

# Comment former des auteurs extraordinaires : les décisions à prendre par les décideurs pour rehausser la qualité de l'écriture dans toute une école ou tout un district

Lucy Calkins, Mary Ehrenworth

De plus en plus d'écoles réalisent que l'enseignement de l'écriture doit être prioritaire. Que dit la recherche à propos des conditions qui accéléreront la croissance des élèves en tant qu'auteurs, et que peuvent faire les directions d'écoles pour que tous les élèves puissent bénéficier de telles conditions?

---

Il y a près de cinquante ans de cela, *A Writer Teaches Writing* (1968), l'œuvre phare de Donald Murray, a provoqué une révolution dans l'enseignement de l'écriture. Murray posait la question suivante : pourquoi n'apprend-on pas aux jeunes à écrire comme des auteurs professionnels? Il a attiré l'attention de tous sur une évidence, c'est-à-dire le fait que tous les auteurs (qu'il s'agisse de journalistes, de romanciers, de scientifiques, d'historiens, etc.) entreprennent un processus d'écriture qui leur est aussi fondamental que peut l'être la méthode scientifique pour des chercheurs. Les auteurs collectent et organisent; ils rédigent, ils révisent, ils corrigent.

Les blogueurs suivent parfois tout ce processus en une journée; pour les romanciers, il peut s'étirer sur plusieurs années. De nature souvent itérative, il diffère selon l'auteur et la situation, mais chaque auteur en suit un lorsqu'il compose un texte. Même lorsque les apprentis auteurs ne disposent que de vingt ou de quarante minutes, comme c'est le cas pour de nombreux examens de haute importance, ils doivent prendre un moment pour rassembler leurs idées et leurs données ainsi que pour planifier, et ils doivent ensuite rédiger et réviser rapidement.

Le processus d'écriture s'acquiert à la suite de nombreuses heures passées à écrire. Il nécessite un état d'esprit amenant l'auteur, chaque fois qu'il écrit, à se demander non seulement *quoi* écrire, mais aussi *comment* bien l'écrire.

De plus en plus d'écoles réalisent que l'enseignement de l'écriture doit être prioritaire. Cette importance donnée à l'écriture est en partie due à la révolution technologique qui a transformé nos vies. Alors que de nouvelles formes de communication (textos, gazouillis, courriels, médias sociaux) s'insinuent dans tous les aspects de notre quotidien, alors que de plus en plus d'emplois permettent d'établir des relations entre des gens de partout sur la planète, adultes et enfants écrivent plus que jamais.

Dans *The Global Achievement Gap*, Wagner (2008) présente sept habiletés essentielles dont aura besoin la nouvelle génération pour évoluer dans une économie mondiale de plus en plus compétitive. La capacité d'écrire se trouve à la base de deux de ces sept habiletés.

*Lucy Calkins* est professeure de la chaire Richard Robinson en littérature jeunesse et la directrice fondatrice du Teachers College Reading and Writing Project du Teachers College de la Columbia University, à New York (New York), aux États-Unis; courriel : [lucy@readingandwritingproject.com](mailto:lucy@readingandwritingproject.com)

*Mary Ehrenworth* est la directrice adjointe du Teachers College Reading and Writing Project du Teachers College de la Columbia University, à New York (New York), aux États-Unis; courriel : [mary@readingandwritingproject.com](mailto:mary@readingandwritingproject.com)

Dans son exposé sur les besoins grandissants des élèves en matière d'habiletés de communication, Wagner (2008) mentionne des entrevues menées avec des chefs d'entreprises se plaignant que leurs nouveaux employés manquaient de clarté et de concision dans leurs écrits. Il remarque qu'il était difficile, pour ces jeunes travailleurs, de susciter « de l'attention, de l'énergie et de l'enthousiasme » pour les notions véhiculées, et explique que les critiques des chefs d'entreprises ne portaient pas sur la grammaire, la ponctuation ou l'orthographe, mais plutôt sur la « pensée confuse » et l'incapacité des jeunes à accéder à l'information et à l'analyser, afin d'écrire avec une « véritable voix » (p. 36).

Les recherches de Wagner ont été précédées d'une commission nationale sur l'écriture aux États-Unis. Il y a de cela une décennie, la National Commission on Writing in America's Schools and Colleges (2003) a appelé à une « révolution de l'écriture », en suggérant que les enfants devaient doubler leur temps passé à écrire en classe et rédiger non seulement des textes narratifs, mais aussi des textes argumentatifs et informatifs. Cet appel se reflète à présent dans toutes les normes de réussite à l'échelle mondiale.

La bonne nouvelle est qu'un peu partout, des milliers d'écoles réalisent que, lorsque les élèves s'impliquent dans une société valorisant l'écriture, reçoivent un enseignement explicite en matière d'habiletés et de stratégies menant à une écriture efficace, s'efforcent d'atteindre des objectifs très clairs et obtiennent une rétroaction sur leurs progrès, leurs habiletés d'écriture augmentent considérablement.

Quand, il y a trente ans, l'approche de l'atelier d'écriture a été conçue et popularisée (Atwell, 1987; Calkins, 1986; Graves, 1983; Murray, 1968), plusieurs d'entre nous l'avons mise en pratique selon une philosophie pouvant se résumer ainsi : « Écrivez vos histoires et tout ce que vous désirez pendant que nous faisons jouer de la musique pour vous aider à écrire et écrire encore. » Le tout se déroulait dans une atmosphère joyeuse et détendue, et de nombreux élèves qui arrivaient en classe en craignant d'avoir à rédiger un texte ont

fini par adorer l'écriture. Comme l'explique cet article, plusieurs des conditions importantes pour les travaux d'écritures des élèves à cette époque sont toujours pertinentes aujourd'hui, et le consensus, de nos jours, veut que des objectifs très clairs ainsi que l'enseignement de stratégies explicites soient également essentiels pour accélérer l'obtention de résultats probants.

## **Les composantes immuables d'un bon enseignement de l'écriture**

Quand Murray (1968) a parlé pour la première fois de l'enseignement du processus d'écriture, il a écrit que les auteurs avaient besoin de trois éléments essentiels : temps, choix et rétroaction. Autrement dit, ils ont besoin de temps alloué à l'écriture, et ils doivent pouvoir choisir leurs sujets, tout comme recevoir une rétroaction de la part d'une communauté d'auteurs. Cinquante ans plus tard, cette liste reste pour ainsi dire inchangée.

Quand vous vous préparez à rehausser la qualité de l'écriture dans une classe, une école ou un district, les leviers suivants prennent tout leur sens (voir figure 1).

### **Premier élément essentiel : le temps alloué à l'écriture**

D'abord et avant tout, pour accélérer la croissance des élèves en tant qu'auteurs, une école doit réserver du temps pour l'écriture. Cette dernière, tout comme la lecture ou la course à pied, est une compétence que l'on acquiert avec l'expérience. Les auteurs ont besoin de disposer de temps pour écrire. Dans trop d'écoles, ce temps est compromis.

À la suite d'un sondage mené dans des classes du secondaire aux États-Unis, Applebee et Langer (2011) ont réalisé qu'on ne demandait aux élèves que d'écrire seulement 1,6 page par semaine, et que ces jeunes ne passaient que 7,7 % de leur temps, dans leurs matières de base, à écrire un paragraphe ou plus. En outre, Gilbert et Graham (2010) ont découvert que les élèves du primaire

## Figure 1

### Outils pour rehausser la qualité des textes d'élèves dans toute une école ou tout un district

- S'assurer de la présence de tous les éléments essentiels à un bon enseignement.
- Mettre au point une conception commune de ce qui constitue un *bon* texte et un *bon* enseignement de l'écriture.
- Travailler à l'intérieur d'un programme d'écriture s'adressant à toute l'école et à tous les niveaux scolaires.
- Concevoir des évaluations et une progression communes en écriture.
- Reconnaître l'importance d'un perfectionnement professionnel continu, rigoureux et basé sur le travail en classe.

consacraient encore moins de temps à l'écriture : ils écrivaient en moyenne 25 minutes par jour.

Votre première étape sera donc de constater combien de temps les élèves passent à écrire et combien de pages ils produisent quotidiennement et hebdomadairement. Les auteurs ont besoin d'écrire souvent, et d'écrire beaucoup.

Selon nous, un atelier d'écriture idéal comporte dix minutes d'enseignement explicite en grand groupe (incluant souvent une démonstration), suivies d'au moins une demi-heure de temps d'écriture (pendant lequel l'enseignant mène des entretiens individuels et s'adresse à des petits groupes d'élèves), et se termine par une période de cinq à dix minutes pendant laquelle les élèves peuvent discuter avec un camarade de ce qu'ils ont fait, et établir des objectifs. Si une de ces composantes (période d'écriture, période d'enseignement, période de discussion et de réflexion) est mise de côté, les auteurs auront moins de chances de s'améliorer rapidement.

### Deuxième élément essentiel : le choix

Pour bien écrire, les auteurs doivent choisir des thèmes qu'ils connaissent bien et qui leur tiennent à cœur. Afin d'améliorer la qualité de leurs textes, il est bon de réfléchir à la façon de donner aux élèves plus de choix de thèmes et de manières d'écrire à leur propos. L'intérêt d'un auteur se reflétera dans son texte, et son écriture aura alors cette merveilleuse qualité appelée « voix ». Quand un auteur considère important de bien communiquer une idée aux lecteurs, il utilise alors

avec soin les règles d'orthographe et de grammaire (Cunningham et Cunningham, 2010).

Selon Allington et Gabriel (2012), trois décennies de recherche ont confirmé que chaque enfant devrait bénéficier chaque jour de six éléments, et l'un d'eux est d'avoir l'occasion d'écrire quelque chose d'important pour lui. Murray (1968) était arrivé à la même conclusion, il y a cinquante ans, quand la recherche sur l'enseignement de l'écriture en était à ses balbutiements. Encore aujourd'hui, le choix du sujet, du thème est important.

L'examen des facteurs causant des difficultés aux auteurs vient également démontrer l'importance du choix du sujet. Souvent, ce qui semble être une difficulté d'écriture est en fait une méconnaissance de la thématique. Cela suggère donc que si une classe se renseigne sur un thème commun, la qualité de l'écriture sera rehaussée à condition que les élèves puissent choisir leurs sous-thèmes, leurs recherches de base et les positions qu'ils défendent. Les enseignants qui veulent améliorer les textes des élèves portant sur leurs lectures devraient laisser leurs auteurs choisir les livres sur lesquels ils écriront, les thèmes qu'ils aborderont et les aspects de leur argumentation.

Il est également important, pour les élèves, de choisir les stratégies qu'ils utiliseront pour rédiger leurs textes. Enseigner aux enfants à s'autogérer et à établir leurs propres objectifs non seulement les incite à s'investir davantage dans leurs travaux d'écriture, mais aussi améliore la qualité de ces travaux. Lors de leur recension des

écrits menée sur les interventions pour l'obtention d'une écriture plus efficace, Graham, McKeown, Kiuwara et Harris (2012) ont trouvé qu'enseigner aux élèves à gérer eux-mêmes leurs stratégies d'écriture rehausse leur intérêt et leur compétence. Ils ont constaté que tant les auteurs typiques que ceux éprouvant des difficultés « bénéficient de l'apprentissage des méthodes d'autogestion, telles que l'établissement d'objectifs et l'autoévaluation, qui les aident à mettre en pratique les stratégies d'écriture enseignées » (p. 889, notre traduction).

L'autogestion peut signifier, par exemple, que des élèves de première année utiliseront une liste de vérification pour évaluer leurs propres textes et établir des objectifs pour leur prochain texte. Ou encore, que des élèves de huitième année étudieront un texte modèle pour y relever de nouvelles stratégies et décider de ce qu'ils tenteront de faire ensuite. Ce que l'on doit retenir, c'est que les auteurs deviennent efficaces en apprenant à faire de bons choix pour leurs travaux.

### **Troisième élément essentiel : la rétroaction**

Quand l'atelier d'écriture a vu le jour, on s'y référait souvent en utilisant la dénomination « approche de l'enseignement de l'écriture basée sur les entretiens ». On s'est alors attardé aux entretiens élève-enseignant menés à mi-parcours du processus d'écriture, et encore aujourd'hui, l'importance d'une rétroaction efficace est reconnue, tant chez les chercheurs qui étudient l'écriture que chez ceux qui se penchent sur l'efficacité de l'écriture.

Dans *Visible Learning*, Hattie (2009) a synthétisé 52 637 études portant sur les façons d'accélérer la réussite des élèves. Dans cette méta-analyse, englobant 240 millions d'élèves, Hattie a souligné que la rétroaction était une des deux méthodes les plus efficaces pour accélérer l'apprentissage. Il stipulait que la meilleure rétroaction comportait des médailles et des missions, c'est-à-dire des compliments et de nouvelles étapes à suivre. La rétroaction est plus efficace quand les élèves n'ont pas encore maîtrisé l'enseignement et qu'elle est donnée juste à temps aux apprenants, lorsqu'ils sont en plein travail.

Reeves (2008), qui a également documenté l'importance de la rétroaction, a surtout fait ressortir que la meilleure rétroaction se donne souvent peu de temps après la période d'écriture de l'auteur, et est suivie d'occasions de pratique supplémentaires.

Les recherches menées par Leahy et Wiliam ont montré que « lorsque l'évaluation formative est intégrée aux activités de la classe minute par minute et jour après jour, une augmentation substantielle du rendement scolaire des élèves est possible — même une augmentation de 70 à 80 pour cent de la rapidité d'apprentissage » (Hattie, 2012, p. 128; notre traduction).

L'atelier d'écriture, avec son temps d'écriture réservé à la pratique autonome et à la rétroaction de l'enseignant, est conçu pour permettre à ce dernier ainsi qu'aux pairs de donner une rétroaction aux auteurs au moment où ils en ont le plus besoin, c'est-à-dire lorsqu'ils suivent le processus d'écriture. En fait, si vous vous penchez sur trente ans de recherches, vous réaliserez que ce qui était considéré comme important il y a trente ans l'est encore aujourd'hui. Dans le cadre d'une méta-analyse récente sur l'approche du processus d'écriture, Graham et Sandmel (2011) ont souligné « le rôle essentiel de ce processus en ce qui a trait à l'écriture, à la collaboration, à la responsabilité personnelle, aux travaux d'écriture authentiques et à un environnement d'apprentissage favorable » (p. 405; notre traduction).

## **Les chercheurs constatent l'importance de nouvelles composantes d'un bon enseignement de l'écriture**

### **Enseignement explicite des stratégies**

Toutefois, les chercheurs, aujourd'hui, soulignent qu'un bon enseignement de l'écriture inclut l'apprentissage de stratégies explicites. Dans une publication plus récente, Graham, Harris et Chambers (2016) suggèrent une fois de plus que pour croître en tant qu'auteurs, les élèves d'aujourd'hui ont besoin de temps pour écrire,

d'un environnement propice à l'écriture et de rétroaction. Néanmoins, ils affirment qu'ils ont besoin également d'un enseignement explicite, d'occasions d'utiliser des outils d'écriture du 21<sup>e</sup> siècle ainsi que de la possibilité d'écrire à des fins diverses, dont celle d'approfondir leur apprentissage des matières à l'étude (Graham, Harris et Chambers, 2016, pp. 221–222). Selon Graham et Sandmel (2011), les pratiques d'écriture deviennent plus efficaces à la suite d'un enseignement systématique et explicite (p. 405).

Au Teachers College Reading and Writing Project, cet enseignement explicite est donné efficacement par l'intermédiaire des ateliers d'écriture, qui comprennent des mini-leçons, des entretiens individuels et du travail en petits groupes. Nous nous sommes rendu compte que, lorsque le programme d'étude est organisé de manière à ce que tous les élèves d'une classe (ou, mieux encore, d'un niveau scolaire) travaillent au même genre littéraire (en employant des stratégies et en se basant sur des textes modèles), les enseignants disposent d'un contexte où ils peuvent expliquer clairement la structure et les caractéristiques de ce genre littéraire. Les élèves peuvent mettre en pratique leurs apprentissages dans leurs travaux, s'entraider et se donner une rétroaction, parce qu'ils travaillent tous dans le cadre d'un module d'étude basé sur un même genre littéraire.

Dans les classes de cinquième année suivant le programme des modules d'étude sur les textes d'opinion, les textes informatifs et les textes narratifs (Calkins, 2013), par exemple, les élèves débattent des questions telles que, si oui ou non, les écoles devraient permettre la vente de lait au chocolat dans leur enceinte. Selon des recherches sur l'argumentation, il est important pour ces élèves de baser leurs arguments écrits sur des discussions entre pairs (Calkins, Ehrenworth et Taranto, 2013; Crowell et Kuhn, 2014; Felton et Herko, 2004; Kuhn et Crowell, 2011; Kuhn, Hemberger et Khait, 2014; Kuhn et Udell, 2003).

Pour se préparer à leurs présentations orales dans le cadre de panels, les élèves apprennent à tenir des « débats-minute », ce qui les aide à

acquérir des habiletés pour collecter, classer et établir par ordre de priorité leurs données écrites, présenter et structurer des arguments cohérents, et écouter et réagir à des contre-arguments. Les enseignants, dans ce module, réalisent qu'enseigner dans un mode recherche permet d'accélérer grandement la réussite des élèves.

### **Les auteurs visent des objectifs clairs**

Même si les composantes essentielles soulignées par Murray il y a cinquante ans sont toujours d'actualité, un nouvel accent est mis sur l'importance non seulement d'un enseignement explicite, mais aussi de l'établissement d'objectifs. Cela s'inscrit dans la même lignée que l'importance accordée à la rétroaction, dont celle que se donnent les élèves lorsqu'ils gèrent eux-mêmes leur travail. Une bonne rétroaction est basée sur des objectifs. Hattie (2002) a écrit que la rétroaction vise à réduire l'écart entre l'endroit où se situe l'élève et celui où il devrait se situer (p. 115). Pour accélérer leur réussite, les apprenants doivent répondre à la question « où vais-je? » (p. 116).

Les apprenants doivent avoir une idée très claire de ce qu'ils veulent accomplir. Pour des plongeurs, cela signifie qu'ils doivent regarder des films d'experts en plongeon. Pour des auteurs, cela signifie qu'ils doivent se faire une image nette de ce à quoi ressemble un bon texte dans une discipline et un genre précis. La recherche indique qu'enseigner aux élèves les caractéristiques d'un texte et la façon d'imiter des textes modèles améliore leur écriture (Graham et coll., 2016).

Idéalement, les élèves étudient des textes modèles illustrant des possibilités attrayantes (pour eux) et accessibles. Les enseignants trouvent ces textes modèles dans des magazines (tels que *Les explorateurs*, *Les débrouillards*, *Image Doc ou Géo Ado* dans le contexte francophone) ainsi que dans les livres préférés des élèves. Les propres textes d'un enseignant peuvent aussi constituer d'intéressants modèles pour les auteurs en herbe.

Même si les bons textes des divers genres littéraires ont des caractéristiques communes, il est vrai que les différents genres présente divers défis

pour les auteurs. Lors de la première parution des Common Core State Standards (National Governors Association Center for Best Practices [NGA Center] & Council of Chief State School Officers [CCSSO], 2010), nous nous sommes demandé si la façon dont ces normes abordaient la myriade de types d'écrits, en les divisant en trois grands groupes se recoupant, serait utile aux élèves. En passant outre aux querelles d'adultes sur la question (le fait que plusieurs types d'écrits sont des hybrides; qu'un poète peut argumenter et un auteur de fiction, expliquer), nous avons réalisé, grâce à des recherches menées dans des milliers de classes, que la consolidation de la variété des textes était utile aux élèves.

Quand les jeunes auteurs abordent un genre littéraire précis et le prennent comme exemple d'un type d'écrit plus général, cela les aide à transférer d'un texte à l'autre leurs apprentissages et à les mettre en pratique. Par exemple, il est utile aux jeunes auteurs de savoir que le travail qu'ils effectuent pour écrire une pétition peut les aider à écrire une lettre persuasive ou un éditorial. Cela permet aux élèves plus vieux qui, peut-être, rédigent des exposés de principe dans leurs cours d'art, de se servir de leurs connaissances dans tout leur programme, par exemple dans leurs soumissions de projets scientifiques ou dans leurs textes argumentatifs sur l'histoire. Autrement dit, quand les auteurs savent que différents types d'écrits peuvent tous être des exemples de textes argumentatifs (ou de textes narratifs, ou de textes informatifs), ils sont plus enclins à transférer leurs acquis d'un texte à l'autre et, par le fait même, à devenir plus autonomes (Calkins, Ehrenworth et Lehman, 2012).

Selon Wiggins (2010), les élèves, souvent, ne réalisent pas que ce qu'ils ont appris dans un cours peut les aider dans un autre. En vérité, parfois, les *enseignants* ne le réalisent pas non plus.

## **Le travail d'avant-garde venant soutenir une réforme à grande échelle**

**Les enseignants doivent avoir la même vision d'un bon texte**

Il importe d'offrir à tous les enseignants d'une école l'occasion d'établir des attentes et un vocabulaire communs qui leur permettront de véhiculer une vision cohérente de ce à quoi ressemble un bon texte. Il leur sera utile d'étudier ensemble les textes modèles et, ce faisant, d'apprendre les uns des autres les façons de parler des bons textes et d'y réfléchir.

Dans les écoles misant sur l'enseignement de l'écriture, les enseignants non seulement étudient les textes publiés, mais collectent et analysent également les textes des élèves de différentes classes. Quand de tels textes sont étudiés par un groupe d'enseignants, ces derniers peuvent plus facilement se monter un riche portfolio d'exemples de textes et s'entendre sur ce qu'ils attendent des élèves, tout en uniformisant l'enseignement d'une classe à l'autre.

Pour une école ou un district, une des façons les plus efficaces de rehausser la qualité des textes produits est d'organiser des rencontres entre les enseignants d'un même niveau scolaire afin qu'ils normalisent leurs attentes en ce qui concerne les textes des élèves et apprennent à regarder ces textes dans une même optique.

## **Les enseignants doivent avoir une vision commune d'un bon enseignement de l'écriture**

Avoir des objectifs très clairs est bénéfique tant pour les élèves que pour les enseignants. Il est donc d'une importance vitale, pour les enseignants, de parler entre eux des caractéristiques d'un bon enseignement de l'écriture.

Dans *Professional Capital*, Hargreaves et Fullan (2012) font remarquer ceci :

Pour enseigner comme un professionnel, il est essentiel que vos collègues enseignent aussi comme des professionnels. Que vous soyez seul dans votre classe ou que vous travailliez en équipe, pour enseigner comme un professionnel, la confiance, la compétence et la rétroaction critique de vos collègues doivent vous accompagner constamment (p. xiv; notre traduction).

Ils poursuivent en disant qu'une réforme de tout le système « exige que l'on s'investisse collectivement et individuellement dans [...] un ensemble de mesures approfondissant la compétence de chacun et assurant la formation continue de tous ». (p. xvii, notre traduction).

En plus de tirer profit de leurs discussions sur les travaux des élèves, de l'établissement d'attentes communes et d'une entente sur le vocabulaire à employer, les enseignants bénéficient grandement de l'observation de leurs collègues en train d'enseigner et des discussions ultérieures sur ce qui a bien fonctionné et ce qui aurait pu aller mieux. Dans les écoles que nous connaissons bien toutes les deux, les conversations entre les enseignants d'une ou de plusieurs écoles ont mené à une pensée commune à propos des méthodes efficaces pour enseigner l'écriture (voir la figure 2, qui énumère certaines de ces méthodes efficaces).

Alors que les enseignants en apprennent davantage sur l'enseignement de l'écriture, il devient de plus en plus important que les écoles adoptent des façons de démocratiser les connaissances. Améliorer la qualité de l'écriture dans une école ou un district nécessite un front commun.

### **Les enseignants doivent enseigner en suivant un programme stratégique englobant tous les niveaux scolaires**

Quand nous travaillons avec les directions d'écoles, nous demandons souvent à ces personnes : « Quelle charte des droits appliquez-vous à tous les élèves, en tant qu'auteurs, dans votre école? » Si la question les déstabilise, nous pouvons alors les éclairer : « Quand un nouvel élève arrive à votre école et que vous discutez avec lui et ses parents de l'éducation qu'il recevra, vous dites probablement aux parents : « Votre enfant n'a pas à jouer de chance pour apprendre les mathématiques. Peu importe qui sera son enseignant, il recevra cinquante minutes d'enseignement des mathématiques par jour. Et peu importe dans quelle classe de quatrième année il se trouvera, vous pouvez être sûrs qu'il apprendra... ». Donc, que promettez-vous aux

parents à propos de l'enseignement de l'écriture qui sera donné à tous les enfants? »

Dans trop d'écoles, les enfants doivent jouer de chance pour avoir un enseignant qui enseigne l'écriture. Le problème, c'est que de bonnes habiletés d'écriture sont essentielles pour réussir non seulement les cours de langue, mais aussi ceux de la plupart des matières à l'étude. Un élève ne pourra pas devenir un historien, un scientifique ou un lecteur compétent s'il n'a pas d'habiletés d'écriture. Qui plus est, les enseignants ne pourront pas inculquer des habiletés de niveau supérieur s'ils ne peuvent jamais assumer que les élèves arriveront dans leur classe avec des connaissances et compétences préalables en matière d'écriture. Tout comme il serait difficile pour les enfants d'apprendre à multiplier des fractions s'ils n'avaient pas d'abord appris ce qu'est une fraction, il leur serait également difficile d'écrire des contre-arguments s'ils n'avaient jamais étudié la structure de base des textes argumentatifs.

Quand une école se donne pour objectif d'améliorer l'enseignement de l'écriture dans toutes ses classes, une des étapes importantes pour y arriver consiste, pour les enseignants de tous les niveaux, à s'entendre sur une progression de l'acquisition des habiletés et des modules d'étude correspondant, de manière à ce que l'apprentissage à un niveau scolaire soit basé sur celui du niveau précédent, les modules d'étude s'imbriquant les uns dans les autres. Personne ne penserait à enseigner aux élèves la multiplication de fractions avant de leur enseigner la valeur de position, l'addition et la multiplication des nombres entiers. De la même manière, un programme d'étude réfléchi portant sur l'écriture favorisera l'acquisition progressive des habiletés inhérentes à ce domaine.

Qu'un État ait adopté ou non les Common Core Standards (NGA Center & CCSSO, 2010), ces normes offrent toujours une bonne entrée en matière pour discuter de l'harmonisation des attentes et des programmes d'étude. Les enseignants peuvent alors parler des façons dont leur programme se conforme ou non à ces

## Figure 2

### Méthodes efficaces pour enseigner l'écriture

- Pour que l'efficacité de l'enseignement soit durable, le travail en classe doit permettre aux élèves d'agir souvent de manière autonome, sans recevoir d'aide. Un bon enseignement approfondit les habiletés des élèves et enrichit leur répertoire à l'aide de moyens qui les incitent à puiser dans ce répertoire ainsi qu'à utiliser, à consolider, à adapter et mettre en pratique leurs habiletés.
- Enseigner de manière à favoriser l'autonomie signifie créer un vocabulaire non pas lié à des tâches et à l'obéissance, mais plutôt à l'invitation et aux attentes. Plutôt que de donner des directives, comme « Aujourd'hui, je veux que vous... », les enseignants devraient enseigner des stratégies, en utilisant leur propre discours pour s'assurer d'inciter les élèves à faire preuve d'indépendance : « Aujourd'hui, je vais vous enseigner une stratégie très efficace pour... Les auteurs utilisent cette stratégie souvent lorsqu'ils... »
- Tous les élèves bénéficient de l'utilisation de systèmes facilitant le transfert des connaissances, tels que les tableaux d'ancrage et d'autres outils qui les aident à se rappeler leurs acquis et à mettre en application les stratégies. En cette ère de tableaux interactifs, les enseignants doivent laisser des traces de leur enseignement, afin que les élèves (et d'autres enseignants) soient plus aptes à effectuer des transferts.
- Les méthodes de base utilisées par les enseignants dans le domaine de l'écriture incluent la démonstration, la pratique guidée, l'étude, l'observation réactive et le soutien.
- Les enseignants doivent donner une rétroaction aux élèves lorsque ces derniers sont en plein travail, et non une fois leurs textes « terminés ». Ils doivent donc s'efforcer de faire des commentaires plutôt que de noter les travaux. Ils doivent également utiliser leur temps d'enseignement judicieusement et efficacement.

normes. Par exemple, les Common Core Standards passent outre à la poésie, et les enseignants d'une école pourraient, eux, décider de mettre l'accent sur ce genre littéraire. De la même manière, ces Common Core Standards soulignent l'importance des textes argumentatifs ou d'opinion, et une école pourrait décider de les ignorer (Calkins et coll., 2012). Ce qu'il faut comprendre, c'est que si les élèves doivent apprendre à écrire selon ce que la société attendra d'eux, alors les enseignants de mêmes niveaux scolaires et de niveaux scolaires différents devraient discuter entre eux afin pouvoir suivre un même processus d'acquisition d'habiletés.

Si une école décide d'améliorer la qualité des textes écrits par les élèves, il importe que les enseignants de tous les niveaux et de toutes les disciplines scolaires et sujets d'étude entreprennent des discussions sur ce qu'est une bonne écriture.

### **Les enseignants doivent avoir les mêmes attentes et les mêmes façons d'évaluer la progression des élèves**

Ce qu'il y a de merveilleux dans l'enseignement de l'écriture, c'est que ni l'enseignant ni l'administrateur n'a besoin de se demander si oui ou non cet enseignement influe sur l'apprentissage des élèves. Nous n'avons qu'à regarder les textes pour remarquer comment leur écriture évolue au fil du temps. Voici toutefois un point à retenir : étant donné qu'il est particulièrement important de savoir ce que peuvent faire les élèves de manière autonome, il est essentiel d'examiner les travaux d'écriture obligatoires, auxquels les élèves travaillent seuls du début à la fin.

Les textes écrits sur demande constituent tout texte que les élèves écrivent pour démontrer leur niveau de compétence actuel. Il devient un outil d'évaluation continue de la performance. Souvent, quand nous terminons un module d'étude, il est bon de demander aux élèves de



montrer leurs habiletés en écrivant un texte sur demande.

Quand les enseignants examinent les textes écrits sur demande des élèves et effectués depuis le début de l'année, ils peuvent constater les retombées de leur enseignement au cours de cette année. Pour ce faire, ils doivent s'acquitter de cette tâche en considérant ces textes comme des reflets non seulement de la progression des élèves, mais aussi de leur enseignement. Ils doivent étudier le travail des élèves en se demandant ceci : « Pourquoi certains aspects de mon enseignement ont donné des résultats visibles dans les textes des élèves, alors que d'autres, non? » Comme Hattie (2012) l'a souligné dans *Visible Learning for Teachers*, pour devenir un expert, l'enseignant doit savoir faire le suivi de la compréhension et des progrès de l'élève par rapport aux critères de réussite.

Dans *Writing Pathways* (Calkins, 2015), nous suggérons de faire rédiger aux élèves un court texte imposé avant et après chaque module d'étude. Ce texte ouvre alors une fenêtre sur l'évolution de l'élève en ce qui concerne la maîtrise d'un type d'écrit particulier. Il révèle ce que les élèves peuvent faire et ce qu'ils ne peuvent pas faire encore, et cette information aide l'enseignant à moduler son enseignement de manière à ce qu'il soit suffisamment (mais pas trop) ambitieux.

Cette évaluation est également utile aux élèves, qui peuvent alors faire le suivi de leur cheminement, et elle les prépare à écrire de manière délibérée en visant certains objectifs, ce qui leur permet de progresser très rapidement. Dans *The Checklist Manifesto*, Gawande (2009) louange l'efficacité de la liste de vérification, et explique comment elle s'est montrée utile pour divers professionnels, tant des pilotes d'avion que des médecins. Une bonne liste de vérification aide l'auteur à évaluer son texte, à remarquer ses points forts et les points à améliorer, en plus de favoriser l'atteinte de ses objectifs. Dans « Best Practices in Teaching Writing », Bromley (2011) affirme que l'enseignement de l'écriture s'est radicalement amélioré au cours des dernières décennies, et elle en donne pour cause des systèmes d'évaluation

plus efficaces, qui renseignent tant les enseignants que les élèves (p. 307).

Si vous commencez à utiliser de tels textes sur demande que vous imposez pour évaluer de manière continue les élèves de toute l'école, il est préférable de considérer cette façon de faire davantage comme un moyen de stimuler les progrès des élèves que comme un moyen d'évaluer, de catégoriser et de récompenser ces progrès. Il est très utile aux élèves d'étudier des listes de vérification calibrées, portant sur des genres littéraires précis et énumérant les caractéristiques d'une bonne écriture, conjointement avec des exemples de textes illustrant ces caractéristiques.

Vous pouvez créer vous-mêmes ces outils, ou tirer profit du travail effectué par le Teachers College Reading and Writing Project. Le système d'évaluation des modules d'écriture (Calkins, 2013, 2014), décrit dans *Writing Pathways* (Calkins, 2015), a été conçu avec l'aide d'enseignants de partout sur la planète et d'experts du Stanford Center for Assessment, Learning and Equity. Il regroupe différents exemples normatifs de textes argumentatifs, informatifs et narratifs écrits par des élèves de la maternelle à la neuvième année (voir les figures 3 à 6 qui présentent des exemples de ces listes de vérification et des outils qui aident les élèves à se familiariser avec les objectifs et les procédés d'auteur).

L'utilisation de ces outils d'évaluation aidera les élèves à progresser rapidement. Cette amélioration de l'écriture des élèves est transférable dans tous les genres littéraires et toutes les disciplines. Imaginez d'abord un enseignant entamant un module d'écriture sur les essais littéraires et demandant aux élèves d'annoter un tel texte afin de se souvenir de ses caractéristiques. Ensuite, imaginez-vous le même enseignant demandant aux élèves d'annoter un essai littéraire et de discuter d'abord avec un partenaire, puis en grand groupe, des façons dont il diffère d'un essai personnel et des façons dont il lui ressemble. Puis, imaginez les jeunes auteurs apportant leur liste de vérification sur les textes d'opinion ou sur les textes informatifs dans leur

cours de sciences humaines. Imaginez-les utilisant cette même liste de vérification pour effectuer leurs tâches, lire des exposés ou des textes argumentatifs, afin de mieux étudier les procédés de ces textes.

L'utilisation des mêmes évaluations, exemples de textes et outils d'autoévaluation peut grandement aider une école à passer d'une culture individualiste à une culture collaborative, où les enseignants ne disent pas « mes élèves », mais plutôt « nos élèves ». Fullan (2014), au Teachers College, a parlé des bons et des mauvais moteurs en éducation. Il considérait la systématisation comme un bon moteur, ce qui, dans ce contexte, signifie que les enseignants doivent travailler ensemble afin que la manière d'enseigner l'écriture soit cohérente et compréhensible pour les élèves de toutes les disciplines et de tous les niveaux scolaires. Quand nous enseignons l'écriture de cette façon, nous favorisons le développement d'auteurs extraordinaires.

## **Point de mire sur d'importantes questions de perfectionnement professionnel**

Le perfectionnement professionnel peut transformer l'enseignement de l'écriture dans votre école. Il en régulera le rythme. Il devrait se faire de manière intense, collaborative, collégiale et pratique. Il devrait aussi viser à bonifier les méthodes d'enseignement et à vivifier les esprits. Enfin, il devrait prendre diverses formes ainsi qu'être flexible et adaptable. Un bon perfectionnement professionnel crée des communautés de travail durables.

Dans leur rapport intitulé *The Neglected "R": The Need for a Writing Revolution*, la National Commission on Writing in America's Schools and Colleges (2003) avance que la responsabilité de l'écriture incombe à tous les enseignants et recommande que « les institutions éducationnelles locales et étatiques fournissent des services de perfectionnement professionnel complets à tous les enseignants » (p. 32). Tout le monde s'entend pour dire qu'afin de rehausser la qualité de

l'écriture des élèves, nous devons d'abord approfondir les connaissances des enseignants. La mise en œuvre de nouvelles normes en matière d'écriture « nécessitera un élargissement de l'expertise du corps enseignant » (McCarthy et Geoghegan, 2016, p. 342). Un perfectionnement professionnel continu et complet est la clé pour y parvenir.

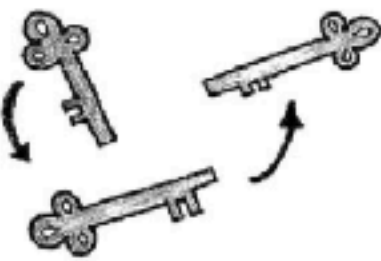


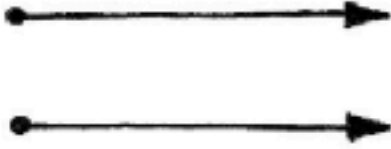


Comme les enseignants en écriture peuvent avoir des doutes sur leurs habiletés dans ce domaine, les soutenir à l'aide d'un perfectionnement professionnel efficace est particulièrement important. Fleischer (2004), le codirecteur du Eastern Michigan Writing Project, avance que de nombreux enseignants en écriture éprouvent une certaine crainte face à ce contenu d'enseignement (p. 25-26), possiblement parce qu'ils ne sont pas amenés à écrire souvent, sauf dans le cadre de tâches courantes. Ils peuvent aussi se sentir incertains en ce qui concerne leurs connaissances en matière de rédaction (Fleischer, 2004). Quand les enseignants ne se perçoivent pas comme des auteurs, ils ne se sentent pas à l'aise pour enseigner l'écriture. Cela signifie donc qu'il est utile que l'on intègre à l'enseignement de l'écriture un soutien aux enseignants en tant qu'auteurs de nombreux types de textes différents.

Une nouvelle réforme exige que les enseignants acquièrent de nouvelles connaissances en ce qui touche le contenu et les habiletés liés à l'acte d'écrire, en plus de réfléchir de manière critique à leur propre pratique (Darling-Hammond et McLaughlin, 2011). Darling-Hammond et McLaughlin préconisent un perfectionnement professionnel qui soutient les enseignants en tant qu'enseignants ET en tant qu'apprenants, et qui leur permet d'aplanir les incertitudes inhérentes à chacun de ces rôles (p. 82). Comme ils l'avancent,

Les enseignants apprennent en agissant, en lisant et en réfléchissant (tout comme le font les élèves); en collaborant avec d'autres enseignants; en examinant attentivement les élèves et leurs travaux; en parlant de ce qu'ils observent. Ce type d'apprentissage leur permet de passer de la théorie à la

Figure 3

Les auteurs de textes argumentatifs utilisent des procédés tels que...

<p><b>Inclure des histoires et des anecdotes personnelles</b></p> 	<p><b>Répéter les mots ou expressions clés</b></p> 	<p><b>Donner des exemples pour illustrer leur point</b></p> 
<p><b>Rapporter des opinions et des citations d'experts</b></p> 	<p><b>S'adresser directement aux lecteurs ou aux auditeurs et les inviter à réfléchir à leurs propres expériences</b></p> 	<p><b>Poser des questions</b></p> 
<p><b>Définir les mots clés et inclure du vocabulaire ou de la terminologie technique</b></p> <p>Ce qui signifie...</p> 	<p><b>Choisir délibérément un ton ou un changement de ton</b></p> 	<p><b>Utiliser le parallélisme</b></p> 
<p><b>Varié les rythmes des phrases</b></p> 	<p><b>Faire des comparaisons ou établir des liens</b></p> 	<p><b>Inclure de l'humour, quand c'est approprié</b></p> 

Note : *The Art of Argument: Research-Based Essays*. Tiré de *Units of Study in Argument, Information, and Narrative Writing, Grades 6–8: A Common Core Workshop Curriculum* (p. 128), par L. Calkins, K.B. Hohne et A. Taranto, 2014, Portsmouth, NH, éd. Heinemann. Copyright 2014 Heinemann.

Réimprimé avec autorisation.

Figure 4

Les auteurs de textes argumentatifs visent des objectifs tels que...

<p><b>Accrocher le lecteur</b></p> 	<p><b>Montrer leur compréhension du contexte de leur sujet</b></p> 	<p><b>Prendre position</b></p> 
<p><b>Donner des raisons soutenant leur point</b></p> 	<p><b>Étayer leur raisonnement à l'aide de données</b></p> 	<p><b>Rendre le texte attrayant pour un public précis</b></p> 
<p><b>Rallier les gens à leur opinion</b></p> 	<p><b>Souligner l'importance d'un point</b></p>  <p>C'est important parce que...</p>	<p><b>Présenter d'autres points de vue</b></p>  <p>Certains affirment que...</p>
<p><b>Réfuter les contre-arguments</b></p>  <p>Tu dis que... mais, en fait...</p>	<p><b>Susciter l'empathie</b></p> 	<p><b>Inciter le lecteur à l'action</b></p> 

Note : *The Art of Argument: Research-Based Essays*. Tiré de *Units of Study in Argument, Information, and Narrative Writing, Grades 6–8: A Common Core Workshop Curriculum* (p. 128), par L. Calkins, K.B. Hohne et A. Taranto, 2014, Portsmouth, NH, éd. Heinemann. Copyright 2014 Heinemann.

Réimprimé avec autorisation.

Figure 5

Liste de vérification des textes d'opinion : 1<sup>re</sup> année

1<sup>re</sup> année

Structure

J'ai écrit mon opinion ou ce que j'aime et ce que je n'aime pas, et j'ai expliqué pourquoi.

Est-ce que je travaille comme un élève de première année?	Pas encore	Je commence	Oui

Note : Tiré de *Performance Assessments and Learning Progressions, Grades K-8* (p. 151), par L. Calkins, 2015, Portsmouth, NH, éd. Heinemann. Copyright 2015 Heinemann.

Réimprimé avec autorisation.

Figure 6

Liste de vérification des textes d'opinion : 3<sup>e</sup> année

	3 <sup>e</sup> année	Pas encore	Je commence	Oui
	<b>Structure</b>			
<b>Vue d'ensemble</b>	J'ai dit aux lecteurs mon opinion et mes idées à propos d'un texte ou d'un thème, et je les ai aidés à comprendre mes raisons.			
<b>Introduction</b>	J'ai écrit une introduction où non seulement je fais comprendre à mes lecteurs qu'il s'agit d'un texte d'opinion, mais où j'essaie aussi de les inciter à s'intéresser à mon opinion.			
<b>Déroulement</b>	J'ai utilisé des exemples pour lier mes idées et mes arguments, à l'aide de mots comme <i>par exemple</i> et <i>parce que</i> . J'ai lié un argument ou un exemple à l'aide de mots tels que <i>aussi</i> et <i>un autre</i> .			
<b>Conclusion</b>	J'ai travaillé à une conclusion, possiblement en écrivant une réflexion ou un commentaire liés à mon opinion.			
<b>Organisation</b>	J'ai écrit plusieurs arguments ou exemples illustrant pourquoi les lecteurs devraient partager mon opinion et j'ai aussi écrit plusieurs phrases pour chacune de ces raisons, J'ai organisé mon information de manière à ce que chaque partie de mon texte porte principalement sur un point précis.			
	<b>Développement</b>			
<b>Élaboration</b>	J'ai non seulement donné des raisons pour soutenir mon opinion, j'en ai aussi écrit davantage sur chacune de ces raisons.			
<b>Détails</b>	J'ai non seulement incité mes lecteurs à me croire, j'ai aussi écrit de manière à influencer sur leurs réflexions et leurs émotions.			
	<b>Conventions linguistiques</b>			
<b>Orthographe</b>	Je me suis servi de mes connaissances sur les familles de mots et les règles de l'orthographe pour m'aider à orthographier et corriger mes mots. J'ai obtenu de l'aide d'autres personnes pour vérifier mon orthographe et ma ponctuation avant d'écrire ma version définitive.			
<b>Ponctuation</b>	J'ai ponctué mes dialogues correctement à l'aide de virgules et de guillemets. Pendant ma rédaction, j'ai ponctué chacune de mes fins de phrases. J'ai écrit de manière à aider les lecteurs à lire avec expression, à lire certaines parties plus rapidement et d'autres plus lentement, ainsi qu'à lire certaines parties avec un type de voix et d'autres parties avec un autre type de voix.			

Note : Tiré de *Performance Assessments and Learning Progressions, Grades K–8* (ressources numériques), par L. Calkins, 2015, Portsmouth, NH, éd. Heinemann. Copyright 2015 Heinemann.

Réimprimé avec autorisation.

## Figure 7

### Types de perfectionnement professionnel

- Des instituts où les enseignants étudient des aspects particuliers de la littératie, comme l'enseignement de l'écriture, l'enseignement de la lecture et l'argumentation. Ces instituts sont habituellement mis sur pied en dehors de l'année scolaire, afin que les enseignants puissent se concentrer sur leur propre apprentissage.
- Des groupes d'études et des laboratoires en classe menés par des formateurs en milieu de travail ou des mentors spécialisés en littératie, où les enseignants peuvent expérimenter, travailler à leur propre pratique, et faire des recherches sur des questions liées à l'enseignement.
- Des spécialistes en perfectionnement du personnel venant de l'extérieur, c'est-à-dire d'une université, du district ou d'un autre organisme professionnel axé sur la recherche. Souvent, l'apport d'un spécialiste en perfectionnement professionnel venant de l'extérieur de l'école permet des conversations, des évaluations et des mesures professionnelles plus objectives.
- Des ateliers et des conférences destinés aux enseignants et aux administrateurs afin qu'ils aient accès à de nouvelles recherches et ressources professionnelles ainsi qu'à des collègues potentiels.

pratique. Il requiert, outre un important répertoire de connaissances théoriques, un milieu favorisant l'étude et la recherche, ainsi qu'une collaboration et des stratégies basées sur les questions et préoccupations des enseignants. Pour acquérir des connaissances approfondies, les enseignants doivent apprendre, voir et mettre en pratique des pratiques pédagogiques efficaces et axées sur l'apprentissage et l'apprenant (p. 83).

Quand vous planifiez et encouragez un perfectionnement professionnel, exigez alors que les enseignants aient du temps pour établir une vision commune d'une bonne écriture et de bonnes méthodes d'enseignement de l'écriture. Aidez-les à aborder des façons de soutenir le développement des compétences à tous les niveaux scolaires. Surtout, permettez-leur d'enseigner, d'écrire et d'apprendre au sein de communautés collégiales leur offrant un bon soutien.

En matière de perfectionnement professionnel, il importe de voir grand. Tous les efforts investis pour les enseignants permettront d'améliorer la réussite des élèves en ce qui touche l'écriture, et en plus, ils permettront également de

créer une communauté de praticiens efficace et bien ancrée dans votre école (voir la figure 7).

Selon Graves (2001), tout comme un bon entretien individuel sur l'écriture insuffle à l'élève de l'énergie pour écrire, un perfectionnement professionnel de qualité devrait insuffler aux enseignants de l'énergie pour enseigner. Les enseignants, comme n'importe quels autres professionnels, s'essouffent. Ils ne s'essouffent pas lorsqu'ils obtiennent des résultats.

Le perfectionnement professionnel aidera les enseignants à collaborer entre eux pour amener des changements durables dans le travail des élèves, dans leur enseignement et dans leur propre communauté d'apprenants. Ce qu'il faut surtout retenir à propos du perfectionnement professionnel, c'est qu'il permet à l'école tout entière de suivre un merveilleux processus d'amélioration continue qui perdurera.

## Références

Allington, R.L., & Gabriel, R.E. (2012). Every child, every day. *Educational Leadership*, 69(6), 10–15.

Applebee, A.N., & Langer, J.A. (2011). A snapshot of writing instruction in middle schools and high schools. *English Journal*, 100(6), 14–27.

- Atwell, N. (1987). *In the middle: Writing, reading, and learning with adolescents*. Upper Montclair, NJ: Boynton/Cook.
- Bromley, K. (2011). Best practices in teaching writing. In L.M. Morrow & L.B. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (4th ed., pp. 295–318). New York, NY: Guilford.
- Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calkins, L. (2013). *Units of study in opinion, information, and narrative writing elementary series bundle, grades K–5: A Common Core workshop curriculum*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calkins, L. (2014). *Units of study in argument, information, and narrative writing middle school series bundle, grades 6–8: A Common Core workshop curriculum*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calkins, L. (2015). *Writing pathways: Performance assessments and learning progressions, grades K–8*. Portsmouth, NH: Heinemann. Calkins, L., Ehrenworth, M., & Lehman, C. (2012). *Pathways to the Common Core: Accelerating achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Calkins, L., Hohne, K.B., & Taranto, A. (2014). *The art of argument: Research-based essays*. Portsmouth, NH: Heinemann. Calkins, L., Ehrenworth, M., & Taranto, A. (2013). *The research-based argument essay*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Crowell, A., & Kuhn, D. (2014). Developing dialogic argumentation skills: A three-year intervention study. *Journal of Cognition and Development, 15*(2), 363–381. doi:10.1080/15248372.2012.725187
- Cunningham, P.M., & Cunningham, J.W. (2010). *What really matters in writing: Research-based practices across the elementary curriculum*. Boston, MA: Allyn & Bacon. Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M.W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan, 92*(6), 81–92. doi:10.1177/003172171109200622
- Felton, M.K., & Herko, S. (2004). From dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescents' persuasive writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 47*(8), 672–683.
- Fleischer, C. (2004). Professional development for teacher-writers. *Educational Leadership, 62*(2), 24–28.
- Fullan, M. (2014, June). *Right versus wrong drivers in education*. Speech presented at the June Writing Institute of the Teachers College Reading and Writing Project, Columbia University, New York, NY.
- Gawande, A. (2009). *The checklist manifesto: How to get things right*. New York, NY: Metropolitan.
- Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal, 110*(4), 494–518. doi:10.1086/651193
- Graham, S., Harris, K.R., & Chambers, A.B. (2016). Evidence-based practice and writing instruction: A review of reviews. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 211–226). New York, NY: Guilford.
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K.R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 879–896. doi:10.1037/a0029185
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research, 104*(6), 396–407. doi:10.1080/00220671.2010.488703
- Graves, D.H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, NH: Heinemann.
- Graves, D.H. (2001). *The energy to teach*. Westport, CT: Heinemann. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehi-



cle for developing young adolescents' thinking.

*Psychological*

*Science*, 22(4), 545–552. doi:10.1177/0956797611402512

Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2014). *Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing*.

Bronxville, NY: Wessex.

Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(5), 1245–1260.

doi:10.1111/1467-8624.00605

McCarthy, S.J., & Geoghegan, C.M. (2016). The role of profes-

sional development for enhancing writing instruction. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 330–345). New York, NY: Guilford.

Murray, D.M. (1968). *A writer teaches writing: A practical method of teaching composition*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

National Commission on Writing in America's Schools and Colleges. (2003). *The neglected "R": The need for a writing revolution*. New York, NY: College Board.

National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers. (2010). *Common Core State Standards for English language arts and literacy in history/ social studies, science, and technical subjects*.

Washington, DC: Authors.

Reeves, D.B. (2008). Leading to change: Effective grading practices. *Educational Leadership*, 65(5), 85–87.

Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need—and what we can do about it*. New York, NY: Basic.

Wiggins, G. (2010, March 27). What is transfer? [Web log post]. Retrieved from [www.authenticeducation.org/ae\\_bigideas/article.lasso?artid=60](http://www.authenticeducation.org/ae_bigideas/article.lasso?artid=60)