Julie Gagné
2018/12/10

Écriture Révision / correction

Cultiver ses pratiques pédagogiques en écriture

Les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit se multiplient depuis quelques années. En plus de s'intéresser au fonctionnement du processus d'écriture, certaines de ces études proposent parfois des pistes d'intervention ciblées pour développer les compétences scripturales. C'est le cas du *Référentiel d'intervention en écriture*[1] publié par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec en 2017, qui présente des moyens reconnus par différents chercheurs pour favoriser, à cet égard, la réussite de tous les apprenants. Ce document de 95 pages, bien que destiné aux intervenants et intervenantes du primaire et du secondaire, contient des séquences didactiques et des outils pertinents pour l'enseignement du français au collégial de même que pour l'accompagnement en centre d'aide. Après avoir exposé certains principes de la démarche proposée, l'ouvrage présente notamment des moyens pour susciter la motivation et l'engagement des apprenants, pour encourager l'enseignement des stratégies rédactionnelles et pour améliorer la syntaxe et l'orthographe. Ce sont plus spécifiquement ces aspects dont nous rendrons compte dans le présent article afin, nous l'espérons, de stimuler un transfert de ces connaissances issues de la recherche vers le collégial.

Trois niveaux d'intervention pour prévenir les difficultés

Inscrites dans le courant actuel de soutien aux élèves aux prises avec des difficultés –

lequel s'inspire de l'approche américaine de la « réponse à l'intervention » (p. 12) –, les pistes proposées misent sur la prévention en optant pour un enseignement efficace des stratégies bénéfiques pour tous, puis en privilégiant une aide qui survient dès les premières difficultés rencontrées par certains élèves et qui s'intensifie si ces dernières perdurent. Les interventions sont classées selon leur intensité. Le niveau 1 renvoie à une intervention efficace pour toute la classe. Environ « 15 % des élèves » (p. 14) nécessiteraient toutefois une intervention de niveau 2, soit ciblée en sous-groupe. Composé de trois à cinq apprenants éprouvant des difficultés similaires, chaque sous-groupe reçoit alors davantage d'explications et de rétroactions correctives tout en s'exerçant à appliquer les stratégies enseignées. Malgré l'encadrement offert au niveau 2, « environ 5 % » (p. 14) des étudiants et étudiantes ne surmonteraient pas leurs difficultés et auraient besoin d'une intervention individualisée (niveau 3) encore plus intensive, voire d'un suivi spécialisé.

Détecter les forces et les défis des apprenants

Pour évaluer les besoins de chacun de ses élèves, déterminer les forces et les défis de sa classe et former des sous-groupes d'apprenants ayant des difficultés similaires, l'enseignant ou l'enseignante procède d'abord à un dépistage au début et au milieu de la session. Cette étape, qui permet de suivre la progression des étudiants en plus de réguler l'enseignement, s'effectue à partir de l'écriture d'un court texte, communément appelé « rédaction diagnostique ». En présentant la tâche, l'enseignant rappelle que celle-ci vise à évaluer la compétence en écriture. À l'aide de questions, il tente de faire jaillir les connaissances antérieures liées au sujet et au genre traités, puis amène les scripteurs à discuter de l'intention d'écriture, du destinataire et des stratégies utilisées pour planifier leur rédaction. Une fois les échanges terminés, les étudiants reçoivent une « feuille non lignée » (p. 73) pour planifier leur texte. Cette étape peut aussi être faite à l'ordinateur à l'aide d'un idéateur. Les modèles ou plans troués sont toutefois proscrits, puisque l'enseignant évalue ici les moyens déployés par l'apprenant pour penser la tâche. L'élève est donc encouragé à prendre son temps pour trouver, sélectionner et organiser ses idées. Les suppressions, les ajouts et les déplacements sont autorisés. Lors de la mise en texte, l'enseignant offre une « feuille lignée qui laisse suffisamment d'espace entre les lignes et dans les marges pour la révision et la

correction » (p. 73). L'écriture à l'encre est alors privilégiée pour conserver les traces des modifications. L'enseignant peut demander aux apprenants de signaler par un code, par exemple un point d'interrogation, les mots dont la graphie leur échappe, de façon à retracer leurs doutes orthographiques. Idéalement, lors d'un autre cours, les étudiants ressortent leur stylo pour réviser leur rédaction. Ils sont invités à conserver les traces des modifications apportées tout en enrichissant leur texte. Quand la révision tire à sa fin, ils sortent un stylo d'une autre couleur pour effectuer le travail de correction et d'analyse grammaticale sur une partie du texte.

En plus de la rédaction, le dépistage peut comprendre un questionnaire sur la motivation et l'engagement de l'étudiant ou l'étudiante, deux facteurs influençant la persévérance. On questionne alors l'élève quant à sa perception de la difficulté des tâches d'écriture et de leur utilité, de même qu'à son intérêt par rapport à celles-ci. Si l'enseignant s'interroge sur les stratégies ou les connaissances mobilisées par un élève, il peut aussi mener une entrevue individuelle. À cet égard, le *Référentiel* propose une série de questions à poser pour accompagner l'élève dans un rapport réflexif aux différentes étapes du processus d'écriture.

Un bon dépistage permet de cibler les apprentissages plus problématiques afin d'y consacrer plus de temps, de modifier la séquence d'enseignement pour faciliter l'acquisition des connaissances, d'identifier les étudiants qui nécessitent des interventions en sous-groupes et de varier les méthodes d'enseignement pour les apprentissages complexes. Cette étape aide aussi l'étudiant ou l'étudiante à identifier ses défis et à formuler des objectifs d'apprentissage précis.

Planifier l'intervention en deux temps

Une bonne planification de l'intervention en écriture permet d'anticiper les problèmes que les apprenants peuvent rencontrer en plus de concevoir les solutions pour les régler. Cette étape se fait en deux temps : « la planification de l'enseignement pour tous les élèves, puis la planification de l'enseignement intensif pour les élèves qui rencontrent des difficultés » (p. 20). En ce sens, l'enseignant ou l'enseignante prévoit des exemples, des activités et des situations d'écriture qui l'aideront à renforcer ses interventions.

Intervenir efficacement

Pour progresser en écriture, l'étudiant doit s'entrainer régulièrement. La rédaction de textes brefs, produits et corrigés rapidement, est donc préférable. L'enseignant peut opter pour un atelier (voir la séquence didactique ci-dessous), la pratique d'un écrit intermédiaire[2], la tenue d'un journal d'écriture ou une activité d'écriture à relais.

Tableau 1

Déroulement d'un atelier d'écriture (adapté de Saint-Laurent, 2008) – MEES, *Référentiel d'intervention en écriture*, 2017, p. 93.

Partie de l'atelier	Durée en minutes	Description
1. **Mini-leçon**	De 10 à 15	**Enseignement**, généralement sous forme de modelage par l'enseignant, d'une stratégie en écriture en fonction des besoins des élèves.
2. **Écriture guidée avec entrevue d'écriture**	De 30 à 40	**Choix par chaque élève du projet d'écriture sur lequel il veut travailler** ; les élèves peuvent avoir deux ou trois projets en cours lors des ateliers : par exemple, un premier projet peut nécessiter un travail de planification de la part de l'élève, puisqu'il vient de l'amorcer, alors qu'un deuxième pourrait exiger de rédiger un texte ou encore de le réviser. **Soutien de l'enseignant** (rétroactions, explications supplémentaires, pistes pour guider le travail) pour s'assurer de l'exécution adéquate du travail sur le projet choisi par chaque élève ; ce soutien peut aussi être donné par un pair ou encore par l'utilisation de matériel. **Entrevue d'écriture** : après avoir circulé dans la classe et fourni des rétroactions aux élèves, l'enseignant prend le temps de réaliser des entrevues d'écriture[28] avec quelques élèves.
3. **Partage en groupe**	20	**Partage entre les pairs :** l'élève lit son texte à un autre élève ; cette lecture est accompagnée de questions, de commentaires et d'encouragements. Discussion réflexive où l'enseignant pose des questions qui amènent les élèves à réfléchir sur les stratégies utilisées, sur les difficultés rencontrées, ou sur tout autre élément en rapport avec l'objet de la mini-leçon.

Aux séances fréquentes d'écriture s'ajoute l'enseignement des « stratégies cognitives (le "comment faire") et métacognitives » (p. 24). Ces stratégies, bénéfiques pour tous, favorisent l'autonomie. Tel un guide, après avoir énoncé l'utilité et l'importance de la stratégie choisie, l'enseignant réalise un modelage ou une démonstration en verbalisant à voix haute ses interrogations ainsi que les processus utilisés. Ensuite, il propose une variété de situations où les apprenants appliquent la stratégie enseignée.

La séquence didactique suivante présente l’enseignement de stratégies cognitives et métacognitives de révision.

Tableau 2

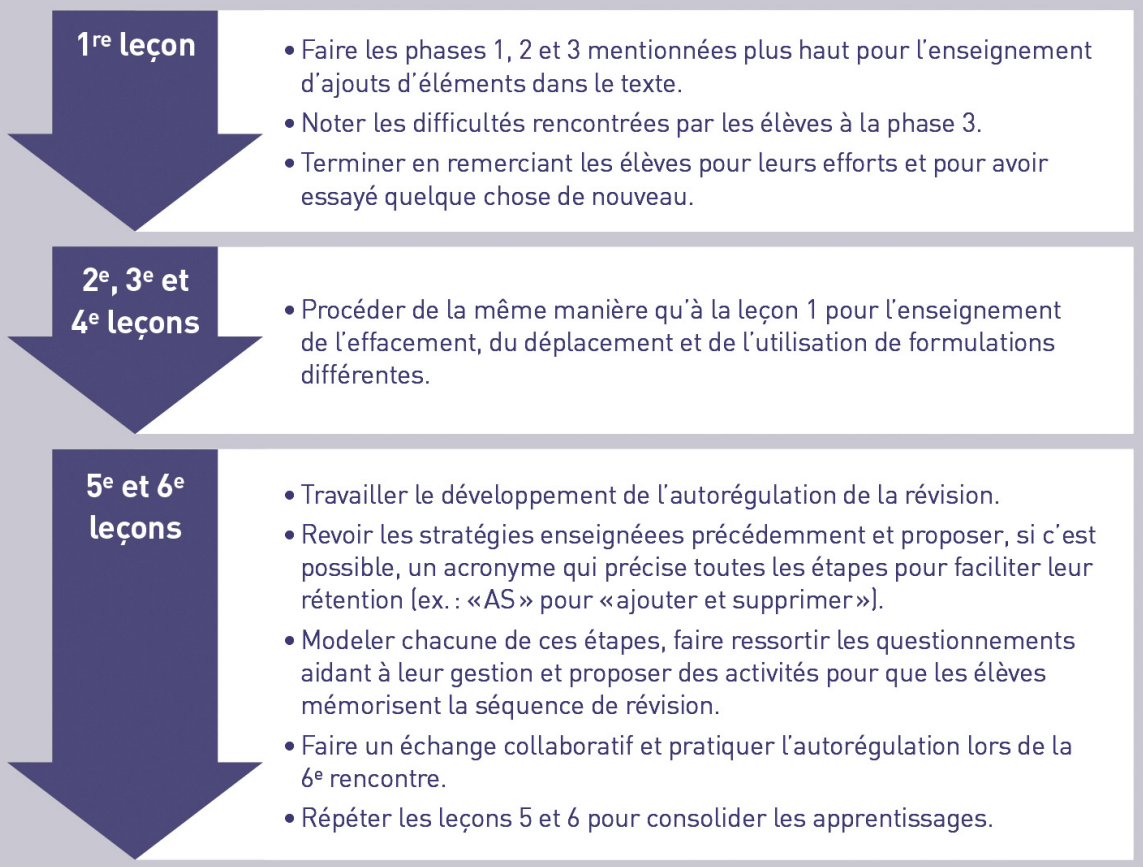
Enseignement de stratégies cognitives et métacognitives de révision (adapté de Harris et collab., 2008) – MEES, *Référentiel d’intervention en écriture*, 2017, p. 94.

L'enseignant discute avec les élèves de la révision :

- **En quoi consiste cette étape ?**
- **Pourquoi doit-on réviser ?**

L'enseignant explique aux élèves qu'ils feront la même chose chaque jour pour apprendre une stratégie de révision : ajouter, supprimer, substituer et déplacer.

- **Modelage : « Je ferai une démonstration de la façon d'utiliser la stratégie du jour dans un texte écrit par un élève ou par moi. Chaque fois, je commencerai par lire complètement le texte pour ensuite exprimer à haute voix comment je me questionne et de quelle façon j'utilise cette stratégie. Je mettrai un « * » au-dessus des parties du texte pour indiquer que j'ai détecté un problème. »**
- **Pratique guidée : « Vous travaillerez ensuite en dyade sur le texte d'un élève d'un autre groupe pour voir et comprendre comment appliquer la stratégie » (accompagner de rétroactions par l'enseignant).**
- **Pratique autonome de la révision : « Finalement, vous travaillerez sur votre propre texte. »**



Comme le recommande Routman (2010), il faut chercher « une harmonie entre l'enseignement des connaissances et des stratégies en écriture […] ou encore entre le

travail individuel et collaboratif » (p. 25). Les situations authentiques d'écriture sont par ailleurs privilégiées. L'intention d'écriture doit être clairement énoncée et le destinataire doit idéalement être réel. En effet, « le fait d'avoir un destinataire stimule, chez le scripteur, le désir d'être compris et l'incite à présenter un texte de meilleure qualité » (p. 25).

L'apprentissage actif maximise le temps d'enseignement. Selon Brissaud et Cogis (2011), les étudiants doivent réfléchir sur la langue pour parfaire leur compréhension. Grâce aux discussions, ils peuvent découvrir les caractéristiques d'un genre textuel ou démystifier une règle syntaxique. Par exemple, les échanges basés sur la comparaison de dissertations permettent d'en définir la structure de la même manière que l'observation de plusieurs phrases avec énumérations aide à saisir le principe de la coordination d'éléments de même catégorie.

Favoriser la motivation et l'engagement

Puisque la motivation et l'engagement des étudiants tendent à s'estomper avec la scolarisation en raison des exigences de plus en plus élevées et des échecs subis (p. 28), l'enseignant ou l'enseignante gagne à choisir minutieusement ses activités d'apprentissage pour qu'elles représentent un « défi » (p. 29) à la fois stimulant et réalisable pour les apprenants. Pour guider ce choix, le *Référentiel* fournit une série de questions que les enseignants sont invités à se poser avant leur planification des activités d'écriture.

Tableau 3

Questions pour soutenir les enseignants dans le choix de tâches d'écriture visant à susciter l'intérêt des élèves – MEES, *Référentiel d'intervention en écriture*, 2017, p. 30.

Exemples de questions
Thème et genre du texte :
Qu'est-ce qui fait que mes élèves s'engagent dans une tâche d'écriture ?
Quels genres de textes soulèvent leur intérêt ?
Quels thèmes les stimulent ? Puis-je leur **offrir des choix** de thème ?
Comment vérifier leur intérêt pour un genre de texte ou un thème ? Par une discussion en groupe ou en sous-groupe, par un questionnaire ?
Quels types de situations sont susceptibles d'inciter les élèves à avoir le souci d'appliquer leurs connaissances ?
Utilité de la tâche :
Ai-je clairement présenté les éléments pertinents pour mes élèves ?
Les élèves savent-ils précisément pourquoi je propose cette tâche d'écriture ?
Est-ce que mes attentes sont claires pour tous les élèves ?
Destinataire :
À quel destinataire le texte s'adresse-t-il ?
Est-ce stimulant pour les élèves d'écrire à ce destinataire ?
Puis-je offrir une autre possibilité ?
Ampleur de la tâche :
La longueur des textes à rédiger varie-t-elle d'une tâche d'écriture à l'autre ?
Est-ce que je privilégie de courtes situations d'écriture ?
Transformation de l'évitement en engagement :
Quels sont les élèves qui cherchent à éviter d'écrire ?
Comment puis-je joindre les élèves qui cherchent à éviter de s'engager dans les tâches d'écriture ? Quel défi réaliste puis-je leur proposer pour qu'ils aient la possibilité de vivre des expériences d'écriture riches, stimulantes et fréquentes ?
Comment les élèves vont-ils évaluer ce qu'ils gagneront à faire cette tâche par opposition à ce qu'il leur en coûtera en effort, en temps, etc. ?
Comment puis-je tenir compte de l'intérêt ou de l'expérience personnelle de chacun tout en respectant certaines obligations ?
Intégration des nouvelles technologies :
Comment intégrer les nouvelles technologies pour que ce soit stimulant pour les élèves ?
Quel projet de production écrite puis-je leur demander de faire à l'ordinateur pour que le résultat soit encore plus intéressant que sur papier et qu'ils puissent en être fiers ?
Quels logiciels peuvent être introduits pour stimuler leur intérêt à améliorer la qualité de leur travail ?
Diffusion de l'écrit :
Quel sera le mode de diffusion de cet écrit ?
À qui cet écrit profitera-t-il ?

L'enseignant a avantage à créer un environnement où les étudiants peuvent avoir une perception positive de leur capacité en écriture, en leur donnant notamment des rétroactions honnêtes, réalistes et précises, mais aussi en leur offrant des occasions de vivre des succès en écriture et d'accroitre graduellement leur confiance.
L'enseignant doit également aider les élèves à développer leur sentiment de contrôle dans la tâche d'écriture en les sensibilisant aux étapes du processus d'écriture et au travail effectué à chacune d'entre elles.

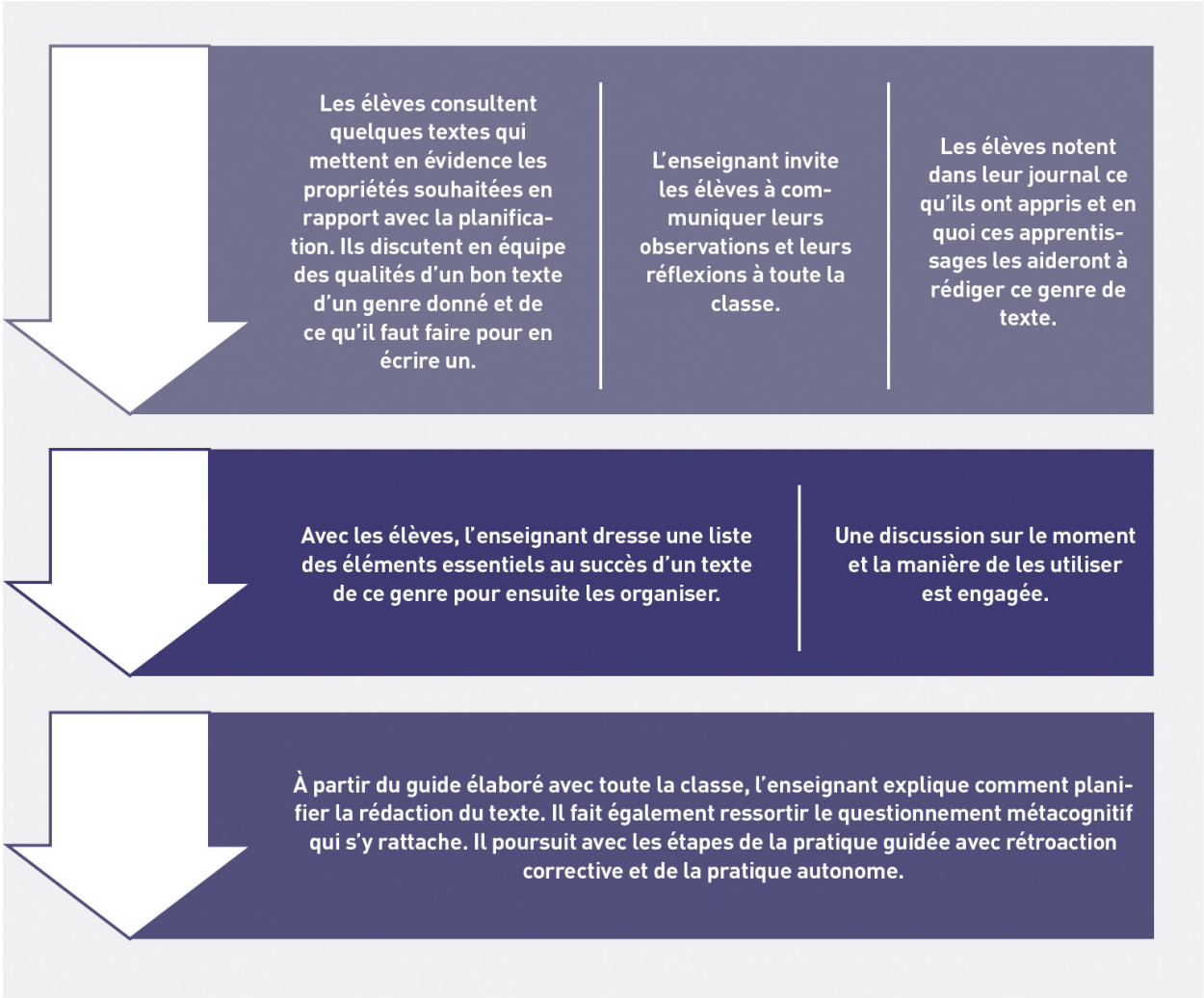
Enseigner les stratégies rédactionnelles

D’après Graham et Perin (2007), un accompagnement efficace des élèves en écriture priorise l’enseignement explicite de stratégies rédactionnelles propres à la planification, à la révision et à la correction.

Si l’utilité de la **planification** échappe aux étudiants, ils réaliseront cette étape à la hâte. Il faut donc les amener à discuter des raisons et des façons de planifier ainsi que des moments où il s’avère judicieux de le faire. Les élèves doivent être libres de choisir un outil de planification parmi un large éventail (plan linéaire, graphique, tableau, toile, etc.) et d’échanger avec leurs pairs durant cette activité afin de nourrir leur réflexion. Pour valoriser cette étape, l’enseignant fournit une rétroaction en respectant les idées choisies et en rappelant aux étudiants qu’il est possible de modifier le « plan » à tout moment. Pour vaincre la peur de la page blanche, il « discut[e] avec eux des avenues à explorer […] ; propos[e] des sujets sur lesquels les étudiants ont […] suffisamment de connaissances antérieures [ou] fai[t] en sorte qu’ils choisissent des sujets sur lesquels ils pourront aisément se documenter » (p. 39). Il peut leur montrer un modèle ou créer une leçon pour expliciter la manière d’écrire un texte appartenant au genre travaillé. Durant la session, les étudiants sont invités à conserver leurs documents de planification et à identifier les stratégies les plus utiles. Selon Graham et Perin (2007), le plan à remplir est à proscrire. Les scripteurs doivent créer leur propre plan à partir d’observations effectuées sur des textes qu’ils auront analysés « en communauté » (p. 37), tel que l’illustre la séquence didactique suivante.

Tableau 4

Exemple d’un enseignement de la planification d’un texte dans un contexte de communauté de scripteurs (adapté de Graham et Perin, 2007) – MEES, *Référentiel d’intervention en écriture*, 2017, p. 38.



L'enseignement des stratégies métacognitives que sont « l'autocontrôle, l'autoapprentissage et l'autorenforcement » (p. 38) incite les étudiants, entre autres, à relire l'intention d'écriture pour éviter d'être hors sujet, à se référer à leur outil de planification et à se féliciter pour les idées trouvées.

La **révision**, qui cible « les aspects discursifs, textuels et stylistiques d'un texte » (p. 41), comprend quatre opérations qu'il importe d'enseigner : l'ajout, la suppression, la substitution et le déplacement. Pour faciliter l'appropriation de ces opérations, Tourmi (2008) propose deux méthodes. La première vise à séparer la classe en quatre groupes qui renvoient à chaque opération, puis à les encourager à effectuer leur travail de révision respectif. Un retour en grand groupe permet d'échanger sur les modifications apportées pour en évaluer la pertinence. La seconde consiste à distribuer à la classe le brouillon d'un texte où figurent les marques de révision. Les étudiants

échangent sur les motifs qui ont pu motiver les changements apportés. Une fois la discussion terminée, ils sont encouragés à améliorer leur propre brouillon. La rétroaction d'un collègue sur l'ensemble du texte (clarté, progression, etc.) ou sur un élément précis (explications, illustrations, etc.) favorise également le travail de révision. D'autres avenues, comme celles présentées ci-dessous, sont également suggérées afin d'aider les apprenants à peaufiner leur texte.

Tableau 5

Interventions pour amener les élèves à mieux réviser – MEES, *Référentiel d'intervention en écriture* , 2017, p. 43.

- Suggérer aux élèves de se retirer de la classe pour aller relire leur texte à voix haute, ce qui leur permettra de prendre davantage la place du destinataire et de détecter les passages problématiques.
- Limiter la longueur du texte qu'on exige d'eux : il est plus facile et plus motivant pour un élève de réviser un texte court.
- Enseigner des stratégies précises et faciles à appliquer qui aideront les élèves à réviser plus facilement leurs textes.
- Aider au développement d'une section en proposant aux élèves, comme Strickland, Ganske et Monroeautres (2009) le suggèrent, d'utiliser la fonction « ralenti », associée au lecteur vidéo. En lisant plus lentement, les élèves seront en mesure de s'arrêter plus facilement aux éléments importants de leur texte et de s'assurer de capter l'attention du lecteur.
- Laisser « reposer » le texte une journée avant de le réviser.
- Promouvoir l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives de révision.

L'apprentissage de la **correction**, quant à lui, est lié à la capacité à « détecter les erreurs d'orthographe lexicale et grammaticale dans un texte » (p. 45) et à « [m]ener un raisonnement orthographique efficace » (p. 45). Avant d'expliciter les stratégies visant à repérer les erreurs, l'enseignant s'assure que les étudiants sont en mesure d'identifier les classes de mots, qu'ils maitrisent les règles de base en orthographe et qu'ils peuvent appliquer ces règles dans des situations variées. Pour un enseignement efficace, il faut se concentrer sur une ou deux catégories d'erreurs précises en invitant les étudiants à réfléchir aux stratégies utilisées pour les rectifier. Comme le suggèrent Brissaud et Cogis (2011), l'enseignant ou l'enseignante encourage les étudiants à

travailler « collectivement, puis en dyade, et enfin individuellement » (p. 46). Pour soutenir le travail de correction des élèves, quatre moyens sont proposés dans le *Référentiel* : la construction collective d'une grille de correction, la conduite d'entretiens individuels pour voir comment les élèves s'y prennent pour détecter leurs erreurs et les corriger, l'utilisation d'une grille d'analyse des erreurs et l'enseignement de l'utilisation efficace des outils de référence. Le recours à des « logiciels de correction » (p. 46) peut également être le point de départ de la réflexion orthographique.

Améliorer la syntaxe et l'orthographe

Comme « ce sont les élèves capables d'expliquer leurs erreurs qui en produisent moins » (p. 49), le questionnement se situe au cœur des interventions retenues pour améliorer les compétences syntaxiques et orthographiques. L'enseignement de la syntaxe doit notamment se réaliser à travers des échanges fréquents portant sur la construction de phrases. Ainsi, Saddler et Prechern (2007) recommandent de prendre « 10 à 15 minutes au début d'une séance d'écriture pour […] en discuter » (p. 50). Cet enseignement pourrait prendre la forme suivante.

Tableau 6

Exemple d'une séquence d'enseignement de la syntaxe au début d'une séance d'écriture – MEES, *Référentiel d'intervention en écriture*, 2017, p. 51.

1. Réflexion collective sur une phrase • Qu'est-ce que cette phrase veut dire ? • Est-ce qu'elle se lit aisément ? • Est-elle facile à comprendre ? • Y a-t-il une meilleure façon de formuler cette idée ?
2. Production d'une deuxième version du message à partir des commentaires émis
3. Réflexion sur la version d'origine et la deuxième proposition • **Sens du message :** *En fonction de l'intention de communication, quelle version offre la structure la plus pertinente ou la plus intéressante ?* • **Clarté :** *Quelle phrase semble la plus facile à comprendre ? Pourquoi ?* • **Cohérence** *: Est-ce que les différentes parties de la phrase se suivent logiquement ?* • **Rythme :** *Est-ce que la phrase se lit aisément, sans difficulté ?* • **Appréciation générale :** *Quelle version le lecteur appréciera-t-il le plus ? Pourquoi ?* • *Quelle phrase est la plus efficace ? Laquelle des deux versions est la meilleure ? Pourquoi ?*
4. Poursuite de la séance d'écriture (L'enseignant ou l'enseignante demande aux élèves de travailler une ou deux phrases du texte qu'ils rédigent en prenant en compte les critères discutés. Un échange entre pairs portant sur ces phrases pourrait ensuite avoir lieu.)

D’après Nordquist (2006), l’objectif de l’enseignement de la syntaxe n’est pas de pousser les étudiants à construire de longues phrases, mais « plutôt de renforcer leur capacité à mieux transmettre leurs idées » (p. 51). Il s’agit de les accompagner dans la reformulation de leurs idées pour qu’ils puissent les énoncer de différentes façons. La révision de la structure de la phrase de base et des quatre opérations de révision peut guider les interventions de l’enseignant.

Comme la syntaxe, l’apprentissage de l’orthographe se base sur une réflexion qui transcende la « mémorisation » (p. 53). Une étude de Daigle, Ammar et Montésinos-Gelet (2013) rappelle que « [l]es erreurs les plus fréquentes sont d’ordre grammatical, celles relatives aux terminaisons verbales étant les plus importantes, suivies par celles qui concernent le nombre » (p. 53). L’enseignement de l’accord du verbe avec son sujet et du pluriel est donc essentiel. Un bon enseignement de l’orthographe aide l’élève à mieux identifier ses erreurs afin de les rectifier. Pour ce faire, selon Brissaud et Cogis (2011), l’enseignant utilisera « l’entretien métagraphique » (p. 55) en incitant l’étudiant à justifier la graphie des mots. Cette méthode permet de déterminer si l’erreur est le résultat d’un raisonnement fautif ou de la mauvaise application d’une règle, pour ensuite déconstruire les pensées erronées. Brissaud et Cogis (2011) de même que Nadeau et Fisher (2006) proposent des moyens intéressants de « travailler l’orthographe de manière réflexive » (p. 56), comme la « dictée zéro faute » et la « phrase dictée du jour ». Ces activités, qui ont fait l’objet d’un article dans les pages de *Correspondance*, suscitent « la verbalisation, l’expression du doute orthographique et l’interaction entre les pairs » (p. 56) afin de mieux démystifier la langue et son fonctionnement.

Parce qu’il synthétise les conclusions de plus de 70 publications scientifiques, le *Référentiel d’intervention en écriture* du Ministère s’avère tantôt stimulant, tantôt aride pour ses destinataires. Même si les interventions suggérées se noient parfois dans une mer d’études peu contextualisées, cet ouvrage véhicule des pratiques pédagogiques reconnues qui peuvent aider les intervenants du collégial à mieux accompagner leurs étudiants à l’écrit. Les périodes fréquentes d’écriture qui mêlent discussions, enseignement explicite du « comment écrire » et questionnement actif deviennent les

points de départ d'un apprentissage durable et continu de l'écrit. À cet égard, les enseignants du collégial, qui mettent les élèves en contact avec de nouveaux genres textuels et leur présentent de nouveaux défis d'écriture, ont tout avantage à tenir compte de ces principes didactiques pour guider leur enseignement de l'écrit.



Références

BRISSAUD, C., et D. COGIS (2011). *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?*, Paris, Hatier.

CHABANNE, J.-C., et D. BUCHETON. « Les écrits "intermédiaires" pour penser, apprendre et se construire », *La bande dessinée à l'école*, n° 149, printemps 2008, p. 60-62.

DAIGLE, D., A. AMMAR et I. MONTESINOS (2013). *Compétence orthographique et dysorthographie : rôles des procédures explicites*, [Rapport de recherche, programme Actions concertées, Université de Montréal].

GRAHAM, S., et D. PERIN (2007). "Writing Next, Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools", *Journal of Education Psychology*, vol. 99, n^{o} 3, p. 445-476.

HARRIS, K.R., S. GRAHAM, L. H. MASON et M. A. FRIEDLANDER (2008). *Powerful Writing Strategies for All Students*, Baltimore, Brookes Publishing Co.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*, [En ligne], [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf]. (Consulté le 3 octobre 2018).

NADEAU, M., et C. FISHER (2006). *La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner,* Montréal, Gaétan Morin.

NORDQUIST, R. (2006). *Grammar and Composition*, [En ligne], http://grammar.about.com/.

ROUTMAN, R. (2010). *Enseigner l'écriture : revenir à l'essentiel*, Montréal, Chenelière Éducation.

SADDLER, B., et J. PRECHERN (2007). "Improving Writing Through Sentence Combining", *Teaching Exceptional Children*, vol. 39, n^{o} 3, p. 6-11.

SAINT-LAURENT, L. (2008). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*, 2^{e} éd., Montréal, Gaétan Morin / Chenelière Éducation.

TOURMI, H. (2008). « Vos brouillons m'intéressent », *Vie pédagogique*, n ^{o} 149, p. 88-89.

1 Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES) (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*, 95 p. [Retour]

2 Ces écrits, qui visent à favoriser la construction de la pensée, regroupent notamment le carnet d'écrivain, le cahier de pensées, le cahier de narration, le cahier d'expérimentation, le cahier d'essai, le journal de lecture, le carnet de bord, le portfolio, etc. Voir à ce sujet Jean-Charles CHABANNE et Dominique BUCHETON, « Les écrits "intermédiaires" pour penser, apprendre et se construire », *La bande dessinée à l'école*, n° 149, printemps 2008, p. 60-62. [Retour]



Julie Gagné

Enseignante de français au cégep Vanier