux angles de développement possibles, sans cependant toucher au degré de complexifica- tion du récit propre à ce niveau tel que défini dans l'étude :

Grille de classification des récits (adaptée de Sirois, Boisclair, Darveau et Hébert, 2010)

Niveau 1	Les textes ne présentant pas de problématisation autour d'un protagoniste ont été regroupés dans cette catégorie. Il peut ainsi s'agir de récits présentant des séquences descriptives, des séquences d'actions et/ou des séquences de réactions sans problématisation.
Niveau 2	Dans cette catégorie, il y a nécessairement problématisation autour d'un personnage. Le problème ou le but peuvent être plus ou moins explicites, voire confondus. Deux possibilités : a) On retrouve une action ou une réaction en lien avec le problème. Cependant, il n'y a pas de résolution face à la quête du personnage. En ce sens, l'épisode apparaît incomplet. b) On ne retrouve pas d'action ou de réaction en lien avec le problème. La solution est d'emblée proposée, immédiatement à la suite du problème.
Niveau 3	Cette catégorie regroupe les textes comportant toutes les composantes d'un récit : situation initiale, problématisation et but du personnage (l'une ou l'autre de ces deux composantes pouvant être implicite), une action dirigée par le but, un dénouement menant à la fin de l'histoire. En ce sens, le récit prend la forme d'un épisode complet.
Niveau 4	Cette catégorie comprend les textes comportant plus d'un épisode complet, avec émergence d'intégration épisodique ou intégration épisodique.

1 Cette étude s'inscrit dans un plus vaste programme de recherches réalisées par les professeures A. Boisclair, P. Sirois et H. Makdissi de l'Université Laval, et ayant pour objectif de soutenir l'apprentissage de l'écrit chez le jeune élève dans un cadre pédagogique développemental mettant la lecture et l'écriture de récits au cœur de l'intervention. Notons que les résultats de recherche rapportés dans ce texte proviennent d'études subventionnées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) et par le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC). Nous remercions les enfants ayant participé à ces études, leurs parents et leurs enseignants pour leur précieuse collaboration, de même que les différents intervenants et directions des écoles impliquées. Nous remercions également les équipes d'assistantes de recherche qui ont grandement contribué à la réalisation de ces études.

2 La zone de proche développement correspond à la distance entre le niveau actuel de développement de l'élève et le niveau de développement potentiel réalisé sous la guidance de l'adulte ou en collaboration avec un pair plus avancé (Vygotski, 1934/1985).

3 La consigne donnée était « d'écrire une histoire comme dans les livres », et les élèves étaient invités à faire des hypothèses orthographiques devant les mots « qu'ils n'avaient pas encore appris à écrire ».

L'analyse de la structure des récits a permis de constater que 88,8 % des élèves (16 élèves sur 18) sont parvenus, dès cette première année du primaire pendant laquelle ils ont bénéficié 3 fois par semaine de périodes d'écriture s'inscrivant dans la perspective développementale de l'approche pédagogique expérimentée, à écrire un récit comportant au moins un épisode complet, 33,3 % d'entre eux (6 élèves) produisant même un récit plus complexe et plus élaboré comportant deux ou plusieurs épisodes (niveau 4).

Ces récits ont été écrits sans soutien afin d'avoir une mesure du développement de l'élève en écriture dans une situation

où il se retrouve seul devant une production à réaliser. Dans le quotidien de la classe, l'approche pédagogique proposée par notre équipe implique cependant une intervention soutenue en cours d'écriture. Cette approche, en fait, en plus de permettre un travail en coconstruction sur l'élaboration et l'organisation du texte, offre un cadre d'écriture donnant place à la spontanéité, la créativité et l'imaginaire de l'élève et dans lequel l'ensemble des composantes d'une production écrite sont travaillées, en parallèle. Elle vise un soutien différencié, prenant appui sur le niveau de développement de chaque élève, et ce, au regard de chacune des composantes.

Au quotidien, le partage de l'écriture

L'approche pédagogique présentée ici permet une écriture créative guidée, voire partagée. Elle nécessite la mise en place d'un contexte pédagogique favorable à l'expression de la créativité chez l'enfant, un contexte dans lequel l'enseignant passe d'une posture d'évaluateur à celle d'un lecteur (Sorin, 2005). L'enseignant est invité à considérer les productions des élèves comme des textes d'auteurs (Fabre-Cols, 2000 ; François, 2000 ; Sorin, 2005 ; Tauveron, 2002), à les lire en s'intéressant à l'histoire racontée, tout en portant également attention, bien évidemment, aux « systèmes en construction qui s'y posent » (Fabre-Coll, 2000:15). L'ouverture à la spontanéité et à la créativité de l'élève permet, en fait, de mettre en place des conditions favorisant l'analyse des représentations de celui-ci à l'égard des différentes composantes textuelles et, ainsi, orientant l'intervention et la guidance en fonction de la zone de proche développement. Cette analyse du niveau de développement en écriture de l'enfant est réalisée à travers les séances d'écriture, au quotidien si possible, dans un cadre permettant la discussion avec l'élève et entre élèves.

L'écriture de récits de fiction, bien que non exclusive, est au cœur des activités de rédaction, afin que les élèves puissent s'engager dans une écriture ludique stimulant leur imaginaire et leur créativité. Les autres genres littéraires ne sont pas laissés pour compte, bien que moins exploités au début du primaire : ils se greffent aux récits produits, de façon de plus en plus soutenue au fil des années scolaires, au gré des besoins créés par l'écriture de ces récits, et ce, par l'insertion de différentes séquences textuelles ou par l'écriture de textes en parallèle. Les textes sont écrits tantôt en individuel tantôt en dyade, dans un cadre permettant la discussion, la créativité et le plaisir. Les élèves peuvent circuler dans la classe, faire lire leurs textes à leurs pairs, à leur enseignant ou à l'orthopédagogue (cette dernière personne participant, si possible, aux séances d'écriture). Les élèves se lisant tour à tour, ils peuvent ainsi proposer ou accueillir des idées, commenter, faire des suggestions, se corriger mutuellement, et ce, dès la première année du primaire. Les textes sont consignés dans un portfolio individuel qui permet de distinguer les textes « en construction » des textes complétés et

corrigés. Les textes menés à terme et corrigés peuvent faire l'objet d'une diffusion hors de la classe, alors que les textes « en construction » servent de « matériau » de travail. Ils ont deux statuts, actifs ou différés, ce qui implique que l'enfant peut mettre temporairement un texte de côté pour travailler sur une autre production et le reprendre ultérieurement. Cette « liberté » permet de placer l'enfant devant des choix d'auteurs, choix qui sont toutefois guidés et soutenus par l'adulte qui veille à ce qu'ils servent le développement de l'élève en écriture.



La prise en compte des besoins spécifiques de chaque élève que permet l'approche ne suppose certes pas de mettre de côté les exigences du programme de formation (MELS, 2006, 2008). Cependant, ces exigences, qui sont en toile de fond de l'intervention, sont vues comme des seuils minimaux pouvant être dépassés. Ces exigences ou seuils minimaux n'orientent pas, par exemple, la structure du texte. C'est plutôt la prise en compte de la structure du texte proposée par l'enfant qui oriente le soutien quant à l'organisation et à l'élaboration de ce texte et qui permet l'atteinte, voire le dépassement des exigences ministérielles,

par un travail soutenu avec l'adulte, qui n'hésite pas à prendre le crayon, à partager l'écriture dans un réel souci de coconstruction. Ainsi, plus précisément en ce qui concerne le récit, aucun schéma narratif n'est imposé à l'enfant, le schéma proposé par celui-ci permettant un travail consistant sur l'organisation et la structure du texte, à partir des différentes composantes qui sont développées, complexifiées et réorganisées si nécessaire. La structure du texte, plutôt qu'être figée par l'imposition d'un plan commun et unique, émerge des représentations et de la créativité de l'enfant, qui est toutefois guidé dans l'élaboration de ses idées, ce qui permet une complexification du récit au-delà de ce qui est attendu.

Dans la même perspective, aucune structure de phrase et aucun temps de verbe ne sont imposés, mais un travail important est réalisé sur le plan syntaxique et sur le plan de la concordance des temps, et ce, à partir des énoncés produits spontanément par l'enfant, qui sont complexifiés et ajustés en fonction notamment du niveau d'énonciation syntaxique et du discours narratif en cours d'élaboration. Le travail relatif au code orthographique et à la ponctuation s'inscrit

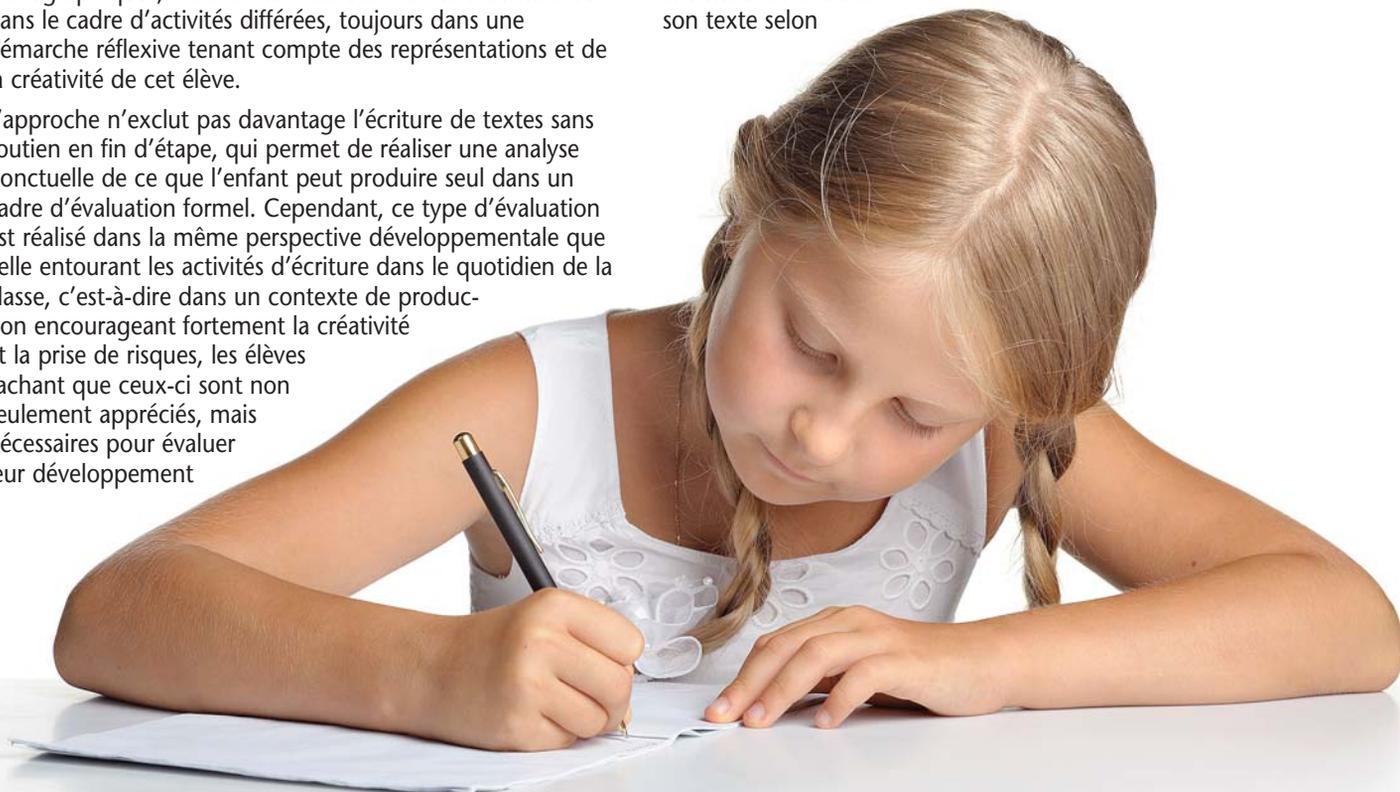
également dans cette prise en compte de la spontanéité de l'enfant, qui, bien qu'il lui soit demandé « de bien écrire tout ce qu'il sait déjà écrire », est invité à écrire sans limiter son vocabulaire aux mots déjà connus sur le plan orthographique et sans tenter de contourner les règles d'accord qui lui posent problème. Les hypothèses orthographiques sont encouragées et soutenues, tant auprès de l'élève dit en difficulté qu'auprès de celui cheminant plus aisément, et donnent ainsi prise à l'adulte pour l'analyse des représentations de l'enfant, ce qui permet d'orienter la guidance quant aux régularités, aux patrons et aux règles orthographiques (Sirois, Boisclair, Darveau & Hébert, 2010 ; Sirois, Vanlint & Boisclair, 2011). Notons qu'au début du primaire, voire en classe maternelle, un travail intensif et soutenu est réalisé plus spécifiquement sur le plan du développement des représentations du système d'écriture, de façon à guider l'élève vers une écriture orthographique s'appuyant sur le principe alphabétique (voir Sirois et autres, 2010 pour une analyse de ce développement au moyen de l'écriture émergente dans le cadre de l'approche pédagogique expérimentée).

Analyse réflexive et évaluation dans le contexte de l'approche pédagogique présentée

Il convient de spécifier que le travail spontané et parallèle, au fil de l'écriture du texte, que permet l'approche sur les différentes composantes d'une production écrite n'exclut pas une analyse plus formelle de la structure du texte avec l'élève, des formulations syntaxiques ou des éléments orthographiques, à travers les séances mêmes d'écriture ou dans le cadre d'activités différées, toujours dans une démarche réflexive tenant compte des représentations et de la créativité de cet élève.

L'approche n'exclut pas davantage l'écriture de textes sans soutien en fin d'étape, qui permet de réaliser une analyse ponctuelle de ce que l'enfant peut produire seul dans un cadre d'évaluation formel. Cependant, ce type d'évaluation est réalisé dans la même perspective développementale que celle entourant les activités d'écriture dans le quotidien de la classe, c'est-à-dire dans un contexte de production encourageant fortement la créativité et la prise de risques, les élèves sachant que ceux-ci sont non seulement appréciés, mais nécessaires pour évaluer leur développement

et leurs besoins de soutien en écriture. Ce contexte d'évaluation, dans lequel l'erreur et le doute orthographiques, voire syntaxiques, ne sont pas considérés comme des manquements graves, mais comme des pistes pour l'analyse des représentations de l'élève et dans lequel celui-ci est invité à structurer et élaborer son texte selon



sa propre planification, vise à « s'approcher » le plus possible du réel niveau d'écriture de l'enfant au regard des différentes composantes d'une production écrite⁴.

Ainsi, le texte qui suit (texte 5), recueilli dans un tel contexte d'évaluation au début de l'expérimentation de l'approche auprès d'un élève de 2^e année considéré comme étant en difficulté en écriture, fait non seulement ressortir le besoin important de soutien de cet élève sur le plan orthographique, mais également, en mettant en lumière sa capacité à structurer et organiser un récit à l'écrit malgré ses difficultés marquées au niveau de l'orthographe, et même, de la relation graphèmes-phonèmes, donne des orientations sur le travail à poursuivre relativement à l'élaboration du discours narratif et des formulations syntaxiques.



Texte 5 : La princesse et le dragon

Le dragon veu an le ver la praisaise la praisaie et des la toure elle pleuer pa se que le dragon y va er triu re toute le chvalier a riva mes li ariva pa tau le dargon ariva poure fai re er loi ni er le draigon li fau tu i dau ne a manger bau cou de manger li lan sa un disqui Isan na la pou re tou jou re.

Le dragon veut enlever la princesse. La princesse est dans la tour. Elle pleure parce que le dragon il va détruire tout. Le chevalier arriva, mais il (n') arriva pas tôt. Le dragon arriva. Pour faire éloigner le dragon, il faut (que) tu lui donnes à manger, beaucoup de manger. Il lança un biscuit. Il s'en alla pour toujours.

Cet autre texte (texte 6), produit par un élève de 3^e année, comporte très peu d'erreurs d'orthographe et de ponctuation, mais fait ressortir le besoin de soutien et de guidance de l'élève au regard de la structuration et de l'élaboration du récit, les composantes de ce récit étant peu développées et donnant ainsi l'impression d'une succession d'évènements plutôt qu'une histoire transcendée par le but du principal protagoniste, ici le lutin Léo.

Texte 6 : Un pauvre lutin

Il était une fois un lutin qui s'appelait Léo. Il habitait un royaume. Il avait une amie qui s'appelait Léa son amie était gentille et grande. Le lutin travaillait jour et nuit son amie aussi. Leur travail s'était de construire un château. Il s'était cassé un bras et travaillait encore et son amie l'aidait pour transporté du bois. Dans le royaume il avait une piscine interieur parfois Léo et Léa y allaient. Le père Noël s'appelait Lois il était très gentil. Le père Noël donne moins de travail. fin ?

Il était une fois un lutin qui s'appelait Léo. Il habitait un royaume. Il avait une amie qui s'appelait Léa. Son amie était gentille et grande. Le lutin travaillait jour et nuit, son amie aussi. Leur travail, c'était de construire un château. Il s'était cassé un bras et travaillait encore, et son amie l'aidait pour transporter du bois. Dans le royaume, il (y) avait une piscine intérieure. Parfois Léo et Léa y allaient. Le père Noël s'appelait Lois. Il était très gentil. Le père Noël donne moins de travail. Fin.

Enfin, ce dernier texte (texte 7), produit par un élève de 2^e année dans le même contexte que les précédents, c'est-à-dire sans soutien et sans structure proposée et imposée, montre le besoin important de soutien de l'élève au regard de l'ensemble des composantes d'une production écrite, celles concernant le discours comme celles touchant davantage le code orthographique et la ponctuation.

Texte 7 : La princesse qui pleure

Il était une fois
la prinsè elle plar.
le Chevayé deman

demandre le dragon
Chateau pon refème
Cheval avans

Il était une fois
la princesse elle pleure.
Le Chevalier demande

demande le dragon
Château pont referme
Cheval avance

4 Les épreuves et protocoles de passation ayant permis la réalisation des textes présentés dans ce bulletin s'inscrivent dans un tel contexte d'évaluation et ont été élaborés dans le cadre des travaux de Makdissi et coll. (2009) et de Sirois et coll. (2008, 2010, 2011).



Évidemment, même si le contexte développemental de l'évaluation permet de s'approcher le plus près possible du réel niveau de l'élève, un portrait du développement en écriture dégagé par une production réalisée sans soutien ne peut qu'être incomplet, les procédures et les représentations de l'élève ne pouvant qu'être inférées et dégagées partiellement. Cependant, la complémentarité de cette évaluation formelle réalisée dans une perspective développementale et de celle, s'inscrivant dans la même perspective, réalisée sur le terrain, au quotidien, par l'intermédiaire d'une démarche réflexive avec l'élève en cours d'élaboration du texte, permet d'obtenir un portrait des forces et des difficultés toujours en évolution, constamment réévalué et redéfini, et ce, dans le souci constant d'offrir un soutien et une guidance dans la zone de proche développement.

Conclusion

Dans la perspective développementale de l'approche pédagogique présentée dans ce bulletin, l'évaluation et l'intervention avec tous les élèves, ceux abordant l'apprentissage de l'écrit, comme ceux plus âgés rencontrant des difficultés sur l'ensemble des composantes, ayant besoin davantage de soutien sur l'une ou l'autre des composantes ou dépassant déjà les exigences du programme scolaire de leur année d'études sur tous les plans, sont réalisées en contexte réel d'écriture et touchent l'ensemble des composantes, en parallèle. L'écriture partagée et l'élaboration du texte en coconstruction permettent un travail intensif dans un cadre d'écriture laissant place à la spontanéité et à la créativité de l'enfant et également, et ceci n'est pas banal étant donné les exigences liées à l'apprentissage de l'écriture, au plaisir d'écrire à l'école, sans la crainte d'être sanctionné, avec la certitude, plutôt, d'être soutenu et aidé.

Références bibliographiques

- FABRE-COLS, C. (dir.) (2000). « Avant-propos », dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, Éditions De Boeck/Duculot, p. 7-15.
- FRANÇOIS, F. (2000). « Comment lisons-nous, interprétons-nous des récits d'auteurs-élèves ? », dans C. Fabre-Cols (dir.), *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles, Éditions De Boeck/Duculot, p. 257-269.
- MAKDISSI, H. et A. BOISCLAIR (2008). « L'organisation discursive du rappel de récit chez l'enfant d'âge préscolaire », *Archives de Psychologie*, 73 (284/285), p. 51-79.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2008). *Progression des apprentissages en français – Enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Programme de formation de l'école québécoise – Français, langue d'enseignement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- SIROIS, P., A. BOISCLAIR, É. DARVEAU, et É. HÉBERT (2010). « Écriture et entrée dans l'écrit », dans H. Makdissi, A. Boisclair et P. Sirois (Eds.), *La littératie au préscolaire : une fenêtre ouverte vers la scolarisation*, Presses de l'Université du Québec, p. 279-316.
- SIROIS P., A. BOISCLAIR et H. MAKDISSI (2008). « Écrire à la maternelle et en première année du primaire (Chronique de la langue française) », *Bulletin du CRIFPE – Formation et profession*, 15 (2), 32-34.
- SIROIS, P., A. VANLINT, et A. BOISCLAIR (2011). « Le soutien en écriture dans une perspective développementale », *Québec Français*, 160, 79-81.
- SORIN, N. (2005). « Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8 (1), p. 65-78.
- STEIN, N. L. (1988). « The Development of Storytelling Skill », dans M. B. Franklin et S. Barten (dir.), *Child Language: A Book of Readings*, New York, Cambridge University Press, p. 282-297.
- TAUVERON, C. (2002-2003). « L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique », *Repères*, 26-27, p. 203-215.
- VGOTSKI, L. S. (1985/1934). *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.



N° 25,
octobre 2012

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES – centre interuniversitaire)

Faculté des sciences de l'éducation,
Local 1126
2320 rue des Bibliothèques
Université Laval
Québec (Québec)
G1V 0A6

Téléphone : (418) 656-3856
Télécopie : (418) 656-2885
crires@fse.ulaval.ca
www.crires.ulaval.ca

Directrice du CRIRES
Thérèse Laferrière

Coordination du Bulletin
Denyse Lamothe, CRIRES
Christine Marceau, CSQ