

L'écriture au quotidien au premier cycle du primaire, mission possible!

Réal Bergeron

Number 135, Fall 2004

Approches pédagogiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55553ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bergeron, R. (2004). L'écriture au quotidien au premier cycle du primaire, mission possible! *Québec français*, (135), 63–67.

L'écriture au quotidien

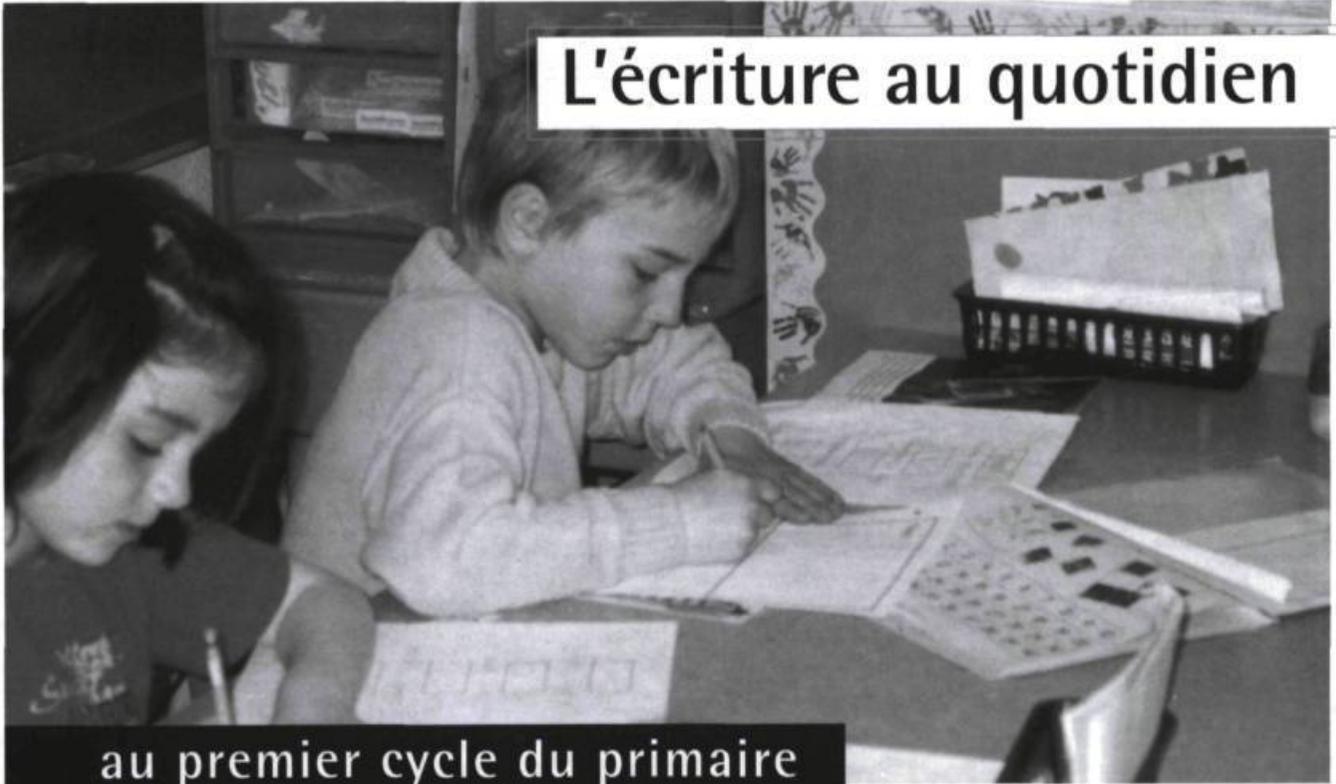


Photo : Réal Bergeron

au premier cycle du primaire

Mission possible!

>> PROPOS RECUEILLIS PAR RÉAL BERGERON

Au cours de la dernière année scolaire, trois enseignantes de première année de la Commission scolaire de Rouyn-Noranda, Manon Gironne, Carolle Guérette et Céline Tremblay, ainsi qu'une agente en adaptation scolaire, Ginette Paquin, ont expérimenté, à titre exploratoire, une approche différenciée de l'écriture. Cette approche innovatrice, qui s'inscrit dans l'horizon du développement des compétences des élèves, s'est avérée riche sur les plans didactique et pédagogique, et fort prometteuse dans la perspective d'une intervention plus systématique. Durant l'intervention, les enseignantes ont bénéficié de l'expertise de la conseillère pédagogique de la commission, Lorraine Nobert. L'entretien qui suit, réalisé le 23 avril dernier lors d'une rencontre-bilan, relate quelques faits saillants de l'expérience.

L'aventure au quotidien

Québec français : Qu'est-ce que l'aventure de l'écriture au quotidien dès l'entrée au premier cycle du primaire ?

Céline : C'est tout simplement l'idée de permettre aux enfants, dès leurs toutes premières journées de classe, de nous dire des choses, de nous les écrire, en sachant qu'ils n'ont pas nécessairement toutes les techniques pour le faire. Au début, certains enfants peuvent écrire leur nom ; d'autres, quelques mots ou plus ; d'autres encore, rien du tout. À partir de cette réalité, il est important de les rendre conscients qu'ils peuvent *tous* nous écrire des choses, mais à leur façon. Ils commencent par des dessins qu'ils présentent aux amis. Peu à peu, le besoin d'écrire comme dans les livres se fait sentir. Les enfants délaissent progressivement les images pour faire place aux mots. Il y a beaucoup de fierté là-dedans : « Hey, regarde Céline, j'ai mis deux fois plus de mots que d'images ! » Puis, à un moment donné, il n'y a plus d'images.

Québec français : Ne s'agit-il pas là d'un changement important de perspective par rapport à l'enseignement de l'écriture en première année ?

Carolle : En effet ! Auparavant, on attendait que les enfants sachent leurs lettres, qu'ils puissent être capables de bien les tracer avant de les faire écrire pour de vrai. On attendait, disons au mois

de novembre ou décembre, avant de commencer à leur faire réaliser des écrits qui avaient du sens. Il fallait qu'ils maîtrisent LA technique avant d'écrire. Nos croyances vis-à-vis de la pratique d'écriture se résumaient ainsi : « T'écriras quand tu sauras écrire ». Mais l'enfant, lui, qui arrive en première année, veut tellement apprendre à écrire ! On attendait.

Céline : ...qu'il soit prêt ! Mais il l'est déjà prêt à écrire ! Il faut simplement lui donner les outils qui lui permettront de le faire à sa façon. Dans ma conception actuelle de l'écriture, je donne à l'enfant le POUVOIR D'ÉCRIRE dès sa première journée de classe. Il sait déjà plein de choses sur le monde, sur ce qu'il aime ou aime moins, il peut me les raconter ainsi qu'à tous les amis de la classe.

Lorraine : On lui dit : « Raconte-moi ce que tu es, qui tu es, parle-moi de toi, de quelque chose que tu connais avec les outils que tu as déjà ». L'enfant peut utiliser des dessins, des photos, des collages, des lettres, des mots « étirés » et, bien sûr, des mots conventionnels pour se raconter. Il est évident qu'au point de départ les dessins ou les images occupent une grande place dans l'écriture provisoire.

Québec français : Qu'est-ce que l'écriture provisoire ?

Lorraine : C'est l'utilisation, par l'enfant, de tous les matériaux et de toutes les techniques possibles pour communiquer à l'écrit, même s'il ne sait pas encore écrire « pour de vrai ». La technique de l'étirement des mots est un merveilleux outil de l'écriture provisoire.

« Étirer les mots »

Manon : Cette semaine, j'ai une élève qui voulait écrire le mot « scarabée ».

Québec français : C'est un mot difficile.

Manon : Oui. L'élève me demande : « Comment ça s'écrit "scarabée" ? » Je lui propose d'étirer les lettres du mot. J'ai dit à l'enfant : « Qu'est-ce que tu entends dans le mot scarabée » sss... kakaka... ra... ? » Elle m'a tout dit : « sca... ra... bé ». Elle ne savait pas que ça prenait un « e » à la fin, mais...

Ginette : Il y a beaucoup d'adultes qui ne le savent pas non plus.

Manon : Pour être bien certaine, après avoir étiré le mot, je l'ai cherché dans le dictionnaire en présence de mon élève.

Céline : Étirer les mots permet aux enfants d'écrire ce qu'ils ont vraiment envie de communiquer.

Ginette : C'est le lien tout naturel qui se fait avec le développement de la conscience phonologique de l'enfant. L'étirement des mots est, en fait, un transfert, à l'écrit, de ce développement qu'on a systématisé au préscolaire.

Lorraine : L'intérêt de cette technique, c'est que, si c'est « scarabée » que l'enfant souhaite écrire, et que le mot n'est pas dans son lexique, il a quand même le moyen de l'écrire de façon provisoire. Une écriture plus définitive (la bonne orthographe du mot) suivra éventuellement. Il ne s'agit donc plus de dire à l'enfant : « Tu écris avec les mots qui sont dans ton lexique », mais plutôt : « Tu écris ce que tu veux me dire avec les mots que tu connais ; les autres mots, je vais t'aider à les étirer. Tu peux aussi utiliser d'autres moyens ». La communication du message l'emporte, à ce moment-là, sur tout le reste. Les textes sont plus riches, plus intéressants aussi. On remarque une belle variété de mots employés.

Carolle : Cela fait toute la différence ! Parce que, tu sais, avec lapin, carotte, laitue et niche... on ne va pas loin !

Céline : L'autre jour, une élève m'a dit : « Céline, je ne veux plus les étirer les mots ; je veux savoir comment ils s'écrivent pour vrai ». Elle voulait écrire comme dans les livres. Cette élève était arrivée à un autre niveau dans son apprentissage de l'écriture. Tous n'y arrivent pas au même moment ; il faut être à l'écoute de ce qu'ils nous disent et respecter leur cheminement, tout en les stimulant et en modélisant l'écriture chaque jour. C'est cela, pour moi, travailler l'écriture de manière différenciée.

Ginette : C'est tellement puissant ce moteur-là qu'on leur met entre les mains... Dire aux enfants : « Vous écrivez les mots qui vous appartiennent, qui vous racontent » change toute la perspective. Lorsque tu travailles avec des jeunes qui ont un profil, par exemple, de dyslexie et de dysorthographe, et qu'ils passent leur temps à jongler, tels des prestidigitateurs, avec des mots qui ne sont pas les leurs, des structures de phrases qui ne leur appartiennent pas, des messages si courts qu'ils sonnent creux, ils ne sont évidemment pas motivés à apprendre à écrire. Avec cette approche, on leur permet de véritablement écrire, de parler des vraies choses. C'est extraordinaire ce qui peut sortir de là ! J'ai réinvesti ce travail avec des élèves de troisième année qui étaient lourdement handicapés sur le plan de l'écriture. À un mo-

ment donné, j'ai dit à un petit bonhomme : « Écoute, là, je ne veux plus te voir chercher dans ton lexique pour trouver des mots. Je veux que tu m'écrives comme tu me parles. Quand tu me parles, il n'y en a pas d'erreurs dans ce que tu me dis. Bien, je veux que tu m'écrives comme ça ». Tu devrais voir la différence de qualité des textes produits ! Puis, ils ont maintenant le goût de m'écrire, de communiquer avec les autres.

Les peurs de l'écriture

Céline : Je crois qu'en vieillissant les enfants se créent des peurs : la peur de ne pas être à la hauteur pour écrire correctement leurs phrases, la peur de faire des erreurs d'orthographe, etc. Il en résulte qu'ils cherchent par tous les moyens possibles de se simplifier la tâche en choisissant des mots simples, des structures déjà toutes faites.

Ginette : D'où viennent-elles ces peurs ? Elles viennent du modelage qu'on leur a fait dans le profil pédagogique qui dit : « Je ne veux pas d'erreurs d'orthographe. Je veux une bonne calligraphie ».

Lorraine : On est tellement chatouilleux vis-à-vis de l'orthographe, d'autant plus que, pour certains, écrire se limite encore au savoir orthographier. La peur que j'avais, au cours de l'expérience, se situait à un niveau plus large. Je me demandais : « Est-ce qu'on va quand même engager les élèves dans un processus de rigueur ? » Cette peur s'est vite dissipée lorsque j'ai constaté la grande qualité des portfolio d'écriture des élèves.

Carolle : C'est d'abord notre façon d'aborder l'écriture qui a changé, non une simplification des contenus du programme. Les élèves ont réalisé, à travers notre approche, tous les apprentissages de base : des techniques d'orthographe, de calligraphie, la séparation des mots en syllabes, les espacements entre les mots, la majuscule et le point. Mais, en plus, ils savent POURQUOI ils écrivent : pour partager quelque chose d'important de leur quotidien.

Céline : D'abord, c'est ça : une communication choisie par l'enfant ! Parce qu'avant, en tant qu'enseignante, j'arrivais en classe, j'utilisais une petite mise en situation pour introduire, et hop ! j'organisais le travail d'écriture des élèves de telle ou telle façon : « Vous allez me parler de ça, de telle façon ! » C'était ce que, moi, j'avais décidé !

Lorraine : C'est vrai que notre intention ou notre projet est parfois en dehors des personnes.

Les particularités de l'approche

Québec français : Quelles sont les particularités d'une telle approche différenciée de l'écriture ?

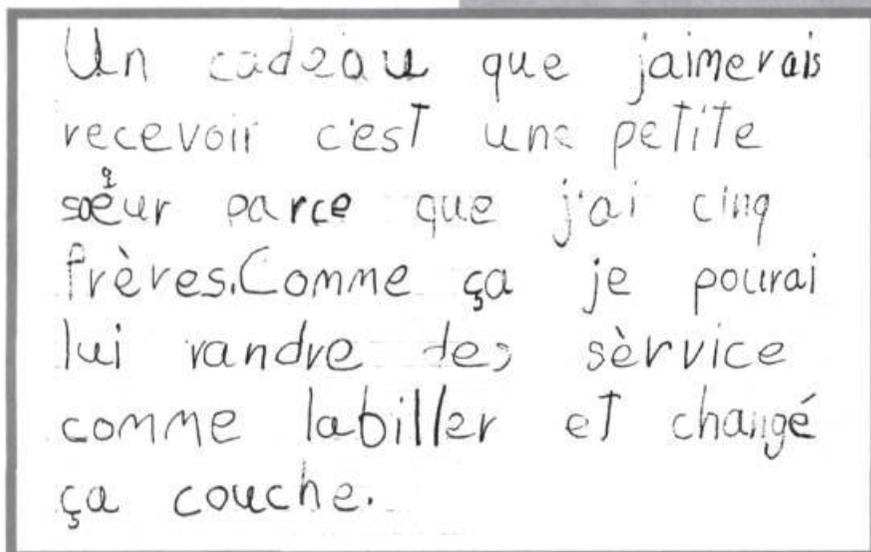
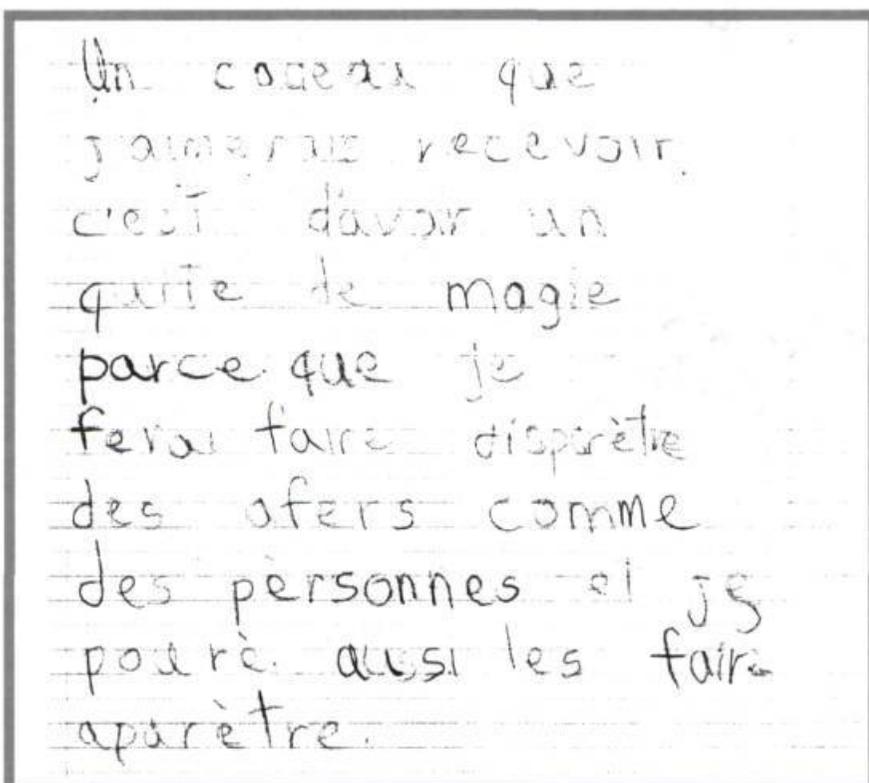
Lorraine : L'approche s'inspire des travaux de Cunningham et de Allington¹ sur la lecture et l'écriture. Certains de ces travaux ont été adaptés et diffusés au Québec, entre autres, par Nadon². Par ailleurs, une enseignante de la région de Montréal, Jocelyne Pronovost, avait raconté, dans une émission de télé, une expérience d'écriture au quotidien qu'elle avait vécue avec succès auprès de ses élèves de première année. Céline a communiqué avec elle, qui s'est fait un plaisir de partager son expérience ; notre projet d'écriture au quotidien a ensuite pris forme très rapidement. L'approche est simple : en contexte d'atelier, les élèves écrivent tous les jours des messages inspirés de leur vécu, du quotidien de la classe, d'événements qui sont importants pour eux et qu'ils ont envie de partager avec de réels lecteurs. Guidés par l'enseignante, ils écrivent « du mieux qu'ils peuvent » en utilisant divers outils. La démarche s'effectue en trois temps. D'abord, l'enseignant modélise, c'est-à-dire rend explicite tout le processus d'écriture. Ensuite, les élèves réalisent leurs écrits avec l'aide de l'enseignant et en interaction avec les pairs. Enfin, le temps de la lecture partagée ferme la démarche.

Manon : Je réservais toujours la période du matin pour l'écriture. Je disais alors à mes élèves que je souhaitais leur parler d'un sujet qui me tenait à cœur, ce matin-là. J'expliquais pourquoi. Le sujet pouvait être, par exemple, mon animal préféré. Je dessinais l'animal que

j'avais à la maison, j'en parlais beaucoup, puis j'écrivais une courte phrase en dessous en verbalisant mes actions, par exemple en faisant le bruit des sons, etc. (voir, page suivante, la procédure de modélisation d'une bonne phrase). Par la suite, je demandais à mes élèves de me parler d'eux, de quelque chose qu'ils considéraient important et qu'ils aimeraient partager. Les enfants trouvaient, en général, vite une idée : « Ah, moi, Manon, j'ai un chat, je pourrais t'en parler ». Certains pouvaient le

dessiner et écrire la première lettre de son nom ou le nom au complet. D'autres écrivaient un court message accompagné d'un dessin. Tous avaient hâte de partager avec les autres leurs messages.

Lorraine : On part du principe que chaque enfant peut réussir. Cela signifie que chaque enfant peut se rendre au maximum de lui-même, si on lui accorde l'attention qu'il mérite. C'est un changement radical dans nos valeurs : amener les enfants un peu plus loin,



^
^
Un cadeau que j'aimerais recevoir c'est d'avoir un quite de magie parce que je ferai faire disparaître des afers comme des personnes et je pouré aussi les faire aparêtre.

<<
Un cadeau que j'aimerais recevoir c'est une petite soeur parce que j'ai cinq frères. Comme ça je pourai lui randre des sèrvice comme labiller et chargé ça couche.

tout en acceptant que chacun ne part pas du même point, et, donc, n'arrivera pas au même résultat ; favoriser les interactions et l'entraide entre les élèves au moment de partager, par exemple, les textes, lorsqu'ils prennent la chaise de l'auteur. Dans une telle perspective de l'écriture, je m'installe résolument dans les compétences de l'enfant et je les fais évoluer.

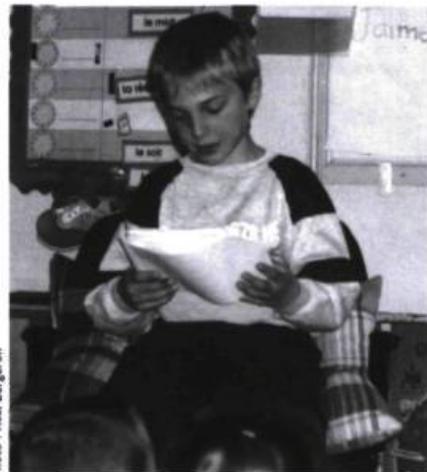


Photo : Réal Bergeron

La chaise de l'auteur

Québec français : Une chaise spéciale pour partager son message ?

Céline : Oui. La chaise de l'auteur est un lieu privilégié dans la classe où les élèves, à tour de rôle, vont se raconter. L'enfant s'assoit sur la chaise, les autres sont autour de lui ; ils écoutent puis formulent leurs commentaires sur ce qu'ils viennent d'entendre : « Ah, c'est intéressant ! » dira l'un. « Mais, tu sais, ajoutera l'autre, tu aurais pu nous parler aussi de telle ou telle chose, ça aurait été intéressant ». Souvent, l'élève, auteur du texte, effectuera les rajouts suggérés. Une attitude de révision s'installe ainsi peu à peu dans la tête des élèves. À la suite de sa lecture, l'enfant souhaite recevoir des observations de ses pairs, des commentaires ; il sait qu'il peut encore modifier son texte. Il est sensibilisé tout de suite à une démarche d'écriture qui intègre la relecture et la réécriture.

Manon : Cette semaine, l'idée de mettre au propre leur travail a commencé à germer dans la tête de mes élèves. Hier, une élève a

présenté à la classe un superbe texte. Je lui ai suggéré de me le remettre afin que je puisse le faire lire à Lorraine. L'idée de montrer son texte à Lorraine lui a plu tout de suite : « Oui, oui, mais est-ce que je peux le corriger avant ? » J'en ai alors profité pour lui dire qu'il était effectivement toujours préférable de corriger son texte avant de le diffuser. Ce matin, je lui ai rappelé que je rencontrais Lorraine cet après-midi : « Manon, il est pas encore au propre, mon texte ». Je l'ai rassurée, puisqu'elle était malheureuse à l'idée de montrer son texte tel quel. J'observe mes élèves se relire de plus en plus puis constater : « Ah ! Je vois qu'il manque un mot dans ma phrase ». Ça m'épate de les voir se relire et retravailler leurs textes.

Céline : J'ai observé les mêmes choses chez mes élèves. C'est une prise en charge de l'écriture de leur part. Il faut mentionner aussi qu'on a développé des outils pour leur permettre de se relire.

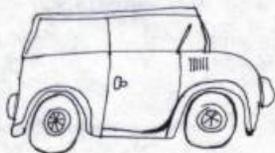
Manon : Ces outils ont été une véritable source de motivation pour mes élèves. Je pense à la chaise de l'auteur. J'ai aussi installé

COMMENT ÉCRIRE UNE BONNE PHRASE

PREMIÈRE MINI-LEÇON

Une bonne phrase est une phrase qui fait du sens, qui fait image quand on l'entend.

L'enseignante dessine et parle à voix haute :



Voici ma voiture. Je vais à Montréal où j'ai beaucoup d'amis. J'aime aller visiter mes amis.

L'enseignante écrit :

Je vais à Montréal visiter mes amis.

De qui cette phrase parle-t-elle ? Où suis-je allé ? Qui vais-je visiter ? « Oui, cette phrase parle de moi. Ça dit où je vais en voiture. Je vais à Montréal. Qui vais-je voir ? Oui, je vais voir mes amis qui restent là-bas ».

L'enseignante poursuit la mini-leçon et annonce aux élèves qu'elle va circuler pendant qu'ils se mettront au travail de dessiner leur phrase. Elle demandera à chacun de lui chuchoter sa phrase avant de l'écrire sous le dessin. Quand la phrase est parfaite, l'enseignante félicite l'élève et passe

à l'élève suivant. Si l'élève ne réussit pas à faire une phrase complète, l'enseignante l'aide en lui posant des questions afin qu'il puisse réussir. Si un enfant lui dit plus d'une phrase, l'enseignante le lui signale et l'aide à les reconnaître et à la compléter au besoin.

L'enseignante invite les élèves à partager leurs productions.

D'AUTRES IDÉES POUR MODÉLISER L'ÉCRITURE D'UNE BONNE PHRASE

1 Faire le dessin d'un animal

Écrivez une phrase au sujet de cet animal.

Ceci est mon chat Charles.

Parlez de votre animal et lisez la phrase que vous avez écrite.

Demandez : Quelle sorte de chat, est-ce ? Quel est le nom de mon chat ?

Circulez pendant que les élèves commencent à dessiner. Demandez à chacun de vous murmurer leur phrase avant de l'écrire. Aidez chacun à écrire une phrase complète.

Partagez les productions.



2 Les élèves modélisent à leur tour

Dessinez une activité que vous pratiquez.

Demandez aux élèves de vous aider à formuler une phrase qui va bien avec le dessin que vous avez fait.

Manon aime lire des livres.

Circulez pendant que les élèves commencent à dessiner. Demandez à chacun de vous murmurer leur phrase avant de l'écrire. Aidez chacun à écrire une phrase complète. Partagez les productions.

3 Relire un livre et produire une bonne phrase

Montrez aux élèves un livre que vous avez lu récemment et qui n'a qu'une phrase par page. Relisez quelques pages et faites remarquer aux élèves que, sur chaque page, il y a une image et une phrase.

Résumez le livre en une phrase.

Circulez pendant que les élèves commencent à dessiner. Demandez à chacun de vous murmurer leur phrase avant de l'écrire. Aidez chacun à écrire une phrase complète.

Partagez les productions.

un petit coin, dans la classe, où ils pouvaient aller se corriger eux-mêmes à l'aide d'une feuille de correction, d'un petit détective (dictionnaire adapté), de crayons de couleurs. C'est motivant ; tout le monde peut y aller. Puis, il y a l'entraide.

Québec français : Que voulez-vous dire ?

Céline : Il y a l'entraide entre élèves dans l'amélioration des textes. Dans ma classe, un élève choisit quelqu'un en qui il a confiance pour faire relire son texte. Cet ami signe son nom au bas de la feuille à titre de vérificateur. C'est intéressant de voir ce que l'autre va lui dire : « Ça, je comprends pas... Regarde, il te manque des choses ».

Ginette : Je crois que les élèves ont vraiment appris ce qu'était « écrire pour communiquer ». Communiquer, c'est « se raconter », et quand je raconte quelque chose, je le mets « au commun ». Si j'ose le mettre au commun, c'est que je suis prêt à le « partager ». Enfin, quand je le partage, c'est que je veux « échanger ». Je suis donc prêt, aussi, à changer des idées ou ma position par rapport à ce que je viens de dire. Pour les petits qui sont en difficulté, ce regard sur l'écriture les place moins devant leurs limites et davantage en face de leurs défis à relever. Ils se voient comme des écrivains, c'est-à-dire porteurs d'un message à communiquer ; plus tard, ils vont se regarder comme des scripteurs, parce qu'ils vont ressentir le besoin d'utiliser davantage les trottoirs ou d'autres techniques d'écriture (passage d'outils adaptés à conventionnels).

Gérer l'écriture différenciée

Québec français : Qu'est-ce que l'approche différenciée de l'écriture exige comme gestion de la classe ?

Carolle : La motivation des élèves à écrire facilite le travail de gestion de la classe. Ils nous observent écrire, verbaliser nos actions, nos réflexions, puis ils ont hâte de produire leurs propres messages et de les partager.

Céline : Il est clair que les élèves qui ont plus de facilité entraînent les autres dans l'avenue de l'écriture.

Ginette : Pour l'enfant qui est à risque ou en difficulté, l'écriture est perçue négativement. Il appréhende la calligraphie. Ici, c'est permis de dessiner, de prendre un collage ou une image, de l'accompagner d'un mot, d'un message. Quand tous les moyens sont permis, bien oui, j'ai le goût de te raconter quelque chose en l'écrivant. Quand tu as accès à te raconter, même si tu as de la difficulté à

tenir ton crayon, à respecter les marges et les lignes, mais que tu peux réussir à communiquer ta pensée parce que les conditions sont là pour te faciliter la tâche, alors les seules limites qui existent sont les tiennes.

Céline : À propos de la gestion de classe, j'ai encore des choses à apprendre... Je n'ai pas trouvé cela facile, au début, de gérer les interactions entre élèves. Pourtant, j'ai déjà travaillé en tableau de programmation, en atelier. Venait un moment où il fallait que je me retire avec un petit groupe d'élèves... j'en ai 21, c'est quand même bien, 21, en première année, mais il fallait que je réussisse à échanger avec certains élèves, à décider qui allait passer sur la chaise de l'auteur, etc.

Manon : C'est encore difficile à gérer.

Lorraine : En cours d'expérience, le fait qu'on ait choisi de donner à l'écriture la meilleure période de la journée, soit le matin, n'a-t-il pas facilité les choses ?

Céline : C'est évident ! Passer de la première période de l'après-midi à la première période du matin a marqué un virage. Ce que je veux dire, cependant, c'est que le temps prévu pour la période d'écriture, disons 45 minutes, était insuffisant. Il a fallu s'ajuster. Et puis, le fait de gérer des sous-groupes à l'intérieur d'un groupe est exigeant. C'est une gestion différente de celle que je pratiquais. Je pense qu'on a à apprendre... en tout cas, moi, j'ai à apprendre à m'organiser.

Un bilan positif

Québec français : L'année scolaire s'achève. Quel bilan faites-vous des apprentissages des élèves en écriture ? Que retirez-vous personnellement de cette expérience ?

Carolle : Les enfants ont appris à se nommer, à parler d'eux, à se découvrir, à coopérer, à s'entraider. C'est précieux comme apprentissages.

Céline : Ce que je constate, c'est qu'ils ont pris en charge leur propre cheminement. C'est ce qui me semble le plus important. Hier, lors d'une rencontre avec une élève – on regardait ensemble son portfolio –, je l'entends me dire : « Ça, je suis rendue bonne, je suis capable, mes idées sont claires ». Plus tard : « Ça, je suis vraiment « dans le jaune », Céline. Il faudrait que je me mette un défi ». Elle s'est appropriée un cheminement.

Manon : J'ai remarqué la même chose cette semaine. Les enfants me disent : « Regarde, Manon, je ne cherche pas assez de mots dans mon détective ». Je sais que mes élèves, cette

année, vont partir avec le goût d'écrire et d'être lus. Je pense qu'il faudrait que les prochains enseignants le sachent, ça.

Céline : C'est le mot « plaisir » qui me revient toujours à l'esprit. Mes élèves ont eu du plaisir à écrire. Je pense à une élève, entre autres. C'est certain qu'elle étire encore plusieurs mots, mais cette enfant-là a du plaisir à écrire. Je ne suis pas sûre qu'elle aurait eu le même plaisir avec une approche traditionnelle de l'écriture : « Vous écrivez sur ça... c'est moi qui vous dirige... je suis très exigeante, et je veux une copie parfaite ! » Elle aurait été frustrée, parce que je l'aurais frustrée !

Carolle : Mais, peu importe ce qui va arriver dans les prochaines années, ces enfants-là ont goûté à ce plaisir... il ne peut pas disparaître !

Lorraine : On souhaite tous que les conditions et les températures soient bonnes... On travaille présentement par cycle. Ça va être important d'en parler aux enseignantes du cycle. C'est certain qu'une telle approche déstabilise, parce que nos représentations de l'écriture et nos pratiques enseignantes évoluent. Ce sont désormais les apprentissages des enfants qui sont au centre de nos préoccupations, pas le programme, pas nos planifications bien ficelées, pas le matériel didactique. Puis, il faut bien se le dire, on n'impose pas nos représentations.

Québec français : Les nouveaux défis ?

Lorraine : Tout au long de l'expérience, les enseignantes ont tenté de tisser des liens étroits entre l'écriture, la lecture et l'oral. Ce travail est à consolider. Également, il faudrait utiliser davantage la littérature jeunesse comme soutien, support, prolongement à l'écriture. Le fait de travailler en atelier permet de réaliser ces intersections.

Carolle : Ce projet-là a fait mon année... comme on dit : « Ça a fait ma journée ! »

Céline : L'année prochaine, je ne prends plus mon traitement différé.

Notes

1 Cunningham, P. M. et Allington, R. L. (1998). *Classrooms that Work: They Can all Read and Write*. New York : Longman.

2 Nadon, Y. (2003). *Lire et écrire en première année et pour le reste de la vie*. Montréal : Chenelière et McGraw-Hill.