

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR AMÉLIE LAVALLÉE

AMÉLIORER LA COMPÉTENCE EN ÉCRITURE DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE
PAR LES GROUPES DE RÉVISION RÉDACTIONNELLE

AOÛT 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

« Construire un texte cohérent ressemble à bâtir une maison : les architectes savent qu'il vaut mieux concevoir un projet dans un matériau léger, peu coûteux – un plan sur papier – puisque, une fois la construction commencée, il est difficile de reculer. »
(Paradis, 2012b)

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier la personne qui a su faire éclore les idées dans mon parcours et qui l'a parsemé de suggestions. Une personne qui redresse les mots, ordonne les phrases et redonne le courage. Merci à ma directrice de recherche, Priscilla Boyer.

Merci également à mon enseignante associée, Sandra Busque, qui tenait mon cerf-volant bien haut dans le ciel, en lui donnant de la liberté quand le vent était bon et en le soutenant lorsque les bourrasques étaient passées.

Merci à Christian Dumais qui s'est penché attentivement sur cet essai en y resserrant certaines mailles furtives.

Finalement, merci à tous ces enseignants qui m'ont légué une phrase, un souvenir et parfois même une odeur et qui ont soufflé tout doucement sur ma passion intérieure.

Ces trois dernières années auront été une route cahoteuse où j'y ai parfois laissé des morceaux de moi. Je me suis transformée dans les crevasses et dans les rigolades pour finalement mieux me reconstruire. Mon homme-rieur et mes amours-lueurs se sont tatoués sur moi comme des tuteurs imaginaires. Nous avons tellement grandi!

Je suis enfin arrivée à ce qui commence.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	3
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Des représentations sur la compétence en écriture des enseignants	3
1.2 Les pratiques enseignantes non renouvelées	5
1.3 Une représentation linéaire du processus d'écriture	6
1.4 Les difficultés à réviser du scripteur novice	7
1.5 Les groupes de révision rédactionnelle	8
1.6 La question de recherche.....	10
CHAPITRE 2	11
CADRE THÉORIQUE	11
2.1 La compétence en écriture.....	12
2.2 Le processus d'écriture	12
2.2.1 Le processus : une résolution de problème	12
2.2.2 La surcharge cognitive de la mémoire de travail	13
2.2.3 Les trois sous-processus d'écriture	15
2.3 Le sous-processus de révision.....	16
2.2.1 Les obstacles à la révision.....	16
2.2.2 La révision et la correction.....	17
2.4 L'importance de la réécriture	19
2.5 Les groupes de révision rédactionnelle	21
2.6 Les retombées des GRÉRÉ	22
2.7 La synthèse conclusive et les objectifs de recherche	23

CHAPITRE 3	25
MÉTHODOLOGIE	25
3.1 L'intervention.....	25
3.1.1 Le contexte	25
3.1.2 Les participants	26
3.2 Le dispositif.....	27
3.2.1 L'activité préparatoire.....	28
3.2.2. La 1 ^{re} intervention : le modelage	29
3.2.3. La 1 ^{re} intervention : le GRÉRÉ sur la grammaire du texte	29
3.2.4 La 1 ^{re} intervention : le GRÉRÉ sur la grammaire de la phrase.....	30
3.2.5 Les 2 ^e et 3 ^e interventions.....	31
3.3 Les outils de collecte de données et l'analyse.....	31
3.3.1 Les productions écrites.....	31
3.3.2 L'analyse des données	32
CHAPITRE 4	33
RÉSULTATS ET SYNTHÈSE CRITIQUE.....	33
4.1 Les modifications aux textes de l'équipe A	33
4.1.2 L'analyse des modifications de l'équipe A.....	37
4.2 Les modifications aux textes de l'équipe B	39
4.2.2 L'analyse des modifications de l'équipe B	44
4.3 Le retour sur la question de recherche	45
CHAPITRE 5	46
CONCLUSION.....	46
5.1 Les apports sur le plan professionnel	47
5.2 Les retombées des GRÉRÉ	47
5.3 Les pistes de réflexion.....	49
5.4 Les limites de l'intervention	50
RÉFÉRENCES.....	52
APPENDICE A.....	56
Extrait du tableau de compilation des données utilisé (élève A1)	56
Tableau de suggestions utilisé lors du premier GRÉRÉ (histoire de peur).....	61

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1- Résultats aux épreuves uniques, selon certaines variables, de 2010 à 2014 tiré du site du MEES (Examens et épreuves, résultats aux épreuves uniques de 2014, tableau 2)	4
Tableau 2- Taux de réussite à l'épreuve unique d'écriture, 5 ^e secondaire, 2009 et 2010 tiré du document Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français (MÉLS, 2012)	5
Tableau 3- Planification des différents GRÉRÉ	28

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MÉLS)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MÉES)
- *État des lieux de l'enseignement du français* (ÉLEF)¹
- Groupe de révision rédactionnelle (GRÉRÉ)

¹ La recherche ÉLEF est dirigée par Suzanne-G. Chartrand, didacticienne du français. Cette recherche est menée en collaboration avec le Conseil supérieur de la langue française et l'Association québécoise des professeurs de français.

RÉSUMÉ

Dans le cadre de ma maîtrise en enseignement du français au secondaire donnée par l’Université du Québec à Trois-Rivières, j’ai eu à réaliser une intervention dans mon milieu de stage qui s’apparente à une démarche de résolution de problème. L’objectif de cette expérimentation était de soumettre une solution à un problème d’ordre professionnel relié à l’apprentissage et à l’enseignement. Pour ma part, la problématique de mon essai se rapporte au développement de la compétence en écriture des élèves du secondaire. C’est, entre autres, grâce aux recherches de Blain et Lafontaine (2010) sur les groupes de révision rédactionnelle (GRÉRÉ) que s’est confirmé le sujet de mon intervention. L’intervention menée lors de ce stage se présente donc comme une expérimentation des GRÉRÉ telle que décrite par Blain et Lafontaine (2010). L’intervention visait à répondre à la question rattachée : est-ce que l’activité collaborative des GRÉRÉ permet une amélioration réelle des textes des élèves?

Pour être en mesure de répondre à cette question, je me suis fixé deux objectifs : 1) planifier, organiser et mettre en place ce type d’activité au sein de mes trois groupes de la première secondaire et 2) décrire, analyser et interpréter les modifications apportées aux textes des élèves. En ce qui concerne le premier objectif, j’ai réussi à faire l’intervention à trois reprises durant mon stage, ce qui m’a permis de modifier ou d’ajouter certains éléments au dispositif de départ. En ce qui a trait au second objectif, j’ai fait l’analyse et l’interprétation des modifications apportées, lors de la troisième production écrite, aux textes de six élèves, soit deux équipes de trois élèves. Il résulte de cette analyse que les GRÉRÉ ont permis l’amélioration des textes des élèves surtout sur le plan de la grammaire de la langue. Les élèves considérés comme plus forts ont grandement contribué à l’identification et à la correction des erreurs de langue. Par conséquent, les élèves plus faibles ont bénéficié de rétroactions constructives qui leur ont permis d’améliorer leur texte.

Descripteurs : écriture, activité collaborative, GRÉRÉ, français langue d’enseignement

INTRODUCTION

Pour contextualiser mon projet d'essai, je vais d'abord expliquer brièvement l'amorce de mon questionnement en ce qui concerne le développement d'une des trois compétences disciplinaires (*lire et apprécier des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées*) prescrites par le ministère de l'Éducation du Québec dans le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du secondaire, soit *écrire des textes variés* ainsi que l'émergence de mon intérêt pour une activité pédagogique collaborative permettant la rétroaction verbale en cours de processus d'écriture, c'est-à-dire les groupes de révision rédactionnelle. Deux constats ont servi de fondements à mon questionnement : 1) les tâches d'écriture sont des activités difficiles et exigeantes cognitivement (Olive et Piolat, 2005; Plane, 1996); 2) les enseignants de français ont souvent tendance à enseigner les connaissances déclaratives par une présentation magistrale des contenus grammaticaux et par la mise en pratique d'exercices de grammaire décontextualisés (Lord, 2012; Chartrand et Lord, 2013c), en espérant qu'il y ait un transfert en savoir-faire lors d'une production écrite. Toutefois, il semblerait que ce transfert ne soit pas toujours effectif (Nadeau, 1996, cité par Lord, 2012; Chartrand, 2016). À partir de ces deux constats, je me suis alors demandé quel dispositif didactique pourrait faciliter l'apprentissage de l'écriture chez les élèves et ainsi leur permettre de réellement développer leurs compétences scripturales. Pour ce faire, j'ai effectué différentes lectures qui m'ont permis à la fois de raffiner mes connaissances quant à la complexité du processus rédactionnel et de cerner certains obstacles rencontrés par les scripteurs novices, voire par les élèves de secondaire lors d'une activité d'écriture. Durant mes recherches, j'ai découvert les groupes de révision rédactionnelle (GRÉRÉ), une activité qui semble correspondre à mes intentions premières.

J'ai donc intégré les GRÉRÉ dans une séquence didactique, répétée à trois reprises durant mon expérimentation, dans l'objectif d'évaluer l'impact des rétroactions verbales émises par les différents élèves dans les productions écrites finales.

Structure de l'essai.

Dans le premier chapitre, j'exposerai certaines représentations entretenues par les enseignants du secondaire, relatives à la compétence en écriture, en m'appuyant principalement sur une enquête réalisée par Chartrand et Lord (2010). Je décrirai également, dans ce même chapitre, différentes méthodes d'enseignement-apprentissage utilisées dans les classes pour développer les habiletés scripturales. Les constats émis dans cette enquête me permettront de justifier mon intérêt pour mon sujet d'expérimentation, c'est-à-dire une méthode novatrice nommée GRÉRÉ. Dans le deuxième chapitre, je présenterai un cadre théorique s'appuyant sur différents écrits scientifiques qui me donneront l'occasion de mieux comprendre la complexité du processus d'écriture et les obstacles que peuvent rencontrer les scripteurs novices tels que mes élèves lors d'une production écrite. J'exposerai également mes objectifs de recherche. Dans le troisième chapitre, j'expliquerai la méthodologie utilisée qui m'a permis de mener mon intervention et de recueillir des résultats relatifs à mes questionnements initiaux. Dans le quatrième chapitre, je décrirai les résultats obtenus pour ensuite en faire l'interprétation. Cette analyse m'autorisera à faire un retour critique sur mes objectifs de recherche. Finalement, dans le cinquième chapitre, j'effectuerai une synthèse conclusive en proposant quelques pistes d'amélioration possibles pour une mise en pratique ultérieure, je présenterai également les apports réalisés sur le plan professionnel quant à la concrétisation de cette intervention.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, je ferai état de quelques données statistiques mettant en évidence certaines lacunes dans l'enseignement du français au Québec, ce qui me permettra de justifier en quoi les GRÉRÉ constituent une activité d'écriture authentique, au sens où l'entend Plane (1996), c'est-à-dire une activité finalisée, complète et signifiante, qui peut aider les élèves à développer véritablement leurs compétences en écriture du français.

1.1 Des représentations sur la compétence en écriture des enseignants

Suzanne Chartrand et Marie-Andrée Lord ont réalisé une enquête par questionnaire en 2008 intitulée *L'état des lieux de l'enseignement du français (ÉLEF)*, auprès d'enseignants de français de la quatrième et de la cinquième secondaire au Québec. Cette enquête avait pour objectif de brosser un tableau de l'enseignement du français en secondaire, notamment en questionnant les enseignants sur la signification de bien écrire, bien parler et connaître la grammaire. À la suite des résultats obtenus, elles ont fait une comparaison avec les résultats d'une enquête réalisée en 1985 par le Conseil supérieur de la langue française. Cette comparaison fait ressortir le constat que les perceptions des enseignants quant à leurs pratiques d'enseignement ou à leurs représentations concernant leur discipline ont peu changé en 25 ans, malgré un rajeunissement dans le corps enseignant et de nouvelles prescriptions ministérielles. Les enseignants tiennent un discours très défaitiste sur les compétences en écriture de leurs élèves, ce qui les place dans une sorte de paradoxe où, insatisfaits des apprentissages de leurs élèves, ils n'en modifient pas pour autant leurs pratiques d'enseignement. En effet, Chartrand et Lord (2010) soutiennent que près de la moitié des enseignants interrogés ont affirmé que les compétences en écriture des élèves à la fin du secondaire sont insuffisantes.

Ces perceptions très négatives entrent en contradiction avec les résultats des finissants du secondaire à l'épreuve unique de français que nous retrouvons dans le tableau 1 reproduit ci-dessous sur le site Web du MÉES.

Tableau 1 : Résultats aux épreuves uniques, selon certaines variables, de 2010 à 2014 (MÉES, 2017a)

	2010	2011	2012	2013	2014
Ensemble du Québec	75,3	75,4	70,5	72,4	72,4
Enseignement public	73,8	74,1	68,5	70,5	70,6
Enseignement privé	80,2	79,9	77,8	79,2	78,8
Langue d'enseignement : français	75,5	75,7	70,8	72,7	72,6
Langue d'enseignement : anglais	73,4	73,3	68,7	70,9	70,8
Langue d'enseignement : cri	s.o.	73,0	40,9	39,5	43,4
Filles	76,7	76,7	71,6	73,5	73,6
Garçons	73,7	73,9	69,2	71,2	71,0

La moyenne sur cent, présentée dans la première ligne, pour l'ensemble du Québec, pour l'épreuve unique en langue d'enseignement : français était de 72,7 % en 2013 et de 72,6 % en 2014, alors que le taux de réussite à l'épreuve est d'environ 87 % pour les deux mêmes années (MÉES, 2017b). Cette perception très négative trouve peut-être son explication dans les représentations qu'ont plus de 95 % des enseignants sur la compétence en écriture. Pour ces derniers, être compétent en écriture, c'est la capacité d'« appliquer la plupart du temps les règles de grammaire, [d'] utiliser un vocabulaire correct, [puis de] reformuler ou résumer un message dans leurs propres mots » (Chartrand et Lord, 2010). Or, à ce sujet, l'analyse des résultats du MÉLS (2012)

présentée dans le tableau 2 montre que les élèves éprouvent effectivement plus de difficulté aux volets concernant la langue, c'est-à-dire à l'application des règles et des normes relatives à langue écrite, ce qui explique la perception des enseignants quant à la compétence en écriture de leurs élèves.

Tableau 2 : Taux de réussite à l'épreuve unique d'écriture, 5^e secondaire, 2009 et 2010 (MÉLS, 2012).

	Ensemble des élèves (%)		Filles (%)		Garçons (%)	
	2009 N = 61 466	2010 N = 59 287	2009 N = 33 212	2010 N = 32 360	2009 N = 28 254	2010 N = 26 927
Réussite à l'épreuve ¹⁰	82,6	82,8	85,9	86,4	78,8	78,5
Réussite par critère :						
Pertinence, clarté et précision (2009) / Adaptation à la situation de communication (2010)	96,1	97,8	96,7	98,1	95,5	97,4
Organisation stratégique (2009)	99,5	-	99,6	-	99,4	-
Continuité et progression (2009) / Cohérence du texte (2010)	99,2	98,7	99,2	98,8	99,1	98,5
Utilisation d'un vocabulaire approprié	93,3	95,6	94,6	96,7	91,7	94,2
Construction de phrases et ponctuation appropriées	81,2	83,3	82,9	85,0	79,3	81,3
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	55,4	56,7	62,9	64,0	46,5	47,9

Les éléments qui étaient évalués dans le critère *organisation stratégique* en 2009 sont répartis en 2010 à l'intérieur des critères *adaptation à la situation de communication* et *cohérence du texte*.

En résumé, je constate que les enseignants ont une représentation restreinte de la compétence en écriture, qu'ils paraissent insatisfaits du niveau de compétence de leurs élèves, mais qu'ils ne changeraient pas pour autant leurs pratiques enseignantes.

1.2 Les pratiques enseignantes non renouvelées

L'enquête ÉLEF explique que les enseignants avaient l'impression d'avoir recours à des pratiques novatrices en classe. Ces dernières sont demeurées très traditionnelles en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture notamment parce que les connaissances de l'orthographe grammaticale et lexicale, qui dominent encore largement l'enseignement de l'écriture, sont enseignées de façon décontextualisée, comme le témoignent certains

résultats de l'ÉLEF. Les chercheuses relèvent que les dictées, les exercices de grammaire ou encore la mémorisation de règles, de la conjugaison de verbes ou de mots de vocabulaire semblent être encore bien présents dans les classes. En effet, 65,6 % des enseignants affirment faire des exercices de grammaire chaque cours ou quelques fois par semaine selon cette même enquête. Comme le mentionnent Chartrand et Lord (2013b), « il est intéressant de constater que les activités emblématiques de la discipline depuis plus d'un siècle sont encore dominantes aujourd'hui et que les activités que les enseignants disent avoir faites dans le mois de l'enquête en 2008 prennent sensiblement la même importance qu'en 1985 » (p.87). Mais les enseignants interrogés ne semblent pas conscients du peu de changement opéré de façon concrète au sein de leur discipline, entre les deux enquêtes, puisque 62 % d'entre eux croient qu'il faudrait revenir à des méthodes d'enseignement traditionnelles. Cette croyance démontre la représentation incomplète de ces enseignants à propos de l'acte d'écrire, le réduisant essentiellement à la maîtrise de la langue. Il n'est donc pas surprenant que l'apprentissage de l'écriture en classe se limite souvent à la transposition d'exercices isolés, cloisonnés sur des notions de langue, sans réelle prise en compte de l'itérativité du processus d'écriture.

1.3 Une représentation linéaire du processus d'écriture

Les représentations des enseignants à l'égard du processus d'écriture trahissent une vision de l'acte d'écriture décomposé en trois sous-processus (planification, mise en texte et révision), qui sont présentés comme des étapes se succédant les unes à la suite des autres, tels que nous les retrouvions dans l'enseignement classique (Plane, 1996). De plus, selon les résultats obtenus par Chartrand et Lord (2013c), l'étape de préparation à l'écriture prendrait beaucoup plus de place que celles de la mise en texte et de la révision en classe. Concrètement, les dispositifs didactiques permettant l'apprentissage de l'écriture se résument souvent par une période de planification du texte, ensuite par une période d'écriture et finalement par une courte période de révision. Cette dernière phase est peu mise en œuvre en classe (Chartrand, 2012) et semble s'inscrire dans une vision

réductrice, et sans doute même traditionnelle, de la révision, en visant la plupart du temps à corriger seulement les erreurs de langue. De fait, il semble que la distinction entre les stratégies de correction et de révision soit mal comprise par les enseignants de français (Chartrand, 2012). Cela explique sans doute que, durant cette phase de révision-correction, les interventions de l'enseignant sont peu nombreuses et se résument par « des commentaires formulés individuellement sur des faits de langue, puis en l'incitation à consulter des ouvrages de référence sur la langue, principalement des dictionnaires de langue et de conjugaison » (Chartrand, 2012).

1.4 Les difficultés à réviser du scripteur novice

Il faut cependant comprendre que, lors du sous-processus de révision, les élèves se limitent souvent à une correction de surface parce qu'il est difficile pour eux de faire une lecture de détection de problèmes en raison de leurs connaissances limitées, mais aussi à cause de la charge cognitive qu'occasionne ce sous-processus. Effectivement, « les enfants de niveau faible [voire les scripteurs novices tels que les élèves du secondaire] présentent des difficultés pour détecter et diagnostiquer [les problèmes]. Ils opèrent une lecture phrase à phrase, rendant difficile l'analyse de la cohérence et la détection des erreurs de sens » (Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005, p. 296). En d'autres mots, la lecture de détection des problèmes que tentent les élèves lors d'une révision finale, souvent linéaire, écope parfois parce qu'ils ne sont pas en mesure de se mettre à distance de leur production (Plane, 1996) et, conséquemment, de trouver certaines erreurs ou même de corriger les erreurs trouvées (Hayes, 2004). En ce sens, « [i]l est difficile de percevoir ses propres erreurs, parce que lorsqu'on lit son propre texte, les concepts qu'on y retrouve réactivent la conception que l'on a en mémoire; il est difficile de distinguer ce qu'on a véritablement énoncé de ce que l'on souhaitait énoncer (Fayol, 1996, cité par Paradis, 2012a, p. 179). Ainsi, l'élève a peu d'outils pour améliorer son texte, puisqu'il est souvent seul avec sa production écrite du début à la fin de la rédaction et qu'il détient peu de stratégies de révision.

Bref, en raison de l'absence d'une définition complexe et élargie de l'acte d'écrire, les enseignants semblent encore aujourd'hui entretenir une vision conservatrice de l'écriture et de son apprentissage en accordant beaucoup d'importance à la maîtrise des règles de la langue ainsi qu'à une vision linéaire des sous-processus d'écriture, et réductrice concernant le sous-processus de révision. Conséquemment, ces représentations nuisent à l'amélioration de la qualité des textes des élèves puisque ceux-ci se retrouvent confinés avec leur propre texte sans grande possibilité de rétroactions ou d'aide avant la correction finale réalisée par l'enseignant. Pourtant, il existe des méthodes novatrices qui permettent de soutenir la révision de texte et la réécriture, dont les groupes de révision rédactionnelle (GRÉRÉ).

1.5 Les groupes de révision rédactionnelle

Selon Lefrançois, Laurier, Lasure et Claing (2008), les situations d'écriture authentiques et stratégiques au niveau secondaire, visant le développement de stratégies d'écriture, sont celles qui permettent une progression de la compétence plus grande chez les élèves. Les groupes de révision rédactionnelle (GRÉRÉ) semblent faire partie de ces types de situations, d'une part parce que le fonctionnement du dispositif didactique mis en place permet aux élèves d'avoir un destinataire réel grâce au travail collaboratif et, d'autre part, parce qu'il les incite à formuler des rétroactions quant au texte de leurs coéquipiers. Selon Blain et Painchaud (1999, cités par Blain et Lafontaine, 2010), « la rétroaction verbale des pairs pourrait donc favoriser le transfert des connaissances déclaratives et procédurales en situation de rédaction où s'acquièrent les connaissances conditionnelles » (p. 473). C'est donc dire que les GRÉRÉ pourraient faciliter, chez le scripteur, la mise en application, voire la reproduction de certaines stratégies d'écriture utilisées lors de l'activité dans une situation d'écriture individuelle subséquente. De façon plus précise, les groupes de révision rédactionnelle (GRÉRÉ) ou *peer response group* (Kitchakarn, 2012; Zhu, 2001; Connor et Asenavage, 1994) se définissent globalement comme une activité d'apprentissage collaborative se déroulant durant la

phase de rédaction. Les élèves participant aux GRÉRÉ se rencontrent lorsqu'ils ont terminé l'écriture d'une première version de leur texte. En équipe, les pairs viennent proposer des pistes d'amélioration à chacun des textes lus grâce à des suggestions, à des rétroactions positives, à des commentaires constructifs, à des questions, etc. Ces échanges structurés autour de chacun des textes produits par les élèves ont une visée d'amélioration de la qualité des productions écrites et de soutien à l'apprentissage. En effet, les élèves viennent jouer le rôle de substitut à l'enseignant grâce aux commentaires formulés (Blain, 2008). Il y a donc, lors de cette activité authentique, une coconstruction autour des textes, puisque les suggestions proposées par les pairs pourront être réinvesties lors de la réécriture.

De plus, cette démarche pédagogique structurée, proposée par l'enseignant, favorise, grâce au travail de collaboration, l'apprentissage et la mise en commun de stratégies d'écriture en réduisant la charge cognitive des scripteurs, puisque les élèves viennent soutenir l'apprentissage des uns et des autres par le biais d'interactions et d'échanges. En effet, le scripteur novice se retrouve rapidement en surcharge cognitive en raison des nombreuses connaissances qu'il doit mobiliser pour résoudre les problèmes rencontrés dans son texte. La structure des GRÉRÉ ainsi que la participation de chacun au travail collaboratif permet de réduire cette charge cognitive. De cette façon, les difficultés rencontrées (orthographe, syntaxe, cohérence, etc.) par l'élève dans son propre texte ont plus de chance d'être repérées et corrigées par les autres membres de l'équipe qui eux n'ont pas accès au texte planifié ou au texte imaginé par le scripteur. En effet, « [i]l est difficile de percevoir ses propres erreurs, parce que lorsqu'on lit son propre texte, les concepts qu'on y retrouve réactivent la conception que l'on a en mémoire; il est difficile de distinguer ce qu'on a véritablement énoncé de ce que l'on souhaitait énoncer » (Fayol, 1996, p. 32-35, cité par Paradis, 2012a, p. 179). Cela dit, les GRÉRÉ se présentent comme une pratique novatrice dans l'enseignement de l'écriture en permettant de soutenir la révision de textes et la réécriture grâce aux interactions

entre les pairs, en opérant une coconstruction autour du texte ainsi qu'un allègement de la charge cognitive (Blain et Lafontaine, 2010).

1.6 La question de recherche

À travers la recension des écrits effectuée, j'ai pu constater que malgré leur perception négative de la compétence à écrire de leurs élèves, les enseignants ne changent pas leurs activités d'apprentissage relatives au développement des compétences en écriture. En effet, les dispositifs didactiques mis en place en classe ne semblent pas prendre suffisamment en considération les difficultés causées par le sous-processus de révision. Ce dernier souvent mal compris par les enseignants, n'est pas suffisamment enseigné. Je crois que les activités du type des GRÉRÉ, fondées sur une vision plus juste de la révision, permettraient de réduire la charge cognitive, de coconstruire des connaissances autour des textes et de soutenir la production de textes plus intéressants. À partir de ce constat, je me pose la question suivante : Quelles sont les répercussions de la mise en place de GRÉRÉ sur la qualité des textes d'élèves des élèves? Pour tenter d'apporter quelques éclairages à mon questionnement, je présenterai, dans le prochain chapitre, le fruit de mes différentes lectures. D'abord, en m'appuyant principalement sur les recherches effectuées par Hayes, je ferai un parallèle entre le processus d'écriture et la résolution de problème qui mettra en évidence la question de la surcharge cognitive présente chez les scripteurs novices. Outre cela, j'énoncerai certaines conceptions entretenues par les élèves qui font obstacles à la révision pour ensuite distinguer les termes « révision » et « correction » ainsi que les termes « réécriture » et « retranscription ». Ces distinctions permettront ainsi de mieux comprendre le mécanisme mis en place lors de l'écriture. Finalement, je présenterai sommairement le fonctionnement des GRÉRÉ en expliquant les apports possibles relatifs à la mise en place de ce type d'activité novatrice au sein d'une classe.

CHAPITRE 2

CADRE THÉORIQUE

Tout d'abord, dans ce présent chapitre, je dresserai un portrait de la compétence en écriture, telle que décrite dans le Programme de formation de l'école québécoise, qui permettra de contextualiser l'activité des GRÉRÉ. Ensuite, en prenant appui sur différentes lectures issues des écrits scientifiques traitant de l'apprentissage de l'écriture, je vais présenter le processus d'écriture dans sa complexité et sa globalité. Ensuite, je vais définir le sous-processus de révision tout en le distinguant de la correction et de la réécriture. Je vais également présenter certains obstacles relatifs à la révision qu'il est possible de rencontrer chez les élèves, ce qui me permettra finalement de comprendre la pertinence des activités de type GRÉRÉ.

2.1 La compétence en écriture

La compétence en écriture s'inscrit dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) et fait partie des trois compétences (*lire des textes variés, écrire des textes variés et communiquer oralement selon des modalités variées*) à développer dans le cadre du cours de français. Concrètement, la compétence en écriture, de même que les deux autres compétences, suit une progression précise de la première année du secondaire jusqu'à la cinquième année, notamment par le genre de textes à écrire et les notions de langue à maîtriser. Cette progression des apprentissages permet à l'élève de développer graduellement ses habiletés scripturales. Pour ce faire, il sera appelé à travailler différentes composantes de la compétence telles qu'*élaborer un texte cohérent, faire appel à sa créativité, réfléchir à sa pratique de scripteur, mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture* (MÉLS, 2011). De plus, l'enseignant doit être en mesure de proposer à l'élève des stratégies d'écriture diversifiées en tenant compte des sous-processus d'écriture (*planifier l'écriture de son texte, rédiger son texte et réviser, améliorer et corriger son texte*) (MÉLS, 2011) pour

que ce dernier puisse peu à peu mobiliser les stratégies de façon autonome. En somme, l'enseignant doit tout au long du secondaire diversifier les types et les genres de textes à écrire en suivant la progression des apprentissages prescrite par le ministère de l'Éducation dans le but d'assurer le développement de la compétence en écriture.

2.2 Le processus d'écriture

La prochaine section présente un récapitulatif personnel des informations recensées à travers les nombreux écrits abordant le processus d'écriture. Dans un premier temps, j'ai décidé, en prenant appui sur les travaux de Hayes, de présenter le processus d'écriture comme une résolution de problème. Dans un deuxième temps, j'aborde les répercussions de la surcharge cognitive engendrée par l'écriture chez les scripteurs novices. Finalement, en prenant toujours appui sur les lectures effectuées, je décompose le processus d'écriture en trois sous-processus pour permettre la dynamique particulière qui s'actionne lors de l'écriture.

2.2.1 Le processus : une résolution de problème

Selon le modèle de Hayes (1996), l'écriture ressemble à une résolution de problèmes où le scripteur doit tenir compte de plusieurs contraintes tant locales (orthographe grammaticale, syntaxe, orthographe d'usage, ponctuation, etc.) que globales (intention d'écriture, type de texte, etc.) (Blain et Lafontaine, 2010). Ainsi, la production de textes se présente comme une suite de prises de décisions hiérarchisées et récursives, mais également imprévisibles (Plane, 1996), qui servent à évaluer les différentes possibilités dans le but de choisir la meilleure option (Paradis, 2012a). Par exemple, un élève qui entame une production écrite peut se questionner sur plusieurs aspects, et ce, jusqu'à la version finale de son texte : *Est-ce que je choisis un narrateur omniscient ou un narrateur personnage? Est-ce que mon récit se passe en été ou en hiver? Est-ce que j'insère des dialogues? Comment s'accorde ce type de participe passé? Etc.* Plusieurs processus cognitifs sont dès lors activés par le scripteur et exigent de sa part des

stratégies de gestion de haut niveau. Le scripteur doit gérer « simultanément ces diverses opérations : il doit à la fois garder en mémoire ses idées, les relier d'une manière logique et respecter le code orthographique ou syntaxique. Il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive » (Garcia-Debanc, 1986, p. 29, cité par Blain et Lafontaine, 2010, p. 472). Comme le mentionnent Olive et Piolat (2005), « [c] omparativement à d'autres activités cognitives complexes comme l'apprentissage, la lecture, le jeu d'échec, la composition de texte est l'activité cognitive la plus coûteuse » (p. 381). Le processus d'écriture exige un effort cognitif important pour le scripteur novice notamment en raison des limites capacitives de sa mémoire de travail ainsi que de la dynamique rédactionnelle qu'il tente de mettre en place.

2.2.2 La surcharge cognitive de la mémoire de travail

À cet égard, le modèle révisé de Hayes (1996) sur le processus d'écriture apporte une dimension différente aux modèles précédents et semble pertinent pour comprendre les limites capacitives de la mémoire de travail et, conjointement, les difficultés des élèves quant à l'écriture et à la révision. Dans ce nouveau modèle, l'accent est surtout mis sur l'importance de la mémoire de travail dans le processus d'écriture (Hayes, 1996). La mémoire de travail peut s'imaginer comme un endroit à capacité limitée où l'information est traitée, où les idées peuvent être retravaillées, construites ou isolées (Sousa, 2002; Olive, 2012). En fait, la mémoire de travail permet de stoker temporairement des informations, qui peuvent par exemple provenir de la mémoire à long terme, mais aussi de mobiliser les sous-processus rédactionnels (Hayes, 1996; Olive et Piolat, 2005). Elle effectue ainsi toutes les tâches non automatisées chez le scripteur (Paradis, 2012a). Elle assure également la « gestion [qui] consiste non seulement à retrouver des connaissances dans la mémoire à long terme, mais aussi à les éliminer de la mémoire de travail afin de faire place à d'autres connaissances nécessaires pour poursuivre le traitement de l'information » (Chartrand, 2016, p. 309). Pour les élèves, la limite capacitaire de la mémoire de travail devient un obstacle lors de

l'écriture parce que, comme le mentionnent Olive et Piolat (2005), les scripteurs novices ne sont pas capables de gérer et de coordonner plusieurs ressources à la fois ou de prendre en compte plusieurs contraintes, ce qui a pour conséquence de détériorer ou de ralentir le traitement de certaines opérations ou le stockage temporaire de ces informations. De plus, les scripteurs novices ont moins de connaissances et ont peu automatisé les sous-processus de rédaction. À cet égard, un élève peut se poser des questions relativement au contenu de son texte, à certaines règles d'accord, à l'orthographe lexicale de certains mots, à un choix de pronom, à l'emplacement d'une virgule, etc. Par exemple, un élève qui concentrera son attention sur le contenu à rendre, qui mobilisera beaucoup de connaissances sur le sujet à traiter, pourrait mettre de côté la gestion de la langue, voire l'orthographe lexicale et grammaticale (Alamargot et Chanquoy, 2002, cités par Paradis, 2013a). En ce sens, le niveau d'automatisation de l'élève quant à certaines règles grammaticales, à la connaissance du genre à produire et même à certaines graphies lexicales, est insuffisant pour qu'il puisse rédiger un texte sans de nombreux arrêts où émergeront différents questionnements. Il peut également revenir sur sa planification de départ, la revoir, il peut réviser une structure de phrase, un paragraphe, etc. L'élève peut donc rapidement se retrouver en surcharge cognitive, ce qui engendre une certaine fatigue et du découragement (Chartrand, 2016), en plus de faire obstacle à une révision efficace puisqu'il n'est plus en mesure d'assurer la vigilance souhaitée (Plane, 1996). Plus un scripteur est capable d'automatiser des règles, des procédures, des sous-processus d'écriture, plus il y aura de l'espace dans la mémoire de travail et plus il sera capable de gérer ou de coordonner différents processus ou ressources (Olive et Piolat, 2005; Olive, 2012).

En somme, la rédaction de textes exige un effort continu de la part du scripteur, puisqu'il est à la fois en train de mettre en œuvre les processus rédactionnels de planification, de révision et de mise en texte, en plus de demander des ressources qui sont stockées dans sa mémoire à long terme (connaissances automatisées) et de gérer celles qui ne sont pas automatisées dans sa mémoire de travail. C'est ce qui explique que

le scripteur novice soit rapidement en surcharge cognitive, en difficulté de production, parce qu'il possède moins de connaissances et qu'il a peu automatisé les sous-processus rédactionnels non linéaires.

2.2.3 Les trois sous-processus d'écriture

Hélène Paradis, dans une synthèse des écrits scientifiques à propos du processus d'écriture, relève que, bien que les premiers modèles représentaient l'écriture de façon linéaire (planification, mise en texte et révision), les modèles plus récents, quant à eux, présentent l'écriture comme un ensemble complexe d'opérations récursives. Malgré le fait que le modèle linéaire soit intéressant à utiliser en classe puisqu'il permet de décortiquer le processus d'écriture en étapes où des stratégies plus spécifiques, plus ciblées peuvent être travaillées, le modèle dynamique permet toutefois de se figurer la complexité de la tâche d'écriture lorsque l'élève est en rédaction (Paradis, 2012a).

Hayes et Flower (1980, tiré de Paradis, 2012a) ont élaboré un modèle du processus d'écriture basé sur la verbalisation des opérations mentales d'un scripteur expert pendant une période d'écriture pour tenter de montrer ce qu'impliquait l'activité rédactionnelle, mais également comment elle s'articulait. Bien que ce modèle dynamique soit associé à certaines limites quant à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture au niveau secondaire, il nous permet toutefois de visualiser la complexité et le fonctionnement du processus d'écriture chez un scripteur. Comme mentionné précédemment, durant le processus complexe de rédaction, le scripteur doit passer par trois phases principales (Flower et Hayes, 1981). La première phase est la planification, qui permet d'aller chercher l'information nécessaire dans la mémoire à long terme, (par exemple, des idées ou des connaissances relatives au sujet de la production écrite), de l'organiser ou de la réorganiser ainsi que de formuler ou de fixer certains buts relatifs à l'activité d'écriture (convaincre le lecteur, avoir un style humoristique, etc.). La deuxième phase constitue la mise en texte, c'est-à-dire que le scripteur choisit le contenu sémantique et le retranscrit sur le médium choisi; plus concrètement, le scripteur « traduit ses connaissances en

langage selon les normes et conventions de la langue utilisée, et ceci en fonction des contraintes de communication (destinataire, contenu) » (Olive et Piolat, 2003, p. 192). Enfin, la révision est la troisième et dernière phase, qui peut se comprendre comme une activité de contrôle et de réflexion, où la lecture permet de vérifier si les buts fixés sont atteints, s'il y a un écart entre le texte écrit et ce que le scripteur avait comme intention d'écriture (Hayes, 1996). Ce qui résulte de la verbalisation du scripteur expert est que « les sous-processus en jeu dans l'écriture n'ont pas un ordre précis : ils sont récursifs, interactifs et peuvent fonctionner en parallèle (Chanquoy et Alamargot, 2003, p. 172, cités par Paradis, 2012a, p. 101). Par exemple, lors d'une activité de rédaction, le scripteur peut, à tout moment et un nombre indéfini de fois, mobiliser les trois sous-processus décrits : il peut réviser son texte, même si celui-ci n'est pas terminé, revenir sur sa planification de départ, la changer, réécrire de nouvelles idées, continuer sa rédaction, corriger une phrase mal écrite, revoir les consignes de départ, etc. Ces trois sous-processus d'écriture sont donc mobilisés par le scripteur de façon interactive et récursive tout au long du processus d'écriture (Olive et Piolat, 2003). De ces trois sous-processus, c'est la révision qui est souvent peu abordée ou mal présentée, ce qui implique des difficultés chez les élèves.

2.3 Le sous-processus de révision

Dans la prochaine section, j'expose les obstacles que peuvent rencontrer les élèves lors de la révision de leur texte. Ensuite, je distingue deux termes qui portent parfois à confusion, c'est-à-dire la correction et la révision. Puis, j'explique, de manière plus concrète, comment se déclenche la réécriture et en quoi cette dernière peut être bénéfique dans l'amélioration des textes.

2.3.1 Les obstacles à la révision

Il y a deux représentations principales sur la révision qui font souvent obstacle chez les élèves : « primo, on écrit pour exprimer ses idées, et ça vient du premier coup ou ça ne viendra jamais; secundo, réécrire, c'est réécrire ce qui ne va pas et c'est fatallement un

aveu d'échec » (Bessonnat, 2000, p.6). Ces deux représentations constituent des résistances pour les apprenants (Reuter, 2000, dans Bucheton, Fabre, Oriol-Boyer, Reuter, Privat et Vinson, 2000). Comme l'avance Plane (1996), la première représentation qui fait obstacle est celle où plusieurs croient que « la production de textes n'est pas une élaboration, mais qu'elle s'apparente à une sorte de dictée proférée par une instance mystérieuse à l'intention du scripteur [...] ou [...] comme un simple transcodage de la pensée » (p. 60). En ce sens, le texte est souvent présenté dans sa linéarité, dans sa finalité et non dans toutes ses versions provisoires, les différentes strates qui ont mené à sa version définitive (Plane, 1996). À cet égard, la révision semble être facultative et peut être mal comprise par les élèves, puisqu'ils considèrent qu'une fois qu'ils ont écrit ce qu'ils avaient à dire, il n'y a plus rien à changer. De plus, « les enseignants ne corrigent généralement que la copie finale, et s'ils exigent le brouillon, ils ne l'enseignent pas, ce qui valorise uniquement le produit fini, au détriment du processus qui y mène » (Paradis, 2012a, p. 181). Cette représentation peut alors devenir un obstacle pour les jeunes (Paradis, 2013a; Plane, 1996), car ils ne feront pas de révision efficace et adéquate. Ces représentations fautives nuisent au développement de la compétence scripturale des élèves et témoignent d'une méconnaissance des processus de révision, de correction et de réécriture, qu'il convient d'expliquer.

2.3.2 La révision et la correction

Il faut d'abord préciser que la révision est une activité plus large que la correction d'erreurs de langue. En effet, elle comporte deux composantes, soit « la lecture pour repérer les erreurs et vérifier que les buts sont atteints, et la correction » (Alamargot, 2002, cités par Paradis, 2012a, p. 103; Favart et Olive, 2005, cités par Paradis, 2012a, p. 103). Elle peut se comprendre comme les retours du scripteur sur son propre texte lors de la phase de rédaction (Plane, 1996). La révision de texte s'opère à différents moments (après une pause, une relecture, un premier jet, une correction de l'enseignant, en cours d'écriture, etc.) où le scripteur va comparer le texte réel (le produit écrit) avec le texte

projeté (le texte qu'il souhaite écrire, le texte imaginé ou celui qu'il croit avoir écrit) et le texte demandé (selon les consignes) dans le but de repérer les problèmes (Chartrand, 2013a; Scardamalia et Bereiter, 1983, cités par Paradis, 2012a).

Le processus de révision peut être déclenché de deux façons : proactive ou réactive (Hayes, 1996). Dans le premier cas, le scripteur enclenche lui-même la lecture-évaluation ou de révision de son texte, tandis que, dans le deuxième cas, le processus s'active lorsqu'il y a une dissonance entre ce que le scripteur avait l'intention d'écrire et ce qui est écrit (Hayes, 2004). Ainsi, lorsque le scripteur passe de la lecture de compréhension du texte à une lecture évaluative, qui vise à identifier les problèmes de surface (orthographe lexicale et grammaticale, ponctuation) et les erreurs sémantiques (incohérences) (Hayes, 2004), la qualité du texte s'en retrouve souvent gagnante. Par contre, « [comparativement aux rédacteurs adultes expérimentés en production écrite, les jeunes rédacteurs révisent peu et ne contrôlent que des aspects superficiels de la production écrite] » (Fayol, Gombert et Baur, 1987, cités par Roussey et Piolat, 2005, p. 363; Piolat, 1988, cité par Roussey et Piolat, 2005, p. 363; Swanson et Berninger, 1996, cités par Roussey et Piolat, 2005, p. 363). Les scripteurs novices auraient donc plus de difficulté à détecter les erreurs (Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1987, cités par Olive et Piolat, 2003). En effet, ils ne parviennent pas toujours à identifier le problème ou à utiliser la bonne procédure pour le corriger (Olive et Piolat, 2003). Cela s'explique, d'une part, parce qu'il est difficile pour eux de passer d'une lecture de compréhension à une lecture d'évaluation. Effectivement, lorsqu'ils tentent une relecture, les scripteurs de niveau plus faible vont effectuer une lecture phrase par phrase, qui pose notamment problème lors de la détection d'erreurs de cohérence (Hacker, 1994, cité par Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005). En ce sens, les compétences en lecture des élèves viendraient jouer un rôle important lors du processus de révision. D'autre part, cela s'explique également parce que la mémoire de travail du scripteur novice peut se retrouver rapidement en surcharge cognitive lors du sous-

processus de révision et engendrer des difficultés lors de mobilisation des nombreuses connaissances requises pour assurer la vigilance nécessaire à la révision.

La correction, quant à elle, est une partie de la révision qui vise à faire des modifications aux problèmes trouvés dans un segment du texte dans le but de le rendre conforme aux règles et aux normes de l'écrit (Chartrand, 2013a; Bessonnat, 2000). En d'autres mots, cette étape vise la correction des aspects normés de la langue et se focalise sur des microstructures de la langue (Prince, 2011). La correction consiste également à rendre adéquat le texte selon les consignes de la tâche (Chartrand, 2016). Ce sous-processus vise principalement la mobilisation de connaissances déclaratives ou de règles par l'élève (Bessonnat, 2000). Essentiellement, les deux sous-processus, la révision et la correction, sont intimement liés, puisque la détection d'erreurs dans le texte actionnera nécessairement certaines corrections qui ont pour but d'améliorer la production écrite et qui mènera le scripteur à la réécriture.

2.4 L'importance de la réécriture

La réécriture se heurte parfois à certaines représentations initiales entretenues par les élèves : l'écriture perçue comme un don, l'impossibilité de modification du texte, les ratures comme une faiblesse, etc. (Reuter, 2000; Plane, 1996), autant de représentations qui peuvent empêcher l'élève de transformer son texte. Avant de suggérer une définition de ce sous-processus, il convient de préciser que la réécriture n'est pas un synonyme de la reformulation. La reformulation se comprend comme la reproduction textuelle de la version source du texte en vue d'une version cible (Bessonnat, 2000). En d'autres mots, la réécriture n'est pas la retranscription du brouillon en version finale. Elle vise la modification du produit scriptural. Elle pourrait renvoyer à deux conceptions différentes, mais complémentaires. Dans un premier temps, elle se comprend comme une activité individuelle qui a une visée d'amélioration d'un texte déjà écrit, de transformation, voire de densification (Bessonnat, 2000). Elle se décrit comme « la reprise consciente et

délibérée d'un texte en vue de son amélioration et de sa meilleure adaptation au projet d'écriture initial, qu'elle précise, et de ce fait, modifie parfois » (Prince, 2011, p. 78). Elle nécessite donc des connaissances procédurales, des savoir-faire de la part de l'élève (Bessonnat, 2000). En d'autres termes, la réécriture dans un objectif de perfectionnement du texte pré-écrit, se traduit par une phase de lecture critique qui déclenchera la modification de la production. Selon Paradis (2013b), la réécriture se comprend comme « le fait de retravailler un écrit par un retour sur les aspects discursifs, textuels et stylistiques, en reportant à une étape ultérieure la gestion de la ponctuation et de l'orthographe ». De cette façon, le scripteur ne se retrouve pas en surcharge cognitive puisqu'il n'est pas contraint de tout gérer en même temps (Paradis, 2013b; Reuter, 2000). Dans cette même perspective, la réécriture permet d'approcher la « zone proximale de développement des élèves », puisqu'ils ont dès lors la possibilité de s'arrêter sur des passages ou des zones qui leur causent des difficultés (Reuter, 2000, dans Bucheton et al., 2000).

Dans un second temps, Bucheton et al. (2000) précisent que la réécriture ne se limite pas à l'amélioration du texte, mais permet au scripteur de se livrer dans l'exploration du langage, de soi, de la fiction, etc. Réécrire signifie donc de penser à nouveau le texte, se replonger en processus d'écriture de manière globale et non pas fragmentée (Bucheton et al., 2000). La réécriture devient alors un projet de « découverte-production-approfondissement de la pensée » (Reuter, 2000, dans Bucheton et al., 2000, p. 223). Il devient donc pertinent de laisser s'écouler du temps entre les réécritures, ce qui facilitera la distanciation du texte, en permettant au scripteur de porter un regard plus nuancé, plus critique sur son propre texte ou sur celui d'un autre.

En somme, le sous-processus de révision, qui ne se limite pas à la correction d'erreurs de langue, peut être activé à n'importe quel moment durant la phase d'écriture.

Il se résume en trois étapes principales : 1) comparer le texte réel et le texte imaginé en détectant les problèmes; 2) identifier les problèmes; 3) remédier aux problèmes détectés par des modifications. Les scripteurs moins expérimentés ont toutefois des difficultés à réviser en raison de leurs propres représentations, de leurs compétences limitées en lecture, de leur manque de méthodes, mais également des difficultés de distanciation du texte et de détection. Ces représentations nuisent à la réécriture du texte, qui aurait pu permettre d'améliorer le produit final ou d'explorer différentes facettes de la langue. Des ateliers tels que les GRÉRÉ pourraient donc alléger la charge cognitive des élèves lors d'une production écrite, notamment en raison du soutien apporté par les pairs et du morcellement de la tâche d'écriture.

2.5 Les groupes de révision rédactionnelle

À l'image de deux des composantes du sous-processus de révision, les GRÉRÉ permettent, de façon collaborative, de détecter les problèmes dans les textes et de les corriger :

During problem detection, gaps are identified between the intended text and the meaning of the text produced so far. During problem correction, the writer needs to decide what should be changed in the text, how to make desired changes and how to instantiate those changes in the text (Flower, Hayes, Carey, Schriver, et Stratman, 1986, cités par Wichmann, Funk et Rummel, 2015, p. 411).

En contexte scolaire, les groupes de révision rédactionnelle, constitués d'élèves aux habiletés en écriture différents (fort, moyen et faible), se définissent comme deux rencontres lors desquelles le scripteur reçoit des commentaires tant sur la forme (lexique, syntaxe, orthographe, etc.) que sur le fond (contenu, cohérence, organisation des idées, etc.) (Blain, 2008; Lafontaine, Blain et Giguère, 2011). De façon plus concrète, lors d'une première rencontre, chaque membre de l'équipe lit, à tour de rôle, son texte de façon individuelle et à voix haute aux autres membres de l'équipe. À la suite de chacune

des lectures, le scripteur reçoit des commentaires selon : « la procédure suivante : donner un commentaire constructif, poser une question, faire une suggestion » (Lafontaine, Blain et Giguère, 2011). Une fois cette étape terminée, chaque élève retourne à sa place pour travailler son texte en intégrant ou non les commentaires reçus (Lafontaine, Blain et Giguère, 2011). La seconde rencontre porte sur les erreurs de forme, c'est-à-dire que « le scripteur lit son texte phrase par phrase et ses pairs identifient ses erreurs en les justifiant et en proposant des corrections » (Lafontaine, Blain et Giguère, 2011, p. 5). Comme lors de la première rencontre, chaque élève retourne ensuite à sa place et décide d'intégrer ou de ne pas intégrer les corrections suggérées (Lafontaine, Blain et Giguère, 2011). Ainsi, lors de cette activité, la détection des problèmes implique que le rédacteur doit décider ce qu'il fera avec les commentaires émis; il pourrait juger le problème trop compliqué ou insignifiant ou encore le percevoir comme pertinent et décider de le corriger dans la phase de réécriture (Wichmann, Funk et Rummel, 2015).

2.6 Les retombées des GRÉRÉ

La recherche réalisée par Cho et Macarthur (2010) montre que les scripteurs qui reçoivent des rétroactions de plusieurs pairs améliorent davantage leur production que s'ils recevaient des rétroactions de seulement un pair ou de l'enseignant. Effectivement, lorsque les rétroactions proviennent de plusieurs élèves, elles sont plus diversifiées et plus nombreuses (Cho et Macarthur, 2010). De plus, étant donné que le nombre de réviseurs est plus grand, il y a plus de détection de problèmes et de diagnostics, ce qui permet de réduire les omissions ou les oubli individuels lors de la révision faite individuellement (Cho et Macarthur, 2010). De cette façon, la qualité du texte s'en trouve améliorée. Ce type de collaboration permet certainement d'améliorer la qualité des textes de chacun des scripteurs puisqu'ils reçoivent des rétroactions de leurs pairs, mais également parce qu'ils en donnent (Kitchakarn, 2012). En effet, lorsqu'ils donnent des commentaires, ils développent leur habileté pour évaluer leur propre production

(Kitchakarn, 2012). Comme le mentionne Chartrand (2016), les élèves qui participent à ce type d'échange consolident ou améliorent leur autonomie de correcteur, en plus de renforcer leurs apprentissages des notions et des règles.

De surcroit, le travail de collaboration devient une opportunité pour travailler ou trouver de nouvelles idées, pour recevoir des rétroactions et pour obtenir un destinataire autre que l'enseignant (Kitchakarn, 2012). En effet, l'audience représentée par les élèves donne un contexte d'écriture authentique, voire plus naturel que les rétroactions de l'enseignants (Blain, 1995), qui les motive à s'investir dans la tâche, ce qui contribue également à améliorer la qualité des textes (Kitchakarn, 2012). Effectivement, les élèves devront expliquer les suggestions qu'ils proposent. Ils devront donc parfois argumenter et défendre leurs idées (Kitchakarn, 2012). Mais, les élèves intègrent-ils des erreurs dans leurs textes? Selon l'étude réalisée par Wichmann, Funk et Rummel (2015) les élèves rejetaient, la plupart du temps, les rétroactions incorrectes. Dans l'étude de Blain et Lafontaine (2010), « si une suggestion erronée était faite par un membre de l'équipe, il y avait souvent une autocorrection immédiate soit par l'auteur, soit par un autre membre de l'équipe » (p. 482). Ainsi, l'activité collaborative permet une réelle discussion où le sujet principal est le texte.

2.7 La synthèse conclusive et les objectifs de recherche

Pour conclure ce chapitre, j'ai tenté de mettre en évidence que le processus d'écriture s'apparente à une résolution de problème, c'est-à-dire que le scripteur doit se soumettre à un questionnement incessant pour répondre à des interrogations de tout ordre. Par conséquent, il doit mobiliser et gérer plusieurs connaissances dans sa mémoire de travail pour résoudre les problèmes identifiés. Toutefois, cette dernière se retrouve souvent en surcharge cognitive, ce qui occasionne des répercussions sur le traitement des données.

Les GRÉRÉ permettent de réduire cette surcharge cognitive notamment parce que l'élève n'est plus contraint de gérer tout au même moment. En effet, la structure du dispositif didactique ainsi que l'activité collaborative qui caractérise les GRÉRÉ constituent un soutien à l'apprentissage des élèves en favorisant la détection et la correction des erreurs trouvées dans les textes.

Au départ de cet essai, je me suis demandé si la mise en place de GRÉRÉ permettrait aux élèves d'améliorer significativement la qualité de leur texte, dans une visée d'amélioration des pratiques d'enseignement de l'écriture. Pour répondre à mon questionnement, j'ai déterminé deux objectifs d'intervention. Le premier vise à planifier, à organiser et à mettre en place le dispositif didactique des GRÉRÉ au sein de ma classe. Le second objectif consiste à décrire les changements apportés dans les textes des élèves à partir des différentes versions écrites par eux, soit la version première (avant le premier GRÉRÉ), la deuxième version (améliorations apportées à la suite du premier GRÉRÉ et début du code de correction) et la version finale. Dans le prochain chapitre, j'exposerai comment l'intervention a été planifiée, organisée et réalisée au sein de ma classe.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre permettra de dresser un portrait représentatif de la méthodologie utilisée pour mettre en œuvre mon intervention auprès des élèves. Dans un premier temps, je décrirai tout ce qui concerne l'intervention proprement dite, soit le contexte, les participants ainsi que le dispositif utilisé en classe, ce qui me permettra également de répondre à mon premier objectif de recherche, soit planifier, organiser et mettre en place le dispositif des GRÉRÉ au sein de ma classe. Dans un deuxième temps, je présenterai les outils utilisés pour effectuer ma collecte de données et la façon dont j'ai procédé pour en faire l'analyse, ce qui me permettra de remplir mon deuxième objectif de recherche. En dernière analyse, je répondrai à ma question de recherche, c'est-à-dire que j'expliquerai si la mise en place de GRÉRÉ a permis aux élèves d'améliorer significativement la qualité de leur texte. Je terminerai en exposant les limites de ma démarche.

3.1 L'intervention

Mon projet, qui s'est déroulé à l'automne 2016, s'inscrit dans une démarche de développement professionnel qui s'approche d'une recherche-action et dont l'objectif est d'améliorer ma pratique en expérimentant un aspect précis de la profession enseignante, pour ensuite décrire et analyser l'intervention réalisée, et ainsi, améliorer ma future pratique.

3.1.1 Le contexte

L'intervention menée lors de mon stage final dans le cadre de mes études à la maîtrise qualifiante de l'Université du Québec à Trois-Rivières s'est déroulée à la polyvalente

Hyacinthe-Delorme, faisant partie de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe. Le stage en question a débuté le 19 septembre 2016 et s'est terminé le 19 décembre 2016.

3.1.2 Les participants

Pendant mon stage, j'avais la responsabilité d'enseigner à trois groupes de la première secondaire, soit un groupe en volet musique et deux groupes en volet environnement. Parmi les 75 élèves auxquels j'ai enseigné, j'ai sélectionné deux équipes de trois élèves pour les besoins de cet essai. Les deux équipes retenues sont composées d'élèves du volet environnement. L'équipe A fait partie du groupe ayant le plus de difficulté en français, selon le constat fait par mon enseignante associée et moi-même. Elle est constituée de trois élèves, soit deux élèves faibles en écriture (élève A1 et élève A2) ainsi qu'un élève fort (élève A3). Si ce dernier élève a la plus forte moyenne, tous mes groupes confondus, ce n'est pas le cas des deux autres, en particulier l'élève A1, qui était considéré comme étant démotivé. J'ai constitué cette équipe en souhaitant que l'élève A3 ait une influence positive sur la motivation des deux autres élèves et, incidemment, que cette motivation ait un effet positif sur leur compétence à écrire. L'équipe B, quant à elle, est formée d'un premier élève moyen (élève B1) ayant un trouble du spectre de l'autisme et une dyslexie. Il utilise donc l'ordinateur pour écrire ses productions. Le deuxième est un autre élève moyen (élève B2) ayant une dysphasie et, finalement, le troisième élève est un élève fort (élève B3). J'avais choisi cette équipe puisqu'elle était constituée de deux élèves ayant des troubles d'apprentissage représentant la réalité de la diversité des classes actuelles. Je souhaitais donc porter mon analyse sur cette équipe dans le but d'observer si les GRÉRÉ peuvent être profitables pour des élèves exigeant un soutien plus individualisé de la part de l'enseignant.

3.2 Le dispositif

Dans le cadre de mon projet, j'ai réalisé l'intervention à trois reprises, avec trois productions écrites de longueurs différentes. Chaque intervention suppose la mise en œuvre de deux rencontres GRÉRÉ.

Tableau 3 : Planification des différents GRÉRÉ

Type de production écrite	Intervention préalable	Écriture individuelle	Premier GRÉRÉ	Réécriture individuelle et code de correction	Deuxième GRÉRÉ	Réécriture + version finale
Activité préparatoire	Présentation de brouillons d'écrivain. Distinction entre révision et correction. Observation d'une réécriture.					
1. Histoire à compléter	Modelage d'un GRÉRÉ (commentaires sur le fond)	Écriture d'une première version	Commentaires sur le fond	Réécriture selon les commentaires et suggestions données + code de correction	Modelage du GRÉRÉ (commentaires sur la forme) + Commentaires sur la forme	Correction des erreurs trouvées + écriture de la version finale
2. Description d'une créature mystérieuse		Écriture d'une première version	Commentaires sur le fond	Réécriture selon les commentaires et suggestions données + code de correction	Commentaires sur la forme	Correction des erreurs trouvées + écriture de la version finale

3. Histoire de peur		Écriture d'une première version	commentaires sur le fond	Réécriture selon les commentaires et suggestions données + code de correction	Commentaires sur la forme	Correction des erreurs trouvées + écriture de la version finale
----------------------------	--	---------------------------------	--------------------------	---	---------------------------	---

J'ai réparti les situations d'écriture à différents intervalles durant les 13 semaines de mon stage, soit à la fin du mois d'octobre (compléter un début d'histoire en respectant le schéma narratif - 6 cours), au milieu du mois de novembre (écriture d'une légende - 5 cours) et au début du mois de décembre (écriture d'une histoire de peur - 6 cours).

3.2.1 L'activité préparatoire

J'ai planifié une première activité avant les interventions qui avait pour objectif de démontrer aux élèves qu'un texte peut être modifié plusieurs fois durant le processus d'écriture. En fait, je souhaitais désamorcer un des obstacles à la révision et à la réécriture envisagés que j'avais relevé dans les écrits scientifiques : le texte est un phénomène linéaire et irréversible (Plane, 1996). Pour ce faire, j'ai présenté des brouillons d'écrivains célèbres (Victor Hugo et Gustave Flaubert) pour mettre en évidence le travail effectué sur les versions provisoires des auteurs, par exemple les ratures, les ajouts et les modifications, et ainsi, insister sur le processus d'écriture et non pas sur le produit. Par la suite, j'ai fait ressortir, en impliquant les élèves, les différences entre les termes « révision » (détection des problèmes) et « correction » (modifications des problèmes trouvés concernant la langue, l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale, etc.). Finalement, les élèves, en équipes de trois ou de quatre, devaient trouver les modifications apportées entre une première version, soit le brouillon, et une version

finale d'une même histoire écrite par moi. Le but de ce dernier exercice était de montrer aux élèves que les différentes modifications apportées (l'utilisation des synonymes choisis, la clarté des propos, la cohérence, les descriptions ajoutées, etc.) ont permis d'améliorer le texte sur plusieurs plans (structure, cohérence, fluidité de l'histoire, visualisation des lieux, etc.).

3.2.2. La 1^{re} intervention : le modelage

Avant la première séance de GRÉRÉ, j'ai fait un modelage sur le déroulement ayant pour objectif de clarifier les comportements attendus pendant les GRÉRÉ. Il faut préciser que j'avais préalablement planifié de faire venir trois élèves volontaires à l'avant pour mettre en scène le déroulement réel d'un GRÉRÉ. Toutefois, étant donné que les élèves étaient timides (peut-être parce que cette activité s'est déroulée en début de stage et que nous ne nous connaissions pas encore beaucoup), j'ai plutôt demandé à un seul élève, assis à sa place, de lire sa première péripétie et à deux autres élèves de la commenter. Pour ce faire, j'avais préalablement écrit au tableau les trois étapes des GRÉRÉ (1. Commentaires constructifs; 2. Question de clarification; 3. Suggestions) sans donner plus d'informations. Le premier objectif de cette activité était de mettre en évidence la pertinence ou la non-pertinence d'un commentaire émis en insistant sur le fait qu'une remarque comme « ton texte est bon ou je n'ai pas aimé ton texte » ne permet pas d'améliorer la production écrite de leurs coéquipiers.

3.2.3. La 1^{re} intervention : le GRÉRÉ sur la grammaire du texte

Les élèves se sont ensuite placés en équipes de 3 ou de 4 que j'avais prédéterminées. Il est important de mentionner que j'avais réparti les équipes en tenant compte des forces et des difficultés de chaque élève comme le suggéraient Blain et Lafontaine (2010). Les équipes étaient donc généralement composées d'un élève faible, d'un élève moyen et d'un élève fort.

À l'intérieur de leur cahier d'écriture, ils avaient des photocopies de leurs textes qu'ils devaient distribuer aux membres de leur équipe. Ensemble, ils choisissaient un premier lecteur. Pendant que le lecteur lisait son texte, les autres membres de l'équipe notaient ou soulignaient des éléments positifs, des interrogations ou des éléments à retravailler. Lorsque la lecture était terminée, les membres de l'équipe devaient respecter l'ordre de la feuille de consignes (1. Commentaires constructifs; 2. Clarification; 3. Suggestions spécifiques). Le lecteur devait ainsi noter sur sa feuille ce que les autres élèves lui mentionnaient. Une fois le premier texte lu et commenté, les élèves passaient au deuxième texte, puis au troisième. Les élèves retournaient ensuite à leur place, et s'il restait du temps à la période, ils commençaient à effectuer les modifications proposées par leurs pairs, à terminer leur texte s'il y avait lieu et ensuite à faire leur code de correction. S'il ne restait plus de temps à la période, ce travail s'accomplissait au cours suivant.

3.2.4 La 1^{re} intervention : le GRÉRÉ sur la grammaire de la phrase.

Lors de la deuxième séance de GRÉRÉ, qui se concentrait sur la grammaire de la phrase, j'avais encore une fois modelé la façon de faire pour rendre le fonctionnement de cette rencontre plus concret pour les élèves. Il faut spécifier que j'ai apporté quelques modifications à ce qui avait été mis en place par Blain et Lafontaine (2010) dans leur recherche. Les auteures proposaient de faire lire silencieusement le texte à tous les membres. « En se concentrant sur une phrase à la fois, ils indiquaient les erreurs orthographiques, syntaxiques, lexicales et de ponctuation qu'ils avaient relevées en expliquant l'origine de la faute au scripteur. En cas de doute ou de désaccord, ils avaient accès à leurs outils de correction (divers dictionnaires, grammaires, etc.) » (p. 477). En ce qui me concerne, j'ai plutôt demandé aux élèves de lire leur texte à voix haute, une phrase à la fois. Par la suite, les pairs mentionnaient s'ils avaient repéré des erreurs (orthographe grammaticale et orthographe lexicale, ponctuation et syntaxe) et ils devaient expliquer à l'auteur du texte l'erreur trouvée (ex. : « Ont » à la place de « On »).

= on doit écrire « on » parce qu'ici, c'est un pronom et non pas le verbe). Je ne leur permettais pas de consulter les ouvrages de référence disponibles pendant le GRÉRÉ, je leur suggérais de mettre un astérisque au-dessus des mots à vérifier et d'aller faire leur recherche à la fin de la rencontre ou au cours suivant. J'ai mis en place cette restriction pour permettre à chaque élève de lire l'entièreté de son texte selon le temps alloué et ainsi bénéficier du plus de commentaires et de suggestions possibles.

3.2.5 Les 2^e et 3^e interventions

Pour les deux interventions suivantes portant sur des textes de longueurs variables, j'ai suivi une structure similaire, que l'on peut résumer en cinq étapes successives : 1) Écriture individuelle; 2) GRÉRÉ sur la grammaire du texte; 3) Réécriture individuelle; 4) GRÉRÉ sur la grammaire de la phrase et 5) Écriture finale.

3.3 *Les outils de collecte de données et l'analyse*

Les outils de collecte de données utilisés dans le cadre de mon expérimentation sont les trois versions de la dernière production écrite pour chaque élève retenu, c'est-à-dire une version initiale, une version retravaillée et une version finale, que j'ai analysées de façon à faire ressortir les modifications apportées par les élèves.

3.3.1 Les productions écrites

Bien que j'aie, à trois reprises, mis en œuvre les séances de GRÉRÉ au cours de mon stage, je ne pouvais pas faire de comparaison entre les trois productions écrites réalisées par les élèves puisque la tâche demandée était différente d'un texte à l'autre, notamment en ce qui a trait au genre de texte à écrire et au nombre de mots exigés. C'est pourquoi j'ai seulement retenu les textes issus de la dernière production écrite réalisée par les élèves durant mon stage qui a fait l'objet d'une évaluation au bulletin. Les élèves avaient

pour tâche d'écrire une histoire de peur. Le texte devait respecter le schéma narratif, être écrit au présent de l'indicatif, être vraisemblable et compter entre 275 et 430 mots selon le degré d'inspiration des élèves. Avant chacun des deux GRÉRÉ, j'avais photocopié le texte de chacun des élèves pour les besoins de l'activité. C'est à partir de ces photocopies que j'ai pu faire l'analyse des différents changements apportés sur le texte de chaque élève durant le processus d'écriture.

3.3.2 L'analyse des données

J'ai construit un tableau de compilation des données (Appendice A- tableau 1) qui montre les modifications apportées par chaque élève dans les différentes versions du texte à écrire à la suite des deux GRÉRÉ réalisés en classe. La première colonne du tableau est séparée en différentes sections qui correspondent au type de modifications apportées (nombre de mots, construction du texte, ajout d'un titre, syntaxe, vocabulaire, ponctuation, orthographe lexicale et orthographe grammaticale). J'ai également ajouté une section à la fin du tableau qui recense les suggestions proposées par les coéquipiers de l'auteur lors du premier GRÉRÉ. En effet, des suggestions spécifiques ont été écrites par les élèves sur une feuille de notes (Appendice A – tableau 2) et ont été conservées, ce qui me permet de voir si ces suggestions ont été retenues ou non. Les trois colonnes suivantes (version 1, version 2 et version 3) détaillent les modifications effectuées entre chacune des versions.

En résumé, durant mon stage, j'ai pu réaliser l'intervention à trois reprises avec mes trois groupes en suivant une logique similaire lors des GRÉRÉ visant d'une part l'amélioration de la grammaire du texte et d'autre part celle de la grammaire de la phrase. Les données issues de l'analyse de la dernière production écrite ont mis en évidence que cette activité collaborative a permis aux élèves l'amélioration de leur texte, c'est ce qui fera l'objet de notre prochain chapitre.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS ET SYNTHÈSE CRITIQUE

La planification, l'organisation et la mise en place du dispositif des GRÉRÉ tel que décrit dans le chapitre trois ainsi que la description et l'analyse des données obtenues constituaient mes deux objectifs de recherche. Dans ce chapitre, je décrirai les modifications apportées entre les différentes versions de textes pour dresser un portrait synthétique des erreurs corrigées correctement, des erreurs ajoutées au texte ou modifiées inadéquatement. Par la suite, j'interpréterai les données recueillies dans le but de répondre à ma question de recherche : Quelles sont les répercussions de la mise en place de GRÉRÉ sur la qualité des textes d'élèves de la première secondaire? La compilation des modifications (voir appendice A) dans les six textes m'a permis d'effectuer une description détaillée des changements apportés entre les différentes versions et, par la suite, d'en faire l'analyse. C'est ce qui sera présenté dans les prochaines sections de ce chapitre.

4.1 Les modifications aux textes de l'équipe A

L'équipe A était composée de trois élèves de la première secondaire et faisait partie du groupe ayant le plus de difficulté en français. Deux des membres de l'équipe A (élève A1 et élève A2) avaient des difficultés en français et étaient peu motivés en classe, tandis que l'autre membre (élève A3) avait beaucoup plus de facilité dans cette discipline. Les élèves avaient à écrire une histoire de peur qui représentait la tâche d'écriture finale et qui se déroulait à la toute fin de mon stage. À la suite d'une première période d'écriture individuelle, les élèves ont participé aux deux GRÉRÉ, soit une rencontre relative à la grammaire du texte, où les élèves avaient un tableau, recueillant certains points à observer (vraisemblance, originalité de l'histoire, temps de verbe utilisé, émotions véhiculées par les personnages et présence d'indices de temps et de

marqueurs de relation), puis une rencontre relative à la grammaire de la phrase. Cette prochaine section présentera les modifications apportées (voir appendice A) entre les différentes versions de textes des trois élèves de l'équipe A.

Équipe A

Élève A1 : D'emblée, en observant le tableau de compilation des données (voir appendice A), je constate que la majorité des modifications apportées au texte de cet élève ont été réalisées à la suite du deuxième GRÉRÉ, consacré à la grammaire de la phrase. Je note également qu'il n'y a pas eu d'ajouts significatifs de texte ou de retraits importants entre les trois versions.

Modifications apportées entre la version 1 et la version 2

Dans la section *yntaxe*, une phrase a été segmentée et une phrase a été ajoutée. Dans la section *ponctuation*, je note l'ajout adéquat d'une virgule.

Modifications apportées entre la version 2 et la version 3

Je constate d'abord que l'élève a modifié la syntaxe d'une phrase en enlevant la forme pronominale du verbe « dissimuler ». Ensuite, l'élève a substitué deux mots : le mot « proches » dans la phrase « proches du sol » a été remplacé par « près » et le mot « fouille » dans la phrase « je fouille dans le sac » a été changé pour le mot « cherche ». J'observe également que huit virgules ont été ajoutées, dont sept en début de phrase. L'élève a également changé l'emplacement d'un point d'exclamation à l'intérieur d'un dialogue et quatre majuscules ont été ajoutées. Dans la section *orthographe lexicale*, huit graphies ont été modifiées correctement. Puis, dans la section *orthographe grammaticale*, trois participes passés ont été corrigés ainsi que trois verbes, huit homophones, dont quatre correspondant à l'utilisation du verbe « a » plutôt qu'à la préposition « à », et trois finales de verbes.

Erreurs ajoutées ou corrigées incorrectement

Cependant, quatre erreurs ont été ajoutées à la suite des discussions en équipe, dont l'accord d'un nom, l'accord de deux participes passés avec une erreur et la graphie de deux mots.

Suggestions des coéquipiers

Les membres de son équipe lui avaient suggéré d'ajouter des indices de temps et des marqueurs de relation. Toutefois, je n'ai repéré aucun ajout de ce type.

Élève A2 : J'observe que les modifications apportées au texte ont surtout lieu à la suite du deuxième GRÉRÉ. Le nombre de mots est resté sensiblement le même.

Modifications apportées entre la version 1 et la version 2

L'élève a fait la modification d'une phrase en supprimant un mot dans la version 1. Il a remplacé les mots « se crache » dans la phrase « l'avion se crache dans l'eau » par les mots « s'écrase ».

Modifications apportées entre la version 2 et la version 3

J'observe d'abord que, à deux reprises, une phrase a été segmentée pour en former deux. Le mot « remarque » dans la phrase « Il remarque qu'il y a des valise » a été substitué par le mot « s'apperçoit ». Dans la section *ponctuation*, quatre virgules ont été ajoutées pour détacher un complément de phrase situé en début de phrase et un point d'exclamation a été remplacé par un point final. Dans la section *orthographe lexicale*, huit graphies ont été changées correctement. Dans la section *orthographe grammaticale*, trois verbes à l'infinitif dans la version 2 ont été changés adéquatement et conjugués correctement. De plus, deux déterminants ont été accordés correctement avec le nom qui les accompagne. La marque du pluriel a seulement été ajoutée à l'adjectif « grosse » dans le GN « de grosse secouse ». Finalement, huit noms ont reçu la marque du pluriel, deux homophones ont été modifiés correctement, une terminaison de verbe et trois

verbes qui étaient conjugués à l'imparfait ont été mis au présent dans la version finale, tel qu'exigé dans les consignes.

Erreurs ajoutées ou corrigées incorrectement

Par contre, parmi ces modifications, trois erreurs ont été ajoutées et deux modifications de l'orthographe lexicale ont été corrigées inadéquatement.

Suggestions des coéquipiers

Quant aux suggestions faites par les membres de l'équipe, c'est-à-dire ajouter des passages pour mieux ressentir la peur des personnages, je n'ai remarqué aucun ajout à cet effet.

Élève A3 : Ma première constatation quant à l'analyse des modifications apportées au texte est la diminution du nombre de mots entre les trois versions. Entre la première version et la deuxième version, l'élève a soustrait 284 mots à son texte. Puis, entre la deuxième version et la version finale, l'élève a ajouté 33 mots. Il faut rappeler qu'un maximum de 430 mots était permis pour cette production écrite. Les transformations réalisées dans le texte ont nécessairement engendré une restructuration de certaines phrases ainsi que l'ajout (entre la deuxième et la dernière version) de mots, de segments de phrase ou de phrases complètes. Le texte de l'élève est passé de quatre paragraphes à six paragraphes.

Modifications apportées entre la version 1 et la version 2

Mis à part les nombreux changements effectués dans la construction du texte, l'élève a également changé trois mots de vocabulaire. Outre cela, il a corrigé la graphie du mot « pourchassé », en y ajoutant un « r ».

Modifications apportées entre la version 2 et la version 3

Des changements importants ont eu lieu dans la section *vocabulaire*. En effet, l'élève a remplacé neuf mots entre la deuxième version et la troisième version. L'élève a

également changé le type de ponctuation dans une de ses phrases. Il a opté pour un point d'exclamation à la place d'un point final, qui permet de mieux ressentir la joie exprimée par la jeune fille. Aussi, deux erreurs d'ordre lexical ont été corrigées. Quant à la section *orthographe grammaticale*, l'élève a conjugué un participe passé qui avait été préalablement mis à l'indicatif, a changé un homophone et la finale de trois verbes.

Erreurs ajoutées ou corrigées incorrectement

Le mot « renvoit » dans la phrase « Sans hésitation, je me jette sur celui-ci et le [renvoie] dans la forêt » a été modifié par la forme « revoie ». Dans le premier cas, il y avait une erreur dans la terminaison du verbe et dans la seconde graphie, l'élève a omis le « n ». Dans le même type d'erreur, l'élève a oublié de mettre un « e » au déterminant « un » dans le GN « une dame ». Aussi, l'élève a modifié incorrectement la syntaxe d'une phrase négative en enlevant le « ne » et la segmentation d'une phrase en omettant de mettre une virgule après le moi (Merci. Moi c'est Eveline!). Finalement, l'élève a changé la construction du verbe « rappeler », transitif direct, en ajoutant un « de » à sa suite.

Suggestions des coéquipiers

La division du texte en paragraphes avait été notée dans les suggestions spécifiques faites à l'élève. Ses coéquipiers lui avaient également conseillé de préciser ce que faisait la jeune fille. Je n'ai relevé aucun passage significatif qui tiendrait compte de cette suggestion.

4.1.2 L'analyse des modifications de l'équipe A

Dans un premier temps, j'ai observé, au sein de ma classe, un effet positif quant à la présence d'un élève très fort et de deux élèves plus faibles dans une même équipe. Par exemple, l'élève A1, considéré comme peu motivé en classe, est venu lors d'une récupération dans l'objectif de terminer la rédaction de sa première version. Il a

d'ailleurs insisté pour que je prenne le temps d'aller refaire les photocopies de son texte pour que ses coéquipiers puissent avoir le texte retravaillé. Ainsi, pour cet élève, les GRÉRÉ semblent avoir été une source de motivation pour l'accomplissement de la tâche, mais aussi pour son investissement.

Dans un deuxième temps, j'ai pu constater, lors de la compilation des modifications dans le tableau, que les changements apportés par l'élève A3 ne proviennent pas des suggestions faites par ses coéquipiers, mais bien de ses corrections personnelles. Bien qu'il ait amélioré son texte, il n'est pas possible d'affirmer que ses améliorations découlent des échanges du GRÉRÉ. Ce constat s'explique probablement par les fortes habiletés de cet élève en écriture. De plus, en observant les photocopies des différents textes des élèves, j'ai remarqué que ce sont celles utilisées par cet élève (élève A3) pour commenter où il y a le plus d'annotations et de corrections. L'élève fort aurait donc eu une incidence considérable sur les modifications apportées dans les textes des deux autres élèves de son équipe.

Dans un troisième temps, mis à part la variation du nombre de mots pour l'élève A3, j'ai observé que la majorité des modifications apportées au texte ont eu lieu à la suite de la 2^e séance de GRÉRÉ consacrée à la grammaire de la phrase, et ce, pour les trois élèves. Ces données semblent indiquer qu'il est difficile pour des élèves de la première secondaire de porter un jugement critique sur les aspects relatifs au contenu et à la structure du texte, en particulier lorsque le texte est long. En effet, j'ai pu observer davantage de modifications liées à ces aspects lors des interventions GRÉRÉ précédentes, où les textes étaient plus courts.

Finalement, je constate par mes observations que les échanges réalisés lors des deux séances de GRÉRÉ ont permis aux élèves de travailler davantage leurs difficultés personnelles. Par exemple, l'élève A1 a pu corriger l'emploi de la virgule principalement, lors du détachement d'un complément du nom ou d'un complément de phrase en début de phrase, ainsi que le choix de certains homophones. Pour l'élève A2,

les principales modifications ont porté sur l'orthographe lexicale et les accords du nom, et pour l'élève A3, ce fut en orthographe lexicale également. C'est donc dire que, dans cette équipe, les interactions verbales qui ont eu lieu lors des GRÉRÉ ont joué un rôle important dans l'amélioration de la qualité de la langue écrite des élèves A1 et A2. Quant à l'élève A3, son texte s'est amélioré, mais il est difficile d'affirmer que cela découle des échanges. Toutefois, c'est cet élève (élève A3) qui a apporté le plus de modifications quant au choix des mots de vocabulaire dans son texte.

4.2 Les modifications aux textes de l'équipe B

L'équipe B était constituée de trois élèves de la première secondaire. Elle était formée de deux élèves ayant des troubles d'apprentissage. L'élève B1 avait un trouble du spectre de l'autisme et une dyslexie et l'élève B2 avait une dysphasie. Le troisième élève (élève B3), quant à lui, était un élève considéré comme plus fort. Les équipes A et B ont réalisé la même tâche d'écriture, c'est-à-dire l'écriture d'une histoire de peur. Pour ce faire, ils ont participé à deux séances de GRÉRÉ, la première concernant la grammaire du texte et la seconde concernant la grammaire de la phrase (voir tableau 3), qui se sont déroulées à la fin de mon stage. Il faut mentionner que la dernière production écrite, qui fait l'objet de mon analyse, s'est déroulé en fin de stage engendrant une certaine précipitation dans la séquence didactique prévue pour les élèves de ce groupe. Cette circonstance particulière se manifeste dans l'analyse des modifications apportées à la suite du deuxième GRÉRÉ. De fait, les trois élèves ont augmenté considérablement leur nombre de mots, notamment en continuant l'écriture de leur histoire puisque qu'ils n'avaient pas eu le temps d'écrire les dernières parties du schéma narratif, celles qui ont été ajoutées.

Équipe B

Elève B1 : Tout d'abord, l'élève a ajouté 162 mots entre sa première version et sa deuxième, qui représente l'ajout de sa deuxième péripétie et de son dénouement, et 31

mots entre sa deuxième et sa dernière version, qui s'explique par l'ajout d'une situation finale.

Modifications apportées entre la version 1 et la version 2

Les principaux changements apportés entre la version 1 et la version 2 sont la modification du temps verbal des verbes. En effet, l'élève avait utilisé le système verbal du passé alors que le présent était demandé dans les consignes. De plus, il y a le remplacement du mot « pesé » dans la phrase « pesé sur le bouton » par le mot « appuyé ». L'adjectif « dur » dans le GN « le matelas durent » a été remplacé par « d'urgence » qui ajoute une précision descriptive au matelas. Puis, le mot « desfois » a été changé pour le mot « parfois ». Finalement, une majuscule, placée au milieu d'une phrase, a été changée pour une minuscule.

Modifications apportées entre la version 2 et la version 3

La majorité des modifications ont été apportées entre la version 2 et la version 3, notamment la segmentation d'une longue phrase en deux phrases, la restructuration de deux phrases et le changement d'un mot. Dans la section *ponctuation*, l'élève a ajouté six virgules à l'intérieur des phrases. Il a également remplacé un point final par un point d'exclamation. Dans la section *orthographe lexicale*, l'élève a fait la correction de trois erreurs. Aussi, dans la section *orthographe grammaticale*, plusieurs corrections adéquates ont été faites dont l'accord d'un verbe, d'un déterminant, de deux adjectifs, de quatre noms et de deux homophones, la terminaison de trois verbes ainsi que le changement de quatre verbes, auparavant, conjugués au mauvais temps. Effectivement, certains verbes à l'imparfait ont été changés pour le présent de l'indicatif.

Erreurs ajoutées ou corrigées incorrectement

Une seule erreur d'orthographe lexicale a été ajoutée à la version finale. L'élève a omis le « e » à la fin du mot « crainte ».

Suggestions des coéquipiers

Ses coéquipiers lui avaient suggéré de mettre des mots plus enrichis. À cet égard, comme relevé plus haut, l'élève a modifié quatre mots. Ils lui avaient également mentionné de changer les temps de verbe dans son texte puisque ces derniers n'étaient pas conjugués au temps demandé dans les consignes. L'élève a pris en compte ce commentaire : dix verbes conjugués au passé ont été changés pour l'indicatif présent.

Élève B2 : L'élève 2 a ajouté 132 mots entre la version 1 et la version 2 de son texte. En fait, l'élève n'avait pas terminé l'écriture de son histoire, l'augmentation du nombre de mots résulte donc de la continuité de sa première péripétie, de l'ajout d'une deuxième péripétie, d'un dénouement et d'une situation finale. En observant le tableau, je peux constater que la majorité des modifications apportées au texte ont eu lieu après le deuxième GRÉRÉ.

Modifications apportées entre la version 1 et la version 2

Si l'on excepte les sections ajoutées au texte, peu de modifications ont été réalisées entre ces deux versions : le changement d'un « a » pour la préposition « à » dans le segment de phrase « et partit à la vitesse de la lumière » ainsi que le remplacement d'un verbe au passé simple par un verbe conjugué au présent de l'indicatif.

Modifications apportées entre la version 2 et la version 3

Relativement à la construction du texte, quatre phrases ont été restructurées plus adéquatement. L'élève a également fait le remplacement du mot « trembler » par le mot « frémir ». Deux majuscules insérées à l'intérieur des phrases ont été changées pour des minuscules et inversement, le « m » du prénom Martin a été changé pour une majuscule à deux reprises. En ce qui a trait à la ponctuation, quatre virgules ont été ajoutées à l'intérieur de phrases déjà existantes et un point final a été mis à la fin d'une phrase. Dans la section *orthographe lexicale*, les principales modifications se situent dans la catégorie *temps verbal*. En effet, le temps verbal de six verbes a été changé. Tout comme

l'élève 1, l'élève 2 avait mis plusieurs verbes au passé alors que le présent était demandé. Outre cela, l'accord d'un verbe et d'un adjectif a été modifié correctement, puis le mot « a » dans la phrase « commence a avoir » a été remplacé pour la préposition « à ». Finalement, la finale d'un verbe a été corrigée.

Erreurs ajoutées ou corrigées incorrectement

L'élève a ajouté quelques erreurs telles qu'une erreur de syntaxe, de vocabulaire, d'orthographe lexicale, d'accord de l'adjectif et deux erreurs dans la terminaison de verbe.

Suggestions des coéquipiers

Les suggestions proposées par ses coéquipiers se résument par la vérification des temps de verbe utilisés et l'ajout d'une phrase avant l'arrivée d'un événement important au sein de sa péripétie. L'élève a pris en compte les deux propositions puisqu'il a modifié plusieurs temps verbaux et a également inséré une phrase dans son texte à l'endroit où son coéquipier lui avait suggéré de le faire.

Élève B3 : Tout comme les deux autres membres de son équipe, l'élève 3 a ajouté 222 mots entre la version 1 et la version 2 ainsi que 13 mots entre la version 2 et la version 3. En fait, le texte a été bonifié par l'ajout d'un dénouement et d'une situation finale. Il a aussi mis un titre à son texte lors de l'écriture finale.

Modifications apportées entre la version 1 et la version 2

En plus des sections ajoutées au texte, l'élève a effectué quelques changements au plan syntaxique. En effet, il a ajouté le segment de phrase « dans la neige » à la fin de la phrase « L'homme suit les traces de leur pas » qui permet de mieux visualiser la scène décrite. L'élève a également restructuré trois phrases. Dans la section *vocabulaire*, les trois mots remplacés avaient pour objectif de diversifier l'emploi du prénom Zoé. En effet, l'élève a utilisé le GN « la jeune fille » et a utilisé, à deux reprises, la pronominalisation avec l'emploi de « celle-ci ». Dans la section *orthographe*

grammaticale, l'accord de deux verbes avec leur sujet a été effectué, puis l'accord d'un adjectif a été fait à l'intérieur du GN « deux arbres collés ».

Modifications apportées entre la version 2 et la version 3

Dans la section *syntaxe*, deux phrases ont été reconstruites, dont une qui a été modifiée à trois reprises, c'est-à-dire de la version 1 à la version 2 et de la version 2 à la version 3. Un total de quatre mots de vocabulaire ont été changés. Aussi, dans la section *ponctuation*, une virgule a été ajoutée et une majuscule a été remplacée par une minuscule. L'élève a corrigé une erreur lexicale. Dans la section *orthographe grammaticale*, deux participes passés et un verbe ont été conjugués correctement, la terminaison de deux déterminants a été changée, un adjectif et trois noms ont été accordés conformément aux règles de grammaire et quatre finales de verbe ont été modifiées adéquatement.

Erreurs ajoutées ou corrigées incorrectement

Une conjugaison erronée d'un verbe et d'un participe passé a été remplacée par une autre erreur, une erreur dans l'accord d'un nom a été ajoutée au texte de même qu'une erreur concernant la graphie d'un mot.

Suggestions des coéquipiers

Ses coéquipiers lui avaient proposé d'insérer des marqueurs de relation et d'ajouter une explication pour mieux comprendre qui est l'homme dans l'histoire. À cet égard, l'élève a pris en compte les commentaires, puisqu'il a ajouté un marqueur de relation et a expliqué qui est l'homme dans sa situation finale.

4.2.2 L'analyse des modifications de l'équipe B

La majorité des modifications apportées aux textes, mis à part l'ajout de certaines sections du texte, ont eu lieu à la suite du deuxième GRÉRÉ, qui portait sur l'identification et la correction d'erreurs de langue, comme cela avait été observé dans le cas de la première équipe. Parmi les 71 erreurs comptabilisées, relatives à la grammaire de la phrase (ponctuation, orthographe grammaticale et orthographe lexicale), et corrigées correctement, seulement sept erreurs ont été ajoutées aux trois textes. Trois erreurs présentes dans les textes initiaux ont été mal corrigées, c'est-à-dire que les élèves ont suggéré des modifications, mais celles-ci ne permettaient pas de faire la correction adéquate. Par exemple, le début de phrase « Martin réussi » a été changé pour « Martin réussie », le segment de phrase « Une fois convaincu, les trois filles » a été remplacé par « Une fois convaincue, les trois filles » et « qu'elles se font observé » a été modifié par « qu'elles se font observées ». Dans les trois cas, un raisonnement grammatical a été effectué; toutefois, ce dernier n'était pas approprié. De plus, contrairement à la première équipe, certaines des propositions émises par les coéquipiers lors du premier GRÉRÉ ont été prises en compte lors de la réécriture notamment celles relatives aux changements de temps verbal dans les textes. Je dois préciser que l'utilisation du système verbal du passé avait été demandée pour la production écrite précédente, tandis que l'indicatif présent avait été exigé pour celle-ci, ce qui explique peut-être la confusion entre les deux systèmes verbaux. À l'instar des observations réalisées dans la première équipe, je constate que les rétroactions verbales réalisées lors des GRÉRÉ ont permis aux élèves de cette équipe d'améliorer leur texte, et ce, même si sept erreurs ont été ajoutées, en plus de respecter la consigne stipulant l'emploi du présent.

Dans un autre ordre d'idées, en observant les photocopies sur lesquelles les élèves corrigeaient, annotaient ou prenaient des notes, ce sont les photocopies utilisées par l'élève B3, c'est-à-dire l'élève le plus fort, qui sont les plus commentées, surlignées et enrichies. Je peux donc en conclure, encore une fois, que l'élève le plus doué en

écriture a grandement contribué à améliorer les textes des deux autres élèves en raison des rétroactions données. Finalement, tout comme pour la première équipe, c'est l'élève le plus fort (B3) qui a apporté le plus de modifications quant au choix des mots de vocabulaire. Je pourrais donc en déduire que leurs meilleures habiletés scripturales permettent de réduire la charge cognitive, puisque les élèves doués en écriture maîtrisent davantage les règles et les normes de la langue, et peuvent donc porter une attention au choix du vocabulaire.

4.3 Le retour sur la question de recherche

Dans le cadre de cet essai, j'ai répondu à ma question de recherche : Quelles sont les répercussions de la mise en place de GRÉRÉ sur la qualité des textes d'élèves de 1^{re} secondaire? Pour ce faire, j'ai créé un tableau de compilation des données (Appendice A) qui m'a permis de rassembler les différentes modifications apportées entre les trois versions du même texte sous différentes catégories (observations générales, grammaire du texte et grammaire de la phrase). Les données ainsi recueillies m'ont permis de les analyser pour en conclure que plusieurs modifications avaient été apportées aux textes, notamment des corrections en ce qui a trait aux erreurs de langue. Dans le prochain chapitre, je mettrai en évidence les ajustements réalisés lors des GRÉRÉ pour être en mesure de répondre à mon premier objectif ainsi que les retombées des GRÉRÉ et les limites de cette expérimentation.

CHAPITRE 5 CONCLUSION

En amont de mon projet d'essai, certaines observations, que j'ai pu réaliser dans le cadre de mes expériences personnelles dans le milieu scolaire, m'ont préoccupée et m'ont amenée à poursuivre une réflexion préliminaire quant à l'enseignement du français dispensé au secondaire. J'ai alors lu l'enquête intitulée *L'état des lieux de l'enseignement du français* de Chartrand et Lord (2010) qui m'a incitée à chercher une activité d'enseignement-apprentissage qui permettrait à mes futurs élèves de réellement développer leurs compétences en écriture par une activité novatrice. En considérant le processus d'écriture comme une résolution de problème (Hayes, 1996), où le scripteur doit constamment prendre des décisions relatives autant à la grammaire de la langue qu'à la grammaire du texte ou encore par rapport aux exigences de la tâche demandée, le scripteur novice se retrouve rapidement en surcharge cognitive (Garcia-Debanc, 1986, p. 29, cité par Blain et Lafontaine, 2010). L'objectif de la mise en place des GRÉRÉ dans ma classe avait donc pour but de réduire cette charge cognitive grâce au soutien apporté par les pairs (Blain, 2008) ainsi que par la structure du dispositif didactique proposé, tout en répondant au fonctionnement du processus d'écriture considéré comme une suite d'opérations itératives (Plane, 1996). Plus précisément, à savoir quelles sont les répercussions de la mise en place de GRÉRÉ sur la qualité des textes d'élèves de 1^{re} secondaire? Pour être en mesure de répondre à cette question, j'ai dû établir deux objectifs propres à mon expérimentation. Le premier objectif visait à planifier, à organiser et à mettre en place le dispositif didactique des GRÉRÉ lors de mon deuxième stage. Pour ce faire, j'ai reproduit la démarche proposée par Blain et Lafontaine (2010) en y modifiant quelques aspects dans le but de répondre aux caractéristiques de mes groupes-classes. Le second objectif visait à faire la description et l'analyse des changements opérés par les élèves entre les différentes versions de leur texte lors de la troisième et dernière production écrite. Dans ce chapitre, je présenterais les apports sur

le plan professionnel, les retombées de cette activité collaborative auprès des deux groupes d'élèves ciblés, certaines pistes de réflexion, ainsi que les limites de cette intervention.

5.1 Les apports sur le plan professionnel

En ce qui a trait au développement professionnel, cette expérimentation m'a permis de développer la compétence 3 du référentiel de compétence des enseignants (MÉLS, 2001), *concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation*, par la réalisation d'une situation d'enseignement-apprentissage dans laquelle j'ai pu favoriser les échanges et les interactions entre les élèves en les amenant à travailler les uns avec les autres. De plus, je crois également avoir développé la compétence 6, *planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation d'élèves*. En considérant la classe comme un lieu d'apprentissage et de socialisation, je crois avoir réussi à superviser les élèves dans leurs apprentissages tout en anticipant ou en résolvant les problèmes de déroulement qui sont survenus.

5.2 Les retombées des GRÉRÉ

Un des buts de la mise en place de groupes de révision rédactionnelle au sein de ma classe était de permettre aux élèves d'améliorer leur texte pendant le processus d'écriture et non pas seulement à la fin, à la suite de ma correction. Cho et Macarthur (2010) mentionnent que les scripteurs qui reçoivent des rétroactions de plusieurs pairs se voient améliorer davantage leur production que s'ils recevaient seulement des rétroactions d'un pair ou de l'enseignant. En effet, j'ai pu constater que les élèves interagissaient beaucoup pendant les GRÉRÉ et plusieurs suggestions et commentaires

ont été émis pour aider leurs pairs à améliorer leur texte. Comme le mentionnent Blain et Lafontaine (2010), les commentaires étaient reçus positivement par les pairs. Les élèves ont donc eu la chance de bonifier davantage leur texte que s'ils étaient restés seuls avec leur production écrite du début à la fin de la situation d'écriture. De façon plus concrète, lors de la comparaison des trois versions du même texte de la dernière production écrite pour chacun des six élèves sélectionnés, réparties en deux équipes, j'ai pu constater que plusieurs erreurs avaient été corrigées. La majorité des modifications apportées concernaient la grammaire de la langue notamment les erreurs d'orthographe grammaticale. De plus, en observant les différentes photocopies, j'ai remarqué que ce sont les élèves plus *faibles* qui bénéficiaient le plus des rétroactions données par les membres de leur équipe. Parallèlement, ce sont les élèves *forts* qui contribuaient le plus à l'identification des problèmes rencontrés dans les textes ainsi qu'à leur correction. J'ai également observé, comme soutenu par Kitchakarn (2012), que ce type d'activité collaborative permet aux élèves de développer leur regard critique quant à leur propre production et, du coup, d'augmenter leur autonomie de correcteur comme l'avance Chartrand (2016). Effectivement, en circulant dans la classe, j'ai pu constater que certains élèves formulaient des réflexions de type : *moi non plus, je n'ai pas mis le bon temps de verbe*. Les discussions entre les membres de l'équipe devenaient de plus en plus constructives et les commentaires plus précis au fil des rencontres, cela semble démontrer que, pour la plupart des élèves, cette activité était motivante.

Bien que je n'aie pas porté mon attention sur l'aspect motivationnel de ce type d'activité collaborative, j'ai constaté que, pour la majorité des élèves, les GRÉRÉ devenaient une source de stimulation. Effectivement, les interactions verbales donnaient l'occasion aux élèves d'une part d'avoir des rétroactions provenant de lecteurs réels autres que l'enseignant, et d'autre part, d'améliorer leur texte et, en conséquence, d'augmenter leur note. Je crois que le gain en motivation a contribué à la qualité des discussions qui ont eu lieu lors des GRÉRÉ. En effet, l'audience représentée par les élèves donne un contexte d'écriture authentique qui les motive à s'investir dans la tâche, ce qui contribue

également à améliorer la qualité des textes (Kitchakarn, 2012). Bref, mis à part l'amélioration des textes, je crois que les GRÉRÉ permettent également aux élèves de développer leur habileté en correction et en révision de texte, tout en leur donnant un contexte d'apprentissage réel et stimulant puisque cela a aussi aidé les élèves à mettre leur pensée en mots et à se rendre compte de leurs limites, faisant en sorte qu'ils voyaient la pertinence de demander de l'aide aux pairs.

5.3 Les pistes de réflexion

Durant les différents GRÉRÉ, j'ai dû faire quelques ajustements pour rendre l'activité plus profitable notamment par rapport au temps accordé pour la lecture et l'analyse de chaque texte et quant à la constitution des équipes. Dans un premier temps, j'ai remarqué qu'il était plus profitable de déterminer un nombre de minutes précises pour chaque analyse de texte. Par exemple, lors du troisième GRÉRÉ, j'ai attribué 15 minutes par texte. Cette restriction motivait les élèves à travailler efficacement parce que chacun d'eux voulait avoir le temps de recevoir des commentaires et des suggestions de leurs camarades. Un compte à rebours était donc affiché sur le TNI. De cette façon, les élèves étaient en mesure de s'autoréguler quant au nombre de minutes écoulées.

Dans un deuxième temps, j'ai dû, dès le deuxième GRÉRÉ, faire quelques changements au sein des différentes équipes pour obtenir, lors de la troisième séquence, des équipes plus harmonieuses. Malgré le fait que j'avais créé des équipes hétérogènes en tenant compte des forces et des difficultés en écriture des élèves, comme il était recommandé de le faire par Blais et Lafontaine (2010), ce sont parfois des conflits relationnels qui empêchaient le bon fonctionnement des GRÉRÉ. C'est pourquoi il est important de ne pas composer les équipes seulement en considérant les habiletés scripturales des élèves, mais également en portant attention aux relations entre les élèves. De cette façon, il y a moins de perte de temps durant l'activité et de gestion de classe à faire, ce qui rend les élèves davantage actifs dans les discussions.

Mis à part ces ajustements, j'ai constaté qu'il y a eu une progression positive dans la manière d'effectuer l'activité chez les élèves entre la première et la troisième intervention des GRÉRÉ. Effectivement, j'ai noté que, lors du troisième GRÉRÉ, les élèves maîtrisaient davantage le fonctionnement de l'activité et discutaient de façon plus constructive relativement aux textes à analyser. Il faut également mentionner que j'ai eu l'aide d'enseignantes associées. Il était alors plus facile de guider les élèves, surtout lors du premier GRÉRÉ, puisque nous étions deux et même parfois trois (enseignante associée, enseignante ressource et moi), lorsque mon enseignante associée participait au cours, pour accompagner les élèves, leur donner des pistes de suggestions ou les aider à trouver la bonne correction à effectuer. Bien que pour moi l'environnement sonore, occasionné par les interactions verbales des élèves, ne me dérangeait pas, j'ai pu remarquer que pour certains enseignants, cet aspect de l'activité pouvait être dérangeant. Il faut donc garder en tête qu'en réalisant ce type d'activités d'apprentissage, le niveau sonore de la classe peut augmenter. De plus, je devais enseigner aux élèves la structure d'une réponse qui nécessite une justification. Je crois que cet enseignement a contribué à la qualité des rétroactions émises par les élèves puisque certaines des notions abordées en classe entre les productions écrites étaient étroitement liées à la manière de formuler les commentaires et suggestions lors des GRÉRÉ. Bien que je croie qu'il est essentiel d'effectuer les GRÉRÉ à plusieurs reprises durant l'année scolaire pour qu'il y ait des apports bénéfiques réels dans le développement des compétences en écriture, je considère que l'enseignement de la justification a contribué à la qualité des interactions. En d'autres mots, la composition des équipes, la fréquence des GRÉRÉ durant l'année ainsi que le temps alloué pour l'analyse des textes sont des éléments importants à considérer lors de la planification des GRÉRÉ.

5.4 Les limites de l'intervention

J'aimerais toutefois préciser que cette intervention fait l'objet de certaines limites et que les données obtenues sont fondées sur une seule expérimentation, sur un nombre

restreint d'élèves et sur mes propres observations. Il aurait été pertinent d'analyser différentes productions écrites, lors d'une année scolaire, pour observer s'il y a un réel transfert des apprentissages entre les différentes productions écrites. Il m'aurait semblé intéressant voir l'évolution des élèves pendant l'année scolaire en faisant une analyse au début et une autre à la fin de l'année.. Les résultats obtenus permettraient sans doute d'avoir des conclusions plus probantes.

Pour terminer, j'espère que ce projet d'essai suscitera l'intérêt et la curiosité de certains enseignants et les encouragera à tenter l'expérience des GRÉRÉ.

RÉFÉRENCES

- Alamargot, D., Chanquoy, L. et Chuy, M. (2005). L'élaboration du contenu du texte : de la mémoire à long terme à l'environnement de la tâche. *Psychologie française*, 50, 287-304.
- Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, 105-106.
- Blain, S. (1995). Écrire et réviser avec ses pairs. *Québec français*, 97, 28-30.
- Blain, S. (2008). Parler et écrire au moyen des groupes de révision rédactionnelle. *Québec français*, 149, 77-78.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.
- Bucheton, D., Fabre, C., Oriol-Boyer, C., Reuter, Y., Privat, J.-M. et Vinson, M.-C. (2000). Table-ronde sur la réécriture, *Pratiques*, 105-106, 201-232.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2010). Compétences langagières des élèves et enseignement du français : représentations des enseignants de français et des élèves. *Québec Français*, 157, 22-23.
- Chartrand, S.-G. (2012). Comment les activités de grammaire en vase clos pourraient-elles développer les compétences scripturales? *Correspondance*, 18(1). Repéré le 15 mars de : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-1/1.html>.
- Chartrand, S.-G. (2013a). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18(2). Repéré le 15 mars de : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-2/2.html>.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013b). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis 25 ans. *Québec français*, 168, 86-88.
- Chartrand, S.G. et Lord, M.-A. (2013c). L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(3), 515-539. Repéré le 13 mars 2015 de : www.rsse.ch/wp-content/uploads/2013/11/SZBW_13.3_Varia_Chartrand.pdf

- Chartrand, S.-G. (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal : Pearson, ERPI.
- Cho, K. et Macarthur, C. (2010). Student Revision with Peer and Expert Reviewing. *Learning and Instruction*, 20(4), 328-338. Repéré le 15 janvier de : <http://www.sciencedirect.com.biblioproxy.uqtr.ca/science/article/pii/S0959475209000747>
- Connor, U. et Asenavage, K. (1994). Peer response groups in ESL writing classes: how much impact on revision. *Journal of second language writing*, 3(3), 257-276
- Flower, L. et Hayes, J.-R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Récupéré le 5 octobre de <http://kdevries.net/teaching/teaching/wp-content/uploads/2009/01/flower-hayes-81.pdf>.
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. Dans C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 1-27). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J.R. (2004). What triggers revision? Dans Allal, L., Chanquoy, L., Largy, P. (Eds.). *Revision. Cognitive and Instructional Processes* (pp. 9–20). Kluwer Academic Publishers, Dordrecht.
- Kitchakarn, O. (2012). Incorporating Peer Response to Writting Process. *Executive Journal*, 32(3), 70-76.
- Lafontaine, L., Blain, S. et Giguère, I. (2011). Les interactions orales dans les groupes de révision rédactionnelle : une aide à la construction des connaissances diverses. *Presses universitaires de Paris ouest*, p. 31-46. Repéré le 01 octobre 2016 : http://www.academia.edu/11745473/Les_interactions_orales_dans_les_groupes_de_r%C3%A9vision_r%C3%A9dactionnelle_une_aide_%C3%A0_la_construction_de_connaissances_diverses
- Lefrançois, P. D. Laurier, M., Lazure, R. et Claing, R. (2008). Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire au secondaire. *Office québécois de la langue française*. Repéré le 21 mars de : <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-avec%20annexes-PascaleLefrancois.pdf>.

- Lord, M.-A. (2012). L'enseignement grammatical au secondaire québécois : pratiques et représentations d'enseignants de français. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Récupéré le 20 juin 2017 du site du Gouvernement du Québec : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Récupéré le 28 juillet 2017 du site du MÉLS : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire1/pdf/chapitre051v2.pdf>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et de 2010*. Récupéré le 19 avril du site du ministère : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvalkuationPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuves_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). Tableau 2 – Résultats aux épreuves uniques, selon certaines variables, de 2010 à 2014, Moyenne sur 100, dans *Examens et épreuves*. Récupéré le 22 septembre du site du ministère : <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/resultats-aux-epreuves-uniques-de-juin-2014/tableau-2/#c37694>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). Tableau 2 – Résultats aux épreuves uniques, selon certaines variables, de 2010 à 2014, Taux de réussite, dans *Examens et épreuves*. Récupéré le 22 septembre du site du ministère : <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/examens-et-epreuves/resultats-aux-epreuves-uniques-de-juin-2014/tableau-2/#c37694>
- Olive, T. et Piolat, A. (2003). Activation des processus rédactionnels et qualité des textes. *Le Langage et l'Homme*, 38(2), 192-206.
- Olive, T. et Piolat, A. (2005). Le rôle de la mémoire de travail dans la production écrite de textes, *Psychologie française*, 50(3), p. 373-390.
- Olive, T. (2012). Writing and working memory: A summary of theories and of findings. In E. Grigorenko, E. Mambrino, et D. Preiss (Eds.), *Handbook of Writing: A mosaic of new perspectives*. New York : Psychology Press.

- Paradis, H. (2012a). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural*. (Mémoire de maîtrise, Université Laval, Canada). <http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/29157>.
- Paradis, H. (2012b). La planification d'un texte : Pourquoi, Comment? *Correspondance*, 18(1). Repéré le 01 septembre 2015 : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-1/4.html>.
- Paradis, H. (2013a). La mise en texte, ou comment gérer simultanément un nombre incroyable de données. *Correspondance*, 12(2). Repéré le 19 janvier : <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr18-2/1.html>
- Paradis, H. (2013 b). La réécriture. *Correspondance*, 18(3).
- Plane, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans David, J. et S. Plane (éd.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris, France : Presses Universitaires de France, p. 37-77.
- Prince, M. (2011). *La réécriture accompagnée : Une démarche didactique complexe pour améliorer la compétence scripturale*. (Thèse de doctorat, Université Laval, Canada). www.theses.ulaval.ca/2011/28594/28594.pdf
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française*, 50(3), p. 351- 372. <http://www.sciencedirect.com.biblioproxy.uqtr.ca/science/article/pii/S0033298405000142>.
- Sousa, D.-A. (2002). *Un cerveau pour apprendre*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Wichmann, A., Funk, A. et Rummel, N. (2015). Maximizing benefit of peer-feedback to increase feedback uptake in academic writing. In O. Lindwall, P. Häkkinen, T. Koschmann, P. Tchounikine, S. Ludvigsen (Eds.), *Proceedings of the 11th International Conference of Computer-Supported Collaborative Learning*, Vol. 2 (pp. 411-419). International Society of the Learning Sciences, Göteborg, Sweden. Repéré le 10 avril 2016 de : <https://www.isls.org/cscl2015/papers/MC-0372-FullPaper-Wichmann.pdf>
- Zhu, W. (2001). Interaction and feedback in mixed peer response groups. *Journal of second language writing*, 10(4), 251-276. Repéré le 12 avril de : <http://www.sciencedirect.com.biblioproxy.uqtr.ca/science/article/pii/S1060374301000431>

APPENDICE A

Tableau 1

Extrait du tableau de compilation des données utilisé (élève A1)
Équipe A

Élèves	Élève 1 (Équipe A)		
	Version 1*	Version 2	Version 3
Changements apportés			
Nombre de mots	426	431	431
Construction du texte			
Ajout d'un titre			
Syntaxe			
Segmentation d'une phrase	Tout a coup dans mon rêve j'entend une voix, une voix qui dis « veuiller mettre vaut masque a oxygène » plus précisément en sursaut je me réveille.	Tout a coup dans mon rêve j'entend une voix, une voix qui dis « veuiller mettre vaut masque a oxygène » plus précisément. En sursaut je me réveille.	
Ajout d'une phrase ou d'un segment de phrase	[...] et me murmure « L'écrasement..... »	[...] et me murmure « L'écrasement..... » tout a coup!, plus rien...	
Construction de la phrase		Tout ma vie se défile sous mes yeux.	Toute ma vie défile sous mes yeux.

Vocabulaire			
Changement de mot		nous sommes proches du sol _____	nous sommes près du sol _____
Ponctuation			
Ajout d'une virgule	<p>En état de panique je crie au pilote pour savoir se qui se passe mais il ne répond pas.</p> <p>Tout a coup dans mon rêve j'entend</p> <p>Je tente de me détacher mais...</p> <p>Affolé je traverse...</p> <p>Remplie de stupeur j'ouvre la porte</p> <p>En état de panique je crie au pilote</p> <p>Un peu plus tard je voit</p> <p>Malheureusement une vitre...</p> <p>Plus le temps avance plus nous sommes</p>	<p>En état de panique je crie au pilote pour savoir se qui se passe, mais il ne répond pas.</p> <p>Tout à coup, dans mon rêve j'entend</p> <p>Je tente de me détacher, mais</p> <p>Affolé, je traverse</p> <p>Remplie de stupeur, j'ouvre</p> <p>En état de panique, je crie au pilote</p> <p>Un peu plus tard, je voit</p> <p>Malheureusement, une vitre...</p> <p>Plus le temps avance, plus nous sommes</p>	

Ponctuation dans un dialogue		« Madame est-ce que vous m'entandé »?	« Madame est-ce que vous m'entandé? »
Majuscule		tout le monde _____ hugo _____ [...]. il n'est pas là. _____ [...]. tout ma vie	Tout le monde _____ Hugo _____ [...]. Il n'est pas là. _____ [...]. Toute ma vie
Orthographe lexicale			
Correction d'erreur d'orthographe lexicale		Fair _____ Tout a coup _____ réeussi _____ heur _____ bientot _____ frémisment _____ abillé _____ je m'aperçoit*	Faire _____ Tout à coup _____ réussi _____ heure _____ bientôt _____ frémissement _____ habillé _____ je m'apperçoit _____ violante
Orthographe grammaticale			
Accord du		Mes amis [...] sont exité	Mes amis [...] sont exités

participe passé		Nous sommes décolorer nous sommes paniqué Je suis terroriser Je suis terriblement engoissé.	Nous sommes décolés nous sommes paniqués Je suis terrorisée Je suis terriblement engoissée.
		Mes oreilles se bouche Une voix qui dis « veuiller mettre [...] »	Mes oreilles se bouchent Une voix qui dit « veuillez mettre [...] »
Accord du déterminant		tout ma vie	Toute ma vie
Accord de l'adjectif			
Accord du nom		un outil	un outils
Homophone		je crie a mes amis je réussi a ouvrire a la première classe je suis terrorisser a l'idée de...	je crie à mes amis je réussi à ouvrir à la première classe je suis terrorisée à l'idée de...
		Ils m'expliquent que ses normal	Ils m'expliquent que c'est normal
		Sa fait déjà deux heures	Ça fait déjà deux heures

		Mettre vaut masque _____	Mettre vos masque _____
		Où suije _____	Où suje _____
Finale d'un verbe		Je m'endord _____	Je m'endors _____
		Tout le monde est endormient _____	Tout le monde est endormi _____
		Je ne peux pas abandoné _____	Je ne peux pas abandoner _____
Temps verbal			
Suggestions ou commentaires donnés à l'élève :			
Les membres de son équipe lui ont suggéré d'ajouter des indices de temps et des marqueurs de relation.			

*Les mots en rouge sont des erreurs ajoutées au texte.

Tableau 2

Tableau de suggestions utilisé lors du premier GRÉRÉ (histoire de peur)

1. Commentaires constructifs	
2. Questions de clarification	
3. Suggestions :	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que chacun des 6 paragraphes correspond bien aux différentes parties du schéma narratif (SI, ED, P1, P2, D et SF)?
<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que l'histoire est vraisemblable? • Est-ce que l'histoire est originale? 	
<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les verbes utilisés 	

(descriptions, actions) sont au présent?	
• Est-ce qu'on ressent bien la peur du personnage?	
• Est-ce qu'il y a des indices de temps et des marqueurs de relation?	