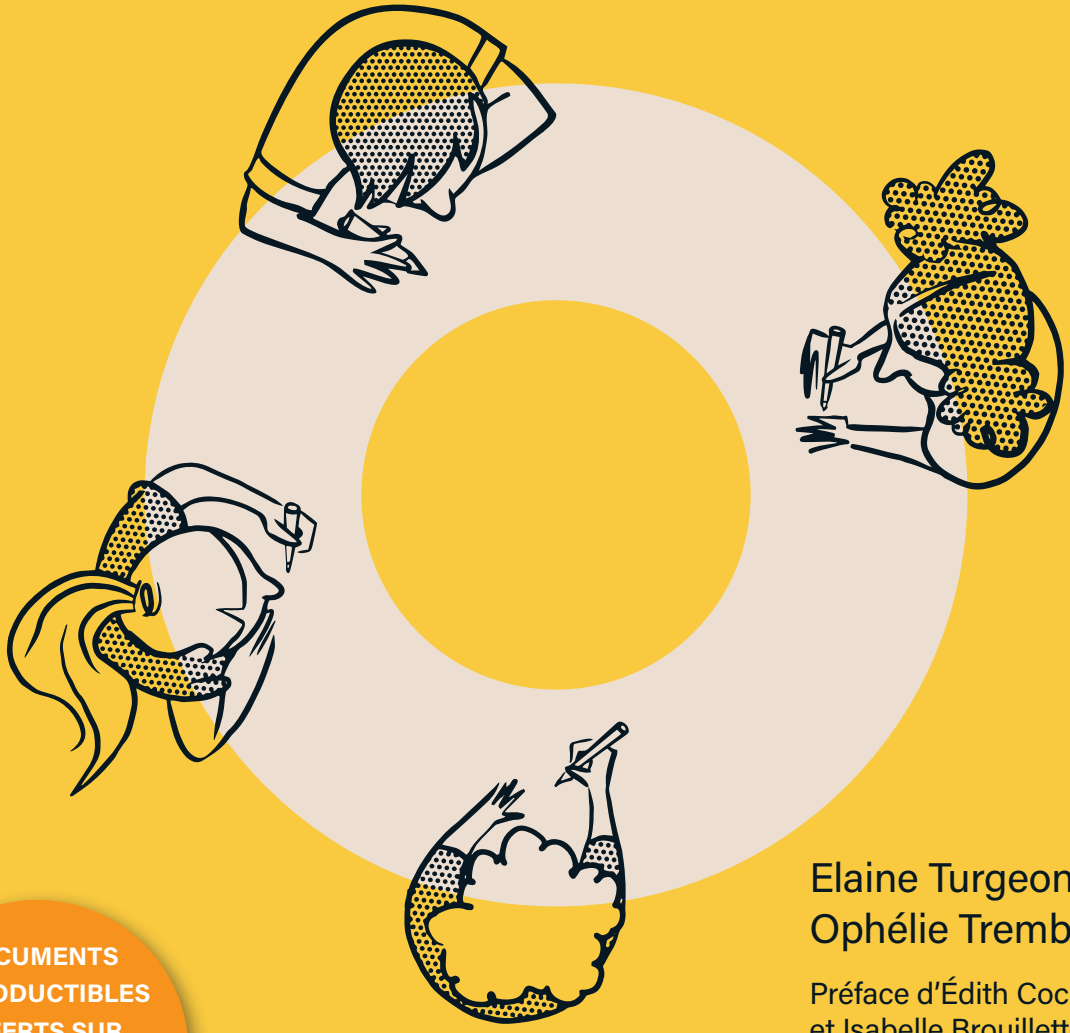
LANGUE ET COMMUNICATION

DIDACTIQUE

8 À 12 ANS

Les cercles d'auteur·es

Apprendre ensemble à écrire, lire, parler et écouter



Elaine Turgeon
Ophélie Tremblay

Préface d'Édith Cochrane
et Isabelle Brouillette

DOCUMENTS REPRODUCTIBLES OFFERTS SUR LA PLATEFORME Interactif

CHENELIÈRE ÉDUCATION

Les cercles d'auteur·es
Apprendre ensemble à écrire, lire, parler et écouter

Elaine Turgeon et Ophélie Tremblay

© 2026 TC Média Livres Inc.

Édition : Clothilde Bariteau
Coordination : Nadine Fortier
Révision linguistique : Chantale Bordeleau (RévisArt)
Correction d'épreuves : Sarah Bernard
Conception de la couverture et illustrations : Martin Laliberté, Postulat, design identitaire

Sources iconographiques

P. 11 et fiche 1.2 : Motortion Films/Shutterstock.com ; **p. 23 et fiche 2.2 :** Roman Samborskyi/Shutterstock.com ; **p. 24 et fiche 2.3 :** Svetliy/Shutterstock.com.

Des marques de commerce sont mentionnées ou illustrées dans cet ouvrage. L'Éditeur tient à préciser qu'il n'a reçu aucun revenu ni avantage conséquemment à la présence de ces marques. Celles-ci sont reproduites à la demande des auteures en vue d'appuyer le propos pédagogique ou scientifique de l'ouvrage.

Tous les sites Internet présentés sont étroitement liés au contenu abordé. Après la parution de l'ouvrage, il pourrait cependant arriver que l'adresse ou le contenu de certains de ces sites soient modifiés par leur propriétaire, ou encore par d'autres personnes. Pour cette raison, nous vous recommandons de vous assurer de la pertinence de ces sites avant de les suggérer aux élèves.

Dans cet ouvrage, le point médian est utilisé pour les mots *auteur·e*, *enseignant·e* et *participant·e* pour des raisons d'inclusivité linguistique.

L'achat en ligne est réservé aux résidants du Canada.

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada

Titre : Les cercles d'auteur·es : apprendre ensemble à écrire, lire, parler et écouter / Elaine Turgeon, Ophélie Tremblay.
Autres titres : Cercles d'auteures | Cercles d'auteurs
Noms : Turgeon, Elaine, 1970- auteur. | Tremblay, Ophélie, 1977- auteur.
Description : Comprend des références bibliographiques.
Identifiants : Canadiana 20250052873 | ISBN 9782765087830
Vedettes-matière : RVM : Cercles d'auteurs. | RVM : Français (Langue)—Composition et exercices—Étude et enseignement (Primaire)—Méthodes actives. | RVM : Création littéraire—Étude et enseignement (Primaire)—Méthodes actives. | RVM : Arts du langage (Primaire)—Méthodes actives.
Classification : LCC LB1577.F7 T86 2026 | CDD 372.62/3044—dc23

CHENELIÈRE ÉDUCATION

5800, rue Saint-Denis, bureau 900
Montréal (Québec) H2S 3L5 Canada
Téléphone : 514 273-1066
Télécopieur : 514 276-0324 ou 1 800 814-0324
info@cheneliere.ca

TOUS DROITS RÉSERVÉS.
Toute reproduction du présent ouvrage, en totalité ou en partie, par tous les moyens présentement connus ou à être découverts, est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres Inc.
Les pages portant la mention « Reproduction autorisée © TC Média Livres Inc. » peuvent être reproduites uniquement par le professionnel de l'éducation qui a acquis l'ouvrage et **exclusivement** pour répondre aux besoins de ses élèves.
Toute utilisation non expressément autorisée constitue une contrefaçon pouvant donner lieu à une poursuite en justice contre l'individu ou l'établissement qui effectue la reproduction non autorisée.

ISBN 978-2-7650-8783-0 (PRJ011139)

Dépôt légal : 1er trimestre 2026
Bibliothèque et Archives nationales du Québec
Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada

1 2 3 4 5 ITIB 30 29 28 27 26

Gouvernement du Québec – Programme de crédit d'impôt pour l'édition de livres – Gestion SODEC.

Préface

« Placez-vous en équipe pour le prochain travail. »

Ces mots, entendus à l'école primaire, peuvent faire peur à certains enfants, mais, pour nous deux, ils rappellent de bons souvenirs. Travailler en collaboration a toujours été une joie pour nous. Comme adultes, les occasions de travailler en équipe se font de plus en plus rares, même dans le milieu artistique, alors il faut les provoquer !

En 2019, nous avons plongé dans une aventure de création en duo sans savoir que nous expérimenterions le cercle d'auteur·es et qu'il nous permettrait de donner le meilleur de nous-mêmes au service d'un projet d'écriture – la création d'un livre jeunesse –, Édith à l'écriture, et Isabelle aux illustrations. Travailler à deux nous a tellement réjouies que nous signons aujourd'hui une trilogie de livres jeunesse[1] !

Notre travail, d'abord cloisonné, s'est assoupli, et l'une et l'autre avons nourri le département de chacune en discutant, en repoussant les limites de notre imagination et en lisant à voix haute pour « entendre » nos idées. La proposition de départ, très simple, s'est bonifiée grâce à nos mises en commun et à notre envie d'utiliser les mots justes et les images appropriées. Édith restait maitresse du texte, et Isabelle, des illustrations, mais nous partagions des suggestions pour que les histoires se déploient comme une carte routière. Nous nous sommes aussi permis de bonifier, de rajouter des détails jusqu'à la fin, les textes et les images continuant leur dialogue tout au long du processus d'écriture. Notre souci était que l'expérience soit mémorable pour les lecteurs et lectrices. Car, comme au théâtre, où les comédiens et comédiennes jouent pour le public, le livre prend vie dans la voix de la personne qui le lit. Pendant tout le processus, nous nous sommes mises à la place de l'adulte et de l'enfant pour nous assurer qu'ils avaient, à leur hauteur, les clés nécessaires à la compréhension des univers imaginés.

Si nous avions eu entre les mains un ouvrage comme celui que vous tenez en ce moment, nous aurions pu utiliser les précieux outils qu'il propose. Si nos enseignant·es au primaire avaient eu la chance de s'approprier les astuces pratiques et pertinentes que contient cet ouvrage, nos moments de travail en équipe se seraient peut-être transformés en cercles d'auteur·es qui nous auraient permis de vivre le processus d'écriture comme de vraies auteures. Notre passion pour l'écriture en collaboration aurait certainement débuté plus tôt ! Observer le travail d'auteur·es pour s'en inspirer et créer à son tour, mettre en commun des idées, réviser ensemble et se laisser de l'espace pour créer en solo sont des exemples contenus dans cette méthode extraordinaire que propose cet ouvrage indispensable pour la formation des enseignant·es et pour leurs élèves.

1. *Derrière mon fauteuil*, *Sous mon lit* et *Au fond de ma cour*, publiés aux Éditions de la Bagnole.

Comme Elaine et Ophélie, nous croyons que la collaboration est essentielle pour qu'une œuvre se déploie et atteigne tout son potentiel. Écrire est une épopée étonnante. Il faut réfléchir au texte, le laisser grandir, le nourrir et le laisser partir. Créer à travers une démarche collaborative comme celle des cercles d'auteur·es, c'est se laisser surprendre par l'autre, réagir et rebondir sans cesse comme un caillou sur la rivière de notre imaginaire !

C'est maintenant à vous, enseignant·es et élèves, de découvrir cet univers merveilleux de la création en cercles d'auteur·es. Laissez-vous surprendre par l'autre et transporter par ses idées, et voguez ensemble sur les flots de votre créativité !

Bonne collaboration !

Édith Cochrane
Isabelle Brouillette

Avant-propos

Nous sommes en 2013. Ce midi-là, nous ne savons pas que nous allons faire une rencontre qui va marquer le début d'une longue complicité professionnelle tissée du plaisir d'écrire et de l'amour des mots. Alors nouvelles professeures à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), nous découvrons que nous avons toutes les deux, à deux périodes distinctes, passé nos étés dans le même village au bord du fleuve. Si, à l'époque, nous n'avons pas eu la chance de nous croiser, l'héritage de nos enfances passées à lire, à inventer des jeux et des histoires va constituer, à partir de ce moment, le terreau de tous nos projets à venir. Une complicité s'installe alors rapidement entre nous, et une collaboration féconde basée sur la joie d'écrire voit le jour. Depuis, nous n'avons eu de cesse de rêver, de créer et de disséminer notre amour de l'écriture dans nos recherches et notre enseignement. Nous y avons mêlé nos propres pratiques d'écriture et notre bagage issu de l'animation de jeux et d'ateliers d'écriture, tant auprès de publics d'enfants que d'adultes. Cet ouvrage est le fruit de notre amitié et de notre collaboration à travers deux projets de recherche-action, près d'une cinquantaine de formations et d'ateliers, de cours en formation initiale des enseignant·es[1], et d'activités de diffusion professionnelle et scientifique.

Nos valeurs et nos croyances

Nous partageons des valeurs et des croyances communes quant à l'écriture, à son enseignement et à son apprentissage. Celles-ci se sont d'abord forgées grâce à nos expériences personnelles de l'écriture : Elaine est auteure pour la jeunesse depuis 1999, Ophélie écrit depuis toujours dans ses temps libres. Ces valeurs et ces croyances prennent aussi appui sur nos savoirs et nos pratiques professionnelles comme chercheuses en didactique du français. Nous considérons en outre que l'enseignement de l'écriture doit se nourrir des recherches menées ici et ailleurs.

1. Dans cet ouvrage, le point médian est utilisé pour les mots *auteur·e*, *enseignant·e* et *participant·e* pour des raisons d'inclusivité linguistique. Il permet de rendre visibles les formes féminines et inclusives.

Nous estimons que l'enseignement de l'écriture devrait être centré sur les besoins des élèves, dans une perspective développementale au cours de laquelle on accompagne l'élève pas à pas dans l'essor de ses capacités d'auteur·e.

En outre, nous croyons au pouvoir transformateur de l'écriture et au fait de redonner ce pouvoir aux élèves, mais aussi aux enseignant·es. Nous revendiquons, dans la même foulée, la désacralisation de l'écriture (écrire sans fautes, réserver l'écriture aux personnes qui ont du talent, etc.) et le droit à l'erreur.

Nous croyons enfin que l'écriture est un lieu pour laisser libre cours à sa créativité, pour mieux se connaitre, pour explorer la langue et le monde. C'est aussi un plaisir qui se partage, **car l'écriture peut être solidaire plutôt que solitaire**. Comme vous le découvrirez bientôt, les cercles d'auteur·es font appel à la collaboration et au partage ; c'est un espace de découverte de sa voix d'auteur·e et de celle des autres dans un climat d'ouverture qui soutient plus largement le développement de compétences langagières et émotionnelles. En ce sens, nous sommes convaincues que l'écriture, dans le contexte des cercles d'auteur·es, peut devenir une activité vivante et vibrante qui fait ressortir le meilleur de chaque personne.

Elaine et Ophélie

Table des matières

Introduction XVIII

Chapitre 1

S'initier aux cercles d'auteur·es : une série d'ateliers pour les adultes 1

Pourquoi écrire soi-même ? 1

Pourquoi écrire en groupe ? 2

Comment faire ? 3

Les ateliers 4

Atelier 1 *D'où je viens* 5

Atelier 2 *Phénomène météorologique* 7

Atelier 3 *Un souvenir* 8

Atelier 4 *Commérages* 10

Atelier 5 *Un personnage* 12

Atelier 6 *Un catalogue de pères ou de mères* 13

Atelier 7 *La joie* 15

Atelier 8 *Le temps* 16

Atelier 9 *Vivre un cercle de révision pour améliorer un texte* 17

Atelier 10 *Une lecture publique pour célébrer les textes des auteur·es* 18

Pour conclure 18

Chapitre 2

Des jeux d'écriture pour instaurer un climat de plaisir et de collaboration 20

Les règles de la production d'idées 21

Un cahier d'auteur·e 22

Des jeux d'équipe 23

Des jeux pour apprendre à produire des idées en équipe 23

Jeu 2.1 *L'art de se poser des questions* 23

Jeu 2.2 *Ce que l'image ne dit pas* 24

Jeu 2.3 *La constellation de mots* 24

Jeu 2.4 *Le concassage* 24

Jeu 2.5 *Que se cache-t-il à l'intérieur ?* 25

Des jeux pour écrire des phrases ou de courts textes en équipe 25
Jeu 2.6 *Le tautogramme* 25
Jeu 2.7 *Le jeu des sigles ou des acronymes* 26
Jeu 2.8 *La boule de neige* 26
Jeu 2.9 *La phrase abécédaire* 26
Jeu 2.10 *Des phrases poétiques* 27
Des jeux individuels 28
Jeu 2.11 *Le cadavre exquis* 28
Jeu 2.12 *Une variante du cadavre exquis* 28
Jeu 2.13 *Un abécédaire* 28
Jeu 2.14 *Écrire à partir de...* 29
Jeu 2.15 *Si j'étais...* 29
Jeu 2.16 *Des souhaits* 30
Des défis créatifs 30
Défi 2.1 *Un abécédaire de l'environnement naturel et urbain* 30
Défi 2.2 *Les pages quotidiennes* 30
Défi 2.3 *La collecte de passages aimés* 31
Défi 2.4 *La collecte de mots* 31
Défi 2.5 *La collecte d'observations* 31

Chapitre 3
Le cercle de planification 33
Qu'est-ce que la planification ? 34
Pourquoi planifier ? 36
Comment planifier ? 36
Le cercle de planification pour s'entraider à produire des idées 37
Le déroulement d'un cercle de planification 38
Des conduites orales au service du bon déroulement d'un cercle de planification 41
Des albums en guise de déclencheurs de cercles de planification 42
Album 3.1 *Le livre des arbres & plantes qui restent à découvrir*, Olivier Tallec, Actes Sud junior (2021) 42
Album 3.2 *Rébellion chez les crayons*, Drew Daywalt et Oliver Jeffers, Kaléidoscope (2016) 43
Album 3.3 *Sous mon lit*, Édith Cochrane et Isabelle Brouillette, La Bagnole (2023) 44
Album 3.4 *Les grands méchants*, Marie Desplechin et Elsa Oriol, Kaléidoscope (2024) 44
Album 3.5 *Dans les souliers d'Amédée*, Véronique Lambert et Éléna Comte, Fonfon (2022) 46

Album 3.6 *Classe sous-marine*, John Hare, L'école des loisirs (2021) 47

Des activités pour soutenir le bon déroulement du cercle de planification 48

Des activités à mettre en place avant un cercle de planification 48

Activité 3.1 *Une mise en scène des comportements à adopter ou à éviter* 49

Activité 3.2 *Un tableau d'ancrage de bons comportements à adopter dans un cercle de planification* 49

Des activités à mettre en place pendant un cercle de planification 51

Activité 3.3 *L'aquarium* 51

Activité 3.4 *La pelote de laine* 52

Activité 3.5 *La participation à un cercle de planification avec une ou des équipes d'élèves* 53

Des activités à mettre en place après un cercle de planification 53

Activité 3.6 *Un entretien avec un élève* 53

Activité 3.7 *Un retour en grand groupe* 53

L'évaluation dans un cercle de planification 54

Les avantages du cercle de planification 56

Chapitre 4

Le cercle de partage 58

La lecture à voix haute, une pratique courante 59

Qu'est-ce que l'écoute ? 60

Réagir à un texte lu à voix haute et formuler un jugement critique 63

Formuler des commentaires positifs dans un cercle de partage 64

Le cercle de partage pour nourrir la confiance en soi des auteur·es 65

Le déroulement d'un cercle de partage 65

Des conduites orales au service du bon déroulement d'un cercle de partage 69

Des activités pour soutenir le bon déroulement du cercle de partage 70

Des activités à mettre en place avant un cercle de partage pour travailler la lecture à voix haute 70

Activité 4.1 *L'écoute de livres audios* 71

Activité 4.2 *L'annotation d'un texte* 72

Activité 4.3 *Un exemple et un contrexemple* 73

Des activités à mettre en place avant un cercle de partage pour travailler l'écoute 73

Activité 4.4 *Un album jeunesse pour réfléchir à l'écoute* 73

Activité 4.5 *Le souvenir d'une situation où on a senti qu'on nous écoutait* 74

Activité 4.6 *La posture d'écoute* 74
Des activités pour soutenir la formulation de commentaires positifs 74
Activité 4.7 *La formulation de commentaires de l'ordre de la réaction* ... 75
Activité 4.8 *La création d'un référentiel de critères pour porter un jugement critique sur un texte* 76
Activité 4.9 *La formulation de commentaires de l'ordre du jugement critique* 76
Activité 4.10 *La formulation de commentaires sur la mise en voix d'un texte* 78
Activité 4.11 *La chaise de l'auteur·e* 78
Des activités à mettre en place pendant un cercle de partage 79
Activité 4.12 *L'aquarium* 79
Activité 4.13 *La participation à un cercle de partage avec une ou des équipes d'élèves* 80
Des activités à mettre en place après un cercle de partage 81
Activité 4.14 Un retour en grand groupe 81
Activité 4.15 *Un tableau d'ancrage* 81
L'évaluation dans un cercle de partage 81
Les avantages du cercle de partage 83

Chapitre 5
Le cercle de révision 86
Qu'est-ce que la révision ? 88
Pourquoi réviser ? 92
Comment réviser ? 92
Le cercle de révision : s'entraider pour améliorer les textes 94
Le déroulement d'un cercle de révision 94
Des conduites orales au service du bon déroulement d'un cercle de révision 98
Des activités pour soutenir le bon déroulement du cercle de révision 99
Des activités à mettre en place avant un cercle de révision 99
Activité 5.1 *L'enseignement de procédés de révision portant sur la cohérence* 99
Activité 5.2 *Un aide-mémoire pour soutenir les annotations* 101
Activité 5.3 *La formulation de commentaires constructifs dans un cercle de révision : un sketch et un tableau d'ancrage* 103
Activité 5.4 *Un exercice de révision en dyade* 104
Activité 5.5 *L'enseignement de procédés de révision portant sur le style* 104

Activité 5.6 *Un aide-mémoire sur le style* 105
Activité 5.7 *Une intention de révision ciblée* 106
Des activités à mettre en place pendant un cercle de révision 106
Activité 5.8 *L'aquarium* 106
Activité 5.9 *La participation à un cercle de révision avec une ou des équipes d'élèves* 107
Des activités à mettre en place après un cercle de révision 108
Activité 5.10 *Un portrait des modifications apportées aux textes* 108
Activité 5.11 *Un tableau d'ancrage récapitulatif* 109
L'évaluation dans un cercle de révision 109
Les avantages du cercle de révision 111

Chapitre 6
Le cercle de correction 114

Qu'est-ce que la correction ? 114
Pourquoi corriger ? 123
Comment corriger ? 124
Le cercle de correction : s'entraider pour traquer et corriger les erreurs relatives au code 126
Le déroulement d'un cercle de correction 126
Les conduites orales dans le cercle de correction 129
Des activités pour soutenir le bon déroulement du cercle de correction 129
Des activités à mettre en place avant un cercle de correction 129
Activité 6.1 *L'écriture d'un texte avec un personnage féminin pour explorer la règle de redoublement de la consonne dans la formation de mots au féminin* 130
Activité 6.2 *L'observation et la manipulation de mots se terminant par une lettre muette* 130
Activité 6.3 *Un jeu d'écriture pour explorer le pluriel des mots se terminant par* -al 131
Activité 6.4 *Une pratique d'orthographes approchées* 132
Activité 6.5 *Un aide-mémoire pour soutenir la correction orthographique* 133
Activité 6.6 *Une mise en scène pour travailler les conduites « poser des questions » et « justifier ses choix orthographiques et grammaticaux »* 134
Activité 6.7 *Une phrase dictée du jour pour travailler l'accord dans le groupe du nom* 135
Activité 6.8 *Une phrase dictée du jour pour travailler l'accord du verbe* 135
Activité 6.9 *Une dictée zéro faute* 136

Activité 6.10 *Un texte sans fautes* 137
Une activité pendant le cercle de correction 137
Activité 6.11 *La délégation graduelle de la responsabilité* 137
Une activité après le cercle de correction 138
Activité 6.12 *L'observation d'extraits vidéos de cercles de correction pour améliorer les conduites orales* 138
L'évaluation dans un cercle de correction 138
Les avantages du cercle de correction 141

Chapitre 7
Le cercle d'édition 143
En quoi consiste le travail d'édition ? 144
Pourquoi éditer les textes ? 147
Comment mener le travail d'édition ? 147
Le cercle d'édition : s'entraider pour éditer les textes 147
Le déroulement d'un cercle d'édition 148
Des conduites orales au service du bon déroulement d'un cercle d'édition 150
Des activités pour soutenir le bon déroulement du cercle d'édition 150
Des activités à mettre en place avant un cercle d'édition 150
Activité 7.1 *Des effets typographiques en lecture* 150
Activité 7.2 *Des effets typographiques en écriture* 151
Activité 7.3 *L'exploration du paratexte en lecture* 152
Activité 7.4 *L'exploration du paratexte en écriture* 152
Activité 7.5 *Un aide-mémoire et un tableau d'ancrage* 153
Activité 7.6 *Une mise en pratique en dyade* 154
L'évaluation dans un cercle d'édition 154
Les avantages du cercle d'édition 154

Chapitre 8
Le cercle de diffusion 156
Qu'est-ce qu'une lecture publique ? 157
Pourquoi lire son texte à voix haute devant un public ? 158
Comment lire son texte à voix haute devant un public ? 159
Le cercle de diffusion : s'entraider pour préparer une lecture publique 162
Le déroulement d'un cercle de diffusion 162
Des conduites orales au service du bon déroulement d'un cercle de diffusion 164
Des activités pour soutenir le bon déroulement du cercle de diffusion 164

Des activités à mettre en place avant un cercle de diffusion 165

Activité 8.1 *La lecture, par l'enseignant·e, de textes littéraires ou personnels* 165

Activité 8.2 *Le théâtre de lecteurs et lectrices* 165

Activité 8.3 *La lecture à d'autres en petit groupe* 165

Activité 8.4 *L'annotation d'un texte* 166

Activité 8.5 *Un enregistrement ou une captation vidéo individuelle* 166

Une activité à mettre en place pendant un cercle de diffusion 166

Activité 8.6 *Un enregistrement ou une captation vidéo d'un cercle de diffusion* 166

Des activités à mettre en place après un cercle de diffusion 167

Activité 8.7 *Un échauffement du corps avant une lecture publique* 167

Activité 8.8 *Un échauffement de la voix avant une lecture publique* 168

L'évaluation dans un cercle de diffusion 168

Les avantages du cercle de diffusion 170

Chapitre 9

Se lancer ! 172

Pour se lancer dans les cercles d'auteur·es, à quoi faut-il se préparer ? 173

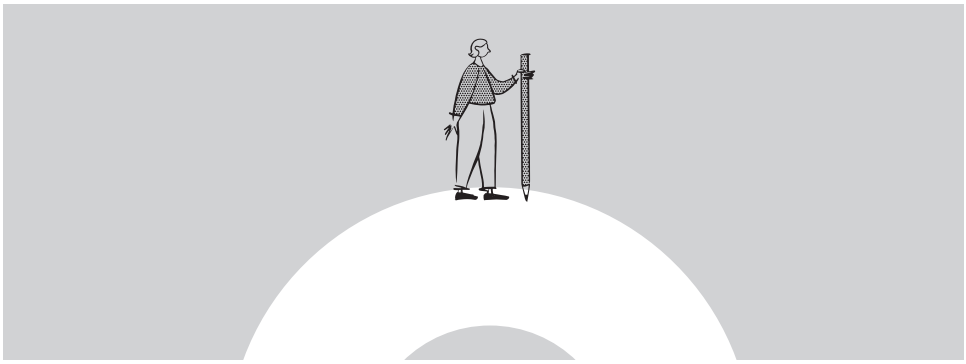
Les aspects matériels et organisationnels à prévoir avant de se lancer 175

Une planification annuelle pour une mise en place graduelle des cercles d'auteur·es 176

Conclusion 180

Bibliographie 182

Introduction



Les cercles d'auteur·es ont été introduits aux États-Unis par James Vopat, en 2009, dans un ouvrage intitulé *Writing circles : Kids revolutionize workshop*. La démarche proposée par Vopat s'inspire de la dimension collaborative du dispositif des cercles de lecture (Daniels, 2005), mais se concentre sur les différentes phases du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980) : la planification, la mise en texte, la révision et la correction. Ainsi, dans un cercle d'auteur·es, on amène les élèves à travailler en collaboration et à se soutenir tout au long du processus d'écriture. Ils s'entraident pour trouver des idées, se lisent leur premier jet, formulent des commentaires, et collaborent pour améliorer et corriger les textes des autres. Ils peuvent même se soutenir dans la préparation de la diffusion écrite ou orale d'un texte choisi.

La réaction immédiate à un texte par un auditoire est une des caractéristiques fondamentales des cercles d'auteur·es. Elle met en valeur l'aspect social de l'écriture au sein du dispositif. Lorsque nous avons découvert l'ouvrage de Vopat, cette particularité nous a fortement interpelées et nous avons souhaité mettre les cercles d'auteur·es à l'essai dans des classes du primaire afin d'en examiner le potentiel pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture.

Des projets de recherche sur le dispositif des cercles d'auteur·es

Nous avons adapté le dispositif des cercles d'auteur·es au contexte québécois à travers deux projets de recherche-action subventionnés. Le premier s'est déroulé de 2016 à 2019, en Montérégie, dans un milieu rural, auprès d'enseignantes et d'élèves du 2e et du 3e cycle du primaire[2], majoritairement francophones (Tremblay, Turgeon et Gagnon, 2020). Le second a été mené de 2021 à 2024, à Laval, dans un milieu urbain, auprès d'enseignant·es et d'élèves du 2e et du 3e cycle du primaire, cette fois-ci dans un contexte linguistique plus varié (plusieurs élèves étant en apprentissage du français ou ayant le français comme langue seconde) (Tremblay, Turgeon et Sénéchal, 2025).

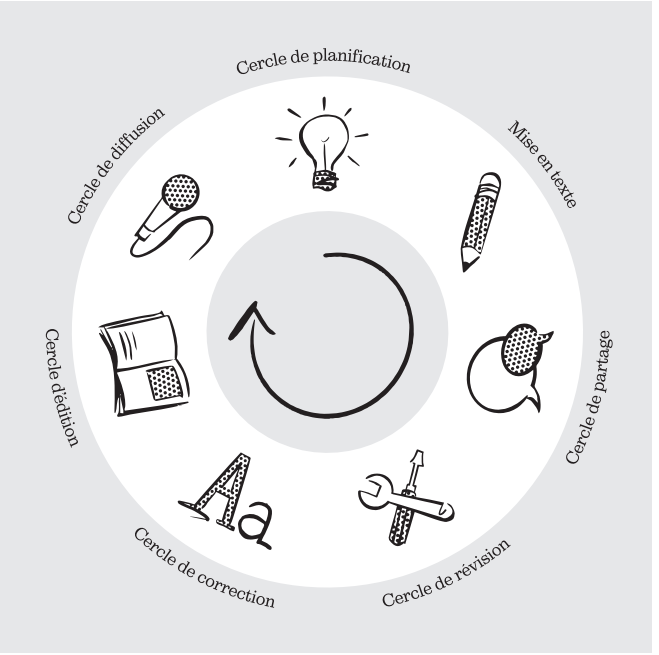
2. Au Québec, le primaire est divisé en trois cycles. Le 1er cycle (1re et 2e année, élèves de 6 à 8 ans), le 2e cycle (3e et 4e année, élèves de 8 à 10 ans) et le 3e cycle (5e et 6e année, élèves de 10 à 12 ans).

Le premier projet nous a permis de mettre à l'essai le dispositif en classe et d'en formaliser les étapes ainsi que le déroulement type, en plus de dégager les principes soutenant sa mise en œuvre (Tremblay et al., 2020). Nous avons également observé, grâce à des captations vidéos, les pratiques de rétroaction d'élèves dans le cadre d'un cercle d'auteur·es, puis nous avons documenté leur incidence sur la révision de leurs textes et de ceux de leurs pairs (Turgeon et al., 2020).

Alors que le premier projet s'intéressait principalement au développement de la compétence à écrire des élèves, notre second projet a quant à lui porté sur le développement de la compétence à communiquer oralement, compétence pivot des cercles d'auteur·es (Tremblay et Turgeon, 2019a). À travers celui-ci, nous avons identifié les conduites orales au cœur des différentes étapes des cercles d'auteur·es et mis à l'essai des activités pour soutenir l'appropriation de ces conduites par les élèves (Tremblay et al., 2023). Des outils pour évaluer les compétences à écrire et à communiquer oralement dans le cadre des cercles d'auteur·es ont également été développés (Turgeon et Tremblay, 2024).

Un troisième projet de recherche est en préparation et s'intéressera quant à lui au développement de la compétence à lire à travers le dispositif des cercles d'auteur·es, de même qu'à sa mise en œuvre en dehors des murs de l'école (par exemple dans les familles ou à la bibliothèque municipale).

Fortes de l'expérience acquise dans nos projets de recherche-action menés avec des enseignant·es depuis les 10 dernières années, ce n'est donc pas une adaptation de l'ouvrage de Vopat que nous vous offrons, mais bien une proposition originale. Celle-ci s'appuie notamment sur des expérimentations menées en classe par des élèves et des enseignant·es du 2e et du 3e cycle du primaire, ainsi que sur nos propres expériences de la mise en œuvre des cercles d'auteur·es en formation initiale et continue des enseignant·es. Par conséquent, cet ouvrage s'appuie principalement sur les données issues de nos projets de recherche et sur notre expérience de terrain, ces deux éléments ayant permis de bonifier la démarche initialement proposée par Vopat. Dans cet ouvrage, vous aurez ainsi accès à des exemples d'activités expérimentées par les enseignant·es et les élèves (y compris de nombreuses suggestions d'albums pour écrire), des témoignages, des outils d'observation et d'évaluation mis à l'essai en classe, etc.



Le déroulement type d'un cercle d'auteur·es

Le dispositif des cercles d'auteur·es s'appuie sur les grandes phases du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980). Il alterne entre des étapes collectives et individuelles afin de soutenir les participant·es à travers tout le processus de création d'un ou une auteur·e, de l'idéation à la diffusion d'un texte.

Dans cet ouvrage, nous aborderons de façon détaillée chacune des étapes du dispositif des cercles d'auteur·es, comme elles ont été vécues au sein de nos projets de recherche. Cependant, afin de vous permettre d'en avoir une première compréhension, nous présentons ici les grandes lignes de chacune des étapes.

Le cercle de planification

Dans un cercle de planification, les participant·es (idéalement quatre) échangent des idées à partir d'un déclencheur commun (une image, un album, des mots, des phrases, etc.). Il ne s'agit pas d'arriver à un consensus, mais bien de produire un grand nombre d'idées. L'objectif est de soutenir l'inspiration de chaque participant·e afin que personne ne vive le syndrome de la page blanche lorsque viendra le moment d'écrire son texte.

La mise en texte

Une fois que les membres du cercle jugent qu'ils ont suffisamment d'idées pour se lancer dans l'écriture, ils mettent fin au cercle de planification et entament la rédaction de leur texte de façon individuelle. Chaque membre est alors libre d'écrire dans le genre de son choix, sans contraintes de longueur ou de nombre de mots, et peut sélectionner, parmi toutes les idées produites en équipe, celles qui se retrouveront dans son texte.

Le cercle de partage

Une fois que chaque participant·e a produit un premier jet, les membres se réunissent à nouveau pour lire à voix haute ce qu'ils ont écrit et recevoir de premiers commentaires. Le but du cercle de partage est de construire la confiance en soi des auteur·es, et mise donc sur l'écoute et la formulation de commentaires positifs.

Ces trois premières étapes ont lieu à plus d'une reprise, au fil du temps, et ce, afin d'offrir une variété de déclencheurs, d'encourager la production d'une diversité de textes, de genre et de style différents, et de permettre aux participant·es de trouver et de révéler leur voix d'auteur·es, en plus de découvrir celle des autres.

Le cercle de révision

Lorsqu'un certain nombre de textes ont été produits, souvent à l'état de premiers jets, les participant·es choisissent leur texte préféré ou celui qui mériterait d'être bonifié, à leurs yeux. On se réunit alors pour vivre un cercle de révision. Lors de cette étape, chaque personne reçoit un exemplaire du texte de ses pairs et formule des commentaires pour le bonifier sur les plans de la cohérence et du style.

Après le cercle de révision, chaque personne retravaille son texte, individuellement, à la lumière des remarques et des suggestions formulées par les pairs. Plus d'un cercle de révision peut avoir lieu sur un même texte.

Le cercle de correction

Une fois l'étape de révision achevée, les participant·es se réunissent à nouveau pour s'entraider dans la correction orthographique et grammaticale de leur texte. Lors du cercle de correction, chaque membre a en main un exemplaire du texte à corriger. Les discussions portent alors principalement sur les raisonnements qui permettent de repérer et de corriger les erreurs de langue présentes dans les textes.

Après cette étape, chaque personne retravaille son texte, individuellement, à partir des pistes de correction reçues.

Le cercle d'édition

Si les textes produits sont destinés à être publiés (par exemple dans un recueil) ou affichés (par exemple sur un babillard), les participant·es se réunissent pour échanger des idées à propos de la façon de les mettre en page (choix typographiques, illustrations, etc.).

Le cercle de diffusion

Finalement, si les textes produits sont destinés à être lus devant un public (par exemple dans une soirée d'auteur·es), une dernière étape s'ajoute au dispositif. Il s'agit alors, pour les participant·es, de s'entraider dans la préparation de la mise en voix du texte.

Chapitre

3

Le cercle de planification

Olivia, Rachid, Maya et Paul sont assis en cercle pour planifier l'écriture d'une histoire à partir de l'extrait de l'album sans texte *Classe sous-marine* de John Hare (éditions L'école des loisirs, 2021). La captation vidéo de ce cercle de planification (*voir l'encadré ci-après pour la transcription d'un extrait de discussion*) montre des élèves enjoués, engagés et attentifs aux autres. On y entend aussi un foisonnement d'idées (des bonnes comme des moins bonnes !), des élèves qui discutent à bâtons rompus, se relancent, éclatent de rire, se recentrent sur la tâche, produisent de nouvelles idées, prennent en note celles qui leur plaisent… Les échanges sont sous le signe de l'enthousiasme et de la créativité en ébullition. Comme nous le verrons dans ce chapitre, le cercle de planification permet aux élèves de mobiliser plusieurs stratégies de production et d'organisation d'idées en bénéficiant du soutien des pairs.

Et si… Et si… Et si…
Vous voulez inventer
une histoire ? Deux mots
suffisent : *et si*…

– François Gravel[1]

Des élèves en action dans un cercle de planification

Olivia : Là, on va dire ce qui va se passer après la page.

Rachid : Il y aurait plusieurs possibilités. Moi, je dirais que l'enfant prend le trésor en photo tellement de fois qu'il y aurait…

Paul : Non, mais là, il avance, et là, il va tomber dans le trou.

Olivia : Oui ! On dirait un piège.

Rachid : Non, mais regardez. Les élèves et l'enseignant commencent à s'en aller. Là, lui [en pointant le photographe], il va aller prendre le coffre en photo. Mais, il pourrait se cogner dessus. Puis, ça le ferait virer de bord.

▷

1. Gravel, F., *Le retour du cannibale*, Québec Amérique, 2022, 120 p. Cet extrait a été reproduit aux termes d'une licence accordée par Copibec.

Maya : Hein ?

Rachid : Non, pas virer de bord, mais…

Olivia : Comme un piège ?

Rachid : Ouais, comme un piège. Genre.

Olivia : L'idée du piège, elle est bonne…

Maya : Ouais.

Olivia : Aussi, il ne faudrait pas juste parler du coffre. Il y a aussi un genre de monstre. Donc, moi, je dirais, en fait, que, lui [en pointant le photographe], il prenait des photos du coffre, et le monstre a comme commencé à l'encercler. Mais là, lui, il était comme : « Oh, ça doit être rien. Ça doit être un poisson qui est passé. » Et, là, il regarde le coffre, là, et il voit que c'est un piège, donc ça l'attrape dans l'épave. (Ah !) Et puis, le monstre, c'est sa maison, et il y a des disparus dans l'épave. Je ne sais pas si vous comprenez…

Rachid, Paul, Maya : Ouais.

Olivia : Ou… (à Rachid) Vas-y. Je parle trop.

Rachid : Je viens juste de remarquer que le poisson, il regarde plus l'enseignant et les autres élèves plutôt que le photographe.

Maya : Oui ! Parce qu'il se cache.

Rachid : Attends, j'ai peut-être une autre idée.

L'extrait du cercle de planification vécu par des élèves montre que la production d'idées n'a pas nécessairement besoin d'être encadrée par le recours à un plan. D'ailleurs, l'utilisation de modèles de plans à remplir peut contribuer à entretenir une représentation inexacte de ce qu'est le processus de planification : pour plusieurs élèves, planifier revient ainsi à remplir un document pour répondre à une exigence scolaire. Si le recours à un plan peut être utile dans certaines occasions (comme la rédaction d'un texte argumentatif, par exemple), il ne met pas en lumière toute la complexité, la richesse et l'importance de la phase de planification dans le processus d'écriture. Les fameux plans à remplir peuvent aussi contribuer à entretenir la représentation erronée selon laquelle planifier ne se ferait qu'au début du processus d'écriture. Au contraire, comme le rappellent Kervyn et Faux (2014), écrire veut dire planifier, réfléchir, anticiper, lire… puis relire et planifier encore.

Qu'est-ce que la planification ?

Les recherches sur le processus de planification d'adultes experts ont permis de définir en quoi consiste cette étape clé de l'acte d'écrire. Planifier, c'est trouver des idées, les organiser et s'imaginer ce que sait déjà le destinataire de son texte afin d'adapter son propos en conséquence (Fayol, 1996).

En contexte scolaire, planifier demande à l'élève de prendre en compte les consignes et les contraintes relatives à la tâche d'écriture, en plus de faire appel à sa mémoire à long terme afin de récupérer des informations pertinentes pour ensuite les organiser en vue du texte à produire (Hayes et Nash, 1996). Dans une perspective plus littéraire, planifier pourra aussi amener la personne qui écrit à choisir des procédés d'écriture qui produiront des effets sur son lectorat : adapter le rythme en ponctuant le texte de formules récurrentes, décider d'écrire un texte en rimes, écrire un dialogue plutôt qu'une narration à la troisième personne, etc.

Le saviez-vous ?

On a pu montrer, chez les personnes qui sont dites expertes en écriture, que l'ensemble du temps consacré à la planification représentait jusqu'à deux tiers du temps total du processus d'écriture. On en retient une chose : il importe de donner suffisamment de temps aux élèves pour planifier.

D'autres dimensions de la situation de communication écrite vont également influencer et guider la phase de planification (Tremblay et De Croix, 2022) : l'intention d'écriture, les caractéristiques de la situation d'écriture et la prise en compte du destinataire.

L'intention d'écriture

Lorsqu'une personne écrit un texte, elle va déterminer son intention : décrire, raconter, inciter, expliquer, divertir, etc. En déterminant son intention, elle s'interroge aussi sur le type d'effet à produire sur son destinataire : qu'est-ce que le lecteur ou la lectrice a besoin de savoir, de penser ou de ressentir ? Déterminer son intention pourra également soutenir le choix du type de texte à produire (un texte informatif pour expliquer, un texte humoristique pour divertir, etc.).

Les caractéristiques de la situation d'écriture

L'intention d'écriture et le choix d'un type de texte vont nécessiter une réflexion plus approfondie à propos de certains éléments relatifs au contexte de communication. Par exemple, si la personne choisit de rédiger un texte informatif, elle s'interrogera sur la structure du texte à produire, le choix de certains mots, la prise en compte des connaissances préalables de son destinataire, etc. Toujours en fonction du type de texte à produire, elle pourra se questionner sur des éléments plus précis : par exemple, sur le plan de l'énonciation, le recours au *je* ou au *nous* sera approprié dans une lettre ouverte, mais moins dans un texte informatif ; le recours à des dialogues sera quant à lui pertinent pour donner du rythme à un texte narratif. La personne pourrait enfin avoir à recueillir un certain nombre d'informations avant de se lancer dans l'écriture d'un texte ou de poursuivre sa rédaction.

Le déroulement d'un cercle de planification

La formation des équipes

Dans les projets de recherche que nous avons menés, les enseignant·es ont commencé par former les équipes (idéalement des groupes de quatre). Cela leur a permis d'équilibrer les forces des élèves et d'atteindre une certaine hétérogénéité, plus propice à l'entraide et à la collaboration. La prise en compte de diverses caractéristiques des élèves (leur créativité ou leur habitude de prise de parole, par exemple) peut favoriser cette hétérogénéité. En effet, il est plus productif de jumeler ceux qui ont une bonne capacité à générer des idées avec d'autres qui sont souvent en panne d'inspiration. Les premiers partageront leurs idées avec ceux qui en ont généralement peu et leur montreront ainsi comment faire pour produire des idées (se poser des questions, observer, etc.). De la même manière, jumeler des élèves qui ont une bonne capacité à s'exprimer avec d'autres qui parlent moins contribue à soutenir ces derniers dans l'expression de leurs idées, les élèves qui s'expriment facilement pouvant les questionner et les solliciter ou leur servir de modèles. Il est aussi possible de former, à l'occasion, un groupe homogène (par exemple des élèves qui parlent peu), auquel participera alors l'enseignant·e afin de soutenir la production d'idées.

Coup de pouce pour les élèves plurilingues

Afin d'encourager la production d'idées, il est pertinent de regrouper les élèves qui partagent la connaissance d'une même langue et de leur permettre de s'y référer. En effet, il a été démontré que, lorsqu'on encourage les élèves à s'appuyer sur toutes les langues de leur répertoire linguistique pour développer leur compétence à écrire en français langue seconde, ils démontrent davantage de motivation et d'enthousiasme pour l'écriture, ainsi qu'une plus grande facilité à générer des idées et à les exprimer en français (Maynard et Armand, 2016). Par ailleurs, si un élève débute en français langue seconde, un pair plus à l'aise en français et parlant la même langue que lui pourrait l'aider en jouant le rôle de traducteur.

À moins d'un dysfonctionnement dans l'une des équipes, celles-ci restent stables pendant un certain temps, ce qui permet aux élèves de développer une complicité entre eux. Lorsque plusieurs cercles de planification ont été vécus, il est possible de laisser les élèves choisir les membres de leur équipe. Nos expériences nous montrent toutefois que les enfants font davantage preuve de créativité quand ils ne sont pas avec leurs amis et amies. Ils apprennent également à découvrir des élèves avec qui ils n'ont pas l'habitude de parler, ce qui est aussi bénéfique pour le climat de la classe.

La production des idées

Dans un cercle de planification, les élèves produisent des idées en équipe et s'impliquent donc dans un oral que l'on dit « dialogal » et « polygéré ». Il s'agit non seulement d'un contexte dans lequel il y a interaction entre les élèves

(oral dialogal), mais ces élèves coconstruisent le discours (ici, les idées), d'où le caractère polygéré des échanges (Grandaty, 1998). Par ailleurs, le contexte du cercle de planification donne lieu à des échanges oraux spontanés, c'est-à-dire non préparés. Les élèves se retrouvent donc dans une situation où tout le monde est sur le même pied d'égalité : personne n'occupe le rôle d'animation, et chaque membre doit pouvoir exprimer ses idées. De plus, afin que ces interactions spontanées, dialogales et polygérées se déroulent harmonieusement, les élèves doivent être en mesure de mobiliser des stratégies pour assurer efficacement le passage du tour de parole entre eux.

Dans les projets de recherche que nous avons menés, les enseignant·es ont amené les élèves à produire des idées à partir d'un déclencheur, le plus souvent un album jeunesse (des suggestions sont présentées plus loin). Par exemple, nous avons fréquemment utilisé des albums sans texte et demandé aux élèves d'en observer une ou des pages afin de produire des idées pour imaginer un récit.

Rappelons que le but du cercle de planification est de générer un grand nombre d'idées, et non d'arriver à un consensus à propos des idées émises. Dans notre dernier projet de recherche, nous avons réalisé des captations vidéos de cercles de planification et avons observé que, dans les équipes où les élèves cherchaient à atteindre un consensus, les idées étaient moins originales et variées que dans les équipes où les élèves donnaient libre cours à leur imagination pour émettre des idées et rebondir sur celles de leurs pairs.

Coup de pouce pour les élèves plurilingues

Pour soutenir l'expression orale des élèves qui sont en apprentissage du français langue seconde, l'enseignant·e peut fournir un aide-mémoire qui contient des phrases ou des débuts de phrases dont ils auront besoin pour interagir avec leurs pairs pendant le cercle de planification. Voici des exemples :

- C'est une bonne idée ! On pourrait aussi...
- J'aime cette idée ! J'en ai une autre...
- Selon vous, qu'est-ce qui va arriver... ?
- Dans le texte, il pourrait y avoir...
- J'ai une autre idée !
- À ton tour !

L'enseignant·e peut modeler l'utilisation de cet aide-mémoire à l'occasion d'une planification en grand groupe.

Comme il ne s'agit pas de s'entendre sur les idées émises, les membres d'un cercle de planification ont la responsabilité individuelle de noter les idées qu'ils préfèrent parmi toutes celles qui sont produites. Dans nos projets de recherche, nous avons également observé que les membres des équipes qui prenaient toutes les idées en note produisaient généralement des textes moins personnels et avaient tendance à vouloir utiliser l'entièreté des idées émises. Au contraire, dans les équipes où les élèves ne prenaient pas systématiquement

tout en note (voire aucune note), les textes étaient plus personnels et originaux. Nous suggérons ainsi de conseiller aux élèves de noter seulement quelques mots-clés lors du cercle de planification (et non d'écrire des phrases complètes). Il va sans dire qu'au moment de la mise en texte individuelle, les élèves sont libres d'ajouter de nouvelles idées ou de modifier les idées émises par l'équipe.

Coup de pouce pour les élèves en difficulté

Pour aider un élève qui aurait de la difficulté à participer aux échanges en raison d'une surcharge cognitive liée à la prise de notes, on peut le jumeler avec un pair. Ce dernier pourra noter les mots-clés importants et les lui transmettre par la suite.

Un cercle de planification dure généralement de 5 à 10 minutes. Il prend fin quand les membres ont suffisamment d'idées pour se lancer dans l'écriture individuelle de leur texte. L'enseignant·e peut faire le tour des équipes pour s'en assurer ou encourager les élèves à poser eux-mêmes la question aux membres de leur équipe : « Est-ce que tout le monde a assez d'idées pour commencer son texte ? »

Coup de pouce pour les élèves plurilingues

Pour les élèves en apprentissage du français langue seconde, une activation des connaissances antérieures en lien avec le déclencheur d'écriture est essentielle. Lorsqu'il s'agit d'un album, la description des illustrations en grand groupe est l'occasion de fournir aux élèves le vocabulaire nécessaire pour générer des idées en français. Ainsi, l'enseignant·e et ses élèves coconstruisent une banque de mots qui est ensuite réinvestie lors de la planification et de la mise en texte. Dans le cas de déclencheurs moins tangibles, la présentation d'une courte vidéo, d'illustrations ou de photos sur le sujet, suivie d'échanges en grand groupe et de la production d'une banque de mots, permet d'atteindre le même objectif.

La mise en texte

Après le cercle de planification, il faut laisser aux élèves un temps (de 20 à 30 minutes) afin qu'ils écrivent, individuellement, un texte à partir des idées produites en équipe. Certains pourraient bénéficier d'un entretien individuel avec leur enseignant·e à la suite d'un cercle de planification afin de sélectionner et d'organiser les idées qu'ils comptent utiliser dans leur texte. Pour les autres, la planification faite à l'oral sera suffisante pour amorcer l'écriture d'un premier jet de texte. En effet, un des avantages de la planification en équipe est que les élèves formulent à l'oral des ébauches de plan, ce qui les aide à organiser les idées de manière cohérente. Nous avons observé que les élèves se questionnaient mutuellement afin de rattacher des idées entre elles dans un souci de cohérence. Les textes rédigés par la suite étaient plus clairs, et la progression

de l'information mieux appropriée et plus maitrisée, ce qui apportait davantage de cohérence au premier jet produit.

Rappelons qu'une des particularités des cercles d'auteur·es est de ne pas imposer aux élèves la longueur, la structure ou le genre de texte à produire. À partir des mêmes idées, ils pourront donc écrire un texte dans le genre qui leur convient. Par exemple, à partir d'une série d'images tirées de l'album sans texte *Classe sous-marine*, de John Hare (L'école des loisirs, 2021), des élèves pourraient écrire un récit ou encore un texte descriptif (un article de journal). Il leur serait aussi possible d'adopter le point de vue de narration de leur choix (raconter l'histoire du point de vue de l'enseignant·e, d'un élève, de celui d'une créature sous-marine ou encore d'un narrateur externe). Bien sûr, certains déclencheurs influenceront le genre ou la structure du texte, en particulier si une activité d'analyse du texte déclencheur a été menée avant le cercle de planification. Par exemple, à partir de l'album *Rébellion chez les crayons* (éditions Kaléidoscope, 2016), les élèves produiront naturellement un texte du même genre que celui de Drew Daywalt : une lettre dans laquelle ils personnifieront un objet et qui sera adressée au propriétaire de ce dernier.

Au fil de l'année, la fréquence des cercles de planification et la variété de genres de textes qui seront explorés par les élèves (la lettre, le texte descriptif ou argumentatif, le récit, le poème, etc.) leur permettront d'en expérimenter un grand nombre et d'apprendre à choisir le genre qui convient chaque fois le mieux à leur projet d'écriture et à leur intention.

Finalement, il est suggéré de faire écrire les textes des élèves sur des feuilles lignées et de leur demander d'écrire à double interligne (ce qui facilitera le travail de révision, s'il y a lieu). Ces textes pourront être conservés dans une reliure à anneaux ou à attaches.

Coup de pouce pour les élèves plurilingues

À l'étape de la mise en texte, les élèves pourraient avoir recours aux autres langues de leur répertoire linguistique pour la rédaction de certains passages. Cette stratégie soutient l'énonciation des idées lorsque le manque de vocabulaire en français ralentit ou freine le processus d'écriture. Par la suite, ces parties du texte sont traduites à l'aide d'un dictionnaire bilingue. Les élèves pourraient aussi choisir de conserver, dans leur texte, certains des passages écrits dans une autre langue. Cette pratique d'écriture plurilingue favorise leur engagement dans les activités d'écriture (Armand et Maynard, 2021).

Des conduites orales au service du bon déroulement d'un cercle de planification

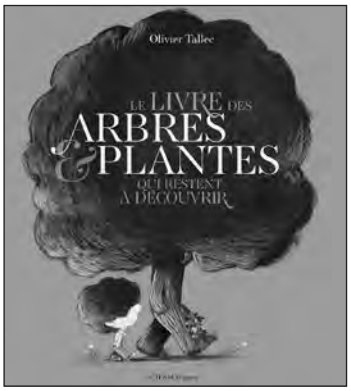
La production d'idées en équipe repose sur des habiletés propres à la prise de parole et à l'écoute. Au cours de notre second projet de recherche, nous avons identifié les principales conduites orales mobilisées lors du cercle de planification : « se poser des questions », « rebondir sur les propos des pairs », « témoigner de son écoute » et « gérer les tours de parole ». Dans un cercle de

planification, on formule en effet des questions à l'intention de nos interlocutrices et interlocuteurs, quel que soit le type de déclencheur utilisé (image, extrait de texte, contrainte, etc.) afin d'avoir leur avis sur notre idée ou de les amener à développer la leur. Dans le contexte interactif du cercle de planification, les participant·es vont également rebondir sur les propos exprimés, au service de la production des idées. Cela demande de l'attention et une bonne compréhension des propos afin de les transformer en une nouvelle hypothèse, idée ou question (Chabanne et Bucheton, 2002). Il est enfin nécessaire de développer des stratégies pour soutenir la gestion des tours de parole, par exemple en prenant appui sur la dimension communicative du non-verbal (par un geste, comme une main levée, pour signifier son intention de prendre la parole ou en regardant quelqu'un pour lui signifier que c'est à son tour de parler) ou du paraverbal (reconnaitre la fin d'un tour de parole grâce à une pente intonative descendante : lorsque l'intonation descend, cela peut indiquer que la personne a terminé son intervention, et c'est le moment pour son interlocuteur ou interlocutrice de prendre la parole à son tour). Ces conduites sont plus économiques en matière de temps que les conduites verbales, lesquelles peuvent toutefois être efficaces et utiles en temps et lieu (par exemple : « J'aimerais ajouter quelque chose » [Sénéchal et al., 2023]). Des activités pour développer la maitrise de ces conduites orales sont présentées plus loin.

Des albums en guise de déclencheurs de cercles de planification

Dans le cadre de nos deux projets de recherche, nous avons fréquemment utilisé des albums jeunesse en guise de déclencheurs. Ces derniers nous ont notamment permis d'apprendre aux élèves à lire comme des auteur·es, c'est-à-dire à prêter attention à l'art des auteur·es et aux effets produits (Prose, 2006). Par exemple, il pourra s'agir d'observer le choix des mots, la structure des phrases ou le point de vue narratif adopté dans un texte pour les réutiliser ensuite dans un texte écrit « à la manière de… ». Cette façon de faire permet également de nourrir la culture commune de la classe et d'offrir aux élèves des modèles à imiter ou à réinvestir dans leurs propres textes (Baptiste, 2021).

Voici quelques suggestions d'albums pour lesquels nous soulignons les aspects intéressants à mettre en lumière dans l'analyse de l'art des auteur·es.



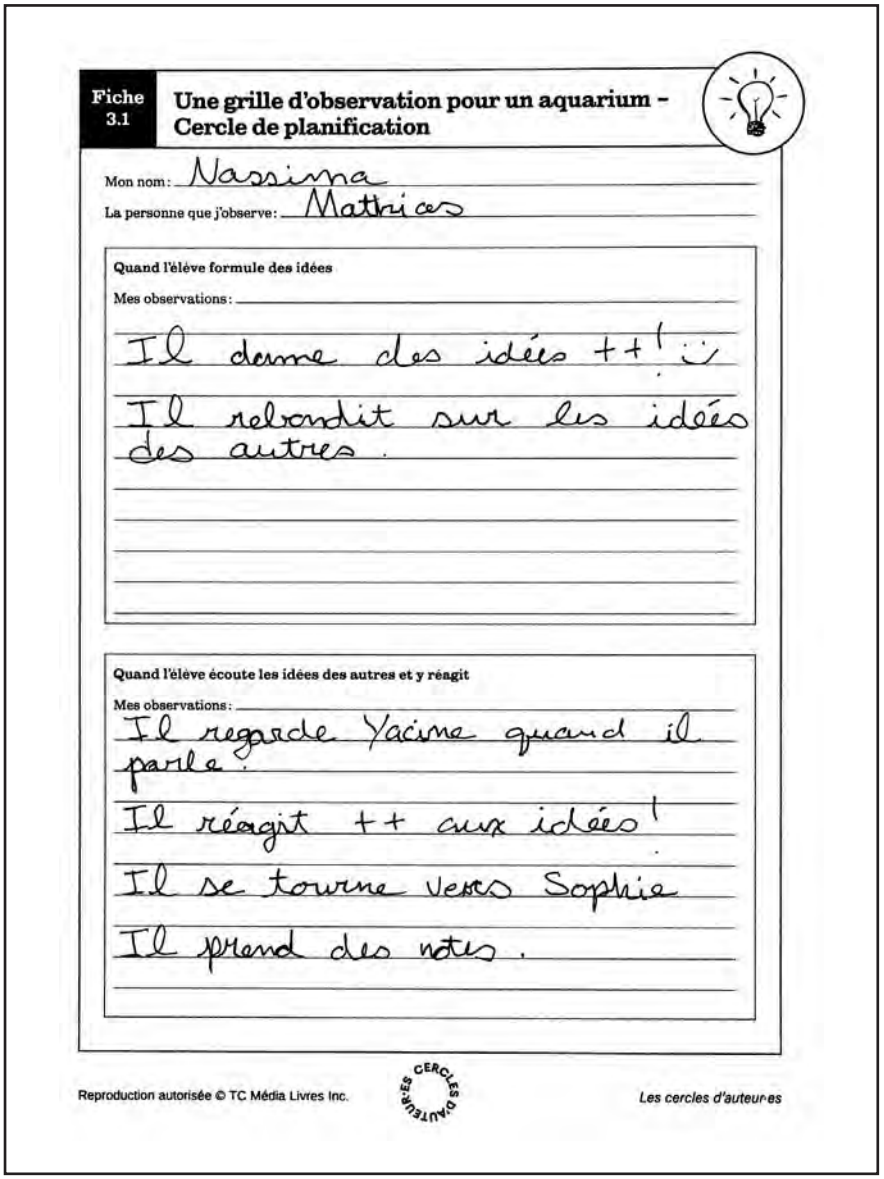
Album 3.1 *Le livre des arbres & plantes qui restent à découvrir*, Olivier Tallec, Actes Sud junior (2021)

Dans cet album, l'auteur s'amuse à inventer des arbres et des plantes qui n'existent pas et à les décrire : par exemple, l'« arbre hésitant », qui ne sait pas ce qu'il veut, ou encore la « plante à secrets des sous-bois », à qui on peut tout confier ! Bien qu'ils soient humoristiques, les textes de cet album sont de type descriptif et présentent des éléments tels qu'on en trouverait dans un livre documentaire sur les plantes ou les arbres : description de l'habitat

Des activités à mettre en place pendant un cercle de planification

Activité 3.3 L'aquarium

Pour modeler le fonctionnement de l'une ou l'autre des étapes des cercles d'auteur·es, la formule de l'aquarium (Paradis, 2006) est tout indiquée. Il s'agit de placer une équipe au centre de la classe, puis de demander aux autres élèves de se rassembler autour. L'équipe au centre vit un cercle de planification, alors que les autres élèves observent le déroulement et les comportements des membres. On peut d'ailleurs donner une grille d'observation à remplir aux élèves qui observent afin de noter les comportements adoptés par les pairs lorsqu'ils formulent des idées et lorsqu'ils écoutent les idées des autres et y réagissent (*voir la fiche 3.1* Une grille d'observation pour un aquarium – Cercle de planification *sur la plateforme* i+ Interactif). Voici un exemple de grille d'observation remplie par un élève lors d'un cercle de planification.



Fiche 3.1 **Une grille d'observation pour un aquarium – Cercle de planification**

Mon nom : Nassima

La personne que j'observe : Mathieu

Quand l'élève formule des idées

Mes observations :

Il donne des idées ++ ! :)

Il rebondit sur les idées des autres.

Quand l'élève écoute les idées des autres et y réagit

Mes observations :

Il regarde Yacine quand il parle.

Il réagit ++ aux idées !

Il se tourne vers Sophie

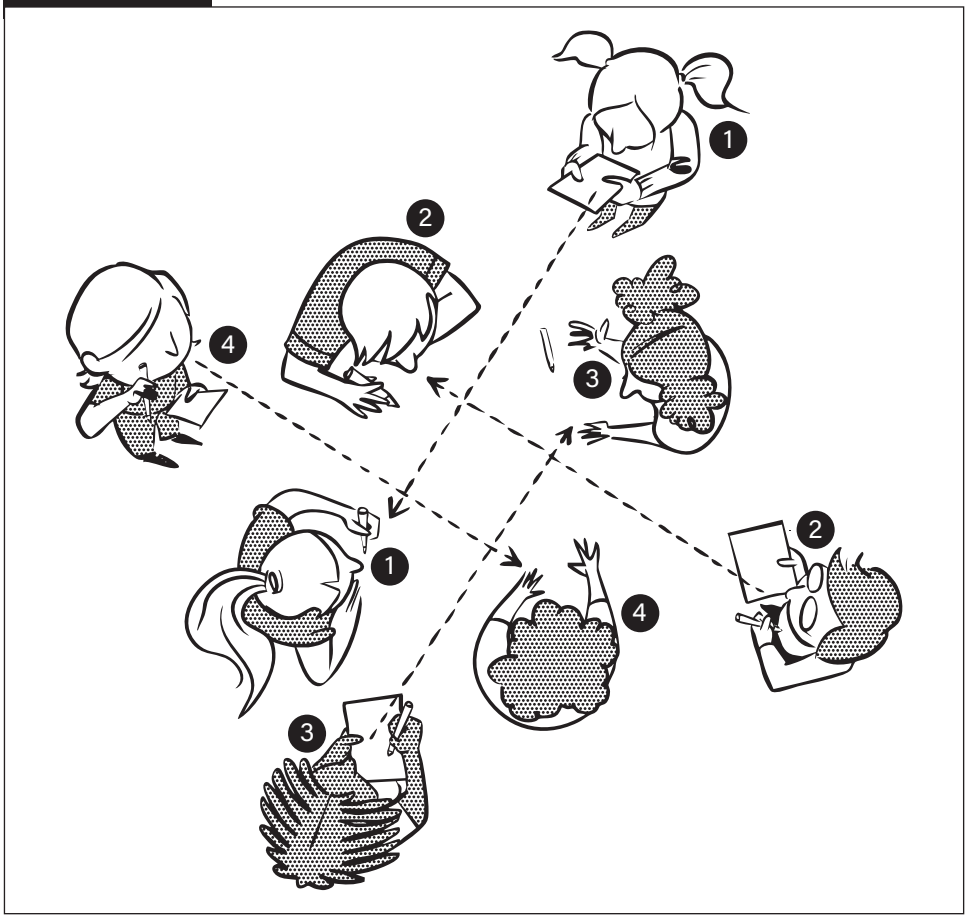
Il prend des notes.

Reproduction autorisée © TC Média Livres Inc.

Les cercles d'auteur·es

La figure 3.4 illustre comment aménager l'espace pour vivre un aquarium.

FIGURE 3.4 **La discussion en aquarium**



Source : Adaptée de Sénéchal (2020).

Le schéma montre que la personne qui observe se situe à l'extérieur du cercle, en diagonale avec la personne à observer, pour voir son visage et bien l'entendre (comme l'illustrent les flèches et les chiffres dans le schéma). Si l'aquarium est vécu avec toute la classe, il faudra placer les élèves en cercle autour des membres du cercle de planification. En divisant la classe en quatre sections, on pourra donner à chacune d'elles une personne du cercle à observer en particulier.

Activité 3.4 La pelote de laine

Lorsque les élèves vivent un cercle de planification pour la première fois, il peut être difficile pour eux de rebondir sur les propos de leurs pairs afin de trouver de nouvelles idées ou d'approfondir celles qui sont énoncées. Afin de soutenir de façon concrète l'étape de mise en relation des idées, des enseignantes ont donné une pelote de laine à leurs élèves lors d'un second cercle de planification. Chaque fois qu'un élève souhaitait prendre la parole, il demandait la pelote de laine à un autre élève et devait faire un lien avec ce qui venait d'être dit. Par exemple, il pouvait s'agir de manifester son accord avec l'idée proposée, avant d'en suggérer une nouvelle. Cette façon de faire a permis aux élèves

Des mots qui se partagent, des voix qui s'élèvent : bienvenue dans les cercles d'auteur·es !

Dans cet ouvrage, Elaine Turgeon et Ophélie Tremblay proposent une démarche concrète, fondée sur la recherche et l'expérimentation, pour transformer l'enseignement de l'écriture auprès des élèves de 8 à 12 ans. Avec le dispositif des cercles d'auteur·es, elles vous invitent à créer en classe une véritable communauté d'auteur·es dans laquelle le plaisir d'écrire, la collaboration et le développement des compétences en français vont de pair.

Dans un cercle d'auteur·es, les élèves apprennent ensemble à écrire, à lire, à parler et à écouter. Ils s'entraident pour trouver des idées, partagent leurs premiers jets, formulent des commentaires bienveillants, puis révisent et corrigent leurs textes en collaboration. Ils se soutiennent même jusqu'à la publication ou à la diffusion orale de leurs écrits.

Cet ouvrage vous guide pas à pas à chaque étape du dispositif grâce à des explications claires, à des exemples concrets, à de nombreux outils et à des activités à expérimenter en classe.

Vous y trouverez entre autres :

- des ateliers et des jeux d'écriture pour s'initier aux cercles d'auteur·es et instaurer un climat de plaisir et de collaboration ;
- la présentation détaillée de chaque étape du dispositif ;
- des activités et des outils pour développer les compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement ;
- des conseils pour accompagner les élèves en difficulté et les élèves plurilingues ;
- des pistes d'évaluation et des exemples de planifications variées ;
- de nombreuses fiches reproductibles complémentaires.

Les cercles d'auteur·es est une invitation à faire de l'écriture une expérience vivante, vibrante et enrichissante pour vos élèves comme pour vous-même.

Rejoignez le cercle et laissez les mots vous rassembler.

Elaine Turgeon est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université du Québec à Montréal. Elle y mène des recherches sur l'enseignement de l'écriture et de la lecture littéraire à travers le dispositif des cercles d'auteur·es et l'utilisation de la littérature jeunesse en classe. Parallèlement à son parcours de chercheuse, elle mène, depuis 25 ans, une carrière d'auteure pour la jeunesse. Elle dirige également la collection d'albums « Motif(s) » aux Éditions Druide.

Ophélie Tremblay est professeure titulaire au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche portent sur le dispositif des cercles d'auteur·es au primaire comme approche pour susciter le plaisir d'écrire et soutenir le développement des compétences à écrire, à lire et à communiquer oralement des enseignant·es et des élèves.

CHENELIÈRE ÉDUCATION

www.cheneliere.ca/cercles_auteur_es

ISBN 978-2-7650-8783-0