

L'écriture dès l'entrée formelle dans l'écrit

■ Pauline Sirois, Andrée Boisclair
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval (Québec)

Comment l'adulte peut-il faciliter le passage du jeune enfant entre le monde enchanté des livres d'histoire de la petite enfance et celui non moins merveilleux que peut offrir l'apprentissage de l'écrit? Nous savons tous que notre responsabilité en tant qu'adulte, guide et soutien, est immense face à ce passage. Il est donc important de questionner nos pratiques pédagogiques, dans un souci de partage au regard de l'intervention en écriture.

Les enfants envisagent généralement l'entrée en première année comme un passage mystérieux et excitant, comme un moment important de leur vie. Certes, cet engouement vient de l'attitude des adultes qui les entourent, qui leur présentent, avec raison il faut en convenir, un monde merveilleux où s'ouvrent les portes du savoir. Pour plusieurs, l'engouement fait rapidement place à la désillusion, et ce, dès les premiers mois de fréquentation scolaire. L'entrée formelle dans l'écrit, notamment, s'avère pour certains non plus un défi passionnant mais un écueil qui les place face à l'échec et aux difficultés. Le travail en lecture, à la maison et à l'école, leur est souvent pénible et le climat autour des textes à lire contraste avec celui dans lequel ils baignent autour des histoires merveilleuses qui leur sont lues par leurs proches. La disparité entre ces deux «situations de lecture» est malheureuse, les débuts difficiles de l'enfant en lecture éteignant bien souvent la magie créée depuis des années autour des livres et devenant ainsi une entrave au développement du plaisir de lire.

Par ailleurs, si les difficultés en lecture s'avèrent préoccupantes, celles rencontrées en écriture ne le sont pas moins. Nombre d'élèves, si fiers au départ d'apprendre à écrire, éprouvent, dès la première année du primaire, un sentiment grandissant d'incompétence et démontrent un important manque d'intérêt et d'engagement devant toute situation de rédaction. Au-delà de l'apprentissage de la calligraphie et du nom des lettres, ces enfants se sentent dépourvus. En fait, ils prennent rapidement conscience de tout ce qu'ils ne savent pas et, dès lors, la prise de risques en écriture devient pour eux très difficile, voire, non envisageable. Devant tout ce qu'il y a à construire, l'insécurité prend place et éloigne ces élèves de la finalité même de l'acte d'écrire, soit communiquer.

Le présent article a pour souci d'examiner, en mettant l'accent sur le volet écriture, comment l'adulte peut faciliter le passage du jeune enfant entre le monde enchanté des livres d'histoire de la petite enfance et celui non moins merveilleux que peut offrir l'apprentissage de l'écrit. Nous savons tous que notre responsabilité en tant qu'adulte, guide et soutien, est immense face à ce passage. Il est donc important de questionner nos pratiques pédagogiques, dans un souci de partage au regard de l'intervention en écriture.

ÉCRIRE À L'ÉCOLE: «QUAND, OÙ, COMMENT?»

Traditionnellement, l'apprentissage de l'écrit est amorcé par la lecture, l'écriture venant par la suite, quand les enfants sont considérés *prêts*, c'est-à-dire, vers le mois de janvier de la première année ou un peu plus tard dans l'année. Questionnons-nous : prêts à quoi, en fait? Prêts à raconter? Prêts à expliquer, à élaborer des idées? Il y a certes des inquiétudes face à la capacité des enfants à raconter des histoires et à donner des explications à l'écrit. Mais très souvent, ce ne sont pas ces inquiétudes qui guident le choix de mettre la lecture au premier plan lors de l'entrée dans l'écrit et d'introduire plus tardivement l'écriture de textes. En fait, notre organisation scolaire, voire nos traditions, font en sorte qu'on attend plutôt que les enfants, à travers l'apprentissage de la lecture, aient développé des connaissances formelles au regard du système d'écriture. Or, cette «mise en attente» pourrait priver l'élève de l'apport de l'interrelation entre la lecture et l'écriture qui, lors de l'entrée dans l'écrit, favorise tout particulièrement le traitement du mot écrit. En effet, l'écriture exige une analyse qui sert le développement de la lecture et pourrait donc avoir avantage à être mise à l'avant-plan dès l'entrée dans l'écrit.

Par ailleurs, le délai habituel entre l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture est généralement suivi d'une grande «prudence» s'exprimant par des cadres d'écriture très structurés et par des attentes peu élevées envers les enfants que l'on place ainsi dans des situations de copie de mots ou de phrases plutôt que devant l'écriture réelle de textes. Ce contexte pédagogique naît du souci, empreint de sollicitude et de bienveillance, de ne demander à l'enfant que ce qu'il peut donner, de respecter son rythme d'apprentissage. Cependant, cette situation contribue bien souvent à la mise en place d'une peur de l'erreur et ce, dès l'entrée formelle dans l'écrit. Or, il y a réel danger que cette peur de «faire des fautes» en écriture entrave la spontanéité narrative, explicative ou autres et soit renforcée pendant des années par les copies de textes corrigées au crayon rouge. En fait, dès leurs premiers pas en écriture et tout au long du primaire et du secondaire, les enfants sont «encadrés» par des structures de textes imposées et leurs écrits sont corrigés de façon consciencieuse mais peu de soutien leur est donné et ils sont très peu guidés. Ils ont rarement l'occasion de se lancer,

comme peuvent le faire les écrivains, dans la rédaction libre et spontanée d'un texte sans le spectre d'une évaluation qui leur rappelle et souligne leur manque d'habiletés, voire «leur incompétence». L'écriture de textes, loin d'être une activité quotidienne, apparaît comme une occasion ponctuelle d'évaluation permettant de quantifier et/ou de qualifier les acquis plutôt que comme une réelle situation d'apprentissage.

Or, comment les élèves peuvent-ils apprendre à écrire sans écrire? Peuvent-ils apprendre à écrire avec le sentiment de ne pas être à la hauteur? Combinons ces questions à celle soulevée au départ: «Comment pouvons-nous, dès l'entrée formelle des élèves à l'école, favoriser le passage de l'oral à l'écrit et le développement en écriture»? Ces trois questions sont centrales dans le développement d'une pédagogie de l'écriture centrée sur les besoins des élèves et permettant à la fois le développement des compétences scripturales et du plaisir d'écrire. Des éléments de réponses peuvent aisément être dégagés: les attentes doivent être réalistes et les interventions appuyées sur ce que les enfants ont déjà construit. Or, la principale difficulté se situe précisément ici, c'est-à-dire dans l'ajustement des attentes en fonction des réelles capacités de l'élève qui entre à l'école. Portons donc ici un regard sur ces capacités.

QUE SAVENT LES ENFANTS QUI ENTRENT À L'ÉCOLE?

Chacun sait que les connaissances des enfants de six ans au regard de l'écrit ne sont pas à zéro. Les enfants «ne savent pas comme les adultes», ils en sont d'ailleurs généralement bien conscients mais ils savent beaucoup de choses. Les connaissances construites sont variées, mais surtout, elles sont de diverses natures.

Les connaissances à propos de l'écrit («Je connais plein de choses...»)

À leur entrée à l'école, les enfants savent généralement que l'écrit est porteur de sens, que les histoires font rêver, voyager, rire, parfois pleurer... Ils connaissent beaucoup de choses à propos de l'écrit. Écoutons Marie, quatre ans et demi, qui fait la lecture du «Roi Lion» (Hover, 1994) à sa panthère Baggera et aux autres figurines d'animaux qui se trouvent devant elle:

M.: Baggera pi toutes les animaux y vont dire: «Qu'est-ce qui est écrit?»

Adulte (prenant le rôle de la panthère Baggera): Qu'est-ce qui est écrit ici Marie?

M.: Le roi lion! Comme au début ici. Le roi lion!

Adulte: C'est écrit deux fois?

M.: Oui

Adulte: OK.

M.: Attends... (et elle s'en va hors caméra)

Adulte: Où tu vas Marie?

M.: Attends, ce sera pas long (Elle revient au bout de quelques instants avec deux autres livres).

M.: Regarde. Regardez (en s'adressant à ses animaux spectateurs).

M.: (Elle montre le titre sur la page couverture d'un livre:) Ici c'est écrit «Le bruit»... (Elle tourne la page:) Ici c'est encore écrit «Le bruit».

Adulte: Ils l'écrivent toujours à l'intérieur?

M.: Oui, ils l'écrivent toujours à l'intérieur. (Elle prend un autre livre et montre le titre:) «La coccinelle»... (Elle tourne la page:) Et puis encore «La-coc-ci-nelle» (en suivant avec son doigt les mots de gauche à droite).

Adulte: Tu as bien raison. Ils l'écrivent toujours deux fois: sur la couverture et sur la page de garde.

M.: Bien oui! Vous voyez tous?: «Le roi lion» (en parlant à ses animaux et en «lisant» le titre dans la page de garde).

Comme on peut le voir dans cet extrait tiré d'un enregistrement vidéo réalisé alors qu'elle était âgée de 4 ans et demi, Marie connaît déjà certaines conventions de l'écrit. Elle sait, par exemple, que le titre d'un livre est «toujours» écrit à deux endroits et que la lecture se fait de gauche à droite et de haut en bas. Comme nombre d'enfants de son âge, Marie est en train de développer, sans enseignement formel, des connaissances diverses sur la lecture et l'écriture, que l'on regroupe aujourd'hui sous la notion *d'émergence de l'écrit*. Au cours des années précédant l'entrée en première année du primaire, les enfants font en effet un ensemble de découvertes qui les préparent à l'apprentissage formel de l'écrit. Plusieurs de celles-ci sont de l'ordre des conventions culturelles telles l'orientation de l'écrit et l'organisation graphique. D'autres demandent davantage sur le plan de la conceptualisation. Ainsi, les enfants découvrent peu à peu que l'écrit est en lien avec la chaîne parlée, que tous les mots sont écrits, que la transcription des mots est en lien avec l'aspect sonore de ceux-ci et donc, avec leur structure phonologique, etc.

ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

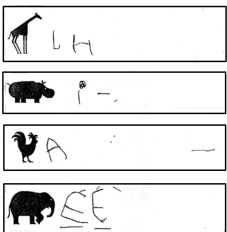
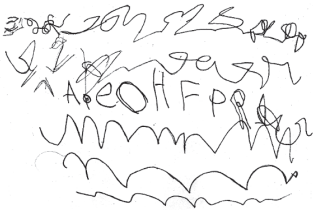
Les représentations au regard du système d'écriture («J'écris comme je pense...»)

De l'émergence de ces représentations jusqu'à l'écriture et la lecture orthographique autonome, les enfants doivent conceptualiser un système d'écriture qui repose sur l'oral et qui est génératif, c'est-à-dire qui permet de transcrire la parole à partir d'un nombre limité de symboles. Ils conceptualisent ce système à des rythmes différents, à travers une série de niveaux, que plusieurs auteurs, dont Ferreiro, ont pu identifier par l'analyse d'écritures spontanées ou émergentes.

Examinons ici, à partir de productions réalisées sans soutien, à différents âges et à l'aide de la séquence développementale dégagée par Ferreiro (Ferreiro, E., 2000; Ferreiro, E. & Gomez-Palacio, M., 1988; Ferreiro, E. & Teberosky, A., 1982), l'évolution des représentations que Marie a construites peu à peu autour de ce système d'écriture, au premier abord si mystérieux pour le jeune enfant. Notons que la première production a été réalisée dans le cadre de jeux spontanés alors que les trois suivantes (épreuve de Giasson et Saint-Laurent, 1996) l'ont été dans le cadre d'entrevues structurées vidéofilmées.

La production réalisée par Marie à l'âge de 4 ans illustre bien ce qui caractérise les premiers écrits du jeune enfant, soit l'absence de recherche de correspondance entre graphies et sons. Marie utilise à la fois des pseudo-lettres (écriture sous forme de vagues) et à la fois des

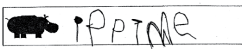
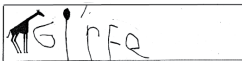
graphies conventionnelles, les unes et les autres n'étant pas en lien avec l'aspect sonore des mots. Elle remplit les lignes sans en contrôler la quantité de graphies. Elle s'arrête au bout de la feuille et recommence à remplir une autre ligne. Elle est, d'après la séquence évolutive dégagée par Ferreiro, au niveau de conceptualisation appelé «pré-syllabique». Je ne parviens pas à lire le texte de la petite Marie



Dans la seconde production, on peut voir que Marie, qui a réalisé celle-ci à l'âge de 5 ans et 2 mois, a avancé dans sa conceptualisation du système d'écriture. Elle a fait un pas important, elle conçoit maintenant que l'écrit est en lien avec l'aspect sonore des mots. Elle fait cependant une analyse de type syllabique, c'est-à-dire qu'elle découpe le mot en syllabes et cherche à représenter chacune d'elles avec une lettre. Elle se donne cependant un second critère: les lettres choisies doivent «rimer avec les mots», comme elle l'explique en cours de production. Elle cherche en fait des lettres dont le nom lui-même correspond à la prononciation des syllabes qu'elle cherche à représenter. Ainsi, elle met la lettre «j» pour représenter la première

syllabe du mot «girafe», écrit la lettre «h» pour la seconde syllabe et explique que «h» ça sonne comme «af». Elle poursuit avec le mot suivant. Elle écrit la lettre «i» pour représenter la première syllabe du mot «hippopotame», s'arrête et dit qu'elle ne peut écrire «po-po» parce qu'il n'y a pas de lettre qui s'appelle «po». Elle donne la même explication en ce qui concerne la dernière syllabe du mot («tam»). Le second critère relié au nom des lettres lui pose ainsi rapidement problème: elle ne trouve pas de lettre lui permettant de le respecter. Cette situation la met un peu mal à l'aise, et ce, malgré l'attitude de l'expérimentatrice qui tente de la rassurer en lui rappelant qu'il s'agit d'un jeu d'écriture. Elle met un trait d'union à côté du «i», poursuit et écrit sans hésiter la lettre «A» pour représenter le mot monosyllabique «coq». Enfin, elle demande à l'expérimentatrice comment on écrit la lettre «É», en écrit deux pour représenter les deux premières syllabes du mot «éléphant» et puis s'arrête, ne trouvant pas de lettre qui s'appelle «fan».

Marie fait ensuite un commentaire étonnant qui fait comprendre qu'elle s'est donné un troisième critère: elle précise que pour chaque mot «ça en prend deux» (en parlant des lettres) mais que pour le mot «coq», elle a mis seulement la lettre «A» parce qu'elle n'en trouve qu'une (en faisant ici référence à la syllabe). Ferreiro a décrit ce critère, qui provoque des conflits cognitifs, comme étant très présent au niveau syllabique, dans cette période où l'enfant fait correspondre graphies et syllabes. Les explications données par Marie permettent, en fait, de comprendre pourquoi elle a ajouté un trait d'union au mot «hippopotame», il comporte maintenant deux «graphies», tout en laissant entrevoir qu'elle va bientôt délaisser ce critère de quantité minimale, puisqu'elle accepte que le mot «coq» puisse s'écrire avec une seule graphie.

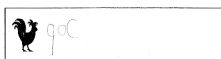
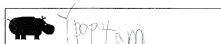
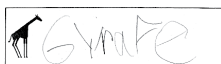


Réalisée six mois plus tard, la troisième production, qui peut laisser croire à une écriture avec omission de lettres, montre, en fait, une formidable avancée chez Marie (5 ans et 8 mois), qui conçoit maintenant que l'écriture est constituée d'unités plus petites que la syllabe et qui a laissé tomber le critère contraignant de quantité minimale et surtout, celui relié au nom des lettres qui lui posait de réels problèmes. Elle réalise cette troisième production de façon très détendue, s'amusant de sa calligraphie irrégulière, notamment de la grosseur inégale des lettres qu'elle écrit. Marie est entrée dans le stade d'écriture que Ferreiro appelle «syllabico-alphabétique» en raison de la coexistence de deux types

d'hypothèses: l'hypothèse syllabique du niveau précédent et l'hypothèse alphabétique qui permet maintenant une analyse fine des unités phonémiques. Ainsi, Marie, dans cette troisième production, donne parfois à une graphie une valeur syllabique et parfois, une valeur phonémique. Il faut cependant préciser que la lettre «e» a été ajoutée «systématiquement» à la fin des mots, hormis pour le mot «coq», Marie justifiant cet ajout non pas par une analyse sonore mais par «nécessité <:» ça prend un «e» à

ENTRÉE DANS L'ÉCRIT

la fin du mot», précise-t-elle à l'expérimentatrice. Pour le mot «coq», la situation est particulière. Marie n'a tout simplement pas terminé de l'écrire, précisant qu'elle entend «autre chose» mais qu'elle ne sait pas comment l'écrire. Marie semble ici percevoir que le mot comprend d'autres phonèmes mais elle n'arrive pas à les isoler ou à les représenter.



Enfin, dans la dernière production, on peut voir que Marie, qui a maintenant 6 ans et 4 mois et qui est à quelques jours de son entrée en première année du primaire, a pris de l'expérience et qu'elle représente maintenant chacun des phonèmes. Son niveau de conceptualisation lui permet une utilisation aisée du principe alphabétique de notre système d'écriture. Elle se trouve au niveau alphabétique, le dernier niveau de la séquence développementale dégagée par Ferreiro.

Ce cheminement dans la conceptualisation du système d'écriture est essentiel au développement de la lecture et de l'écriture. Plusieurs études, certaines menées notamment auprès d'élèves vivant avec une grande surdité (Sirois & Boisclair, 2005, 2006), ont montré que les enfants ayant atteint le niveau de conceptualisation le plus avancé au regard de la compréhension du principe alphabétique ont cheminé à travers la même séquence développementale, tout en ne parvenant cependant pas aux différents niveaux de conceptualisation au même moment. L'analyse de cette séquence a, en fait, permis de voir que les enfants, à l'un ou l'autre des niveaux de développement, développent-ils leurs propres représentations à l'égard du système d'écriture, qu'ils «écrivent» en faisant des hypothèses. Bref, ils ne savent pas écrire à la manière des adultes, c'est-à-dire avec des représentations orthographiques standard, mais ils abordent leur scolarité formelle avec des connaissances, avec leurs connaissances au regard du système d'écriture.

Les habiletés langagières et narratives («Je peux aussi raconter et expliquer...»)

Ces avancées essentielles au regard de la conceptualisation du système d'écriture réalisées par Marie et par ses pairs, de même que celles de l'ordre des conventions culturelles ne doivent cependant pas occulter ou mettre au second plan d'autres connaissances et habiletés que les enfants d'âge préscolaire, en interrelation avec leur environnement familial et social et à travers de nombreuses interactions langagières, ont mis des années à développer et qui sont porteuses de la compréhension en lecture et des habiletés rédactionnelles. Écoutons le début de la «lecture» du Roi Lion réalisée par Marie, qui a suivi son explication, rapportée plus haut, autour de l'écriture du titre du livre:

Cette histoire qu'elle s'est fait raconter nombre de fois et dont elle a vu la version cinématographique à plusieurs reprises, Marie la raconte, sans

«Dans la savane africaine, une foule d'animaux se mit en place. La fête commence! La savane africaine est remplie d'animaux. Sur le garde de la forêt, dans la savane africaine, des gnous, des éléphants, des rhinocéros, des centaines d'animaux, même des girafes et des zèbres se mit en place. Pour... la savane africaine...La fête commence pour le fils du lion Muphasa. La savane africaine remplie d'animaux se mit à faire des bruits incroyables.»

autre soutien que les images du livre, avec un style propre à l'univers littéraire. Poursuivons:

On peut voir, dans cet extrait, qu'à travers des formulations complexes et littéraires, dans lesquelles on retrouve plusieurs connecteurs et

Un jour, Scar était pas venu dans la savane africaine. Il jouait intervenu à une petite souris parlant de lumière. Mais, dès qu'il fut prêt à la manger, Zazou l'interrompt. Zazou vient l'interrompre. Scar lui dit: «Va-t-en espèce de mandibule de oiseau!». Et Zazou vient de dire: «Scar, ne me regarde pas comme ça!», lorsqu'une voix apparaît très forte dans les oreilles de Scar. La voix disait: «Laisse-le Scar!». Et, c'est ce que Scar faisait. Avant de disparaître, il parla à Muphasa. Dès qu'il eut fini, il s'interrompt, et il disparaît. Et dès qu'il fut disparu, Zazou était prêt à discuter avec le roi Muphasa. Dès qu'il eut fini, il s'interroge...il s'interrompt, et même, au rocher du roi Muphasa, et son fils regardaient les frontières de la... de de... que Simba n'avait (z') aucun droit d'aller.

compléments de phrases de même que de l'insertion de dialogues, se glissent quelques maladroites sur le plan de la terminaison des verbes et de la concordance des temps. On constate également une sur-utilisation de la locution conjonctive «dès que» et deux formulations fautives. L'une de celles-ci («Dès qu'il eut fini, il s'interroge...il s'interrompt, et même, au rocher du roi Muphasa, et son fils regardaient les frontières de la... de de... que Simba n'avait (z') aucun droit d'aller») est probablement due à la difficulté, pour Marie, de maintenir un style littéraire tout en s'engageant dans une explication. La seconde («Il jouait intervenu à une petite souris parlant de lumière»), qui peut être perçue comme étant asémantique, montre, en fait, comme par ailleurs l'ensemble de l'extrait, la capacité de Marie à prendre des risques sur le plan langagier, notamment au regard de la formulation d'expressions figurées. Il faut convenir que les «erreurs»

relevées dans l'extrait présenté sont tout à fait louables chez une enfant si jeune qui se permet de raconter en utilisant le passé simple, dans un style très littéraire, tout comme dans les livres qu'on lui raconte. Marie prend des risques, elle n'a pas peur de se tromper. Notons par ailleurs que la suite de sa «lecture», que nous ne rapporterons pas ici, a montré sa compréhension de l'ensemble du récit. Ainsi, non seulement Marie utilise-t-elle un style très littéraire dans son rappel de récit mais celui-ci montre qu'elle a construit et structuré les liens entre les différentes parties de l'histoire du «Roi lion», entre les buts des protagonistes et les actions qui s'ensuivent. Il s'agit là, certes, d'un apprentissage des plus importants.

Le développement de la capacité, chez l'enfant du préscolaire, à inférer des relations causales et à élaborer les liens entre les différents éléments de la macrostructure d'un texte, à partir de ses connaissances sur le monde et de ses habiletés langagières, a été identifié comme un des principaux fondements de la compréhension en lecture (Boisclair, Makdissi, Sanchez Madrid, Fortier & Sirois, 2005; Graesser & Wiemer-Hastong, 1999; Kintsch, 1998; Linderholm, Everson, van den Broek, Mischinski, Crittenden & Samuels, 2000; Makdissi & Boisclair, 2005, 2006, 2008). Au cours des années précédant leur entrée à l'école, les enfants qui bénéficient notamment de lectures interactives autour de livres d'histoire construisent progressivement, en passant par différents niveaux, cette capacité qui leur permettra de comprendre ultérieurement, sans soutien, la structuration causale des récits lus seuls (Makdissi & Boisclair, 2008). Les interactions avec les adultes qui questionnent autour des nœuds causaux s'avèrent essentielles.

Marie, comme ses pairs ayant bénéficié de ce type d'interactions, entre dans l'écrit avec des habiletés relativement avancées au regard de la structuration du récit. Cependant, comme c'est le cas pour la conceptualisation du système d'écriture alphabétique, chacun ne parvient pas au même niveau de conceptualisation du récit au même moment et tous n'entrent pas dans l'écrit avec les mêmes habiletés. Ces habiletés, qui serviront certes la compréhension en lecture mais également la cohérence textuelle en écriture, devront, peu importe le niveau atteint au début de l'apprentissage formel de l'écrit, continuer de se développer au contact de l'écrit.

ACCUEILLIR ET SOUTENIR L'ÉCRITURE, EN TENANT COMPTE DU RÉEL NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

En fait, quand les enfants entrent à l'école, ils ne savent pas «comme les adultes» mais ils savent. Ils ont développé des connaissances sur l'écrit et à propos de l'écrit et ils ont construit des représentations au regard du système d'écriture. Ils savent raconter, expliquer (*«c'est parce que i' se tenait sur une roche... i' se tenait sur une roche pour monter mais là les gnous l'ont attrapé avec leurs sabots, fait que là i'a pas pu monter sur le rocher à*

Simba»), et même, argumenter... à des niveaux différents, à leur manière, comme les tout-petits peuvent le faire mais ils savent.

Par contre, il y a des écarts. Des écarts entre les élèves au regard des différents développements soutenant l'apprentissage de l'écrit mais également, chez un même enfant, entre chacun de ces développements. Mettons ici en relation, par exemple, le niveau de Marie, à l'âge de quatre ans et demi concernant (pour éviter le « au regard de » très récurrent dans cet article) son habileté à raconter et celui qu'elle avait atteint au même âge, au regard de la conceptualisation du système d'écriture. L'écart entre la capacité de Marie, à cet âge, à utiliser le code et celle de raconter est important. La seconde est manifestement plus avancée que la première. Lors de son entrée en première année, l'écart entre ces deux capacités s'était amoindri. Marie, qui voulait « apprendre à écrire », avait eu de fréquentes occasions d'écriture guidées par un adulte et avait ainsi atteint le niveau alphabétique, c'est-à-dire représentant chacun des phonèmes à l'écrit. Cependant, nombre d'enfants, en raison d'intérêts ou de besoins différents, conservent encore, au début de l'apprentissage formel de l'écrit, des écarts importants entre les différents développements soutenant cet apprentissage.

Ces écarts, que l'on parle ici de ceux présents chez un même enfant ou de ceux, plus évidents, existant entre les enfants d'un même niveau scolaire, peuvent expliquer la difficulté, notamment dans le contexte d'un groupe-classe, de cerner les capacités réelles des enfants qui entrent dans l'écrit et d'ajuster les attentes et les interventions au juste niveau de développement de chacun. Cependant, ils ne peuvent expliquer notre hésitation à mettre les élèves en situation d'écriture de textes dès l'entrée dans l'écrit. Ils ne peuvent pas davantage expliquer le peu d'occasions que nous offrons aux élèves d'écrire, ni l'habitude que nous avons d'exiger des écritures parfaites et sans faute à chaque production réalisée. En fait, ce contexte pédagogique est plutôt engendré par notre crainte de permettre aux enfants de réaliser leurs premiers pas en écriture en titubant, voire en faisant des faux pas. Pourtant, il ne nous viendrait pas à l'idée de faire passer à un enfant, ni même à un adulte, un examen de natation ou de piano sans aucun entraînement, exercice ou pratique ni, par souci de ne pas entraver le travail, la spontanéité et la confiance en soi de l'enfant, de corriger chaque maladresse ou fausse note faite au cours de l'entraînement ou de la pratique quotidienne. Nous nous attendrions plutôt des maladresses de l'enfant qui prend des risques, qui essaie, qui trébuche, se trompe et recommence.

Pourquoi ne permettrions-nous pas aux élèves, qui ont bénéficié de cette attitude d'accueil depuis qu'ils sont tout petits et qui est toujours présente à la maison et dans les activités parascolaires, de retrouver ce confort dans toute activité d'apprentissage scolaire, notamment dans celles touchant le développement de l'écriture? Pourquoi ne permettrions-nous pas à tous les

élèves, dès l'entrée à l'école, de mettre à l'écrit ce qu'ils savent déjà faire, à des niveaux différents, à l'oral? Cet accueil devrait entraîner un climat de détente et encourager les tentatives des enfants autant aux niveaux de la structuration du texte, des formulations syntaxiques et du vocabulaire que des hypothèses orthographiques. Cet accueil devrait permettre, en fait, de préserver à la fois la capacité des enfants à prendre des risques aux plans cognitif et langagier, laquelle a permis des développements phénoménaux au cours des six années précédant les apprentissages formels et le plaisir d'apprendre, sans crainte de se tromper, comme avec papa et maman, grand-maman et grand-papa, avec les éducatrices et les pairs.

«Accueillir» les écritures, mettre en place un tel contexte d'apprentissage facilitent le passage entre l'expression orale et l'expression écrite, la peur de l'erreur laissant la place à la spontanéité, la créativité, les essais et les hypothèses. On peut ainsi mieux situer le niveau des élèves au regard des divers développements, se centrer sur les besoins réels de ceux-ci et offrir le soutien qui convient à chacun. Tous n'ont pas les mêmes besoins et, par conséquent, ne nécessitent pas le même type de soutien, puisque tous ne sont pas au même niveau de développement au même moment. Une telle pédagogie de l'écriture, par sa nature développementale, permet en fait de soutenir à la fois les enfants qui cheminent aisément et ceux qui cheminent moins rapidement. Elle pourrait même, en impliquant une analyse différenciée non seulement des écarts entre les élèves mais également entre les divers développements chez un même élève (par exemple entre la capacité à raconter et la conceptualisation du système d'écriture), permettre d'éviter les «diagnostics» trop hâtifs, qui trop souvent altèrent notre perception des capacités de celui identifié comme étant en difficulté et assurer un soutien «sur mesure».

Une pédagogie développementale de l'écriture demande, par contre, de la souplesse et des ajustements au niveau de la gestion de la classe et impose non seulement un soutien ponctuel mais également un suivi individuel. Dans le contexte actuel des réformes des programmes scolaires, qui font notamment place à l'usage d'outils pédagogiques individualisés tels le portfolio ou le dossier d'écriture, ces exigences, bien que non aisées, sont réalistes, et ce, même auprès de jeunes élèves qui entrent dans l'écrit. Par ailleurs, cette conception développementale de l'enseignement de l'écriture s'inscrit dans le courant actuel en pédagogie de l'écrit, qui met au premier plan l'interrelation lecture/écriture et qui veut donner une place plus importante à l'écriture. À cet égard, pensons plus particulièrement ici aux efforts faits au Québec à travers le *Plan d'action pour l'amélioration du français* (MELS, février 2008), qui fait suite au dépôt du rapport produit par le *Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture* et qui propose notamment que les élèves écrivent de réels textes régulièrement, voire quotidiennement.

CONCLUSION

Dans les conditions d'apprentissage que nous venons d'évoquer, le passage entre les livres d'histoire de la petite enfance et l'apprentissage de l'écrit peut se réaliser plus aisément, mais surtout, sans découragement ni larme. Dans ces conditions d'apprentissage, il apparaît possible de faire écrire les enfants, même s'ils ne «savent pas écrire», surtout s'ils ne savent pas lire. En effet, les développements réalisés avant l'entrée dans l'écrit et les connaissances importantes déjà construites sur l'écrit et à propos de l'écrit sont pris en compte dans une pédagogie où l'enseignant a un rôle de soutien et de guide... et également de lecteur. L'interaction lecture-écriture prend ici tout son sens, l'enfant devenant lui-même le lecteur de ses propres textes et même de ceux de ses pairs. Dans ce contexte pédagogique, le plaisir de lire et d'écrire avec lequel l'enfant est entré à l'école peut rester présent, facilitant ainsi le développement de l'ensemble des compétences en littératie.

BIBLIOGRAPHIE

- Boisclair, A., Makdissi, H., Sanchez, C., Fortier, C. & Sirois, P. (2005). *La structuration causale du récit chez le jeune enfant*. Dans Falardeau, É. et al., Actes du 9^e colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français de 2004 (CD-ROM). Québec: AIRDF.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris: Hachette.
- Ferreiro, E., & Gomez-Palacio, M. (1988). *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils?* Besse, J. M., de Gaulmyn, M. M., & Ginet, D. Lyon (Trans.). Centre régional de documentation pédagogique.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1982). The evolution of writing. In E. Ferreiro & A. Teberosky, *Literacy before schooling*, Exeter: Heinemann Educational Books.
- Giasson, J. & Saint-Laurent, L. (1996). *Effets d'un programme intégrant la conscience phonologique à des activités d'émergence de la lecture*. Communication présentée au Congrès de l'Association Internationale de Linguistique Appliquée, Jyväskylä, Finlande, août.
- Graesser, A.C. & Wiemer-Hastings, K. (1999). Situation models and concepts in story comprehension. Dans S.R. Goldman, A.C. Graesser & P. van den Broek (Éds.), *Narrative comprehension, causality, and coherence* (pp. 77-92). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hover, M. (1994). *Le roi lion* (The Walt Disney Company). Éditions Les Presses d'or, collection «Album carré».
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Linderholm, T., Gaddy Everson, M., van den Broek, P., Mischinski, M., Crittenden, A. & Samuels, J. (2000). Effects of causal text revisions on more- and less-skilled readers' comprehension of easy and difficult texts. *Cognition and Instruction*, 18, 525-556.