

Faire écrire les enfants au primaire : mission impossible?

Josée Valiquette

Numéro 43, octobre 1981

Faire écrire à l'école

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/57187ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Valiquette, J. (1981). Faire écrire les enfants au primaire : mission impossible? *Québec français*, (43), 54–58.

faire écrire les enfants au primaire: mission impossible?

par Joséée Valiquette

Le nouveau programme prescrit aux enseignants de faire écrire régulièrement des textes signifiants aux enfants du primaire, en réponse à des intentions de communication variées. C'est sûrement là un objectif bien fondé; est-il cependant vraiment réalisable en pratique? Il semble qu'en matière d'écrit, les enseignants se butent en effet à tant de difficultés que cela risque, si l'on n'y prend pas garde, de compromettre l'application même du programme quant à l'un de ses chapitres essentiels. Mais quelles sont ces difficultés?

Pour en savoir plus long à ce sujet, j'ai effectué depuis plus d'un an et demi une série de sondages auprès de plus d'une centaine d'enseignants et de conseillers pédagogiques, de Montréal à Chicoutimi, en passant par St-Polycarpe, Châteauguay et Ste-Thérèse. Deux conclusions intéressantes se dégagent de ces enquêtes: 1^o les problèmes sont, à toutes fins pratiques, les mêmes partout; 2^o par contre, les solutions s'avèrent des plus disparates et, le plus souvent, teintées d'interrogations. Les cinq problèmes majeurs qui reviennent le plus fréquemment sont, par ordre d'importance décroissante: 1. Quelles situations d'écriture proposer aux élèves? 2. Les enfants ne savent pas quoi écrire... 3. L'orthographe d'usage est pitoyable. Que faire à cet égard? 4. Quels genres d'interventions tenter pour améliorer la qualité des textes? 5. On est noyé sous le poids de la correction. Comment s'en sortir?

J'aimerais suggérer ici quelques pistes de solution aux quatre premiers problèmes, réservant au cinquième un article à part dans cette revue. Je ne prétends pas proposer de solutions-miracles; je désire simplement témoigner d'une approche expérimentée en classe en 1979-80 à la C.E.C.M.¹, reprise par plusieurs enseignantes de P.P.M.F. en 1980-81 et qui semble s'avérer jusqu'à maintenant à la fois réalisable et assez prometteuse. Je m'inspirerai également de certaines données de recherche assez sûres dont on dispose aujourd'hui en didactique de l'écrit, mais encore relativement peu connues.

Quelles situations d'écriture

« Sur quels sujets faire écrire les élèves pour les motiver? »

« On manque d'imagination ou de moyens pour faire surgir des situations de communication réelles. »

« Comment trouver un sujet suffisamment intéressant pour motiver tous les élèves? »

Faire vivre des situations de communication écrite, ce n'est pas demander aux élèves de faire une composition, comme on faisait autrefois. À quoi reconnaît-on la véritable situation de communication écrite? Tout d'abord, elle poursuit un but réel, utile, comme ceux qu'on rencontre dans la « vraie

vie »: inviter quelqu'un ou lui donner des nouvelles par lettre, inciter à plus de sécurité ou à une bonne alimentation grâce à des pancartes, divertir au moyen d'un livre, d'une bande dessinée, d'une caricature, de mots croisés, se souvenir à l'aide d'une note ou de la consignation d'informations importantes, etc.

C'est bien beau, direz-vous, mais où trouver suffisamment d'idées pour alimenter les élèves pendant un an en situations de communication écrite véritables? En tant qu'enseignante, j'ai bien envie ici d'être catégorique: ce n'est pas notre rôle de tout inventer! Certes, chacun à ses heures peut imaginer quelques bonnes situations de communication. Mais il n'est pas normal qu'on exige de nous d'investir nos soirées et nos fins de semaine à cette fin. De toute urgence, nous devrions disposer de banques d'idées offertes soit dans des guides préparés par des conseillers pédagogiques, soit dans un matériel didactique prévu à cet effet. Notre travail en serait alors plus efficace, sans que nous ayons cette impression de surcharge qui nous habite si souvent à l'heure actuelle.

L'essentiel de nos énergies ne devrait pas être mobilisé d'abord par la création de situations d'écriture véritables, mais plutôt par l'adaptation de ces situations, puisées ici ou là, à notre groupe-classe et surtout par leur transformation en véritables situations d'apprentissage. Car ce n'est pas suffisant que les élèves écrivent une lettre ou un article de



journal ou une recette: encore faut-il qu'ils apprennent quelque chose de précis et d'utile au plan langagier en produisant ces textes. Comment les aider à y parvenir? Partant des inquiétudes révélées par les sondages, je tenterai ici d'apporter quelques suggestions concrètes à cet égard.

Les enfants ne savent pas quoi écrire

« La difficulté, c'est la motivation des élèves. Les élèves n'aiment pas écrire. Ça les rebute à chaque fois. Les professeurs non plus n'aiment pas écrire... »

« Les élèves ne savent pas de quoi parler. »

« Le problème? Celui qui n'a rien à écrire. »

« Comment réussir à faire écrire les enfants qui ne veulent pas écrire? »

« Est-il bon d'obliger l'enfant à écrire sur tel sujet donné? »

« Comment faire en sorte que les enfants aient quelque chose à dire? »

Sans doute ici une banque de situations de communication motivantes

peut-elle régler une partie des problèmes. Mais pas tous. Tout dépend de la façon dont la situation de communication écrite est présentée dans le but de stimuler les idées des enfants. D'où la nécessité de faire précéder toute situation d'écriture d'une période de mise en train assez longue pour qu'au terme chacun ait une assez bonne idée de ce qu'il a envie de dire. Généralement, cette phase se vit à l'oral, plusieurs enfants exprimant leurs idées sur le thème, ce qui stimule l'ensemble de la classe. Je ne crois pas qu'il soit nécessaire de présenter des illustrations à l'enfant comme déclencheur, gravures souvent difficiles à trouver par ailleurs. L'essentiel durant la mise en train, c'est de faire appel à l'expérience, au vécu des enfants. S'ils sont invités par exemple à déposer chacun dans une boîte à suggestions leurs idées pour la fête prochaine de l'Halloween, il faut évoquer la dernière fête d'Halloween (ou tout autre fête) vécue à l'école, leur faire exprimer ce qu'ils en ont le plus et le moins aimé afin de faire surgir chez chacun au moins une suggestion pertinente pour la fête qui vient. Les mots-clés sont ici *évoquer* et *impliquer*.

Quant à la création de récits fictifs qu'on est tenté de proposer souvent aux enfants dans les classes, on devrait faire preuve, il me semble, de beaucoup plus de circonspection à cet égard. En effet, il s'agit là d'une forme d'art dont très peu d'individus possèdent la maîtrise dans la société. C'est à tort qu'on croit cette tâche facile pour des enfants sous prétexte qu'ils aiment *lire* des contes ou des bandes dessinées. Au contraire, c'est le type de texte à propos duquel les élèves éprouvent le plus de difficulté à trouver des idées, donc à savoir quoi écrire, et qui risque même de ce fait de décourager toute une catégorie d'enfants face à l'écriture. On devrait réfléchir davantage au fait qu'il n'est pas nécessaire dans la vie pour savoir bien écrire de pouvoir faire de bons récits fictifs et que, sauf exception, les gens sont appelés à écrire beaucoup plus de textes expressifs et utilitaires. C'est donc d'abord à ceux-ci qu'on doit initier les enfants.

Pour revenir à la mise en train, cela en surprendra peut-être plusieurs mais les véritables apprentissages en français ne peuvent s'effectuer que *quand l'enfant*

sait déjà quoi dire. Tout comme l'intention poursuivie, les interlocuteurs visés et le temps et l'espace disponibles, l'information à transmettre doit être connue au départ, du moins en substance. Le travail du scripteur consiste alors à réaliser la meilleure adéquation possible entre ces divers facteurs et la forme donnée à son texte. Ainsi, les enfants veulent-ils s'informer mutuellement sur la vie de certains animaux familiers et des soins à leur donner? En ce qui concerne le français, il est indifférent qu'ils parlent de la nourriture, de la reproduction, de l'abri à prévoir ou de la longévité de ces bêtes: cela concerne le cours de sciences de la nature.

Au plan de la communication, le travail commence quand les idées sont déjà trouvées. S'agit-il là d'informations que les interlocuteurs connaissent déjà et qui ne peuvent en conséquence les informer (ex.: «Le chat boit du lait»)? Quel terme précis vais-je employer pour désigner l'abri? Puis-je éviter de répéter trop souvent les mots «le chat» pour ne pas ennuyer mes interlocuteurs? Comment s'écrit «litière»? Comment vais-je ménager un lien entre le paragraphe sur la reproduction et l'autre sur les maladies susceptibles d'affecter les chats? Ai-je suffisamment respecté l'orthographe grammaticale pour que ça se lise bien?

Comment ramasser mon information de manière à pouvoir dire l'essentiel sur mes acétates? etc.

Si au départ les enfants ne savent pas quoi dire, le travail de français proprement dit ne peut démarrer. Ou alors on risque, au terme, d'évaluer que certains élèves sont faibles en français alors qu'en fait ils n'ont tout simplement pas trouvé quoi dire. La faute en revient alors presque toujours à une insuffisance de la mise en train à générer suffisamment d'idées chez chacun. On ne saurait donc trop insister sur l'importance primordiale de la mise en train.

L'appropriation de l'orthographe d'usage en situation

«Je rencontre de graves problèmes d'orthographe».

«Ils ne savent pas comment écrire leurs mots».

«Que faire quand les élèves viennent demander l'orthographe de tel ou tel mot?»

«Comment traiter l'orthographe de manière à ce que les enfants fassent des acquisitions?»

Cette dernière question pose bien le problème. On ne peut en effet s'attendre à ce que les enfants écrivent tous les mots correctement du premier coup.

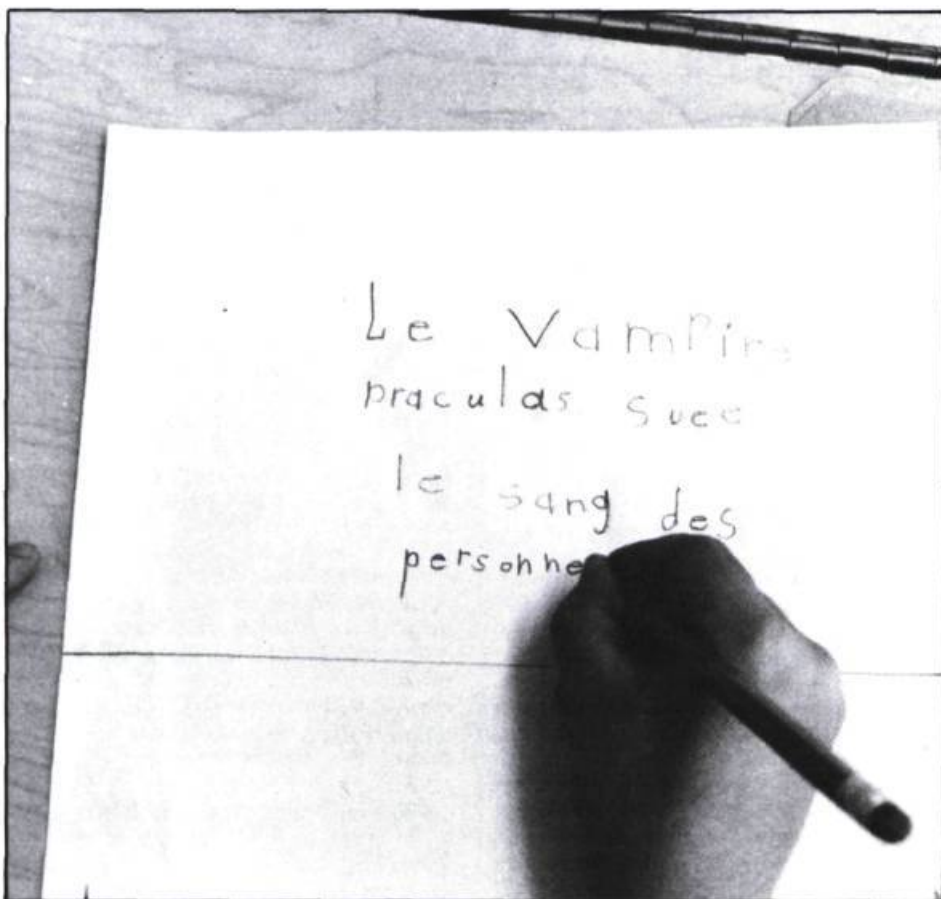
L'orthographe est une chose qui s'apprend progressivement et notre rôle n'est pas d'abord celui du censeur ou du juge face à l'orthographe, mais celui du pédagogue à l'affût des meilleurs moyens de la faire apprendre. Une constatation qui me frappe beaucoup est que dans tous les domaines, on permet à l'enfant d'être... un enfant! Ainsi, on n'exige pas du bébé de 2 ans de bien lacer ses souliers, ni de celui de 3 ans de jouer au ballon chasseur en respectant les règles, ni de l'enfant de 6 ans de jouer des études de Chopin sans fausses notes. Ce n'est qu'à l'écrit qu'on est intransigeant et qu'on exige la perfection... dès 6 ans!

En effet, faute de connaître dans ce domaine les étapes du développement de l'enfant, on se rabat sur le seul modèle dont on dispose, à savoir celui de l'écriture adulte telle qu'imprimée et lue chaque jour. Or, il est aussi aberrant d'exiger d'un enfant qu'il soit parfait en orthographe que de vouloir en faire un champion olympique à 8 ans! Une orthographe parfaite est dans la société adulte elle-même le propre de scripteurs très avertis. Si l'on veut éviter d'exiger l'impossible des enfants, on devrait se mettre au plus tôt à considérer l'écrit dans une perspective d'évolution.

À cet égard, existe-t-il certaines étapes de développement de l'orthographe d'usage chez les enfants? Il semble que oui. Première étape, à 6 et 7 ans environ, l'enfant se familiarise d'abord avec les correspondances graphies-sons: il est normal à cet âge qu'il tente certaines graphies aléatoires en écrivant.

Ainsi, chez un enfant de 7 ans, les mots «pats», «sieurs», «bouchs», «soreils», ne sont pas des fautes puisqu'il ne sait pas encore comment ils s'écrivent; au contraire, ce sont des succès, puisqu'il réussit à se faire comprendre et qu'il manifeste la connaissance juste qu'il possède déjà de certaines correspondances sons-graphies. La seule erreur qu'il commet ici concerne le mot «ème»: il lui faut consolider sa connaissance du son auquel renvoie l'accent aigu.

À 8-9 ans, l'enfant devrait connaître les correspondances sons-graphies, acquises au fil de nombreuses situations de lecture et d'écriture significatives. Il lui faut alors éliminer les graphies justes quant au son, mais aléatoires (ex.: ème), mais cela, seulement pour un certain nombre de mots essentiels, progressivement de plus en plus élevé. L'élève doit pour cela s'imprégner de l'orthographe des mots lettre à lettre et capter intuitivement certaines particularités de sa langue. Ainsi, à force de lire, il devrait induire qu'il n'existe pas de mots français finissant par -ch (ex.: bouch) et éliminer cette graphie spontanément.



Pratiquement, en classe, l'orthographe devrait être tout sauf un jeu de devinette, comme c'est le cas dans une dictée visant l'apprentissage. Il n'existe qu'une façon de s'approprier l'orthographe correcte d'un mot : c'est de se la faire dire. Pas plus que vous n'avez deviné, enfant, que « lait » se disait « milk » en anglais avant qu'on ne vous l'ait appris, l'élève ne peut deviner avec assurance la graphie juste d'un mot qu'il n'a jamais écrit, à moins que vous ne la lui fournissiez. Aux 6-8 ans, l'enseignant devrait fournir l'orthographe des mots sur demande. Si l'enfant vous interroge sur la façon d'écrire le mot « bicyclette », vous le lui écrivez par exemple sur un petit bout de papier, il va l'inscrire au tableau (manipulation du mot), puis il revient l'écrire correctement dans son texte. L'affichage d'étiquettes-mots pour les mots les plus courants s'avère également très utile. Vers 9-11 ans, l'enfant doit devenir plus autonome par rapport à l'enseignant. Le recours à d'autres élèves, à un dictionnaire, un fichier ou un cahier de référence doit être encouragé.

Il faut toujours se rappeler que c'est en voulant écrire un mot dans un contexte significatif, à l'occasion de vraies situations de communication, que l'enfant est le plus impliqué, donc le plus motivé à s'approprier l'orthographe correcte de ce mot. C'est aussi le moment où cette appropriation lui est le plus facile. En conséquence, on devrait toujours établir la liste de mots dont l'orthographe est à consolider pendant la semaine à partir de ceux qui ont posé problème pendant la situation de communication écrite.²

Comment améliorer la qualité de l'écrit ?

« Je respecte leurs tournures de phrase mais je ne sais si je fais bien ».

« Y a-t-il des trucs pour aider l'enfant à structurer des phrases complètes ? »

« Comment les initier à faire de belles phrases ? »

« Les textes sont souvent difficiles à suivre car ils manquent de suite logique et de ponctuation ».

« Les phrases sont habituellement trop longues. Ils ne savent pas mettre un point. »

« L'enfant emploie toujours des mots simples. »

« Je me demande ce qu'on peut exiger de l'enfant quant à la structure des phrases. »

Voilà bien des problèmes, en apparence disparates, mais qui relèvent tous d'une même préoccupation : comment exploiter le texte des enfants de manière à ce que ces derniers cheminent

vraiment en écriture, que leur progrès soit perceptible ?

Cela suppose qu'on connaisse les diverses habiletés dont les enfants sont capables, à chacun des degrés du primaire. Dans ce domaine, les enseignants doivent encore s'en remettre malheureusement beaucoup trop à leur seule intuition, faute de données disponibles. Quant à certains phénomènes cependant, les faits semblent être assez sûrs pour qu'on puisse s'y fier raisonnablement. À quoi doit-on s'attendre de la part des enfants à l'écrit ? L'espace manque ici pour apporter toutes les précisions et tous les exemples voulus. Le tableau qui suit pourra, je l'espère, rendre quand même certains services. Il tente de présenter ce qu'il est normal de retrouver dans l'écrit d'enfants de 6 à 12 ans, d'après de nombreuses recherches inventoriées³.

L'enfant-scripteur de 6 à 12 ans Quelques traits caractéristiques

À 6-7 ans :

- L'enfant répète souvent les mêmes mots, emploie peu de pronoms et utilise fréquemment des redondances qui nous paraissent indues (« le petit garçon, il a... »), proches de son oral.
- Il a recours à des mots simples, à beaucoup de termes d'action ; s'il lui arrive de caractériser parfois ce dont il parle (ce qui est rare), il le fait surtout à l'aide d'attributs, non d'épithètes.
- Il semble peu capable de formules concises, synthétiques.
- Il respecte très peu (ou pas du tout) la ponctuation (majuscule et point), concept très abstrait pour lui parce qu'absent de l'oral.
- Il juxtapose ses idées les unes aux autres, sans lien.

À 8-9 ans :

- L'enfant commence à coordonner ses idées qui désormais affluent à son esprit en séquences, surtout à l'occasion de récits. Ceci se manifeste par une surabondance de « et », de « et puis », de « mais », surtout à 9 ans.
- La phrase devient de ce fait interminable, ce qui désespère l'enseignant mais devrait plutôt être considéré comme « un réel progrès »⁴.
- La ponctuation est encore épistémique. Il semble que le point d'exclamation, voire les signes du dialogue, soient plus faciles à poser que la majuscule et le point.
- L'enfant de cet âge pense encore peu à la manière d'être des choses, sauf à l'aide de la structure attributive « elle est fatiguée » ; « il n'est pas pru-

dent ». Quand il utilise des épithètes, elles expriment le plus souvent un nombre, une couleur ou une dimension simple.

- Il utilise davantage de termes justes, moins génériques, dans les textes d'information.
- Comme il se situe mieux spatialement, la disposition de ses textes est, en conséquence, plus variée.
- Il utilise les pronoms personnels pour éviter des redondances inutiles (le, la, lui, leur).

À 10-11 ans :

- Vers la fin du primaire, l'enfant se met à utiliser une caractérisation plus fine, car il perçoit mieux désormais la manière d'être des gens, des choses, des actions. C'est l'âge où apparaît l'expression de manière plus subtile (à côté de « vite » et « fort », il pense à dire « comme un bolide », « à pas de loup », « prudemment », etc.).
- Il commence à rechercher les formulations synthétiques en évitant les redondances inutiles, en utilisant parfois, bien qu'encore rarement, un synonyme et en supprimant tantôt un sujet (« il entra et s'assit »), tantôt un verbe (« le premier prit un jus et le deuxième, de l'eau »).
- Il commence à mieux comprendre le principe de la ponctuation et, par là, à mieux le respecter.
- Il est capable de planifier son écrit et de ménager des liens plus habiles entre les idées à l'aide de subordonnants, de formules de transition, de termes relationnels, etc.
- Il porte des jugements sur les réalités dont il parle.
- Dans le récit fictif, ses personnages sont mieux campés, la trame du récit plus originale et les épisodes plus nombreux.

À lire ce tableau, on se rendra sans doute compte qu'en général on exige beaucoup trop des enfants, eu égard à leur développement cognitif.

Comment nous servir de ces données ? D'une part, en réduisant nos exigences à ce que les enfants sont capables de produire en fonction de leur âge. D'autre part, en travaillant ceux des points indiqués ici qui ne semblent pas se manifester encore chez les enfants de notre groupe, bien qu'ils aient l'âge voulu.

Mais ce n'est pas tout. Pour améliorer vraiment la qualité de la communication écrite, rien ne vaut une bonne phase d'objectivation. Comment procéder ? J'expliquerai ici à l'aide d'exemples la démarche qui me semble le plus facilement réalisable par un enseignant. Elle consiste essentiellement en trois

étapes: 1. On choisit d'abord une situation de communication écrite. 2. On s'interroge sur ce qui risque de poser problème aux élèves *au plan de la communication* dans cette situation. 3. On invente un moyen de leur faire prendre conscience de cette difficulté et de les aider à la surmonter.

Exemples:

1. En 1^{re} année, Nicole demande aux enfants d'écrire sur une feuille les objets qu'ils pensent pouvoir rapporter de la maison pour monter des sketches (memento). *Problème anticipé*: dresser la liste de ces objets en colonne, pour assurer la lisibilité. *Moyen imaginé*: durant la mise en train, envoyer des élèves écrire le nom des objets prévus au tableau et discuter ensemble de la façon de les inscrire qui semble la plus lisible.

2. Au mois de juin, les élèves de 2^e année de Ginette montent un babillard-rétrospective de leur année scolaire, intitulé: «Ce que j'ai le plus aimé à l'école cette année, c'est quand...». *Problème anticipé*: donner assez d'information pour bien situer les autres face à l'événement rapporté. *Moyen imaginé*: au moment de lire les textes affichés au babillard, recueillir les commentaires des enfants: peuvent-ils facilement retracer l'événement? sinon, peut-on ajouter une information qui situerait mieux les lecteurs?

3. En 3^e année, chez Monique, on se fait une boîte à suggestions à propos de ce qu'on aimerait faire en classe pour fêter Noël. *Problème anticipé*: fournir assez de détails pour rendre sa suggestion attirante et donner aux autres le goût de l'adopter. *Moyen imaginé*: avant la production, présenter deux modèles de suggestions, la première, précise,

l'autre floue. Demander aux enfants celle qui semble la plus intéressante et pourquoi.

4. Les élèves de 4^e année de Luc envoient pour la première fois une lettre à leurs correspondants d'une autre école. *Problème anticipé*: bien présenter la lettre, la signer et bien l'adresser. *Moyen imaginé*: avant l'envoi effectif des lettres, simuler le trajet de la lettre à l'aide d'un jeu de rôle: postier, facteur, destinataire, destiné à faire ressortir les omissions de même que les dispositions moins propices à la lisibilité.

5. En sciences humaines, dans la classe de 5^e année de Jacqueline, on fait des histogrammes illustrant le nombre de déménagements effectués depuis la naissance, les types de maisons habitées, etc. *Problème anticipé*: rendre les histogrammes «parlants» à l'aide de titres appropriés. *Moyen imaginé*: une fois les histogrammes de chaque équipe affichés, inviter les élèves d'une classe voisine à partager nos découvertes. Tirer parti de la rétroaction obtenue.

6. Les élèves de 6^e année de Pierrette ont résolu de présenter chacun à l'aide d'acétates les résultats de recherches effectuées en sciences de la nature. Ces acétates comporteront des illustrations assorties d'une légende. *Problème anticipé*: choisir des idées directrices comme légende, le reste devant être explicité à l'oral. *Moyen imaginé*: soumettre son projet de texte à des camarades avant de mettre au point les légendes de ces acétates. Ensemble, chercher l'idée directrice et la formulation la plus concise possible.

Ces indications sont bien rapides mais j'espère que dans l'ensemble les suggestions et informations présentées ici contribueront à clarifier quelque peu

cette difficile question de l'instauration d'une didactique de l'écrit respectueuse à la fois de la maturation des enfants et des prescriptions du nouveau programme. En conclusion, que penser de faire écrire régulièrement les enfants au primaire? Malgré les difficultés, je réponds sans hésiter: mission possible!

¹ Grâce aux efforts conjoints du M.E.Q. et de l'Opération Renouveau de la C.E.C.M., un projet expérimental en français écrit se poursuit depuis 1978 dans quelques écoles de milieux socio-économiquement faibles de Montréal. J'ai eu personnellement la chance de participer à cette expérimentation dans des classes en 1979-80, à l'école Jean-Jacques Olier.

² On lira avec profit de Louise TURP, *Approche pédagogique en français écrit*. Montréal, C.E.C.M., 1980. L'auteur y explique en détail, en la vulgarisant et en l'assortissant de nombreux exemples, la démarche expérimentée en classe en 1979-80. À lire également, de Turp, L., Laviolette, Y. Bourgois, A., *L'enseignement du français au primaire, une approche pédagogique expérimentée conforme au nouveau programme de français du M.E.Q., Guide pédagogique*, C.E.C.M., juillet, 1981. Ces documents sont disponibles moyennant un coût minime en s'adressant, à la C.E.C.M., à Françoise Coulombe, responsable de l'Opération Renouveau.

³ Je me réfère surtout ici aux recherches de Loban, Hunt, O'Donnell, Griffin et Norris, Simon, etc., de même qu'à une analyse de textes d'enfants que j'ai moi-même effectuée en vue de contre-vérifier les données des recherches américaines et qui s'est avérée fort concluante.

⁴ Jean SIMON, *La langue écrite chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1973, p. 213.

NOUVEAUTÉ SUR STENCILS LES JEUNES AUTEURS

UNE COLLECTION D'ACTIVITÉS DE CRÉATION
EN COMPOSITION FRANÇAISE

La collection **Les jeunes auteurs** s'adresse aux élèves de la troisième à la sixième année du cours primaire. Préparés sous forme d'ateliers, ces exercices peuvent aussi être donnés aux élèves plus âgés présentant des difficultés d'apprentissage, ou accusant un certain retard sur l'ensemble des écoliers du même âge. Les sujets retenus visent à favoriser la créativité de l'enfant, stimuler la découverte de soi, encourager l'expression personnelle, permettre d'acquiescer la confiance en soi et développer les habiletés nécessaires à la rédaction.

Tous les exercices de la collection **Les jeunes auteurs** ont été conçus dans le but d'aider le titulaire dans sa préparation de classe, et pour lui permettre une meilleure utilisation de son temps. En outre, il trouvera dans ces cahiers des suggestions d'exercices additionnels.

EP, Éditions Préfontaine inc.

742, RUE SABOURIN, SAINT-JEAN-SUR-RICHELIEU, P.Q. J3B 4T8
TÉL.: (514) 348-9323



13⁰⁰
L'UNITÉ