

L'atelier d'écriture, fondements et pratiques

8 à 12 ans
GUIDE GÉNÉRAL

Collection Les ateliers d'écriture



Lucy Calkins

Édition française : Yves Nadon, directeur de collection | Anne-Marie Kallemeyn et Diane Bernier-Ouellette, adaptatrices

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Préface

VOUS tenez entre vos mains un livre important, voire essentiel, pour bien comprendre l'atelier d'écriture. Car savoir *où* nous allons est aussi important à mes yeux que de savoir *comment* nous y rendre et *pourquoi* nous nous y rendons.

Lucy Calkins écrit dans un guide précédent : « Enseigner l'écriture ne consiste pas à attendre que les élèves se développent d'eux-mêmes. » Mais quoi enseigner, malgré toute notre bonne volonté, quand nous n'avons pas appris les procédés à transmettre aux enfants et que nous ne connaissons pas les caractéristiques des différents genres ? Et comment s'y prendre pour échelonner les enseignements sur différents niveaux ?

Forte de plus de 40 années de pratique et d'une expérience inégalée dans des milliers de salles de classe, avec des élèves de toutes les origines et de tous les niveaux, Calkins livre ici un texte riche et éclairant. Elle nous aide à

comprendre les aspects techniques de l'atelier et le pourquoi de nombreuses pratiques qui y sont présentes. Voici des pratiques ancrées dans le bon sens, la recherche et l'expérience. Bref, le plancher où se situent les réflexions de Calkins est d'une solidité sans faille.

Je suis persuadé que vous serez, comme moi, soufflé par l'intelligence du propos et par ses ramifications pratiques. Oui, « savoir un peu est mieux que rien, mais le sage ne connaît vraiment que ce qu'il a vu en entier¹ ».

Ne reste qu'à enseigner, maintenant. Ah ! le bonheur d'être compétents et de voir nos élèves s'épanouir !

Yves Nadon

1. **Note de l'adaptation :** Young, Ed. *7 souris dans le noir*, Milan, 1995.



Une nouvelle mission pour les écoles et les éducateurs

La nouvelle mission [...] est de faire en sorte que tous les élèves atteignent des objectifs d'apprentissage ambitieux et reçoivent une éducation dépourvue de l'obsolescence de nombreux programmes dépassés, qui leur servira et leur donnera les outils nécessaires pour apprendre tout au long de leur vie.

— Michael Fullan, Peter Hill et Carmel Crévola, tiré de *Breakthrough*¹ (2006).

DANS UN MONDE de plus en plus dominé par les grandes entreprises et le pouvoir de l'argent, les individus se sentent facilement réduits au silence. Les enfants, qui trop souvent apprennent à obéir plutôt qu'à développer leur sagesse, leur empathie et leur sens critique en grandissant, sont sans conteste les plus faciles à faire taire. Or, leur enseigner l'écriture peut changer cela. Dans notre démocratie, nous avons le devoir d'aider nos jeunes à devenir des adultes qui sauront exprimer leurs idées et défendre ce qui est juste et bien.

À l'ère de l'information, il est particulièrement crucial que les jeunes — tous les jeunes, et non seulement quelques membres d'une élite — acquièrent des compétences beaucoup plus pointues que celles qu'on exigeait d'eux dans le passé. Si l'écriture est devenue aussi essentielle, cela est dû en partie à la révolution technologique qui a transformé nos vies. En effet, comme nous passons désormais une grande partie de nos journées à communiquer par divers moyens — messages textes, courriels, médias sociaux, moteurs de recherche —, nous écrivons tous plus que jamais. Aujourd'hui, il est de plus en plus important que tous les élèves apprennent à synthétiser et à organiser la pléthore d'informations qu'ils reçoivent dans leur monde, à y réfléchir et à y réagir. En fait, il y a plusieurs années, une commission nationale américaine sur l'écriture a lancé un appel à une «révolution de l'écriture» et laissé entendre que les élèves devraient passer deux fois plus de temps à écrire en classe. Ils doivent être capables de rédiger non seulement des textes narratifs, mais aussi des textes informatifs

1. **Note de l'adaptation :** Cet ouvrage n'existe qu'en version anglaise.

et des textes d'opinion. Ils doivent pouvoir non seulement noter des informations et des idées, mais aussi les synthétiser, les analyser et les comparer.

Dans leur ouvrage capital intitulé *Breakthrough* (2006), Michael Fullan, Peter Hill et Carmel Crévola soulignent qu'autrefois les écoles avaient pour mission d'offrir un accès universel à une éducation de base, puis de préparer quelques membres d'une élite à entrer à l'université. Bien que cette mission ait été pertinente du temps de nos parents, elle ne l'est plus guère aujourd'hui. Il y a vingt ans, 95 % des emplois étaient peu spécialisés, tandis qu'aujourd'hui ces emplois comptent pour seulement 10 % de notre économie (Darling-Hammond et coll., *Powerful Learning: What We Know about Teaching for Understanding*², 2008).

De nos jours, les élèves qui quittent l'école sans avoir acquis de solides compétences en littératie auront plus de difficulté à décrocher un emploi. « La nouvelle mission [...] est de faire en sorte que *tous* les élèves atteignent des objectifs d'apprentissage ambitieux et reçoivent une éducation dépourvue de l'obsolescence de nombreux programmes dépassés, qui leur servira et leur donnera les outils nécessaires pour apprendre tout au long de leur vie. » Cet extrait est tiré du prologue de *Breakthrough* (2006), mais il pourrait également figurer à la première page du présent ouvrage.

À mesure que nous prenons conscience du fait que l'éducation offerte à des millions d'élèves dans le passé n'est plus pertinente aujourd'hui, de plus en plus d'écoles constatent que l'une des façons les plus efficaces d'accélérer les progrès des élèves en tant qu'apprenants est de leur enseigner des compétences de haut niveau en écriture.

Pour les enseignants, les parents et les élèves qui évoluent dans des écoles où l'écriture n'a jamais été enseignée de façon explicite par le passé, le type d'écriture qui est décrit dans le programme d'études pourrait avoir l'air d'une belle utopie. Il ne faudra pas s'étonner que des éducateurs aient cette perception s'ils n'ont pas eux-mêmes reçu de formation axée clairement sur l'enseignement de l'écriture.

Nous savons aujourd'hui que, pour s'améliorer, les élèves ont besoin de multiples occasions d'écrire sur des sujets qui leur tiennent à cœur ; ils ont aussi besoin d'un enseignement explicite et séquentiel pour pouvoir progresser sur un continuum d'apprentissage ainsi que de rétroaction constructive pour déterminer quelles sont les prochaines étapes qu'ils doivent franchir.

C'est placer la barre très haut pour des enseignants qui, pour la plupart, n'ont reçu presque aucune formation sur l'enseignement de l'écriture.

Mais la bonne nouvelle est que les enseignants n'ont pas à se sentir démunis lorsqu'ils se demandent comment s'attaquer au défi que représentent les objectifs d'apprentissage du programme en matière d'écriture. Des écoles ont déjà parcouru une grande partie du chemin et peuvent en aider d'autres à s'y lancer. C'est-à-dire que, bien que de nombreux directeurs viennent tout juste de se rendre compte de l'importance d'enseigner l'écriture aux élèves, beaucoup d'enseignants ont cette préoccupation à cœur depuis longtemps. Au *Teachers College Reading and Writing Project*, par exemple, nous travaillons depuis trois décennies à élaborer, à tester, à réviser et à implanter un programme d'avant-garde pour l'enseignement de l'écriture.

Le présent guide, tout comme le reste de la collection — véritable coffre aux trésors d'expériences, de théories, de techniques, de méthodes éprouvées et de questions —, vous donne accès aux résultats de ce travail.

LES ATELIERS D'ÉCRITURE : POUR LE DÉVELOPPEMENT DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS

La bonne nouvelle s'est répandue. Les centaines de milliers d'enseignants se sont passé le mot : les ateliers d'écriture donnent aux élèves une force incroyable, non seulement en tant qu'auteurs, mais aussi en tant que penseurs, apprenants et lecteurs. Les commissions scolaires constatent que, lorsque les enseignants reçoivent la formation en enseignement de l'écriture qu'ils méritent, ils peuvent à leur tour donner aux élèves un enseignement clair, séquentiel et dynamique, ainsi que des occasions d'écrire quotidiennement pour des raisons personnelles et importantes. Résultat : les jeunes font des progrès énormes en écriture. Un enseignement efficace de l'écriture produit des résultats visibles et immédiats : les histoires, les pétitions, les discours et les essais deviennent beaucoup plus étoffés et signifiants, et mettent en lumière les idées des jeunes auteurs d'une manière qui capte l'intérêt des parents, des membres de la communauté et des élèves eux-mêmes.

Quand on enseigne explicitement aux jeunes l'art d'écrire efficacement, ils peuvent parcourir le monde comme auteurs en appliquant leurs habiletés

2. **Note de l'adaptation :** Cet ouvrage n'existe qu'en version anglaise.



Les auteurs de la troisième à la sixième année¹ et le processus d'écriture

MON ENSEIGNANT DE QUATRIÈME ANNÉE nous enseignait l'écriture en nous assignant des sujets et en nous indiquant le nombre de pages attendu. Nous écrivions à la maison, puis nous rapportions nos rédactions, nos comptes rendus, nos résumés et nos histoires à l'école quelques jours plus tard. Après un moment, nous recevions nos textes corrigés, avec une note pour le contenu, une note pour la forme et quelques commentaires en marge. Je crois que plusieurs d'entre nous ont « appris » à écrire de cette façon. C'était avant la révolution de l'écriture.

UNE BRÈVE HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DU PROCESSUS D'ÉCRITURE

Il y a environ trente ans, une profusion de livres et d'articles ont appelé à une révolution de l'écriture. Peter Elbow, Donald Murray, James Moffett, Ken Macrorie, et une série d'ouvrages collectifs intitulés *Writers at Work*² ont répandu l'idée que, pour écrire, il ne suffit pas à un auteur de s'asseoir à son bureau, la plume à la main, et de produire une prose élégante et captivante. Au contraire, les auteurs suivent un *processus d'écriture*, un processus composé d'étapes récursives.

Ces étapes peuvent porter divers noms. Par exemple, certaines personnes utilisent le terme *préécriture* et d'autres, *répétition*, mais dans tous les cas, toutes s'entendent pour dire que les auteurs consacrent du temps à se préparer à l'écriture. Cette étape requiert d'avoir une « vie littéraire » : recueillir du matériel pour l'écriture, réfléchir aux façons de présenter un texte, discuter de son sujet ou encore lire des textes qui ressemblent à celui que l'on souhaite produire. La répétition peut également inclure de la recherche.

1. **Note de l'adaptation :** Le contenu de ce guide s'adresse aux enseignants des 2^e et 3^e cycles du primaire. Toutefois, il peut aussi être pertinent pour les enseignants du 1^{er} cycle du secondaire.

2. **Note de l'adaptation :** Ces ouvrages existent en version anglaise seulement.

Les auteurs font aussi des *ébauches*. Les premières ébauches rappellent davantage le travail de l'argile que la sculpture d'un bloc de marbre : c'est le moment où les auteurs essaient divers types d'introduction, explorent différentes voix pour un texte ou écrivent librement, les yeux rivés sur leur sujet, dans l'espoir d'en saisir les contours, sous une forme préliminaire.

Les auteurs font des allers-retours entre l'écriture de leurs ébauches et la *révision*. *Réviser* signifie littéralement « voir à nouveau ». À cette étape, l'auteur prend du recul par rapport à son ébauche pour se relire et se demander : « Qu'est-ce que je veux vraiment dire ? Quelle structure serait la plus efficace pour amener les lecteurs à lire (jusqu'au bout) ce que j'ai à communiquer ? » Les auteurs révisent pour réfléchir à leur message et mieux le transmettre, et utiliser tout leur arsenal afin de rendre leur texte aussi clair et efficace que possible pour leurs lecteurs. Il peut s'agir de réécrire une introduction, de réévaluer les arguments apportés, d'étoffer certains passages importants tout en supprimant les plus faibles. Durant la révision, les auteurs cherchent généralement à anticiper la réaction du lecteur. Ainsi, un auteur pourrait se poser ces questions : « Qu'est-ce que je veux que mes lecteurs pensent en commençant leur lecture ? Et plus tard ? Qu'est-ce que je veux leur faire ressentir ? Qu'est-ce que j'aimerais qu'ils fassent après avoir lu mon texte ? » La révision amène souvent l'écriture d'une deuxième et même d'une troisième ébauche, parce que les révisions qui restent dans les limites d'une première ébauche en conservent la structure, le rythme et la voix.

Finalement, les auteurs effectuent la *correction* de leur texte. C'est le moment de raffiner des formulations, de faire des liens entre les parties du texte, de clarifier des passages, de vérifier des faits et de corriger les fautes. Certes, les auteurs doivent prêter attention à l'orthographe, à la ponctuation et au choix de mots, mais ils doivent aussi se préoccuper de l'exactitude des faits, du vocabulaire et de la clarté.

Ce processus peut sembler long et ardu, pourtant il arrive qu'on produise un texte en peu de temps – disons en une heure ou une demi-heure. Même quand ils écrivent rapidement, les auteurs ont tendance à effectuer, même brièvement, chacune de ces étapes du processus d'écriture.

Avec la découverte du fait que les auteurs professionnels suivent un processus d'écriture est apparue l'idée importante que les jeunes enfants aussi peuvent utiliser ce processus. Il y a trois décennies, une équipe de professionnels de l'Université du New Hampshire (formée de Donald Graves, de Susan Sowers et de moi-même) a écrit des articles et des livres montrant que

les élèves de maternelle et de première année pouvaient répéter (préécrire), faire des ébauches, réviser et corriger leurs productions écrites. Une étude du National Institute of Education, menée par Graves, Sowers et moi-même, a fait ressortir que, lorsque les enseignants invitent les jeunes apprenants à écrire comme les auteurs professionnels, qu'ils les observent et les guident dans le processus d'écriture, puis qu'ils réagissent à leurs productions écrites, on assiste à un développement spectaculaire de leur écriture. La recherche sur les jeunes apprenants et le processus d'écriture était sur toutes les lèvres, dans les années quatre-vingt.

Depuis, tant de gens ont accepté l'idée que l'on doit enseigner le processus d'écriture qu'elle va pratiquement de soi. Plusieurs examens standardisés incluent même des pages pour la planification et rappellent aux auteurs de prévoir du temps pour la planification, la révision et la correction de leurs rédactions. La plupart des manuels de français ont d'ailleurs incorporé les termes (si ce n'est les règles de base) du processus d'écriture dans leur contenu.

UN SURVOL DES APPROCHES POUR L'ENSEIGNEMENT DU PROCESSUS D'ÉCRITURE

On a beau dire que l'on doit inviter les enfants à écrire comme de vrais auteurs, en réalité, ils ne peuvent reproduire qu'une partie du processus utilisé par les auteurs adultes. Un enfant de huit ans n'écrira pas comme Dominique Demers, Roald Dahl ou Thierry Lenain. D'ailleurs, tous les auteurs adultes n'écrivent pas de la même manière ! Les enseignants qui veulent enseigner l'écriture au moyen du processus d'écriture doivent donc réfléchir aux éléments de ce processus qu'ils vont enseigner aux élèves ainsi qu'à la façon dont ils vont le faire.

En règle générale, les enseignants choisissent l'une des trois approches suivantes pour l'enseignement du processus d'écriture :

- l'approche de l'émancipation ;
- l'approche des tâches assignées ;
- l'approche du modelage, du soutien et du transfert de responsabilité.

Voyons d'abord les principes à la base de chacune de ces approches. Je présenterai ensuite plus en détail l'approche retenue dans cet ouvrage, soit

l'enseignement des modules dans les ateliers d'écriture, qui s'inspire de la troisième approche.

L'approche de l'émancipation

Avec l'approche de l'émancipation, les enseignants encouragent chacun de leurs élèves à découvrir son propre processus d'écriture. Dans ces classes, une journée donnée, un élève peut écrire l'introduction d'un livre informatif, tandis qu'un autre rédige une histoire et qu'un autre encore écrit plusieurs poèmes. Ces élèves expérimentent le processus d'écriture à leur façon et à leur rythme. En un mois, un élève pourra avoir écrit une très longue ébauche, un autre aura terminé deux textes après plusieurs révisions, alors qu'un autre encore aura produit une douzaine de textes qu'il n'aura pas révisés en profondeur. Selon cette approche, les enseignants trouvent important que chaque élève choisisse son propre genre littéraire et son sujet. Entre-temps, ils saisissent des occasions d'enseigner aux élèves des façons d'aller plus loin dans leur écriture.

Cette approche repose sur l'idée que chacun d'entre nous a la capacité d'écrire, qu'elle est inscrite dans notre ADN, et que, dans des conditions propices, les élèves vont apprendre à écrire par eux-mêmes, qu'ils ont davantage besoin d'« invitations » à écrire que d'un enseignement explicite. Je ne partage pas cette idée, pas plus que je ne suis une partisane de cette approche.

L'approche des tâches assignées

À l'autre extrême, il y a les enseignants qui enseignent l'écriture en assignant des tâches aux élèves. Souvent, dans ces classes, le programme d'études consiste en une série de tâches (ou d'étapes intermédiaires de ces tâches) identiques à celles qu'on retrouve dans les évaluations. Il n'est pas inhabituel qu'on demande aux élèves d'écrire à propos d'un texte que l'enseignant a sélectionné et que toute la classe a étudié ensemble. Souvent même, l'enseignant aide les élèves à recueillir une partie des idées et des informations qui constitueront ensuite le contenu des productions des élèves. Chaque élève doit alors écrire un texte d'un format identique, à propos du même texte, en utilisant les idées que toute la classe a trouvées.

Le niveau de difficulté de ces tâches peut augmenter graduellement, de sorte qu'elles puissent être assemblées pour constituer un projet plus vaste. Par exemple, l'enseignant peut donner une première tâche à faire aux élèves :

« Décrivez en un paragraphe le personnage A, du texte numéro 1. Citez trois exemples tirés du texte. » Plus tard, l'enseignant leur dit : « Dans un texte, comparez le personnage A du texte numéro 1 et le personnage B du texte numéro 2. Donnez au moins trois ressemblances et trois différences. Appuyez vos affirmations sur des citations tirées des deux textes. »

Ainsi, au lieu d'enseigner des *stratégies* que les élèves pourraient reproduire pour planifier, structurer, ordonner ou réviser leurs textes, les enseignants leur imposent de faire ces choses. Les tâches peuvent contenir des précisions comme les suivantes : « Montrez votre planification. Écrivez une idée principale et trois paragraphes soutenant cette idée. Vous devez faire des phrases complètes et utiliser une ponctuation adéquate. » Cette approche repose sur l'idée qu'il suffit de faire exécuter le processus d'écriture pour l'enseigner. La rétroaction consiste, quand il y en a, à évaluer si les élèves ont répondu ou non aux attentes. Les commentaires concernent uniquement cette tâche et ne sont pas transférables à d'autres textes que les élèves pourraient écrire par la suite. Encore une fois, vous l'avez sans doute deviné, il ne s'agit pas d'une approche à laquelle je souscris.

L'approche du modelage, du soutien et du transfert de responsabilité

Mes collègues et moi nous inscrivons dans une troisième catégorie, à l'instar de nombreux éducateurs qui considèrent qu'il est important d'enseigner le processus d'écriture. Notre objectif est d'enseigner activement et explicitement aux élèves comment puiser dans un répertoire d'habiletés et de stratégies qui fonctionnent pour des auteurs accomplis depuis des années. Nous nous assurons qu'ils possèdent les connaissances, les habiletés et les habitudes nécessaires pour utiliser à bon escient ces habiletés de planification, d'écriture d'ébauches, de révision et de correction, et ce, qu'ils travaillent sur un long projet d'écriture ou qu'ils rédigent une ébauche rapide. Pour aider les élèves à construire le répertoire d'habiletés dont ils ont besoin à chaque étape du processus d'écriture, nous *modelons* le processus que les auteurs utilisent généralement pour produire le genre de texte étudié, puis nous *soutenons* les élèves alors qu'ils s'exercent à suivre les étapes du processus. Ainsi, quand nous leur *transférons la responsabilité* d'écrire sans soutien, ils peuvent puiser de façon autonome dans le répertoire de stratégies que nous leur avons apprises. Alors que les élèves écrivent avec de moins en moins de soutien, nous continuons d'enseigner à l'aide d'évaluations, d'objectifs, de rétroaction et de pratique guidée.

La différenciation pédagogique pour
le travail individuel et en petits groupes :
scénarios d'entretiens « Si... alors... »

PARTIE 2



LORSQU'ON ENSEIGNE L'ÉCRITURE, il n'y a pas de plus grand défi que celui d'apprendre à tenir des entretiens efficaces. Or, s'entretenir avec les élèves n'est pas anodin. C'est capital. Si vous savez prendre place à côté d'un élève, analyser ce sur quoi il a travaillé, l'écouter vous décrire ses prochains pas comme auteur et trouver une façon de l'encourager à atteindre de nouveaux sommets, cela signifie que vous serez toujours capable de générer de nouvelles mini-leçons. Vous serez également capable de présenter des points d'enseignement de mi-atelier et des séances de mise en commun ancrés dans des exemples de la «vraie vie», car toutes ces parties de l'atelier ne sont au fond que des entretiens tenus avec l'ensemble de la classe. Cela dit, prendre conscience de l'importance des entretiens ne les rend pas plus faciles à maîtriser. Même si vous savez qu'il est important d'apprendre à tenir des entretiens efficaces, et même si vous plongez dans la lecture d'ouvrages portant sur l'art de tenir de bons entretiens, vous pourrez malgré tout vous sentir mal préparé pour les défis auxquels vous aurez à faire face.

Je me souviens d'Alexandra, une ancienne élève. C'était une grande fille à la longue tignasse brune qui avait un accent russe prononcé. Je m'asseyais à ses côtés après la mini-leçon, carnet en main et prête à avoir un entretien parfait. Nous discutons, je faisais mes recherches... et je me retrouvais inexorablement face au même constat : « Mais elle fait déjà tout ce qu'il faut faire ! Je ne sais pas *quoi* lui enseigner. » Tentant de sauver les apparences, je lui faisais un compliment et je la laissais travailler. Même si elle avait rejoint notre classe au beau milieu de l'année scolaire et qu'elle devait composer avec l'apprentissage d'une nouvelle langue et d'une nouvelle culture, Alexandra mettait déjà en œuvre tout ce que je pouvais attendre d'elle en tant qu'auteure. Je me demandais : « Que faire, maintenant ? » J'étais coincée.

Et puis il y avait cet autre enfant, que j'appellerai Matthieu, mais qui représente en fait plusieurs élèves que j'ai croisés au fil de ma carrière d'enseignante. J'avais l'impression de toujours être en train de m'entretenir avec lui. J'avais beau lui modeler des stratégies, le placer dans des petits groupes et mettre en œuvre toutes les mesures de soutien que je connaissais pour lui venir en aide, il ne faisait jamais les progrès attendus. En fait, j'avais l'impression que rien ne fonctionnait avec lui. Quand je m'asseyais à ses côtés et que je regardais son travail, je ne pouvais pas m'empêcher de me demander ce qui se passait. Pourquoi était-il si imperméable à mes enseignements ? Qu'est-ce que j'aurais bien pu lui apprendre dans mes entretiens, alors que je voyais dans son écriture que tout était à améliorer ?

Si vous avez déjà eu des entretiens qui ressemblaient à ceux-là, et que vous vous êtes demandé ce qui clochait, sachez que vous n'êtes pas seul. Les enseignants de par le monde trouvent qu'il est difficile de maîtriser cette habileté. La plupart d'entre nous ont à un moment ou à un autre écrit des questions dans leurs mains, ou sur des fiches, pour ne pas oublier d'obtenir les réponses qu'ils cherchaient. La plupart d'entre nous ont des mantras qu'ils se répètent intérieurement sans arrêt : « Enseigne à l'auteur, pas à son texte », « Un entretien est efficace si l'auteur le quitte en voulant écrire », « Ton travail est de laisser cet élève t'enseigner à l'aider ».

Plusieurs des livres portant sur les entretiens individuels vous aideront à en comprendre la structure. Vous commencerez par faire des recherches de points d'enseignement possibles, puis à complimenter l'élève sur un aspect de son travail d'auteur, avant de lui offrir une rétroaction critique ou de lui enseigner quelque chose. Vous apprendrez des conseils à propos de chacune des parties d'un entretien efficace. Par

exemple, au moment de faire vos recherches de points d'enseignement possibles, vous devrez suivre plus d'une piste. Si vous demandez à l'élève : « Sur quoi est-ce que tu travailles ? » et qu'il vous répond qu'il a des problèmes avec une partie de son texte, ne lui donnez pas tout de suite un enseignement sur ce point précis. Au lieu de cela, posez-lui d'autres questions : « Qu'est-ce que tu comptes faire après cela ? », « Comment te sens-tu par rapport à ce texte ? » ou encore : « Si tu devais réviser ton texte, comment t'y prendrais-tu ? »

Vous pourrez trouver des conseils similaires à propos de tous les autres aspects des entretiens individuels. Malgré tout, vous sentirez probablement que vous avez besoin d'une autre forme d'aide. Vous voudrez sans doute des conseils qui vous préparent non seulement à tenir des entretiens, mais aussi à savoir quoi y enseigner.

La visite de centaines d'écoles m'a donné une perspective unique sur cette question, une vision qu'il m'aurait été difficile d'avoir en demeurant dans une seule classe et en travaillant avec un seul groupe d'élèves aux besoins bien particuliers. Après avoir travaillé dans tellement d'écoles et avec tellement d'élèves, j'ai commencé à voir quelques tendances se dessiner. J'ai remarqué que, lorsqu'on enseigne X, les élèves ont souvent besoin de Y ou de Z. J'ai rencontré un Matthieu à Chicago et un autre à Tulsa, en Oklahoma. J'ai rencontré des Alexandra à Seattle comme à Shanghai. J'ai commencé à me rendre compte que, même si chaque élève est évidemment unique, tous connaissent des difficultés qui se ressemblent, auxquelles les enseignants peuvent réagir de façon prévisible. Pour aider les élèves de la sorte, nous devons puiser dans l'ensemble de nos connaissances sur la progression des apprentissages, sur les procédés littéraires, sur le développement du langage et sur les standards associés aux différents niveaux scolaires pour planifier et préparer l'enseignement individualisé dont nos élèves pourront bénéficier.

Les tableaux suivants ont été conçus pour vous éviter de vous sentir démuni au moment de tenir des entretiens individuels avec vos élèves. J'ai anticipé certains des problèmes les plus communs auxquels vous devrez faire face en enseignant les textes narratifs, informatifs et d'opinion au fil des modules de la collection. J'ai décrit ces difficultés dans la colonne « Si... » des tableaux. Lorsque vous voyez un élève (ou un groupe d'élèves) dont les problèmes correspondent à ceux que j'ai décrits dans la section « Si... », peut-être la stratégie que je propose pourra-t-elle vous aider. Cette stratégie est décrite dans la colonne intitulée « Après avoir souligné et célébré ce que l'élève fait correctement, vous pourriez dire... ». Il va sans dire que vous voudrez alors utiliser vos propres mots. Ce que je propose n'est qu'une des façons dont vous pourriez présenter votre enseignement !

Il vous arrivera souvent de laisser quelque chose de concret à l'auteur après avoir travaillé avec lui. Je vous propose un exemple dans la colonne intitulée « Remettre à l'auteur... » Cela l'aidera à se souvenir de la stratégie sur laquelle vous avez travaillé ensemble. Par ailleurs, cela vous permettra de revoir, lors de votre prochain entretien avec lui, les sujets que vous avez abordés. Il sera important d'assurer un suivi de ce travail. Prévoyez un moment pour faire un retour sur cet enseignement, en posant une question rapide comme : « Qu'est-ce que tu penses du travail qu'on a fait ensemble la dernière fois ? Peux-tu me donner un exemple de la façon dont tu as utilisé cette stratégie ? »

J'espère que ces tableaux vous aideront à anticiper, à repérer et à amoindrir, par votre enseignement, les défis auxquels vos élèves feront face durant la partie consacrée à l'écriture autonome de vos ateliers d'écriture.

Tableau synthèse : « Si... alors... »

Les textes narratifs						
	Si...	Niveaux			Pages	
La structure et la cohésion du texte	L'histoire n'est pas claire ou il semble y manquer certaines informations importantes.	3	4	5		104
	L'histoire manque de cohésion.	3	4	5		104
	L'histoire n'a pas de tension dramatique.	3	4	5		105
	L'histoire manque de tension dramatique.				6-8	105
	L'histoire n'a pas de fin significative, ou pas de vraie fin.	3	4	5		106
	Les ateliers d'écriture ou ce genre littéraire sont nouveaux pour l'élève.	3	4	5		106
	Les ateliers d'écriture ou ce genre littéraire sont nouveaux pour l'élève.				6-8	106
	L'auteur n'utilise pas de paragraphes.	3	4	5		107
	L'auteur semble utiliser les paragraphes de façon aléatoire ou insuffisante.				6-8	107
	Le début du texte ne contient pas beaucoup d'éléments scénaristiques ou ne laisse pas présager de tension dramatique ou de problèmes importants.				6-8	107
	La fin semble incomplète ou incohérente avec le reste du texte.				6-8	108
	L'auteur est prêt à apprendre à utiliser les retours en arrière et les sauts dans le temps.				6-8	108
	L'étoffement	L'auteur a écrit une histoire courte et peu étoffée.	3	4	5	
L'histoire est bourrée de détails.		3	4	5		109
L'histoire est saturée de dialogues.		3	4	5		109
L'auteur a étoffé son texte, mais d'une façon qui semble aléatoire.					6-8	110
L'auteur a créé une histoire clairsemée et peu étoffée.					6-8	110
L'auteur a écrit l'histoire extérieure, mais pas l'histoire intérieure.		3	4			111
L'auteur a écrit l'histoire extérieure, mais pas l'histoire intérieure.				5	6-8	111
L'auteur a de la difficulté à donner un sens à son texte et à le communiquer.		3	4	5		112
L'auteur se fie aux dialogues et aux réflexions internes pour montrer ce qu'un personnage pense et ressent, et il est prêt à apprendre de nouvelles techniques pour le transmettre.					6-8	112
L'auteur est prêt à utiliser des figures de style.		3	4	5		112
L'auteur est prêt à utiliser des figures de style.					6-8	113
L'auteur a tendance à proposer des résumés plutôt qu'une narration.		3	4	5		113

Les textes narratifs

Si...	Après avoir souligné et célébré ce que l'élève fait correctement, vous pourriez dire...	Remettre à l'auteur...
La structure et la cohésion du texte		
<p>L'histoire n'est pas claire ou il semble y manquer certaines informations importantes.</p> <p>3¹ 4 5</p> <p>Cet auteur a écrit une histoire qui laisse le lecteur perplexe et incapable de s'imaginer ce qui se passe ou de comprendre la séquence des événements. L'auteur peut avoir omis de mentionner des informations permettant de savoir où il se situait, pourquoi un événement se produisait, ou il peut être passé à une nouvelle partie de l'histoire de façon soudaine sans en avertir le lecteur.</p>	<p>J'aimerais vraiment comprendre ton histoire, mais je m'y perds. Souviens-toi que les auteurs doivent devenir des lecteurs et relire leurs propres textes en se demandant : « Est-ce que c'est clair ? Est-ce que j'ai oublié de présenter des informations essentielles à mes lecteurs ? » Parfois, cela peut t'aider de demander à ton partenaire de lire ton histoire et de te dire s'il la trouve facile à comprendre ou difficile à suivre.</p>	<p>Je relis mon texte pour le rendre plus clair.</p> <p>Je me demande : « Est-ce que c'est clair ? Est-ce que j'ai oublié de présenter des informations essentielles à mes lecteurs ? »</p> <p>Si c'est nécessaire, j'ajoute des informations ou l'élément qui manque à mon histoire.</p>
<p>L'histoire manque de cohésion.</p> <p>3 4 5</p> <p>Cet auteur a écrit une histoire qui s'étale sur une journée en racontant d'abord le début de sa journée ou un événement important (« Je me suis levé et j'ai mangé mon déjeuner ») puis tout le reste jusqu'au moment où il se couche (« Je suis rentré à la maison. C'était une belle journée. »). Les événements se succèdent par petits bouts, et l'auteur accorde un poids égal à chacune des parties de son histoire.</p>	<p>Tu écris de plus en plus, en étirant tes histoires sur un grand nombre de pages. C'est génial. Par contre, cela pose un petit problème. Les auteurs doivent être capables d'écrire beaucoup, mais ils ne doivent jamais oublier d'écrire une histoire <i>cohérente</i>. Ce que je veux dire par là, c'est que les auteurs peuvent écrire une histoire au sujet d'une partie de leur journée qui a duré 20 minutes seulement, mais qu'ils raconteront sur un grand nombre de pages !</p> <p>Pour écrire un récit étoffé et bien développé inspiré d'un petit moment, tu dois t'attarder plus longuement sur chaque partie d'une séquence d'événements et en noter tous les détails intéressants.</p>	<p>Ne raconte pas tout un voyage ou toute une journée : choisis seulement les 20 meilleures minutes !</p> <p>Écris avec des détails.</p> <p>J'ai dit, j'ai pensé, j'ai fait...</p>

1. **Note de l'adaptation :** Les chiffres dans cette colonne renvoient au niveau scolaire — 3 : 3^e année ; 4 : 4^e année ; 5 : 5^e année ; 6-8 : fin du primaire et début du secondaire. Cela permet de cibler les commentaires plus efficacement, en tenant compte du niveau des élèves.

Si...	Après avoir souligné et célébré ce que l'élève fait correctement, vous pourriez dire...	Remettre à l'auteur...
<p>3 4 5</p> <p>L'histoire n'a pas de tension dramatique. L'histoire de l'auteur est fade, sans trace de conflit ni de tension dramatique. Il s'agit davantage d'une chronique que d'une histoire. Si elle contient un problème, aucun crescendo dramatique n'est centré sur les solutions potentielles. Un peu comme l'histoire d'un chien qui serait perdu, puis retrouvé.</p>	<p>Tu m'as dit ce qui s'est passé dans ton histoire, dans l'ordre, et j'ai bien compris. Mais pour transformer ton texte en une histoire que les lecteurs ne voudront pas lâcher une seconde et qu'ils voudront lire à la lueur d'une lampe de poche dans leur lit, tu dois les tenir en haleine en ajoutant ce qu'on appelle de la tension dramatique. Plutôt que de simplement dire « J'ai fait ça, ça et ça », tu dois indiquer que ton narrateur désire désespérément quelque chose, et qu'il a des difficultés ou des problèmes quand il cherche à l'obtenir, pour que tes lecteurs se demandent : « Est-ce qu'il va y arriver ? Est-ce qu'il va échouer ? » Il faut que tu crées du suspense pour tes lecteurs ! Commence par relire ton histoire pour chercher la partie où tu pourrais montrer ce que ton personnage principal désire vraiment.</p>	<p>Tension dramatique :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelqu'un veut vraiment quelque chose. 2. Quelqu'un a des difficultés. 3. Quelqu'un essaie, encore et encore.
<p>6-8</p> <p>L'histoire manque de tension dramatique. L'histoire tombe à plat et il y a peu de tension dramatique ou de conflits, ce qui laisse croire que l'auteur n'a pas réfléchi aux difficultés auxquelles son personnage se heurte ou à ce dont parle vraiment son histoire. (Le chien est simplement perdu, puis il est retrouvé.) Son texte se lit comme un récit chronologique des événements, sans qu'on sente que l'auteur a réfléchi au rythme à lui donner (en passant plus vite sur les événements moins importants et en consacrant plus de temps à certains passages, pour attirer l'attention du lecteur ou mettre l'accent sur certaines épreuves auxquelles le personnage doit faire face). Il se peut que le personnage n'ait à relever aucun défi au cours de l'histoire, c'est-à-dire que l'auteur présente un problème simple et une solution rapide. Cet auteur aurait beaucoup à apprendre de l'étude de la structure des histoires, en portant une attention particulière à la façon dont les auteurs développent une tension dramatique au fil de leurs textes.</p>	<p>Ce que j'aimerais t'enseigner aujourd'hui, c'est que, dans toutes les bonnes histoires (celles qu'on ne peut pas s'arrêter de lire, ou celles dont on se souvient longtemps après les avoir lues parce qu'elles trouvent un écho en nous), il faut ajouter une forme de conflit ou de tension. Plus souvent, cette tension sera associée à un désir du personnage principal. Au lieu de simplement dire : « J'ai fait ceci, j'ai fait cela », il faut que ton narrateur veuille quelque chose à tout prix et qu'il rencontre des difficultés pour l'obtenir. Tu veux amener tes lecteurs à se demander : « Va-t-il oui ou non réussir à obtenir ce qu'il veut ? »</p> <p>Tout de suite, relis et trouve la partie de ton histoire où tu pourrais montrer ce que ton personnage veut vraiment obtenir.</p> <p>Maintenant, ajoute ces détails et continue ensuite de réviser ton histoire afin que ton personnage connaisse quelques difficultés, qu'il essaie d'obtenir ce qu'il désire et que la tension dramatique se développe jusqu'à son point culminant, avant que le problème ne soit résolu.</p> <p>À partir de maintenant et chaque fois que tu écriras une histoire, souviens-toi que même les histoires les plus complexes suivent souvent une structure assez simple :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelqu'un veut vraiment quelque chose. 2. Cette personne connaît des difficultés. 3. La personne essaie, encore et encore (en échouant généralement à quelques reprises avant de connaître du succès). 	<p>Essaie de suivre la formule suivante pour créer une tension dramatique efficace :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelqu'un veut vraiment quelque chose. 2. Cette personne connaît des difficultés. 3. Elle essaie, encore et encore (en échouant généralement à quelques reprises avant de connaître du succès).