



REVUE INTERNATIONALE DE
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS ET APPORTS À LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS QUÉBÉCOIS

DIRECTION : EMMANUELLE SOUCY ET CHRISTIAN DUMAIS

Volume 8, numéro 2

2021

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

CO-DIRECTRICE-ÉDITRICE : NANCY GRANGER

©RICS - ISSN 2292-3667



LES CERCLES D'AUTEURS : DE L'ACTION À LA FORMATION **

OPHÉLIE TREMBLAY, (UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA)¹

ELAINE TURGEON, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL, CANADA

Résumé

En nous appuyant sur l'ensemble des résultats obtenus dans un projet de recherche-action sur l'enseignement de l'écriture, nous avons intégré la démarche des cercles d'auteurs dans nos pratiques de formation des enseignant.e.s en didactique de l'écriture. En tout, ce sont trois cours au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire qui sont touchés par cette intégration de la démarche. Dans ces cours, les cercles d'auteurs sont abordés à la fois comme objet d'apprentissage et comme dispositif de formation. En effet, tout comme dans notre projet de recherche-action, nous avons recours à l'approche expérientielle et faisons vivre la démarche des cercles d'auteurs aux étudiant.e.s, pour ensuite en approfondir les fondements théoriques et pratiques et les relier aux contenus des programmes ministériels pour l'apprentissage de l'écriture. Notre article présente la recherche-action menée sur le terrain, puis ses retombées dans nos pratiques de formation universitaire auprès des futur.e.s enseignant.e.s du primaire.

Mots-clés : cercles d'auteurs, approche expérientielle, recherche-action, formation initiale des enseignant.e.s, didactique de l'écriture.

¹ Adresse de contact : tremblay.ophelie@uqam.ca

**Pour citer cet article :

Tremblay, O. et Turgeon, É. (2021). Les cercles d'auteurs : de l'action à la formation. *Revue internationale de communication et socialisation*, 8(2), 195-210. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.16602095.v1>

1. INTRODUCTION

En 2016, à la demande d'une conseillère pédagogique et d'une équipe d'enseignantes du primaire souhaitant bonifier leurs pratiques d'enseignement de l'écriture, nous avons imaginé un dispositif de formation continue s'appuyant sur l'hypothèse suivante : en faisant écrire les enseignantes, elles seraient mieux à même d'enseigner l'écriture. C'est ainsi qu'un projet de recherche-action sur la démarche des cercles d'auteurs est né.

Nous souhaitons illustrer dans cet article comment cette recherche-action nous a permis d'enrichir nos pratiques de formation dans les cours dont nous sommes responsables en formation initiale des enseignant.e.s du primaire, à l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

Avant d'exposer les retombées de notre projet en formation, nous présentons la démarche des cercles d'auteurs, puis nous décrivons les grandes lignes de la recherche-action, ses objectifs, son déroulement et ses principaux résultats. À partir de ces informations, nous montrons comment les résultats de notre recherche ont influencé nos pratiques professionnelles en formation des enseignant.e.s.

2. LES CERCLES D'AUTEURS : UNE DEMARCHE POUR ENSEIGNER ET POUR APPRENDRE L'ECRITURE

Les cercles d'auteurs constituent une démarche d'enseignement et d'apprentissage intégrée de l'écriture qui repose sur la collaboration entre pairs tout au long des grandes phases du processus d'écriture. Cette démarche s'inscrit dans la lignée d'autres travaux en didactique du français qui misent d'une part, sur la nécessité de placer le sujet écrivant et l'acte d'écrire au cœur de l'enseignement de l'écriture (Lebrun, 2007 ; Sorin, 2005) et, d'autre part, sur l'importance de créer des communautés de personnes qui lisent et qui écrivent (Cairney et Langbien, 1989 ; Schultz ; 1997) pour soutenir le plaisir et la motivation à lire et à écrire. De telles démarches misent également sur la créativité, l'intertextualité et les interactions entre lecture et écriture (Tauveron et Sève, 2005 ; Corden 2007). Elles valorisent l'ensemble du processus d'écriture et non pas seulement le produit et la maîtrise des codes orthographique et grammatical (Graves, 1983 ; Calkins, 1986 ; Simard, 1999).

Au sein de notre projet, nous avons déployé la démarche des cercles d'auteurs telle qu'elle est présentée par James Vopat dans son ouvrage *Writing circles* (Vopat, 2009). Dans cette démarche, le processus d'écriture se vit de façon collaborative, à travers des groupes de participant.e.s (3 à 5) qui écrivent de façon régulière (de une à cinq fois par semaine, de 30 à 60 minutes chaque fois), à partir d'un sujet de leur choix ou d'un déclencheur d'écriture. Les participant.e.s commencent par se réunir au sein de ce que nous avons appelé un cercle de planification, lors duquel ils et elles partagent leurs idées pour le texte à écrire. Ensuite, les membres du groupe ont un temps pour rédiger, individuellement — ils sont alors libres de développer (ou non) les idées énoncées lors de la première étape. Puis, au cours d'un cercle de partage, ils lisent à voix haute le texte qu'ils viennent d'écrire. Cette étape cruciale du processus se fait en respectant les façons de faire suivantes : l'auteur.e ne formule pas de commentaires sur son texte avant ou après l'avoir lu, ne se justifie pas ou ne dénigre pas son texte ; lit lentement et clairement. Quant aux autres participant.e.s, ils et elles font preuve d'écoute active et de respect et peuvent formuler un court commentaire, qui sera toujours positif, à cette étape de la démarche. La dimension affective souvent intime liée à l'acte d'écriture trouve un espace de manifestation et d'accueil dans le cercle de partage. Cette prise en compte de l'aspect affectif lié aux apprentissages et au développement

professionnel en écriture s'ancre dans un contexte qui allie les différentes dimensions du développement d'une personne en formation (ici continue) : cognitif, langagier, psycho-socio-affectif et identitaire (Bucheton, 1994).

En classe, ces étapes (cercle de planification, temps d'écriture et partage) peuvent être réalisées lors d'une même période consacrée à l'écriture.

L'étape suivante est le cercle de révision. Elle a lieu lorsque les participant.e.s ont écrit plusieurs textes, pour ensuite en choisir un en vue d'une publication. Les membres du cercle d'auteurs se retrouvent cette fois pour s'aider mutuellement à améliorer le texte choisi. Cette étape permet à chaque auteur.e de se distancier de son texte (Chartrand, 2013), à la fois dans le temps (la révision a toujours lieu plus tard), grâce aux pairs (les participant.e.s formulent des commentaires sur le texte pour aider son auteur.e à l'améliorer) et à une tâche (l'auteur.e peut choisir de demander une aide précise sur un aspect de son texte). Ces deux moyens contribuent au développement de ce que Bucheton et Soulé (2009) appellent une posture réflexive face à l'écriture, qui permet de « secondariser » les apprentissages. En effet, si le cercle de partage fait davantage place à la dimension affective du scripteur et à une posture première, l'activité de réécriture et les interactions autour des textes lors du cercle de révision contribuent, elles, à se décentrer et à aborder son texte autrement, en adoptant une posture plus réflexive.

Plusieurs cercles de révision peuvent avoir lieu avant que le texte ne soit prêt à être publié. Une dernière étape consiste, si nécessaire, à vivre un cercle de publication où la mise en forme du texte et la correction formelle de celui-ci seront effectuées. Mentionnons ici que le dispositif des cercles d'auteurs permet de distinguer très explicitement ce qui relève du travail sur le texte effectué au moment du cercle de révision (réécriture, révision, amélioration) de ce qui appartient au respect de la norme linguistique (et éditoriale), qui est abordé au dernier temps de la démarche, le cercle de publication. Une fois les textes révisés et corrigés, il est enfin temps de les célébrer, soit en affichant ceux-ci en classe ou dans un lieu dédié à l'intérieur de l'école, en publiant les textes dans un journal ou un blogue, ou encore en organisant des soirées d'auteur.e.s lors desquelles les élèves partagent leurs textes devant un public!

Au fil de la démarche, les élèves développent progressivement une véritable posture d'auteur, c'est-à-dire qu'ils sont mis en situation de mobiliser les façons d'être et de faire des auteurs et des écrivains professionnels, pour mieux relever les défis de l'écriture (Margallo et González, 2009). Une telle posture d'auteur se construit grâce à une appropriation personnalisée du processus d'écriture et de création, en particulier grâce à des situations d'écriture qui sortent du cadre traditionnel d'apprentissage de l'écriture (Docquet-Lacoste, Lumbroso et Tauveron, 2009).

Lorsque la démarche est mise en œuvre en classe, la personne enseignante peut se joindre de façon ponctuelle à un cercle d'auteurs. Elle sera d'autant plus engagée à le faire si elle-même a développé une pratique d'écriture. Comme nous l'avons annoncé en introduction, il s'agit précisément du point de départ de notre projet de recherche sur la démarche des cercles d'auteurs.

3. UN PROJET DE RECHERCHE SUR LES CERCLES D'AUTEURS BASE SUR L'APPROCHE EXPERIENTIELLE

Entre 2016 et 2019, à la demande d'une conseillère pédagogique et d'une équipe composée de six enseignantes, deux orthopédagogues, un conseiller pédagogique en français et une direction d'école, nous avons mené une recherche-action intitulée « Une communauté d'apprentissage d'enseignantes-auteurs : pour une démarche

engagée d'enseignement de l'écriture au primaire »². Cette recherche centrée sur l'écriture et son enseignement à travers les cercles d'auteurs poursuivait trois objectifs.

3.1 Objectifs et hypothèse de recherche

La recherche avait d'abord pour but de décrire le développement professionnel des enseignantes au fil du projet et leur appropriation de la démarche des cercles d'auteurs. Le deuxième objectif consistait à décrire la mise en œuvre différenciée de la démarche en classe. Quant au troisième objectif, il s'agissait de décrire la rétroaction entre pairs lors de cercles de révision et ses retombées sur les textes révisés ensuite par les élèves.

Notre hypothèse de recherche et de formation était la suivante : en portant un chapeau d'auteur, les enseignantes seraient par la suite mieux en mesure d'enseigner l'écriture et de mettre en œuvre la démarche des cercles d'auteurs dans leur classe. Cette hypothèse reposait aussi sur les principes de l'approche expérientielle comme modèle d'apprentissage et de développement professionnel. En effet, en conformité avec les phases de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), nous souhaitions faire vivre les cercles d'auteurs aux enseignantes (expérimentation), leur permettre de réfléchir à leur expérience (réflexion), tout en conceptualisant ce qu'elles avaient vécu dans les cercles d'auteurs (raisonnement) avant d'en faire l'expérimentation active en classe (mise en pratique).

L'idée de faire vivre l'écriture aux personnes qui l'enseignent n'est pas nouvelle. D'autres travaux ont montré que pour enseigner efficacement l'écriture, les personnes enseignantes gagnent à écrire, à vivre le processus de l'intérieur et à se percevoir elles-mêmes comme des auteurs (Grossman et al., 2000 ; McDonald, Buchanan et Sterling, 2004 ; Nadon, 2011 ; Routman, 2010). Une recherche a d'ailleurs permis de montrer que les élèves dont les enseignant.e.s ont une pratique d'écriture personnelle réussissent mieux en écriture que les élèves dont les enseignant.e.s n'écrivent pas (Whyte et al., 2007). Si une enquête menée en 2017 auprès d'une centaine d'enseignant.e.s du Québec révèle des pratiques d'écriture peu fréquentes au sein de l'échantillon sondé (Lamb, Plante et Tremblay, 2017), il n'existe pas, à notre connaissance, de recherche francophone qui s'intéresse spécifiquement aux pratiques d'écriture personnelles des enseignant.e.s. Un des objectifs de notre recherche était donc de documenter les retombées de la participation des enseignantes aux cercles d'auteurs sur leur développement professionnel en enseignement de l'écriture, sachant les possibles changements de pratiques enseignantes liés à une telle pratique personnelle d'écriture (Locke et Myhill, 2007).

3.2 Déroulement

La recherche-action a été mise en œuvre à travers une communauté d'apprentissage constituée d'une douzaine d'intervenant.e.s : une directrice d'école, six enseignantes, deux orthopédagogues, un conseiller pédagogique de la Commission scolaire des Hautes-Rivières. Trois co-chercheuses ont coordonné le projet : nous-mêmes, Ophélie Tremblay et Elaine Turgeon, ainsi qu'une collaboratrice du milieu, occupant également le rôle de conseillère pédagogique, Brigitte Gagnon.

² Cette recherche a été subventionnée dans le cadre du Programme des actions concertées en lecture et en écriture du FRQSC. Le rapport de recherche qui en est issu peut être consulté à l'adresse suivante : <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/fr/la-recherche/la-recherche-en-vedette/histoire/une-communaute-d-apprentissage-d-enseignants-auteurs-pour-une-demarche-engagee-d-enseignement-de-l-ecriture-au-3supesup-cycle-du-primaire-ktk5frpw1607084167086>

Lors des deux premières années de la recherche-action, six journées de formation et de suivi annuel ainsi que deux camps littéraires ont été vécus³. Dès le début du projet, l'équipe d'accompagnement (formée des trois cochercheuses, du conseiller pédagogique, de la direction d'école et d'une orthopédagogue) a proposé aux enseignantes d'adopter une posture d'auteur, c'est-à-dire, de prendre elles-mêmes la plume pour expérimenter le plaisir d'écrire. Pour bien marquer la différence entre la posture quotidienne de l'enseignante et celle d'une personne qui écrit, nous avons ainsi invité les enseignantes, dès notre première rencontre, à porter un véritable chapeau, symbole physique de la nouvelle posture que nous les invitons à prendre dans le projet. Tout au long du projet, les enseignantes ont participé à des cercles d'auteurs pour planifier, partager, réviser et corriger des textes de leur cru. Chaque journée de suivi était structurée de façon similaire : temps d'écriture et de partage en cercles d'auteurs, partage d'expériences des enseignantes à propos de leur mise à l'essai de la démarche en classe, présentation de contenus théoriques et pratiques en écriture, temps de planification pour les enseignantes, retour sur la journée.

L'approche expérientielle (Kolb, 1984) au cœur de notre dispositif d'accompagnement professionnel visait à faire vivre des cercles d'auteurs aux enseignantes dans le but de les amener à goûter au plaisir d'écrire, à celui de partager leurs écrits dans un climat bienveillant et plus généralement, à en apprendre sur l'art d'écrire à travers l'exploration de divers déclencheurs et techniques d'écriture. La première année du projet de recherche-action a donc consisté à faire vivre la démarche aux enseignantes et à leur permettre de la mettre à l'essai à leur rythme dans leurs classes, sans que ces mises en œuvre soient documentées formellement. La deuxième année du projet a permis aux enseignantes de planifier la mise en œuvre des cercles d'auteurs en classe, notamment à travers des journées de suivi et un second camp littéraire. Ce fut aussi l'occasion pour l'équipe de recherche de recueillir des données sur le terrain, de filmer les élèves en action dans les cercles d'auteurs et de systématiser les grandes étapes de la démarche.

3.3 Résultats : du côté des enseignantes et de la démarche

Nous nous concentrons, dans cet article, sur les résultats de recherche qui ont eu des retombées dans nos pratiques de formatrices, soit : le développement d'une posture d'auteurs chez les enseignantes et la bonification de leurs pratiques d'enseignement de l'écriture (objectif 1, *Décrire le développement professionnel des enseignantes au fil du projet et leur appropriation de la démarche des cercles d'auteurs*) et la formalisation et l'exemplification de la démarche des cercles d'auteurs de même que l'identification des principes qui la soutiennent (objectif 2, *Décrire la mise en œuvre différenciée de la démarche en classe*).

3.3.1 Des enseignantes qui développent une posture d'auteur et bonifient leurs pratiques d'enseignement de l'écriture

Au fil des trois années du projet de recherche-action, les enseignantes ont vécu la démarche des cercles d'auteurs à de nombreuses reprises, tant lors des camps littéraires que des journées de formation et de suivi. Chacune d'elle est même allée au bout de la démarche en vivant des cercles d'auteurs pour planifier, rédiger et réviser un article professionnel, lors de la troisième année du projet. Ces articles ont été publiés dans la *Revue hybride de l'éducation*, en 2020⁴. Mentionnons que durant les deux premières années, les enseignantes ont expérimenté la démarche en classe (en parallèle de leur propre expérience), de façon exploratoire dans un

³ Pour en savoir davantage sur le dispositif d'accompagnement et de développement professionnel mis en œuvre dans notre recherche-action, le lecteur ou la lectrice pourra consulter l'article de Gagnon, Tremblay et Turgeon (2020).

⁴ Le numéro est accessible en ligne : <http://revues.ugac.ca/index.php/rhe/issue/view/73>

premier temps (en 2016-2017), puis de façon plus structurée (en 2017-2018), lors de la cueillette de données. La troisième année a été consacrée à l'analyse et à la diffusion des résultats.

Les expériences d'écriture vécues par les enseignantes leur ont permis de renouveler leur rapport à l'écriture, notamment sur le plan affectif (confiance, plaisir, fierté). Elles ont également témoigné de leur désir de faire une plus grande place à l'écriture dans leur vie, à travers des pratiques variées : journal intime, carnet d'auteur, cartes de souhaits, etc. Elles disent aussi se sentir plus compétentes dans leur maîtrise du processus d'écriture. Les citations suivantes, tirées des entrevues, rendent compte de ces impacts positifs :

Je prends de plus en plus le goût de m'arrêter pour écrire pour moi. Pour le plaisir. (Caroline)

J'ai été invitée à écrire le discours pour l'inauguration de l'école. [...] Mais ça, jamais de ma vie j'aurais osé faire ça, puis je l'ai fait, j'ai fait ce discours. (Nathalie)

Dans le fond y'a pas que les auteurs qui peuvent écrire de bonnes histoires! Tout le monde qui a un peu de vécu peut y arriver! (Brigitte).

Les enseignantes témoignent enfin de l'influence de cette posture d'auteur sur leurs pratiques d'enseignement de l'écriture et de la lecture (Tremblay, Turgeon et Bachand, sous presse) : augmentation de la fréquence des activités d'écriture, enseignement systématique et explicite de procédés d'auteurs, recours à la littérature de jeunesse pour enseigner l'écriture, etc.

3.3.2 Une démarche formalisée et exemplifiée

En prenant appui sur les écrits de référence portant sur la démarche des cercles d'auteurs (Vopat, 2009) de même que sur l'expérience personnelle des enseignantes (durant la formation et à partir de leurs expérimentations avec les élèves) ainsi que sur les captations vidéos réalisées en classe, nous avons formalisé la démarche en grandes étapes : cercle de planification, cercle de partage, cercle de révision, cercle de publication, comme illustré dans la figure 1. Des articles professionnels et des vidéos présentent en détail chacune des étapes sur le site web du projet⁵. Nous avons également dégagé des éléments propres à la mise en œuvre différenciée de la démarche (notre deuxième objectif de recherche), pour chacune des enseignantes (Tremblay, Turgeon et Gagnon, 2020) : mode de regroupement des élèves, fréquence de chacun des types de cercles, choix du sujet et modalités d'enseignement des comportements à adopter au fil des étapes (recours à la formule de l'aquarium, utilisation de vidéos, entretiens individuels, rencontres personnalisées avec une équipe de cercles d'auteurs, etc.).

⁵ Voir le site www.cerclesdauteurs.com



Figure 1 : Les étapes de la démarche des cercles d'auteurs

3.3.3 Des principes de base

En collaboration avec les enseignantes, puis en nous appuyant sur les écrits scientifiques en didactique de l'écriture, nous avons dégagé une série de huit principes qui fondent et guident la démarche des cercles d'auteurs. Les voici.

1. L'enseignant.e est auteur.e et partage ses écrits avec ses élèves ;
2. L'écriture fait partie de la routine quotidienne de la classe ;
3. La démarche est enseignée afin que les élèves s'approprient chacune des étapes du processus d'écriture ;
4. La créativité et l'expression personnelle sont au centre du processus ;
5. L'évaluation porte aussi bien sur le processus que sur le produit final ;
6. La littérature jeunesse nourrit le processus d'écriture ;
7. Le respect est primordial ;
8. La rétroaction est constructive.

Les principes mobilisés dans les cours que nous donnons en formation initiale sont expliqués et exemplifiés dans les sections qui viennent. Nous montrons comment chacun a servi d'appui aux activités ou formules d'enseignement mises en place dans nos cours.

4. LES CERCLES D'AUTEURS EN FORMATION DES ENSEIGNANT.E.S AU PRIMAIRE

Une des retombées importantes de notre projet de recherche consiste en l'intégration de la démarche des cercles d'auteurs dans nos propres pratiques de formation des enseignant.e.s en didactique de l'écriture. En tout, ce sont trois cours au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire qui sont touchés par cette intégration de la démarche, à la fois comme objet d'apprentissage et comme dispositif de formation.

En effet, tout comme dans le projet de recherche-action, nous avons recours à l'approche expérientielle et faisons vivre la démarche des cercles d'auteurs aux étudiant.e.s. pour ensuite en approfondir les fondements théoriques et pratiques. Nous décrivons plus spécifiquement comment nos résultats de recherche ont été mobilisés dans trois cours distincts du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'UQAM.

4.1 Un cours en didactique de l'écriture

Les étudiant.e.s suivent le cours *DDL5735 — L'écriture et sa didactique au préscolaire et au primaire* à l'hiver de leur troisième année de formation. Dans ce cours obligatoire, c'est une présentation générale de la démarche des cercles d'auteurs et une modélisation de ses grandes étapes qui est visée. Les savoirs essentiels en écriture, tels que présentés dans les programmes ministériels québécois (*Progression des apprentissages* et *Programme de formation de l'école québécoise*), sont mis en relation avec les différentes étapes de la démarche. Ce lien se fait tout naturellement puisque les étapes des cercles d'auteurs correspondent aux grandes phases du processus d'écriture (planification, mise en texte, révision, correction). Trois principes dégagés de notre projet de recherche-action sont particulièrement mobilisés dans le cadre de ce cours.

4.1.1 L'écriture fait partie de la routine de la classe

Dans notre projet, les enseignantes ont fait écrire leurs élèves presque quotidiennement, que ce soit lors des cercles d'auteurs ou de façon libre. Une pratique fréquente permet en effet aux élèves de développer leur confiance en eux, soutient leur motivation à écrire, leur permet de trouver une certaine souplesse dans l'acte d'écrire et d'améliorer diverses facettes de leur compétence à écrire (Fletcher, 1993 ; Murray, 1989 ; Ponsot et Denn, 1982 ; Rief, 2003 ; Routman, 2010).

Dans notre contexte d'enseignement universitaire, en plus des trois heures habituelles de cours universitaire, une heure supplémentaire est consacrée à des ateliers pratiques (le cours compte 4 crédits). Nous faisons donc vivre des ateliers d'écriture aux étudiant.e.s lors de chacun des cours, en intégrant des notions reliées à différents objets d'enseignement en écriture (cohérence textuelle, notions grammaticales, etc.) ainsi que des stratégies d'écriture (procédés de planification, stratégies de révision, etc.). Ces notions sont généralement vues en début de cours pour être ensuite mobilisées dans les cercles d'auteurs que vivent les étudiant.e.s en équipes de 4 ou 5. De plus, un court jeu d'écriture ou une courte période d'écriture est proposé aux étudiantes en guise d'amorce à chacun des cours. Cette expérience d'une routine d'écriture, intégrée à même les cours universitaires en didactique de l'écriture, permet aux futur.e.s enseignant.e.s de constater les bienfaits d'une pratique régulière de l'écriture en plus de se doter d'un bagage de déclencheurs à proposer à leurs élèves. Les étudiant.e.s sont enfin invité.e.s à réfléchir sur leur expérience pour la formaliser davantage dans le but d'enseigner les contenus en écriture et la démarche des cercles d'auteurs à leurs futurs élèves.

4.1.2 La démarche est enseignée

Si les cercles d'auteurs favorisent l'autonomie chez les élèves, l'enseignant.e joue un rôle important afin d'assurer le bon déroulement de la démarche. Dans notre projet de recherche, les enseignantes ont adapté ou créé des mini-leçons (Rog, 2011 ; Calkins, 2017), en fonction des besoins des élèves au fil de la démarche. Les mini-leçons sont de courtes séances d'enseignement (environ 10 minutes) visant un objet bien précis, ciblé le plus souvent en réponse aux besoins ou défis rencontrés par les élèves lors des cercles. Plusieurs savoirs, savoir-faire ou savoir-être sont ainsi enseignés au fil de l'année grâce à cette modalité d'enseignement. Par exemple :

comment trouver des idées, les choisir, les organiser ; comment formuler un commentaire positif ; sur quoi faire porter son commentaire ; comment aider un pair avec la ponctuation de son texte, etc. Les mini-leçons sont ainsi particulièrement appropriées pour enseigner diverses stratégies de planification, de mise en texte et de révision.

En cours, les étudiant.e.s vivent les grandes étapes de la démarche des cercles d'auteurs lors de plusieurs des ateliers pratiques. Nous faisons appel à des techniques de démonstration et de modelage inspirées des façons de faire des enseignantes ayant participé au projet de recherche-action : cercle de partage réalisé à l'avant de la classe à l'aide de la formule aquarium ; mini-leçon portant sur une technique d'écriture (quoi réviser dans un texte, comment formuler une rétroaction à un pair pour soutenir sa révision), etc. La lecture d'articles professionnels permet de plus aux étudiant.e.s de s'appropriier les fondements et les caractéristiques de chacun des types de cercles. Enfin, les vidéos disponibles sur le site web du projet sont visionnées en classe et permettent de donner à voir des élèves en action au sein de chacun des types de cercles (planification, partage, révision). Les lectures et l'écoute des vidéos sont faites en préparation au cours ou durant celui-ci, ce qui permet de mettre en évidence les éléments constitutifs de la démarche. Les étudiant.e.s sont ensuite appelé.e.s à réinvestir ces éléments lors des cercles d'auteurs vécus lors des cours.

4.1.3 L'évaluation porte aussi bien sur le processus que sur le produit final

Pour que l'élève s'améliore en écriture et voie celle-ci comme un processus qui se déroule dans le temps, l'évaluation doit se faire en cours d'apprentissage et porter sur toutes les étapes du processus, pas seulement sur la production finale (Graves, 1983 ; Cotton, 2002). Dans les cercles d'auteurs, l'enseignant.e récupère les copies des élèves (avant et après la rencontre en cercle d'auteurs) ce qui lui permet d'observer la mobilisation des connaissances et habiletés rédactionnelles de chaque élève : idées notées en cercle de planification, annotations faites sur un premier jet, annotations faites lors du cercle de révision, améliorations apportées au produit final, etc.

Dans le cadre du cours universitaire, les étudiant.e.s vivent les étapes et s'accompagnent mutuellement dans la démarche. À travers de courts travaux de nature réflexive, elles et ils font part de leurs réflexions et questionnements sur la démarche, en fonction de leur posture d'auteur.e, d'étudiant.e et d'enseignant.e. De plus, les articles lus, les contenus présentés dans le cadre du cours et les ateliers pratiques vécus en lien avec l'appropriation des deux principes qui précèdent amènent les étudiant.e.s à considérer l'ensemble du processus d'écriture et non pas uniquement le texte produit. Les étudiant.e.s prennent ainsi conscience que l'évaluation en écriture ne porte pas seulement sur la production finale d'un texte écrit, mais aussi sur la qualité des processus mis en œuvre au fil de l'écriture.

Enfin, les modalités d'évaluation du cours sont, pour la plupart, de nature formative et visent à soutenir le processus d'apprentissage, notamment par la production d'écrits réflexifs. Il y a donc une cohérence entre les valeurs liées à l'évaluation en écriture et celles qui guident les modalités d'évaluation dans le cours de didactique de l'écriture.

4.2 Un cours d'approfondissement pour explorer l'écriture et la créativité

Le cours *DDM4101 — Approche expérientielle, projets pédagogiques et ressources du milieu* est offert en quatrième année du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP). Les étudiant.e.s sont invité.e.s à faire un choix parmi quatre profils d'approfondissement : univers social, sciences, arts ou littérature et créativité. Basé sur l'approche expérientielle, ce cours se donne en formule intensive, en grande

partie à l'extérieur de l'UQAM, en contexte rural ou urbain. Dans ce type d'approche, les étudiant.e.s vivent diverses expériences qui leur permettent de s'approprier des contenus et des démarches propres aux disciplines en les vivant d'abord eux-mêmes comme apprenants. Des contenus théoriques et didactiques sont ensuite dégagés des expériences vécues, ce qui permet de relier d'une part, pratique et théorie et, d'autre part, action et réflexion (Kolb, 1984).

Les retombées de notre projet de recherche-action sont au cœur du profil « Littérature et créativité ». En effet, les étudiant.e.s qui choisissent ce profil sont invité.e.s à prendre régulièrement la plume, à adopter une posture d'auteur et à vivre la démarche des cercles d'auteurs avec leurs pairs (cercle de planification, cercle de partage et cercle de révision). Divers jeux d'écriture sont expérimentés pour soutenir les processus de planification et de révision. Plusieurs textes sont donc produits et retravaillés en classe et le tout culmine lors d'un camp de deux jours en nature à Rawdon au cours duquel les étudiant.e.s expérimentent l'écriture en plein air et vivent des ateliers d'écriture avec trois écrivaines. Un premier atelier, animé par Sylvie Massicotte, porte sur la micronouvelle. Un second, animé par Jeanne Painchaud, aborde le haïku et un troisième, animé par Elaine Turgeon (qui assume également l'enseignement de ce cours), permet d'écrire à partir d'albums pour la jeunesse. À l'issue de la fin de semaine, les étudiant.e.s choisissent un des textes produits au camp et le retravaillent avec leurs pairs en cercle de révision en vue d'un micro-ouvert pour célébrer les textes de chacun et chacune des auteur.e.s. Un moment chargé en émotion est alors vécu, puisque, contre toute attente, tous et toutes vivent le succès en livrant un texte dont ils et elles peuvent tirer de la fierté!⁶

Plusieurs éléments issus de notre projet de recherche figurent donc dans les contenus de ce cours, et de façon plus particulière, quatre principes de la démarche des cercles d'auteurs sont mobilisés. Nous les illustrons, ci-après, avec des extraits de commentaires que les étudiant.e.s ont formulés par écrit, à l'issue du cours.

4.2.1 L'enseignant.e est un.e auteur.e

Un.e enseignant.e qui écrit devant ses élèves, leur partage ses textes et leur fait la démonstration qu'un premier jet n'est jamais parfait. Ce faisant, l'enseignant.e devient pour eux un modèle inspirant. Nous misons beaucoup sur cet aspect dans le cadre de ce cours et nous faisons écrire les étudiant.e.s dès les premières minutes de la première séance (avant même la présentation du plan de cours!). Nous leur expliquons qu'adopter une posture d'auteur ne signifie pas de devenir un.e écrivain.e professionnel.le, mais que s'ils et elles veulent bien enseigner l'écriture, il est nécessaire qu'ils et elles écrivent eux-mêmes et y trouvent du plaisir. En effet, le fait qu'un.e enseignant.e se perçoive ou non comme un.e auteur.e aura un impact sur sa façon d'enseigner l'écriture (Gilbert et Graham, 2010). Nous souhaitons ainsi leur faire comprendre qu'être soi-même auteur permet de saisir de l'intérieur le processus de création et d'écriture et les inciter à enseigner ce processus plutôt que de centrer l'enseignement sur des « contenus » en espérant qu'ils soient réinvestis. Or, plusieurs de nos étudiant.e.s sont, au départ, en rupture avec l'écriture et affirment ne pas aimer écrire, comme le montre cet extrait : *Je croyais que ce serait l'un des cours que j'apprécierais le moins, parce que j'ai toujours détesté l'écriture, mais au contraire! Ce cours a réussi à me transmettre le goût de l'écriture.* Nous tentons donc, par divers jeux et activités d'écriture ludiques de leur faire découvrir ou redécouvrir ce plaisir, un autre des principes de la démarche, qui consiste à valoriser l'importance de la créativité en écriture.

⁶ Au départ, les étudiant.e.s craignent beaucoup ce micro-ouvert et plusieurs ont peur d'y vivre l'humiliation de leur vie! Nous leur garantissons toutefois que chacun.e vivra un succès, et année après année, c'est ce qui se produit!

Afin que les étudiant.e.s comprennent mieux le processus d'écriture à travers lequel doivent passer leurs élèves, nous les invitons à porter attention à leur ressenti lors de chacune des activités. Cela amène une des étudiantes à affirmer : *Je comprends mieux le chemin que les élèves doivent parcourir pour écrire. Ce cours m'a permis d'en apprendre davantage sur moi-même à travers l'écriture.* Comme pour le cours en didactique de l'écriture, la posture réflexive des étudiant.e.s est mobilisée, tant dans les retours en groupe qu'à travers les évaluations formatives et sommatives du cours.

Un aspect que les étudiant.e.s soulignent dans leur évaluation du cours est la présence d'une auteure qui agit comme modèle et témoigne de son propre processus d'écriture. *Il n'y a rien de mieux qu'une écrivaine pour nous guider dans notre écriture et nous transmettre sa passion afin que nous la transmettions à notre tour à nos élèves.* Cet aspect était également ressorti comme une condition gagnante de notre projet de recherche. Soulignons qu'il est aujourd'hui possible d'inviter facilement des auteur.e.s en classe, du primaire à l'université. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'un des travaux demandés aux étudiant.e.s consiste à planifier la visite d'un.e auteur.e en classe ainsi qu'à organiser une résidence d'auteur.e à l'école dans le cadre de programme *Culture à l'école*.

4.2.2 La créativité est au centre du travail d'écriture

Un des principes clés de la démarche des cercles d'auteur concerne la créativité. En effet, écrire est avant tout un acte de création et d'expression personnelle et ne devrait pas consister en un exercice strictement scolaire qui impose un sujet, un genre et un nombre de mots à atteindre. Nous permettons donc aux étudiant.e.s de vivre cet espace de liberté en leur laissant explorer des genres et des sujets de leur choix. Grâce à cette expérience, une étudiante semble avoir fait une prise de conscience qui pourra l'amener à offrir plus de latitude à ses futurs élèves : *Je constate qu'avec les élèves, l'écriture peut être abordée de plusieurs façons et dans des styles variés afin de rejoindre une majorité d'élèves. Surtout, je me rends compte qu'il faut délaissier le côté formel de l'écriture afin d'amener du plaisir et de la liberté dans l'apprentissage de celle-ci.*

4.2.3 Le respect est primordial

Le cercle d'auteurs repose sur la collaboration entre pairs. Une communauté d'auteurs se crée et il est essentiel que chacun se sente respecté dans son unicité au sein de celle-ci. En effet, partager un texte à ses pairs demande courage et humilité et cette prise de risque est facilitée par un climat de confiance dans la classe. Pour y parvenir, nous insistons sur l'importance de ne pas juger trop sévèrement les textes des autres et de tenter d'y déceler avant tout ce qui est bien réussi, de valoriser la voix personnelle de l'auteur.e. Cela implique également de ne pas se juger soi-même! C'est pourquoi nous demandons aux étudiant.e.s de ne pas se justifier avant de lire leur texte à leurs pairs, à l'étape du cercle de partage, et de le livrer, bien humblement, dans l'état où il se trouve, à ce moment. Cette attitude de respect est primordiale au moment du cercle de partage et il est important de montrer aux élèves quelles attitudes privilégier lors des partages (écouter attentivement, lire son texte sans le dénigrer, rétroagir positivement à un élément du texte, etc.) pour construire un espace où le respect, l'écoute et l'ouverture sont au rendez-vous. L'écriture étant un processus cyclique, un travail de réécriture permettra, éventuellement, de mener le texte plus loin, porté par les premières réactions bienveillantes des membres de son cercle d'auteurs.

En outre, à travers les différentes activités vécues en classe et au camp, nous valorisons les écrits des étudiant.e.s et chacune de leur prise de risque (à l'oral et à l'écrit en commentant régulièrement leurs productions) et ce, afin d'agir comme modèle, ce que cet étudiant semble avoir saisi : *Un mot qui me restera*

suite à cette expérience : « bienveillance ». *Bienveillance envers moi-même (confiance aussi) et bienveillance envers les élèves avec qui j'aurai le bonheur de partager une année de ma vie et de la leur.*

4.2.4 La rétroaction est constructive

Lors du cercle de révision, les élèves sont invités à formuler des remarques constructives à leurs pairs afin que ces derniers soient en mesure d'améliorer leur texte. Nous enseignons aux étudiant.e.s comment formuler un commentaire en plus de leur présenter diverses stratégies de révision pour améliorer la cohérence et le style de leur texte : ajouts, suppressions, déplacements, remplacements (Fabre, 2002). C'est grâce au cercle de révision que les étudiant.e.s vivent un succès au micro-ouvert, car ils et elles ont l'occasion, soutenu.e.s par leurs pairs et les écrivaines qui interviennent au camp, d'améliorer la qualité de leur texte et d'en faire une lecture qui leur procure un sentiment de fierté. Cette expérience permet également aux étudiant.e.s de développer une posture de lecture attentive au sens et aux effets produits par le texte (plutôt que celle d'un simple correcteur), et de fournir une rétroaction qui soutiendra l'amélioration du texte. Nous souhaitons que nos étudiant.e.s maintiennent cette posture lorsqu'ils et elles liront les textes que produiront à leur tour leurs élèves, ce que reflète bien le commentaire de cette étudiante : *J'ai pris conscience de l'importance de fournir d'abord une rétroaction sur le contenu du texte afin de susciter la fierté chez l'auteur, mais aussi le désir d'améliorer son texte grâce aux commentaires de révision. Quand on fait ça, on indique à l'élève que ça n'est pas l'orthographe qui prime, mais bien le message qu'il communique!*

En somme, dans le cadre de ce cours, les étudiantes sont en expérimentation du dispositif des cercles d'auteurs. L'objet « cercles d'auteurs » se conceptualise essentiellement à travers l'expérience et quelques moments de réflexion sur la manière de conduire une telle démarche en classe. C'est un cours d'approfondissement qui amène les étudiant.e.s à faire un pas de plus vers la mise en œuvre de la démarche auprès des élèves.

4.3 Un cours d'approfondissement visant l'intégration de la lecture et de l'écriture

Le cours DDL4645 — *Didactique de la lecture/écriture de fiction* se donne à la session d'hiver de la 4^e année de formation et s'inscrit dans le prolongement du profil « Littérature et créativité » et du cours présenté à la section 2.2. Le cours vise un approfondissement de la relation entre l'écriture et la lecture, et explore comment la littérature jeunesse (en particulier à travers les réseaux littéraires) permet d'enrichir les pratiques d'écriture des élèves. Il a également pour but de montrer comment le fait d'adopter une posture d'auteur contribue à faire de soi une meilleure lectrice ou un meilleur lecteur. Le cours se donne en formule intensive, à raison de deux journées de cours par semaine, tout au long du mois de janvier. Les étudiant.e.s partent ensuite en stage (stage 4) pour une prise en charge complète, de février à avril.

Ce cours vise la mise en œuvre concrète du principe selon lequel la littérature jeunesse doit nourrir le processus d'écriture. Il repose aussi sur le principe qui met de l'avant l'importance des pratiques d'écriture fréquentes, cette fois, en lien avec l'exploitation des albums jeunesse.

4.3.1 La littérature jeunesse nourrit le processus d'écriture

Les étudiant.e.s sont invité.e.s à réaliser un réseau littéraire sur le thème de leur choix, en y intégrant des activités de lecture et d'écriture, ce qui répond au principe selon lequel la littérature jeunesse nourrit le processus rédactionnel (Griffith, 2010; Olness, 2005; Ray, 2000). Cette planification d'activités autour d'un réseau littéraire est ensuite mise en œuvre en stage. La plupart des étudiante.s reprennent des activités inspirées de leurs expériences d'auteur.e.s au fil du cours de l'automne et inventent de nouvelles pistes ou

déclencheurs d'écriture à partir des albums ou romans choisis dans leur réseau. Comme en témoigne cette étudiante, cela a une influence positive sur les élèves de sa classe de stage IV.

De manière générale, les élèves ont adoré les lectures en lien avec le réseau littéraire et les ateliers d'écriture ont fait presque l'unanimité. Un seul élève m'a dit ne pas avoir aimé écrire. Ils ont aussi choisi un texte pour le bonifier, le mettre au propre, l'illustrer et l'afficher sur leur casier ou le publier dans le journal de l'école (moyens de partage choisis par les élèves). Ils en ont retiré un grand plaisir et beaucoup de fierté. De plus, une belle routine s'est établie durant mon stage. Chaque semaine, les élèves étaient heureux de voir apparaître « les auteurs » au programme de la journée. Ils venaient s'asseoir près de moi pour découvrir l'album de la semaine et nous découvriions ensemble le trait d'écriture à ajouter dans nos outils. Chaque trait était affiché en classe comme référentiel pour les périodes d'auteurs ou d'écriture libre.

Comme l'illustre ce témoignage, le recours à la littérature jeunesse dans l'enseignement soutient la mise en œuvre de pratiques d'écriture fréquentes. Plus encore, les livres deviennent un terreau fertile pour l'imagination du scripteur et l'observation des traits de l'écriture dans les œuvres peut soutenir l'émergence d'idées chez les élèves et les inspirer à écrire en faisant appel à divers procédés d'auteurs. Comme d'autres travaux l'ont déjà montré (Morin et Montésinos-Gelet, 2006 ; Montésinos-Gelet, Charron et Dupin de Saint-André, 2018), le recours à la littérature de jeunesse est susceptible de soutenir les apprentissages des élèves, tant en lecture qu'en écriture.

4.3.2 L'écriture fait partie de la routine quotidienne de la classe

Ce principe a déjà été présenté plus haut. Ce que nous souhaitons montrer ici, c'est comment il a été réinvesti par les étudiant.e.s en situation de stage et l'effet observé chez les élèves.

Pour ce qui est des activités d'écriture, je peux dire que c'était un réel succès. J'ai fait des ateliers d'écriture au moins trois fois par semaine avec eux et à chaque fois, les élèves étaient engagés dans la tâche, ce qui leur a permis d'améliorer grandement la qualité de leurs textes.

À mon grand plaisir, les élèves se sont investis à 100 % dans les activités d'écriture. La longueur des textes était surprenante pour le temps qui leur était accordé dans ces activités. J'ai réalisé qu'il est possible de changer le rapport des élèves avec l'écriture. Cela m'a confirmé que ces moments d'écriture étaient pertinents et extrêmement riches.

Ces témoignages montrent l'impact réel de pratiques d'écriture fréquentes réalisées dans un objectif de transmission et de développement du plaisir d'écrire.

5. CONCLUSION

Depuis 2016, nous avons enseigné la démarche des cercles d'auteurs en formation initiale à l'UQAM dans trois cours différents, regroupant chacun une cinquantaine d'étudiant.e.s. L'intégration de la démarche des cercles d'auteurs à travers ces trois cours a permis aux étudiant.e.s de s'approprier finement le dispositif. À la suite de ces cours, plusieurs étudiant.e.s ont choisi les cercles d'auteurs comme projet de stage IV et ont mis la démarche en œuvre dans leur classe. Ceci illustre la portée de projets de recherche-action dont les résultats se transfèrent particulièrement bien en formation initiale à l'enseignement tout en ayant des retombées dans les classes des stagiaires. Dans la foulée de notre recherche-action, nous poursuivons également un projet d'offre de formation

continue créditée au deuxième cycle, qui permettrait à des enseignant.e.s en exercice de découvrir l'approche des cercles d'auteurs comme démarche intégrée pour l'enseignement du français.

L'approche des cercles d'auteurs mise non seulement sur les savoirs en écriture, mais aussi sur tout un ensemble de savoir-faire, de savoir-être, d'attitudes et de postures qui s'acquièrent en faisant l'expérience de la démarche. L'approche expérientielle vue comme une démarche de transformation personnelle (Côté, 1998) est ainsi au cœur de notre projet de recherche-action comme de nos activités de formation en enseignement. Cette approche soutient les apprentissages, comme en témoigne cette étudiante : *La formule expérientielle permet de comprendre l'importance de la littérature et de la créativité à un degré très personnel. Puis, cela nous amène de manière efficace à faire une réflexion qui permet un transfert didactique. Je me sens prête, mais surtout inspirée à appliquer cette expérience de littérature dans ma pratique.*

Notre expérience nous amène à souhaiter que les résultats issus de projets de recherche-action soient mobilisés non seulement sur le terrain, mais également en préparation des futurs enseignant.e.s pour les outiller à développer les compétences nécessaires à la mise en œuvre de démarches innovantes. Cela peut se faire dans la durée longue de la formation initiale, particulièrement quand les cours s'inscrivent dans une logique de progression et de cohérence. Cette manière de faire s'inscrit dans une philosophie d'approche programme et elle est susceptible de bonifier la formation reçue par les étudiant.e.s.

6. BIBLIOGRAPHIE

- Bucheton, D., (1994). Vécu, affects et didactique du récit. *Le Français Aujourd'hui*, 109.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Cairney, T. et Langbien, S. (1989). Building communities of readers and writers. *The Reading Teacher*, 42, 560–567.
- Calkins, L. (2017). *L'atelier d'écriture, fondements et pratiques*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18(2). En ligne : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/>
- Côté, R. (1998). *Apprendre — Formation expérientielle stratégique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Corden, R. (2007). Developing Reading-Writing Connections: The Impact of Explicit Instruction of Literacy Devices on the Quality of Children's Narrative Writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 269-289.
- Cotton, K. (2002). Teaching composition: research on effective practices. *School improvement research series: Research you can use*, Portland, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Docquet-Lacoste, C., Lumbroso, O. et Tauveron, C. (dir.). (2009). *Écrire avec, sur, de la littérature*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique (INRP).
- Fabre C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège*, Paris : ESF.

- Fletcher, R. (1993). *What a Writer Needs*. Portsmouth : N.H., Heinemann.
- Gagnon, B., Tremblay, O. et Turgeon, E. (2020). Des enseignantes engagées dans une communauté d'apprentissage sur les cercles d'auteurs : diverses retombées observées sur leur développement professionnel en enseignement de l'écriture. *Revue Hybride de l'Éducation*, 28-52. <http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/983/924>
- Gilbert, J. et Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4-6: A National survey. *The elementary school journal*, 110(4), 494-518.
- Graves, D.H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH : Heinemann.
- Griffith, R. R. (2010) Students Learn to Read Like Writers: A Framework for Teachers of Writing. *Reading Horizons*, 50(1), 49–66.
- Grossman, P., Valencia, S., Evans, K., Thompson, C., Martin, S., et Place, N. (2000). Transitions into teaching: Learning to teach writing in teacher education and beyond. Dans C. M. Roller (dir.) *Learning to teach reading* (pp. 80–99). Newark, DE : International Reading Association.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lamb, V., Plante, I. et Tremblay, O. (2017). Rapport à l'écriture littéraire et pratiques déclarées d'enseignants du primaire en écriture et en lecture littéraires. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 20(2), 72–98. <https://doi.org/10.7202/1053589ar>
- Lebrun, M. (2007). Rapport à l'écriture, posture auctoriale et ouverture culturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 383–399. <https://doi.org/10.7202/017883ar>
- Locke, T. et Myhill, D. (2007). Editorial : Composition in the English/literacy classroom. *English Teaching: Practice and Critique*, 6(1), 1-10.
- Margallo González, A. M. (2009). La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires : écrire de la littérature pour apprendre la littérature. *Repères*, 40, 201-225.
- McDonald, J. P., Buchanan, J., et Sterling, R. (2004). The National Writing Project: Scaling up and scaling down. Dans T. K. Glennan, S. J. Bodilly, J. Galegher et K. A. Kerr (Eds.), *Expanding the reach of education reforms: Perspectives from leaders in the scale-up of educational interventions* (pp. 81–106). Santa Monica, CA : The RAND Corporation.
- Montésinos-Gelet, I., Charron, A., Dupin de Saint-André, M. (2018). *Accompagnement des enseignants d'une école montréalaise quant au recours à des réseaux d'oeuvres littéraires pour soutenir la conscience linguistique en lecture et en écriture*. Rapport de recherche. Programme Actions concertées en lecture et écriture, FRQSC.
- Morin, M.-F., Parent, J. et Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, 77-88.
- Murray, D.M. (1989). *Expecting the unexpected: Teaching myself- and others-to read and write*. Portsmouth, NH: Boynton/ Cook.

- Nadon, Y. (2011). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. 2e édition revue et augmentée. Montréal : Chenelière Éducation.
- Olness, R. (2005). *Using literature to enhance writing instruction*. Newark, DE : International Reading Association.
- Ponsot, M. et Deen, R. (1982). *Beat not the poor desk : Writing – What to teach, how to teach it and why*. Portsmouth, N. H.: Boynton/Cook.
- Ray, K.W. (2000). *Wondrous words: Writers and writing in the elementary classroom*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English.
- Rief, L. (2003). *100 quickwrites*. New York, NY : Scholastic Teaching Resources.
- Rog, L. J. (2011). *40 nouvelles mini-leçons efficaces pour enseigner l'écriture*, Montréal, Chenelière Éducation.
- Routman, R. (2010). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Schultz, K. (1997). "Do You Want to Be in My Story?" : Collaborative writing in an urban elementary classroom. *Journal of Literacy Research*, 29(2), 253–287.
- Simard, C. (1999). L'annotation des textes d'élèves. *Québec français*, 115, 32-38.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactisation de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 59-72.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire : ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Bachand, V. (sous presse). Six enseignantes en quête d'une posture d'auteure. Dans A. Pauzet (dir.), *Les écritures créatives en formation et dans le monde professionnel. Représentations contemporaines, nouveaux enjeux, transferts de compétences*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Tremblay, O., Turgeon, E. et Gagnon, B. (2020). Appropriation différenciée de la démarche des cercles d'auteurs par quatre enseignantes du primaire. *Revue Hybride de l'Éducation*. 1-27. <http://revues.uqac.ca/index.php/rhe/article/view/970/923>
- Vopat, J. (2009). *Writing circles: Kids revolutionize workshop*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Whyte, A., Lazarte, A., Thompson, I., Ellis, N., Muse, A., et Talbot, R. (2007). The National Writing Project, Teachers' Writing Lives, and Student Achievement in Writing. *Action in Teacher Education*, 29(2), 5-16.