

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ENSEIGNEMENT (FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE)
(1951)

PAR
MARILYN GIROUX

LA MÉTHODE DE RÉVISION « QU'EN PENSE SOPHIE? » COMME STRATÉGIE
DE RÉVISION EN CLASSE DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE

23 OCTOBRE 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou 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 ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

À Jonathan et à Charles-Antoine

Sommaire

La qualité de la langue chez les élèves du secondaire est sans cesse décriée, et ces critiques ne sont pas sans fondements : depuis de nombreuses années, les taux de réussite aux critères relatifs à la syntaxe et à l'orthographe sont désastreux. Mais considérant toutes les dimensions qui entrent en ligne de compte pendant le processus d'écriture, l'amélioration de ces critères est complexe. Pour tenter de trouver une solution à ce problème, cet essai se penche sur une méthode de révision de textes provenant de l'Université Laval intitulée « Qu'en pense Sophie? ». Cette méthode se divise en trois étapes : d'abord, établir une distance entre le texte et son scripteur; ensuite, chercher les erreurs qui s'entendent; enfin, se concentrer sur les erreurs qui se voient. Mon hypothèse de départ était que l'acquisition d'une distance par rapport à leur texte permettrait aux élèves de mieux détecter, et donc de mieux corriger, leurs erreurs. À cet égard, l'expérimentation de cette méthode en classe de français auprès d'élèves de cinquième secondaire ne m'a pas permis de conclure qu'il s'agissait d'une méthode efficace. Cependant, la méthode présente l'avantage de donner accès aux raisonnements des élèves, facilitant ainsi la planification de l'enseignement. Par ailleurs, cet essai m'a permis de développer principalement les compétences professionnelles 4 et 7, relatives respectivement à la mise en œuvre et à la supervision de situations d'enseignement-apprentissage ainsi qu'à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. En ce sens, cette méthode demeure un dispositif intéressant à continuer d'explorer en classe de français au secondaire.

DESCRIPTEURS : écriture, révision, correction, distanciation, enseignement du français, secondaire, stratégies, méthode de révision, syntaxe, orthographe

Table des matières

Sommaire	iii
Remerciements	vii
Introduction	1
Problématique	5
État de la situation : capacités et difficultés des élèves québécois en français écrit.	6
Résultats aux épreuves uniques de français de 5 ^e secondaire	6
Résultats aux épreuves uniformes au niveau collégial.....	9
La révision dans les classes de français au secondaire	11
La place de la révision dans le programme de français.....	11
L'enseignement de la révision dans les classes de français	12
Les pratiques de révision des élèves	14
Question de recherche.....	17
Compétences professionnelles concernées	17
Cadre conceptuel.....	19
L'écrit et ses caractéristiques.....	20
Les particularités de l'écrit.....	20
Les processus cognitifs derrière l'écriture	21
La révision : quelques définitions.....	25
Les obstacles à la révision	27
La distanciation.....	29
Des méthodes de révision favorisant la distanciation.....	31
Les groupes de révision rédactionnelle	31

Le dispositif didactique de Kanoua (2013)	33
La méthode de Lépine (2013)	34
Objectif de recherche	40
Méthode.....	41
Contexte de la collecte de données	42
Échantillon.....	43
Recrutement et participants sélectionnés	43
Séquence d'enseignement-apprentissage.....	45
Le projet d'écriture prévu.....	46
Première rencontre	46
Cours 1	47
Cours 2	48
Cours 3	50
Cours 4	51
Collecte et analyse des données.....	52
Limites	53
Résultats	55
Préconceptions des élèves.....	56
Observations durant la séquence	58
Première étape de la méthode.....	58
Deuxième étape de la méthode.....	60
Troisième étape de la méthode.....	61
Résultats aux critères 4 et 5	62
Prétest.....	62

Posttest	63
Discussion	66
Regard critique sur l'intervention et pistes pédagogiques	67
Compétences professionnelles développées	72
Compétence 4 : mise en œuvre et supervision de séquences d'enseignement-apprentissage	72
Compétence 7 : hétérogénéité des élèves	76
Limites et perspectives	77
Limites.....	77
Perspectives.....	80
Conclusion	82
Références.....	86
Appendice A. Résultats par critère des élèves de 5 ^e secondaire québécois à l'épreuve unique de français de fin de secondaire pour les années 2009 à 2011	91
Appendice B. Barème de correction pour les critères 4 et 5.....	93
Appendice C. Textes du prétest	95
Appendice D. Textes du posttest.....	106

Remerciements

« Où vas-tu? » Cette question, je me la pose chaque jour, pour éviter de stagner, pour continuer de grandir. Et voilà qu'à la fin de l'année 2018, j'ai déterminé qu'il me fallait un changement de cap : j'allais donc entamer un long retour aux études pour changer de carrière. Mais un tel retour aux études, alors même que la vie de famille n'en est encore qu'à ses débuts, vient inévitablement avec son lot de stress et d'absences auprès des siens, qui s'ajoutent aux autres embûches que la vie décide parfois de mettre sur le chemin. Pendant tout ce temps passé à assister à mes cours et à faire mes lectures et mes travaux, j'ai regardé la vie avancer autour de moi pendant que je m'arrêtais pour mieux prendre mon élan.

D'abord, à travers toutes ces épreuves, une personne a été mon pilier : Jonathan. Mon amour, tu as gardé le fort pendant mes journées, mes soirées, mes fins de semaine d'absence – physique et mentale. Tu m'as donné la poussée qu'il me manquait pendant mes périodes de découragement. Tu dis que je ne sais pas sauter; et pourtant, avec toi à mes côtés, j'ai sauté à pieds joints dans cette aventure. Sans toi, je ne serais pas parvenue au bout du chemin. Merci.

Ensuite, Charles-Antoine, mon coco d'amour, sans que tu le saches, c'est toi qui m'as donné la motivation et la confiance pour faire ce changement de carrière. Tout ce temps passé devant mon écran et mes livres était un investissement, pour nous permettre de passer plus de temps ensemble dans les années à venir. Merci d'enseigner mes journées et de me pousser à devenir une meilleure maman, une meilleure personne.

Je ne saurais aussi passer à côté de toutes les personnes qui nous ont aidés à nous maintenir à flot pendant mes périodes les plus exigeantes ou qui ont parsemé mon parcours de moments plus légers. Merci, donc, à tous ceux qui, de près ou de loin, ont été présents, qu'il s'agisse de membres de la famille qui étaient là pour donner un coup de main lorsque le temps manquait, d'amis qui étaient là pour me remonter le moral ou me changer les idées, ou encore de collègues de classe qui m'ont offert des échanges stimulants et des moments de solidarité précieux. Par ailleurs, merci à mes collègues de travail, nouveaux et anciens, qui m'ont encouragée à poursuivre dans cette voie aussi exigeante que gratifiante qu'est l'enseignement. Merci aussi, bien sûr, à mes élèves participants. À vous tous, merci; sans vous nommer, je suis certaine que vous vous reconnaitrez.

Enfin, merci à toi, Marie-Hélène Forget, pour ton écoute, tes bons conseils, tes encouragements et ta patience durant la rédaction de cet essai. Tes questionnements m'ont poussée plus loin dans mes analyses et tes réponses m'ont empêchée de m'embourber dans des voies inutiles.

J'ai fait de plus loin que moi un voyage abracadabrant
 il y a longtemps que je ne m'étais pas revu
 me voici en moi comme un homme dans une maison
 qui s'est faite en son absence
 je te salue, silence

je ne suis pas revenu pour revenir
 je suis arrivé à ce qui commence

– Gaston Miron, *L'homme rapaillé*, 1970

Introduction

Qui ne connaît pas la difficulté de voir ses erreurs dans ses propres textes? Dans mon ancienne carrière de réviseuse linguistique, combien de fois ai-je entendu des gens me dire qu'ils étaient capables de voir et de corriger les erreurs dans un texte – à condition que ce ne soit pas le leur! Même les professionnels de la langue n'échappent pas à ce phénomène : pendant mes années de travail dans une compagnie de traduction, j'ai vu une collègue réviseuse passer à côté d'une erreur évidente dans une phrase qu'elle venait de modifier en profondeur; pourtant, elle était réviseuse... Inversement, après qu'un collègue traducteur de plusieurs années d'expérience eut passé plusieurs jours à réviser les textes de nos autres traducteurs, j'avais constaté qu'il laissait moins d'erreurs dans ses propres traductions.

Alors je me suis demandé pourquoi : pourquoi est-ce si difficile de corriger nos propres textes? Et pourquoi mon collègue traducteur était-il devenu soudainement meilleur dans ses propres traductions après avoir passé du temps sur les textes des autres? Je me suis dit aussi, si c'est difficile pour nous, alors que nous sommes des professionnels de la langue, ce doit l'être énormément pour les jeunes du secondaire.

De fait, en tant qu'enseignant, lorsque l'on demande à un élève de se relire (ou même, un peu plus clairement, de se corriger), on observe la plupart du temps qu'il n'apporte que peu – ou pas! – de changements à son texte.

Au fil de mes lectures, je suis tombée sur un concept qui semble crucial pour une révision efficace : la distanciation, c'est-à-dire le fait de prendre un pas de recul par rapport à son texte pour l'observer de façon plus objective. En effet, ce concept semblait répondre à mes questionnements : nous aurions de la difficulté à corriger nos propres textes, car nous avons trop « le nez dedans »; par ailleurs, mon collègue traducteur, en révisant les textes d'autres personnes, avait peut-être acquis des stratégies lui permettant de prendre du recul par rapport à ses propres productions.

Le présent essai cherchera donc à savoir si une méthode de révision axée sur la distanciation pourrait permettre à des élèves du secondaire de mieux se réviser, et plus particulièrement de mieux corriger leurs erreurs aux critères d'évaluation 4 (Construction des phrases et ponctuation appropriées) et 5 (Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale), pour ainsi développer leur compétence *Écrire des textes variés*.

Par le fait même, cela me permettra de développer principalement les compétences professionnelles 4 et 7, reliées respectivement à la mise en œuvre et à la supervision de situations d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'à l'hétérogénéité des élèves.

Le premier chapitre, *Problématique*, servira donc à mieux situer le lecteur en ce qui a trait à la problématique qui a mené à la présente recherche ainsi qu'aux compétences professionnelles touchées. Le chapitre 2, *Cadre conceptuel*, posera les bases théoriques des différents concepts sous-tendant cette recherche : l'écrit et ses caractéristiques, la révision et ses obstacles, la distanciation et les méthodes la permettant, dont la méthode

« Qu'en pense Sophie? » qui fera l'objet du présent projet. Ce chapitre terminera avec l'énoncé de l'objectif de recherche. Le troisième chapitre sera consacré à l'exposition de ma méthode (contexte de la collecte de données, participants, séquence d'enseignement-apprentissage mise en œuvre, et méthodes de collecte et d'analyse de données). Enfin, les quatrième et cinquième chapitres seront consacrés à l'exposition des résultats obtenus ainsi qu'à la discussion, dans laquelle je poserai un regard critique sur l'intervention et proposerai des pistes pédagogiques. J'y ferai également un retour sur les compétences professionnelles développées durant la mise en œuvre de ce projet ainsi que sur les limites et perspectives de cette recherche.

Problématique

Ce chapitre dressera d'abord l'état de la situation en ce qui a trait aux capacités des élèves québécois en écriture. Ensuite, je présenterai des définitions courantes du concept de « révision », avant de décrire la place de la révision dans les classes de français au secondaire. Je terminerai en exposant ma question de recherche et en présentant les compétences professionnelles développées par la réalisation de cet essai.

État de la situation : capacités et difficultés des élèves québécois en français écrit

Cette section expose les résultats des élèves québécois aux épreuves uniques de français du secondaire des années 2002 à 2018, les données partiellement ventilées des années 2009 à 2018 et celles détaillées de l'année 2022 pour les élèves de 5^e secondaire de l'école où j'ai collecté mes données pour la présente recherche. Elle expose également les résultats aux épreuves de français du collégial en 2015-2016, qui offrent une vue détaillée des points faibles des étudiants, et qui peuvent donc nous en apprendre un peu sur les failles de l'enseignement du français au secondaire.

Résultats aux épreuves uniques de français de 5^e secondaire

Au secondaire, l'obtention du diplôme est conditionnelle à la réussite de l'épreuve unique de français de 5^e secondaire. Or, entre 2002 et 2018, le taux de réussite global à cette épreuve s'est tenu autour de 78,8 % (Vincent & Gagnon-Bischoff, 2019). Bon an mal an, c'est donc dire que près du cinquième des élèves échouent à cette épreuve, dont

la difficulté semble résider dans un critère en particulier : celui de l'orthographe. En effet, depuis 2010, l'écriture est évaluée en cinq critères : *Adaptation à la situation de communication* (30 % de la note à l'épreuve), *Cohérence du texte* (20 % de la note), *Utilisation d'un vocabulaire approprié* (5 %), *Construction de phrases et ponctuation appropriées* (25 %), et *Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale* (20 %). C'est à ce dernier critère que les élèves ont le plus de difficulté, comme en témoignent les données suivantes.

La dernière fois que les résultats par critère de l'ensemble des élèves québécois ont été publiés officiellement était en 2015, et la publication présentait les résultats des années 2009, 2010 et 2011 (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Les taux de réussite aux trois premiers critères demeuraient au-dessus de la barre des 90 % (cotes A, B et C additionnées), mais celui du critère relatif à l'orthographe ne dépassait pas les 60 %. Plus précisément, les élèves étaient, en très grande majorité, capables d'atteindre au moins une compétence « acceptable » (C) en ce qui a trait à l'intention de communication ainsi qu'à la structure du texte et des phrases, mais en matière d'orthographe, près de la moitié des élèves échouaient (cotes D ou E). (Le tableau détaillé de ces résultats se trouve à l'Appendice A.) Pourtant, la réussite de ce critère est cruciale, car non seulement ce critère vaut 20 % de la note de l'épreuve, mais un trop grand nombre d'erreurs d'orthographe envoie la copie au « filtre orthographique », ce qui pourrait faire attribuer un 0 aux critères 3, 4 et 5, et donc assurément faire échouer l'élève (Bernier et al., 2015).

Par ailleurs, grâce à une demande d'accès à l'information, Vincent et Gagnon-Bischoff (2019) ont réussi à obtenir les données des années suivantes, jusqu'en 2018. Bien que les données obtenues regroupent les critères en « blocs » (Cohérence de l'argumentation et Respect du code linguistique), on peut observer que la tendance se poursuit :

il apparaît que pour la cohérence de l'argumentation (adaptation à la situation de communication et cohérence textuelle), le taux de réussite varie entre 96,8 % et 97,8 %, alors que pour les aspects linguistiques [critères 3, 4 et 5 : vocabulaire, syntaxe et ponctuation, orthographe], celui-ci varie entre 57,2 % et 62,2 %, principalement teintés négativement par les taux de réussite désastreux en orthographe, variant entre 46,0 % et 57,1 %. (p. 130)

Ces données permettent donc de constater que les résultats des années 2009 à 2011 présentés plus haut se sont maintenus dans les années subséquentes.

Enfin, à la fin mars 2023, j'ai reçu par ma conseillère pédagogique les résultats des 269 élèves de 5^e secondaire de la Polyvalente Saint-Georges ayant passé l'examen ministériel de juin 2022. Globalement, sur les 269 élèves, 188 ont réussi l'examen (un taux de réussite de 70 %). Le résultat moyen est de 66,4 % et la médiane, de 70 %. Plus précisément, les données brutes reçues étaient ventilées par élève et par critère. Le tableau de données indiquait les cotes pour les critères 1 à 3 et le nombre d'erreurs, plutôt que les cotes, pour les critères 4 et 5. Afin d'en faciliter la synthèse, j'ai utilisé la grille de correction du ministère de l'Éducation (2022, p. 14) pour déduire la cote obtenue à ces deux critères selon le nombre d'erreurs. Par ailleurs, la cote F est attribuée au critère 3 pour les élèves ayant fait un trop grand nombre d'erreurs au critère 5 (filtre

orthographique). Sur les 269 élèves concernés, 21 ont obtenu la cote F au critère 3. J'ai donc aussi placé ces 21 élèves dans la cote F aux critères 4 et 5. Le tableau suivant résume le pourcentage d'élèves par cote à chacun des critères.

Tableau 1

Pourcentage d'élèves par cote à chacun des critères

	A	B	C	D	E	F
Critère 1	1,9 %	53,5 %	42,0 %	1,1 %	1,5 %	s.o.
Critère 2	5,6 %	53,9 %	39,0 %	1,1 %	0,4 %	s.o.
Critère 3	27,9 %	45,0 %	13,4 %	4,5 %	1,5 %	7,8 %
Critère 4	20,1 %	40,9 %	21,6 %	3,3 %	6,3 %	7,8 %
Critère 5	10,0 %	17,8 %	16,4 %	14,1 %	33,8 %	7,8 %

C'est donc dire que la grande majorité des élèves ont réussi les critères 1 à 4, mais que seulement 44,2 % ont réussi à obtenir la note de passage au critère 5. Ces résultats se rapprochent donc de ceux présentés par Vincent et Gagnon-Bischoff (2019) (voir ci-dessus).

Résultats aux épreuves uniformes au niveau collégial

Cette difficulté dans la maîtrise de la langue se reflète également dans les taux de réussite à l'épreuve uniforme de français du cégep (quoique dans une moindre mesure, car les élèves ayant les plus grandes difficultés ne réussissent pas l'épreuve de fin de secondaire, et ne peuvent donc pas s'inscrire au cégep). Cette épreuve est évaluée en trois critères, et la réussite de chacun des critères est conditionnelle à la réussite de l'épreuve;

en d'autres mots, un échec à un seul des trois critères mène à un échec de l'épreuve. À l'épreuve uniforme de l'année scolaire 2015-2016, ce sont 95,7 % des 44 949 étudiants qui ont réussi le critère *Compréhension et qualité de l'argumentation* et 99,6 %, le critère *Structure du texte*. En comparaison, ils sont 84,8 % à avoir réussi le critère *Maitrise de la langue* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 2). Plus précisément, dans le critère de la maîtrise de la langue, on trouve trois sous-critères : *Vocabulaire, Syntaxe et ponctuation, et Orthographe d'usage et orthographe grammaticale* – une division comparable, donc, aux critères 3, 4 et 5 du secondaire. Encore ici, tout comme au secondaire, c'est le sous-critère relatif à l'orthographe qui est le plus échoué : 26,8 % des élèves y obtiennent un D, ou E ou un F (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 3). C'est donc dire que, même si les étudiants inscrits au cégep ont réussi leur épreuve unique de fin de secondaire, un peu plus de 15 % d'entre eux traînent des lacunes assez importantes en orthographe les empêchant de réussir l'épreuve menant au diplôme d'études collégiales.

En bref, ce que ces statistiques montrent sur les épreuves de français menant à l'obtention des diplômes d'études secondaires et collégiales, c'est que, bien que les étudiants comprennent bien la tâche et soient généralement en mesure de l'accomplir adéquatement, ils se butent parfois à de graves difficultés en orthographe. Pourtant, à en croire certains, il serait facile d'améliorer son orthographe : ne suffirait-il pas de se relire et de chercher les mots dans un dictionnaire et les accords de verbes dans un *Bescherelle* pour enrayer la majorité des erreurs d'orthographe dans un texte? Peut-être, mais encore

faut-il voir ce qui est réellement écrit sur le papier lorsque l'on se révisé – et c'est bien là le défi.

La révision dans les classes de français au secondaire

Au Québec, la révision de texte est l'un des processus d'écriture pour lequel plusieurs stratégies sont présentées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) pour le développement de la compétence en écriture. Nous constaterons ici qu'elles semblent peu enseignées au secondaire et, par conséquent, peu (ou mal) mises en œuvre par les élèves, surtout ceux en difficulté.

La place de la révision dans le programme de français

La révision de texte fait partie intégrante de la compétence *Écrire des textes variés* du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) en français, langue maternelle. En effet, on retrouve dans cette compétence, tant au premier qu'au deuxième cycle, le processus « Réviser, améliorer et corriger son texte ». Notons cependant que l'utilisation de stratégies de révision par les élèves ne peut être évaluée en soi, car comme le mentionne le *Cadre d'évaluation* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011), le recours à des stratégies « doit faire l'objet d'une rétroaction à l'élève, mais ne doit pas être considéré dans les résultats communiqués à l'intérieur des bulletins » (p. 5).

Au premier cycle du secondaire, ce processus est présenté par des manifestations ou des stratégies que devraient mettre en œuvre les élèves, par exemple la relecture d'un texte sous différents angles; la lecture de textes produits par des pairs; le fait de

reconsidérer la pertinence de divers aspects ou encore de réévaluer le point de vue; la vérification du texte au point de vue du vocabulaire, de la syntaxe et de la ponctuation, de l'orthographe; et enfin, la correction du texte et la rédaction d'une version finale (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, pp. 117-118). Au deuxième cycle, on y détaille des stratégies telles que diversifier ses moyens de révision; reconsidérer le contenu, l'organisation et le point de vue; vérifier le vocabulaire, la syntaxe, la ponctuation et l'orthographe; et rédiger la version définitive de son texte (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, pp. 72-74). En outre, le *Référentiel d'intervention en écriture* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) recommande explicitement de « centrer l'enseignement sur les stratégies rédactionnelles suivantes : la planification, la révision et la correction » (p. 34), qui seraient les plus efficaces pour tous les élèves, même ceux présentant des difficultés.

Bien que l'enseignement de stratégies de révision soit prescrit par le PFEQ et recommandé par le *Référentiel d'intervention en écriture*, dans la réalité, il semble qu'elles soient délaissées au profit de stratégies en amont de la rédaction, comme l'expliquent les prochains paragraphes.

L'enseignement de la révision dans les classes de français

Au Québec, rares sont les études qui rendent compte de ce qui se passe réellement dans les salles de classe de français. La principale étude de ce genre est l'enquête ÉLEF (État des lieux de l'enseignement du français) menée par Chartrand et Lord (2013). Celle-

ci reprenait une recherche menée en 1985, pour voir comment avaient évolué les pratiques d'enseignement en classe. En effet, pour choisir des interventions pertinentes afin de remédier à la situation de la qualité du français chez les élèves québécois tant décriée depuis des décennies, encore faut-il savoir ce qui se fait déjà en classe. Les objectifs de cette recherche se déclinaient donc en trois volets : d'abord, décrire les pratiques déclarées des enseignants de français; ensuite, décrire les représentations des élèves et des enseignants au sujet de certains aspects de l'enseignement de cette discipline; et enfin, décrire les pratiques effectives d'enseignants de français.

Les chercheuses ont observé que, malgré la réforme de l'éducation et la recherche, les pratiques et les représentations des enseignants ont peu évolué depuis 1985. En effet, l'enseignement de l'écrit et de la grammaire demeurerait surtout magistral et laisserait peu de places aux élèves; on enseignerait la terminologie de la nouvelle grammaire, mais pas ses démarches; et les tâches d'écriture seraient plus diversifiées qu'avant, mais l'enseignement serait plutôt axé sur la planification : « si les tâches d'écriture se sont diversifiées, la production textuelle a tendance à se limiter à l'aide à la planification du texte en amont de sa production » (Chartrand & Lord, 2013, p. 531).

Plus précisément, du côté de la révision, Chartrand et Lord (2013) ont souligné que l'élève était souvent laissé à lui-même lors de cette étape, qu'il n'y avait pas de consensus sur la manière de réviser, et qu'il n'y avait pas de stratégies de révision enseignées. Le problème ne semble pas se limiter au Québec; en effet, en Algérie, Benabbes (2018) a observé que « les consignes des enseignants se [limitaient] souvent à l'écriture directe ou au simple passage du brouillon au propre, sans porter une attention

particulière à la révision-correction et à la réécriture des écrits » et que « les différentes étapes du processus d'écriture [n'étaient] pas suffisamment travaillées » (s.p.). Par ailleurs, Chartrand et Lord (2013) ont également observé que l'enseignement de l'écriture et celui de la grammaire demeuraient cloisonnés, ce qui rend plus difficile le transfert des connaissances – or, la révision serait l'endroit parfait pour transférer les connaissances acquises lors d'activités décontextualisées. En d'autres mots, les jeunes apprennent des notions de grammaire, mais ont de la difficulté à les transférer; même si les causes de ce problème dépassent le simple repérage, ce dernier demeure la première étape à franchir.

Les pratiques de révision des élèves

Pendant une année scolaire où j'ai enseigné le français à quatre groupes de troisième secondaire et à quatre groupes de quatrième secondaire, j'ai pu observer que, même si un code de correction complet existait et était enseigné explicitement au premier cycle, celui-ci n'était que rarement appliqué par les élèves au deuxième cycle. En effet, le code était utilisé partiellement par mes élèves moyens, mais pas utilisé par mes élèves forts (qui utilisaient leur propre méthode, ou encore ne laissaient aucune trace de correction sur leur texte) ni par mes élèves faibles (qui ne le comprenaient pas, donc ne l'appliquaient pas, ou l'appliquaient mal). Par ailleurs, lorsque je discutais avec mes collègues, je les entendais souvent dire que les élèves ne se révisaient pas d'eux-mêmes, même s'ils avaient le temps de le faire, et même s'ils connaissaient le code – certaines de mes collègues avaient même décidé d'obliger leurs élèves à laisser des traces de leur correction sur leur brouillon, sous peine de ne pas accepter la copie finale de leur texte.

Enfin, fait surprenant, lorsque j'ai permis à mes élèves de 4^e secondaire d'utiliser Usito comme outil de correction en situation d'évaluation en écriture (après un enseignement de cet outil en classe), leurs résultats en orthographe ne se sont pas améliorés, ce qui pourrait renforcer l'impression que les élèves ne se révisent tout simplement pas.

Pourtant, les élèves eux-mêmes disent utiliser certaines stratégies de révision. En effet, le *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire* indique que le nombre d'élèves de la fin du 1^{er} cycle du secondaire ayant affirmé qu'ils essaient d'améliorer leurs textes ou encore qu'ils se relisent et vérifient s'ils ont fait des fautes lorsqu'ils finissent d'écrire oscille toujours autour de 90 % pour chacune des trois années – 2009, 2010 et 2011 – couvertes par ce rapport (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p. 54). Cette information remet donc en perspective les impressions que nous pourrions avoir en tant qu'enseignants de français : contrairement à ce que les traces (ou plutôt, l'absence de traces) sur leurs versions provisoires pourraient laisser penser, les élèves se révisent bel et bien; c'est le résultat de cette révision qui n'est pas nécessairement concluant.

Par ailleurs, Vigneau et al. (1997) ont comparé les révisions apportées par des réviseurs expérimentés (huit enseignants de français d'au moins cinq ans d'expérience) à celles apportées par des réviseurs débutants (35 élèves de cinquième secondaire). La consigne demandait aux participants de « corriger les problèmes (d'orthographe, d'expression, de logique, de clarté, etc.) qui se trouvent dans le texte » (p. 277). Au terme de leur recherche, les auteurs ont pu observer quelques distinctions entre les deux groupes,

notamment le fait que les réviseurs débutants effectuaient moins de corrections que les expérimentés et que le niveau de leurs corrections (forme, contenu) était moins bien adapté au niveau du problème. En outre, les auteurs soulignent que, si les réviseurs débutants ne corrigeaient pas une erreur, il s'agissait plus souvent d'une omission que d'une action inefficace. Bref, même si cette étude ne nous permet pas d'obtenir de l'information sur les pratiques de révision spontanées des élèves (puisque la consigne leur demandait expressément, ici, de corriger des erreurs dans un texte), elle nous permet néanmoins d'ajuster nos présupposés par rapport aux pratiques de révision des élèves.

Dans le même ordre d'idées, la différence de stratégies entre réviseurs débutants et expérimentés nous permet également de remettre en perspective la différence entre les élèves forts et les élèves rencontrant des difficultés en français. En effet, comme le souligne le *Référentiel d'intervention en écriture*, « pour plusieurs élèves, particulièrement ceux qui rencontrent des difficultés, la révision se traduit par une simple correction à la fin du processus d'écriture » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017, p. 41) – par opposition à une « révision ». En d'autres mots, les élèves plus faibles auraient tendance à s'en tenir à une correction de l'orthographe pour respecter les règles de la langue, alors que les élèves plus forts seraient capables d'effectuer des opérations plus complexes (ajout, suppression, substitutions, déplacement) pour améliorer un texte. Le *Référentiel d'intervention en écriture* indique à ce propos que « ces scripteurs révisent plus ou moins bien parce qu'ils ont peu de stratégies efficaces, parce qu'ils ont de la difficulté à activer les stratégies appropriées, parce qu'ils ont une mauvaise

perception de la tâche de révision ou encore parce que leur motivation à réviser est faible » (p. 42).

Question de recherche

Dans ce chapitre, nous avons constaté que les élèves québécois présentent des difficultés en écriture qui traversent les époques. Ces difficultés sont plus marquées dans les critères reliés à la syntaxe ainsi qu'à l'orthographe. Or, la recherche montre que la révision, qui pourrait contribuer à diminuer le nombre d'erreurs dans ces critères, est peu enseignée, et que les élèves, surtout ceux en difficulté, révisent difficilement leurs textes. Le présent essai tentera donc de répondre à la question suivante : comment puis-je soutenir mes élèves dans le développement de leur compétence en écriture, et plus précisément, de leur capacité à réviser leurs textes de manière plus efficace?

Compétences professionnelles concernées

Enfin, par la conception et la mise en œuvre de la séquence d'enseignement-apprentissage prévue dans le cadre de mon essai, je développerai principalement la compétence professionnelle 4, « Mettre en œuvre et superviser les situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et des intentions de formation » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 56). En effet, puisque la présente recherche porte sur l'enseignement-apprentissage d'une méthode de révision, les actions que je poserai en soutien aux apprentissages de mes élèves devront être adaptées à la situation afin d'engager ces derniers dans l'apprentissage. Par exemple, je devrai m'assurer de leur présenter clairement la pertinence de la démarche; je devrai également vérifier leurs

préconceptions et connaissances préalables; par ailleurs, j'aurai probablement à ajuster les modalités du travail en cours de route en fonction de leur niveau de réussite.

De plus, le présent essai me permettra de développer la C7, « Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 62). Comme le *Référentiel de compétences professionnelles* le reconnaît, les élèves d'une même classe ont des besoins différents, et le personnel enseignant doit respecter et prendre en charge cette diversité. L'une des dimensions de cette compétence est le fait de tirer profit de l'hétérogénéité de la classe grâce à des stratégies d'entraide au sein du groupe-classe, ce que permettra la méthode à l'étude ici. Par ailleurs, une autre dimension importante est celle d'adapter les situations d'enseignement-apprentissage en fonction des besoins, des défis et des capacités des élèves. Or, mes élèves présentent de grandes difficultés – probablement liées aux retards accumulés en raison de la pandémie que nous avons traversée – et il faut donc trouver une manière d'intervenir efficacement pour les aider. Bref, cet essai cadre bien avec certaines composantes de la C7.

Cadre conceptuel

Avant de proposer une séquence d'enseignement-apprentissage visant à aider des jeunes à mieux se réviser, donc à mieux écrire, il convient de poser ici certaines bases conceptuelles. Le présent chapitre exposera donc d'abord les caractéristiques de l'écrit, dont ses particularités et les processus cognitifs qui le sous-tendent. Je présenterai ensuite la définition de la révision que je privilégierai dans le cadre de cet essai. Après avoir décrit les obstacles possibles à la révision, j'expliquerai en quoi consiste la distanciation et j'exposerai quelques méthodes de révision pouvant la favoriser. La présentation de mon objectif de recherche terminera ce chapitre.

L'écrit et ses caractéristiques

Les particularités de l'écrit

D'abord et avant tout, il faut reconnaître que la langue écrite, comparativement à la langue orale, présente des caractéristiques qui lui sont propres. Fayol (1996) en souligne quatre. La première est la solitude, c'est-à-dire l'absence d'interaction directe avec l'interlocuteur : l'auteur d'un message doit tout anticiper, du contenu au langage en passant par le rapport au destinataire. La deuxième concerne le rythme de production : écrire demande plus de temps que parler, ce qui présente ses avantages, mais aussi ses inconvénients, qui varient selon le niveau d'expertise du scripteur. Ce dernier, s'il est assez compétent, peut mettre à profit cette lenteur pour planifier la suite du texte ou encore pour contrôler la production (se corriger, par exemple). Or, s'il est débutant, cette même

lenteur sera coûteuse sur le plan cognitif et pourrait par exemple entraîner des oublis. La troisième caractéristique de l'écrit est le fait qu'il laisse des traces. En l'absence de telles traces, l'oral demande l'utilisation de certains procédés qui sont superflus à l'écrit, tels que la répétition régulière de ce qui vient d'être énoncé, ou encore l'utilisation de reprises nominales fréquentes. La quatrième et dernière caractéristique est l'existence d'une norme de l'écrit qui se décline en trois points : l'orthographe, la syntaxe et la notion de « beau langage », c'est-à-dire du langage esthétique. Alors, comme Fayol le souligne, là où l'apprenant pourrait voir une série d'obstacles, le scripteur avancé pourra, lui, voir la possibilité de produire un texte de plus grande qualité que ce qu'il aurait pu énoncer à l'oral. Mais pour tirer profit de ces caractéristiques propres à l'écrit, encore faut-il que le scripteur maîtrise les différents processus qui le composent.

Les processus cognitifs derrière l'écriture

En matière d'écrit, le modèle de Flower et Hayes (1981) semble faire office d'autorité. En effet, plusieurs des textes que j'ai lus lors de ma recension au sujet de l'écrit et de la révision prenaient leurs assises sur ce modèle. Je crois donc pertinent d'en exposer les quatre idées principales ici.

Premièrement, l'acte d'écrire serait composé de processus cognitifs distincts que le scripteur contrôle pendant qu'il écrit :

in a stage model the major units of analysis are *stages* of completion which reflect the growth of a written product, and these stages are organized in a *linear* sequence or structure. In a process model, the major units of analysis are elementary mental *processes*, such as the process of generating ideas. And these processes have a *hierarchical* structure [...] such that idea

generation, for example, is a sub-process of Planning. Furthermore, each of these mental acts may occur at any time in the composing process. (Flower & Hayes, 1981, p. 367)

En d'autres mots, plutôt que de consister en une série de stades accomplis les uns après les autres (par exemple, le stade de la planification, puis celui de la rédaction, puis de la révision), l'acte d'écrire serait formé de processus respectant une structure hiérarchique mais pouvant survenir à tout moment durant le processus. Dans le modèle de Flower et Hayes (1981), on trouve ainsi trois blocs en interaction les uns avec les autres (p. 370) : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et les processus d'écriture.

L'environnement de la tâche comprend ce qui est externe au scripteur : le problème rhétorique (c'est-à-dire le but de la communication) ainsi que le texte existant. La mémoire à long terme comprend l'information connue du scripteur sur le sujet, le destinataire et le plan du texte. Quant aux processus d'écriture du modèle de Flower et Hayes (1981), ils sont approfondis dans Fayol (1996). Ces processus seraient de trois ordres : la planification, la mise en texte et la mise au point finale.

Pendant la planification, « on recherche des idées, on les organise et on essaye de concevoir ce que sait déjà le destinataire pour mieux adapter son message » (Fayol, p. 21). Fayol souligne ici que la récupération de l'information est tributaire de la base de connaissances : c'est cette dernière qui déterminerait – plus que la maîtrise du langage – la qualité des textes, car elle permettrait une meilleure organisation du texte et un coût cognitif moindre; autrement dit, « un texte sera d'une qualité d'autant meilleure que les idées y seront mieux maîtrisées et mieux organisées dans la base de connaissances de celui

qui produit » (p. 23). Cela suggère donc que pour écrire sur un sujet moins connu, il faut d'abord effectuer une recherche d'idées, puis écrire un plan de travail, pour terminer avec la rédaction. Cette étape de rédaction, ou mise en texte, pose trois problèmes, selon Fayol (1996) : premièrement, celui du lexique (quels mots utiliser, et comment les écrire – ce qui peut entraîner une surcharge cognitive); deuxièmement, celui de la syntaxe (y compris les formes particulières plus valorisées à l'écrit); et troisièmement, celui relatif aux aspects textuels (notamment en ce qui a trait aux formes verbales et à la ponctuation). Enfin, pour Fayol, l'écriture d'un texte se termine (idéalement) par une mise au point finale, c'est-à-dire une révision pour repérer et corriger les erreurs d'inattention causées tout au long du processus d'écriture.

Il est important de mentionner que, selon Flower et Hayes (1981), les trois processus d'écriture – planification, mise en texte et mise au point – sont surveillés par un processus de contrôle : « As writers compose, they also monitor their current process and progress. The monitor functions as a writing strategist which determines when the writer moves from one process to the next. For example, it determines how long a writer will continue generating ideas before attempting to write prose. » (p. 374) En d'autres mots, c'est ce processus de contrôle qui détermine le moment où le scripteur passe d'un processus ou d'un sous-processus à l'autre. En bref, selon ces auteurs, l'acte d'écrire ne serait pas linéaire, mais itératif, en raison des différentes influences qu'exercent chaque processus et chaque sous-processus sur les autres en tout temps.

La deuxième idée à la base du modèle de Flower et Hayes (1981) – corolaire de la première – est que, puisque les processus cognitifs sous-tendant l'écriture sont hiérarchisés et non linéaires, ils peuvent s'imbriquer les uns dans les autres : « A given process may be called upon at any time and embedded within another process or even within another instance of itself » (p. 375). Les auteurs donnent l'exemple d'un scripteur en train de composer une phrase : s'il rencontre un problème pendant la production de cette phrase, il pourrait faire appel au processus de planification pour générer et organiser de nouvelles idées, pour ensuite les traduire en texte dans sa phrase, réviser le nouveau texte pour vérifier que cela convient, le tout pour finir de composer la phrase qui lui posait un problème. En résumé, les processus cognitifs à la base de l'écriture sont récursifs, car un processus peut s'imbriquer dans un autre (ou dans lui-même) à tout moment.

Le troisième principe à la base du modèle de Flower et Hayes (1981) est le fait que l'acte d'écrire est orienté par des buts que le scripteur établit et ordonne de manière hiérarchique au fur et à mesure qu'il écrit et qui, en retour, guident le processus d'écriture (p. 377). Par exemple, le scripteur pourrait d'abord relire son texte dans l'optique de clarifier son texte et d'en améliorer la cohérence, puis apporter les corrections nécessaires pour ce faire, pour ensuite vérifier la qualité de la langue, trouver des erreurs, les corriger, et refaire cette vérification tant qu'il trouverait des erreurs à corriger. Finalement, le quatrième et dernier principe à la base du modèle de Flower et Hayes (1981) est intimement lié au troisième : le scripteur établit ses buts de deux façons, d'abord en en

général de nouveaux selon ses objectifs, puis en en modifiant au gré de ce qu'il apprend en écrivant (p. 381).

Pour résumer, l'écrit a ses particularités propres par rapport à l'oral et, bien que ces caractéristiques puissent constituer des obstacles pour l'apprenant, le scripteur expert, lui, sait en tirer avantage. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, l'acte d'écrire est rendu possible par des processus cognitifs itératifs, récursifs et orientés par des buts générés et modifiés par le scripteur. Dans les prochaines sections, je m'attarderai plus particulièrement à la révision, aux obstacles qui peuvent lui nuire, ainsi qu'à une piste de solution pour surmonter ces obstacles.

La révision : quelques définitions

Le concept de révision diffère d'un auteur à l'autre. Pour certains, la révision et la correction sont deux choses distinctes, alors que pour d'autres, la révision comprend la correction. Par exemple, le *Référentiel d'intervention en écriture* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) fait une distinction nette entre « révision » et « correction » : la révision est définie comme « le retour sur les aspects discursifs, textuels et stylistiques d'un texte. » (p. 41) Les erreurs de langue sont quant à elles réparées lors du processus de correction, qui vise « le respect des conventions et des règles d'écriture » et « consiste à apporter les correctifs, si nécessaires, à l'orthographe lexicale et à l'orthographe grammaticale » (p. 41). Selon le *Référentiel d'intervention en écriture*, le scripteur doit donc mobiliser des compétences et des connaissances différentes dans chacun des processus : en phase de révision, il doit savoir prendre en compte

l'intention d'écriture et le destinataire, ce qui implique des manipulations du texte en profondeur (déplacements, substitution, ajout et suppression de mots, mais aussi de phrases ou de paragraphes, ou même d'idées), alors qu'en phase de correction, il doit être capable de détecter les erreurs orthographiques et de les corriger.

Cette distinction entre révision et correction que l'on trouve dans le *Référentiel d'intervention en écriture* s'inscrit donc dans la lignée du *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009), qui, sans explicitement définir les termes, utilise l'expression « Réviser, améliorer et corriger son texte » pour regrouper plusieurs stratégies dont la diversification des moyens de révision, la reconsidération du contenu, de l'organisation et du point de vue, mais également la vérification du vocabulaire, de la syntaxe, de la ponctuation et de l'orthographe (p. 106).

Se basant sur les propos de différents théoriciens, Préfontaine (1998), sans en donner de définition à proprement parler, souligne quant à elle que la révision « devrait avoir pour principal effet de réduire l'écart entre le texte prévu et le texte effectivement produit » (p. 67) – écart que l'on peut évaluer en observant différents éléments passant de la forme au fond : orthographe et ponctuation, mais aussi intention d'écriture ou encore plan et structure visée. Pour cette autrice, donc, la « révision » comprendrait la correction. De la même façon, Réviseurs Canada (s.d.), l'organisme sans but lucratif responsable de l'accréditation des réviseurs linguistiques professionnels au pays, utilise aussi une définition englobante : « La révision – c'est-à-dire la relecture attentive et méthodique d'un texte en vue de l'améliorer, de le modifier ou de le corriger – a pour but d'assurer la qualité de la langue et l'efficacité de la communication. »

Ainsi, la définition de la « révision » ne fait pas l'unanimité; alors que certains auteurs considèrent la révision et la correction comme deux processus distincts, d'autres incluent la correction dans la révision. Pour ma part, je considérerai ici la révision comme un processus cognitif pouvant comprendre les actions (observables) de réécriture et de correction. Cette conception de la révision est en phase avec le processus d'écriture que Flower et Hayes (1981) nomment « reviewing », qui comprend les sous-processus « evaluating » (évaluer) et « revising » (modifier).

Pour cette raison, le présent essai utilisera ces termes de la façon suivante : la *révision* est un processus cognitif non observable pouvant mener à des actions observables prenant la forme de *corrections* (modifications pour respecter les règles du français) sur le texte, de *réécritures* (modifications structurelles ou stylistiques motivées par autre chose que le respect des règles de la langue) du texte ou encore de pauses (qui ne mènent à aucune modification du texte).

Les obstacles à la révision

Dans le modèle de Flower et Hayes (1981), le processus de révision (que Fayol appelait « mise au point finale ») était peu étoffé. Par ailleurs, Fayol (1996) souligne que ce retour sur le texte serait rare et inefficace, tant chez les novices que chez les experts, car il faut d'abord être en mesure de détecter les problèmes. Or, cela s'avère difficile. D'abord, « nous ne “relisons” même pas ce que nous avons écrit. Nous réactivons ce qui avait été activé : nous sommes alors dans une situation où il est impossible de dissocier une représentation portant sur le texte et une représentation portant sur ce que nous

voulions écrire. » (p. 34) En d'autres mots, notre cerveau nous joue des tours en complétant le texte pour nous lors de notre relecture. Ensuite, il faut comparer l'intention et la réalité, ce qui demande un certain niveau d'expertise. Enfin, il faut corriger, c'est-à-dire modifier le texte, ce qui suppose la connaissance de la façon « correcte » d'écrire.

Plane (1996) détaille davantage les sous-processus de la révision. En effet, elle considère les opérations suivantes : la définition de tâche, l'évaluation, la représentation du problème et la détermination d'une stratégie – autant d'opérations qui peuvent poser problème au scripteur débutant. Il faut donc enseigner ces opérations aux élèves, car ils ne les acquerront probablement pas naturellement : « comme il s'agit d'une compétence complexe, celle-ci ne peut s'acquérir par le biais du simple empilement des savoirs, savoir-faire et représentations en jeu dans sa maîtrise » (p. 58). Divers obstacles, de nature épistémologique, psychocognitive ou affective, ou encore didactique ou pédagogique, sont en cause.

Le principal obstacle épistémologique est dû au fait que l'ordre du produit ne correspond pas à l'ordre de la production, ce qui peut être difficile à concevoir pour un enfant. En d'autres mots, un enfant pourrait penser qu'un texte a été écrit dans le même ordre que celui dans lequel on le lit. Un autre exemple d'obstacle épistémologique offert par Paradis (2014) est le fait de penser l'écriture comme étant un processus linéaire et non itératif, une représentation qui pourrait bien sûr empêcher un retour sur le texte une fois celui-ci écrit.

En tant que principal obstacle psychocognitif, Plane (1996) soulève la surcharge cognitive attribuable aux raisons mentionnées ci-dessus. Par ailleurs, la nécessité de se distancier de son texte pour pouvoir le réviser efficacement constitue un obstacle de nature affective attribuable au fait que l'écriture demande un investissement affectif important.

Enfin, Plane (1996) souligne que des obstacles didactiques et pédagogiques peuvent venir des enseignants, de leurs pratiques ou du système scolaire; il s'agit par exemple de considérer le brouillon comme « sale », d'être obligé d'écrire un brouillon sans avoir appris comment ni pourquoi, ou encore, comme Paradis (2014) le fait remarquer, de présenter – à tort – l'écriture comme étant le transcodage d'un texte mental ou de valoriser le produit fini de façon excessive, au détriment du processus.

Pour résumer, la révision comporte son lot d'obstacles. Il ne faut donc pas perdre de vue que l'enseignement des connaissances sur la langue ne sera pas suffisant pour enrayer les erreurs; « il faut aussi enseigner la façon de contrôler sa propre production puisqu'on sait qu'à un moment ou à un autre, la charge attentionnelle sera tellement forte que, même chez un expert, certaines erreurs surgiront » (Fayol, 1996, p. 36). Il est donc nécessaire d'enseigner non seulement les connaissances sur la langue et les textes, mais également des stratégies de révision.

La distanciation

Puisque, comme Fayol (1996) l'expliquait, « nous réactivons [lors de la relecture] ce qui avait été activé [lors de l'écriture] » (p. 34), il faut réussir à déjouer notre cerveau.

Pour ce faire, la clé résiderait dans la distanciation par rapport au texte. C'est ce que Chartrand (2013) nomme « une posture de lecture évaluative, c'est-à-dire une façon de lire pour débusquer des problèmes » (p. 8). Mais cela est plus facile à dire qu'à faire, étant donné que la distanciation fait partie des obstacles psychocognitifs et affectifs, comme mentionné ci-dessus (Plane, 1996). En d'autres mots, puisque l'écriture demande un investissement affectif et cognitif important, il faut savoir se distancier de son texte pour le réviser efficacement.

Dans des conditions normales, pour obtenir cette distance par rapport à notre texte, on peut faire appel à ce que Chartrand (2013) appelle les 3 T : temps, tiers, et tâche. Avec le passage du temps, c'est-à-dire le fait de laisser « reposer » un texte, le cerveau a le temps d'oublier un peu ce que l'on a écrit, donc ce que l'on avait l'intention d'écrire; ainsi, on peut plus facilement voir le texte qui est réellement devant soi. Le tiers, ou plutôt l'intervention d'un tiers, réfère au fait de demander l'avis de quelqu'un, qui pourra faire part de ses recommandations pour améliorer le texte et ainsi permettre au scripteur de voir son texte d'un autre œil. Enfin, la « tâche » fait référence à la compréhension de la tâche : en d'autres mots, c'est le fait de s'assurer que l'on a bien compris la consigne, la situation d'écriture. Pour s'en assurer, il est parfois nécessaire de demander de l'aide à la personne qui attribue ladite tâche.

Dans un contexte scolaire, cependant, l'élève ne pourra pas nécessairement se tourner vers les 3 T. Par exemple, en situation d'épreuve d'écriture ministérielle, un élève ne pourrait ni laisser « reposer » son texte quelques jours avant de le remettre, ni demander la rétroaction d'une autre personne, ni poser des questions au surveillant pour mieux

comprendre la tâche à accomplir. La qualité de sa révision dépendra donc de l'efficacité de sa méthode de révision.

Des méthodes de révision favorisant la distanciation

Dans cet ordre d'idées, certains auteurs proposent des méthodes qui permettent au scripteur de se distancier de leur texte, ce qui semble améliorer la capacité des scripteurs à se réviser. Il s'agit par exemple de méthodes axées sur l'apport des pairs, comme les groupes de révision rédactionnelle, ou encore de méthodes axées sur l'autoquestionnement. En voici donc les grandes lignes.

Les groupes de révision rédactionnelle

Les groupes de révision rédactionnelle, ou GRÉRÉ, sont des rencontres durant lesquelles un scripteur fait la lecture de son texte à voix haute à deux ou trois pairs, pour que ceux-ci lui fournissent une rétroaction verbale sous forme de remarques positives, de questions ou encore de suggestions portant sur n'importe quel aspect du texte, qu'il s'agisse de grammaire textuelle ou de grammaire de la phrase (Blain, 2008; Blain & Lafontaine, 2008). Le processus se déroule ainsi (Blain, 2008) : à la première rencontre, le scripteur lit la version provisoire de son texte à ses pairs, qui lui donnent des commentaires positifs précis, puis lui posent des questions ou lui demandent de relire des passages du texte, pour finalement lui donner des suggestions d'amélioration. Le scripteur repart ensuite modifier son texte et intégrer les suggestions de son choix. À la deuxième

rencontre, les pairs lisent silencieusement le texte et signalent les erreurs au scripteur en les justifiant. Le scripteur peut ensuite aller intégrer les corrections suggérées.

Les études portant sur cette méthode de retour sur le texte ont mis en lumière que le regard des pairs sur son texte peut entraîner un scripteur à y apporter des modifications. Par exemple, Blain et Lafontaine (2008) ont observé que la rétroaction des pairs avait permis au groupe d'élèves québécois de faire baisser le nombre moyen d'erreurs grammaticales dans l'ensemble des six textes qu'ils avaient soumis au processus de GRÉÉRÉ; en comparaison, le groupe qui n'avait pas reçu de rétroaction par les pairs avait réussi à le faire baisser quatre fois sur six. Les chercheuses ont aussi souligné que les commentaires sur la grammaire du texte étaient moins souvent intégrés par les scripteurs que les commentaires sur la grammaire de la phrase. Dans son essai portant sur les GRÉÉRÉ, Lavallée (2017) a fait des observations similaires. En effet, elle indique que la majorité des modifications apportées au cours du processus par les six élèves ayant participé à son étude étaient liées à la grammaire de la phrase.

Ces résultats m'incitent donc à me demander si une telle amélioration de l'orthographe pourrait également s'observer avec une méthode de révision axée sur la distanciation, mais ne faisant pas appel aux pairs. En effet, l'amélioration à l'orthographe constatée dans les GRÉÉRÉ est-elle seulement le résultat de la mise en commun des connaissances d'un groupe? La logique de l'opération, c'est-à-dire le fait de regarder un texte d'un autre œil pour remettre en question l'orthographe et la corriger en justifiant ses choix, est-elle transférable dans les situations où l'élève est seul devant son texte?

Le dispositif didactique de Kanoua (2013)

Kanoua (2013) présente les résultats d'une recherche basée sur le modèle de Flower et Hayes qui avait pour objectif de vérifier si l'enseignement de stratégies de révision à des étudiants de première année universitaire pouvait mener ces derniers à améliorer leurs productions écrites.

L'expérience comptait trois phases. La première était le prétest, durant lequel deux groupes d'étudiants (groupe test et groupe contrôle) écrivaient un texte répondant à une consigne donnée. La deuxième phase était celle de l'enseignement de la révision au groupe test seulement. Cet enseignement était effectué au moyen d'un dispositif didactique mis au point par Kanoua et prenant la forme d'une grille d'autoévaluation composée de questions à se poser, basée sur les étapes du processus de révision selon Bisailon (1991). La troisième phase consistait en un post-test durant lequel les deux groupes à l'étude écrivaient à nouveau un texte selon une consigne donnée.

Les résultats ont montré, chez les étudiants du groupe test seulement, une augmentation du nombre d'interventions sur le texte (en ordre décroissant de quantité : remplacements, suppressions, ajouts et déplacements). Par ailleurs, chez ce même groupe, l'utilisation du brouillon était différente au post-test comparativement au prétest. En effet, les brouillons présentaient au post-test « des caractéristiques du brouillon instrumental au sens défini par Alcorta (2001) : utilisation de plan, de flèches, de numérotation, de marges, de listes d'idées » (Kanoua, p. 146), comparativement au brouillon linéaire, qui « présente peu de différences avec le texte final » (Alcorta, p. 98). En fin de compte, Kanoua conclut

que l'enseignement de la révision aurait mené à une rupture avec le brouillon linéaire, à un rapport au texte différent ainsi qu'à une meilleure résolution des problèmes.

La méthode de Lépine (2013)

La méthode « Qu'en pense Sophie? » rapportée par Lépine (2013) est une méthode de révision qui provient de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Elle est conçue pour aider le scripteur à se distancier de son texte pour le voir tel qu'il est et lui permettre de le corriger en profondeur. En effet, comme le souligne Lépine,

les enseignants de français [...] sont toujours en quête de nouveaux moyens propres à amener les étudiants à adopter une position critique, distanciée, par rapport à leurs textes, de manière qu'ils puissent y détecter les défauts et les corriger. La distance critique repose sur le questionnement : le scripteur habile relit plusieurs fois le texte pour s'assurer de l'adéquation de l'ensemble de ses composantes à son projet d'écriture (prise en compte de la situation de communication et pertinence du propos, conformité avec le genre textuel, structure, respect du code linguistique, etc.). (s.p.)

Pour induire cette distance critique, la méthode propose donc une relecture en trois étapes qui permettra d'abord de corriger les problèmes de fond, c'est-à-dire l'adaptation à la situation de communication (genre de texte, destinataire, etc.) et la cohérence; puis, en deux étapes distinctes, de corriger les problèmes de forme, c'est-à-dire les erreurs linguistiques.

Sans présenter de résultats de recherche clairs, cet article mentionne que « cette démarche est utilisée avec succès au Centre de développement des compétences langagières (CDCL) » (s.p.).

C'est justement la méthode « Qu'en pense Sophie? » qui fera l'objet de la présente recherche, car elle intègre de façon simplifiée plusieurs des stratégies de révision, d'amélioration et de correction du texte présentées dans le PFEQ (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 2009). En effet, il est facile de tomber en surcharge cognitive si l'on essaie de régler tous les problèmes d'un texte en même temps. Or, puisque cette méthode regroupe différentes questions à se poser lors de la révision d'un texte en seulement trois grandes étapes faciles à comprendre et à se remémorer, elle aide à se défaire de la surcharge cognitive qui peut arriver lors de la révision d'un texte. Par ailleurs, comme souligné plus haut, la révision est un processus itératif, et la méthode « Qu'en pense Sophie? » respecte bien ce processus : chacune de ses trois étapes en entonnoir permet de s'attaquer à un texte de façon différente, en partant de l'angle le plus large jusqu'aux modifications les plus pointues. La diversification des moyens de révision « en procédant à des relectures sous différents angles » est d'ailleurs une stratégie mentionnée dans le PFEQ pour le français au deuxième cycle (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p. 72). Enfin, cette méthode favorise la distanciation dès le début du processus de révision, puisque la première étape consiste à s'imaginer son destinataire et à se mettre dans sa peau.

Comme la méthode a été développée pour des étudiants de niveau universitaire, je vais non seulement en présenter les étapes telles que décrites par Lépine (2013) dans la prochaine section, mais également donner des exemples de questions que les élèves du secondaire pourraient se poser, de façons de faire qu'ils pourraient utiliser, ou encore de problèmes qu'ils pourraient réussir à régler lors de leur révision avec cette méthode. De

plus, je préciserai quelles stratégies présentées dans le PFEQ sont concernées par chacune des étapes.

La première étape : l'entrée en scène de Sophie. Comme indiqué ci-dessus, la première étape est celle qui contribuera à établir la distance nécessaire; c'est l'étape où « Sophie » entre en scène. « Sophie » aidera l'auteur à voir son texte d'un autre œil. À cette étape, on commence par définir le destinataire et la situation de communication.

Dans la méthode proposée par Lépine, le tuteur ou la tutrice

convient avec l'étudiant – âgé, par exemple, de 22 ans – que son texte devrait être compris sans difficulté particulière par un étudiant ou une étudiante de 20 ans qui aurait un parcours scolaire relativement semblable au sien. Il ne faut pas hésiter à conférer des traits précis à ce lecteur virtuel; nous proposons ainsi à « Samuel », étudiant de 2^e année en éducation, de relire son texte avec les yeux de « Sophie », sa sœur cadette ou une amie plus jeune, qui aura bientôt terminé ses études collégiales. Il faut donc préciser l'« écart de compétence » plutôt étroit qui sépare Samuel de Sophie, la tâche communicationnelle de ce dernier consistant à mobiliser ses ressources langagières pour rendre accessibles à Sophie les contenus développés dans son texte. (s.p.)

Au secondaire, on pourrait donc inviter l'élève à se poser ces questions : qui est le destinataire du texte? Quelles sont ses caractéristiques? Le texte est-il cohérent dans sa façon d'utiliser cette information? Ensuite, pour déterminer le but de la communication, l'élève pourrait se demander la raison pour laquelle il s'adresse à « Sophie ». Que veut-il lui transmettre comme information? Le texte répond-il aux consignes (s'il y a lieu) et tient-il compte du contexte (p. ex. sur le genre du texte, les contraintes à respecter, etc.)? Plus précisément, le vocabulaire utilisé est-il suffisamment précis pour permettre à « Sophie » de comprendre le message? Le registre de langue est-il adapté au destinataire et au

contexte? Le texte contient-il suffisamment d'information pour que « Sophie » comprenne? Certains passages pourraient-ils être mal compris par « Sophie »? Quelles questions « Sophie » pourrait-elle se poser en lisant le texte, alors qu'elle ne se trouvera pas dans le même contexte (espace/temps) que l'auteur au moment de le lire? Ces questions, auxquelles l'élève a, en principe, répondu lors de la planification de l'écriture de son texte, lui serviront encore ici pour lui permettre de régler des problèmes de vocabulaire, de reprise de l'information ou de progression, par exemple.

Au secondaire, cette étape correspond à quelques-unes des stratégies mentionnées dans le PFEQ, par exemple, au premier cycle : reconsidérer la pertinence, la progression et le point de vue; améliorer son texte en ajoutant des précisions, en éliminant des redondances ou des digressions, en précisant certains éléments ou encore en établissant des liens clairs entre les idées (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, pp. 117-118).

À la fin de cette étape, le texte devrait donc être clair, efficace, pertinent et cohérent.

La deuxième étape : l'épreuve du gueuloir. La deuxième étape de la méthode sert à détecter les erreurs qui *s'entendent*. Cette étape s'appuie donc sur une connaissance intuitive de la langue : l'élève doit

relire chaque phrase à voix haute (ou dans sa tête) pour s'assurer, en gros, qu'elle « sonne bien », qu'elle est bien construite, et que les expressions et les mots employés ne suscitent aucun doute. [...] La deuxième relecture vise les erreurs perceptibles à l'oral; elle pourrait se faire sans avoir le texte sous les yeux, car la plupart des phénomènes syntaxiques et lexicaux « s'entendent », ils ne sont pas d'ordre graphique. (Lépine, s.p.)

L'élève du secondaire pourrait donc lire le texte lentement, à haute voix – cette modalité de relecture étant d'ailleurs mentionnée dans le PFEQ (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p. 72) –, en se forçant à poser ses yeux sur chacune des syllabes, chacun des mots. Parmi les erreurs que l'élève pourrait détecter à cette étape se trouvent des erreurs de syntaxe ou de ponctuation (mots manquants ou doublons, négations incomplètes, point manquant ou de trop, etc.), certaines erreurs de grammaire (p. ex. terminaisons ou accords fautifs) et certaines erreurs d'orthographe (p. ex. inversions de lettres).

En d'autres mots, cette étape est une façon simple de s'assurer que « la structure des phrases, la concordance des temps verbaux, la ponctuation et les accords sont adéquats » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p. 74), notamment, car ces éléments sont souvent audibles.

À la fin de cette étape, en plus d'être clair, efficace, cohérent, pertinent, le texte devrait contenir moins d'erreurs qui s'entendent.

La troisième étape : « l'opération œil de lynx ». La troisième et dernière étape, « l'opération œil de lynx », consiste à corriger les erreurs qui restent, c'est-à-dire celles qui se *voient*. En bref, cette étape permettra de régler ce qui reste d'erreurs de ponctuation et d'orthographe. Le principe est simple : il faut s'arrêter sur chaque mot et chaque signe de ponctuation et en justifier la graphie ou le choix. Par exemple, l'élève du secondaire pourrait se poser ces questions : pourquoi *ce* plutôt que *se*? Pourquoi cet accord? Pourquoi

le masculin plutôt que le féminin, le singulier plutôt que le pluriel? Ce signe de ponctuation est-il correct dans ce contexte?

Il s'agit donc, comme le mentionne le PFEQ, de « vérifier l'application des règles de l'orthographe grammaticale et le respect des contraintes de l'orthographe d'usage en utilisant au besoin des outils de référence » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 118) et, éventuellement, de recourir aux manipulations syntaxiques et de se référer « à sa connaissance des régularités de la langue et des modèles de conjugaison » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p. 74).

Cela suppose bien sûr que l'élève soit capable de trouver les bonnes réponses aux questions qu'il se pose. Or, durant les deux années où j'ai accompagné d'autres étudiants en tutorat au niveau collégial, et même durant la dizaine d'années où j'ai travaillé en révision linguistique, j'ai souvent observé que les gens savent répondre à la plupart de ces questions; le problème est qu'ils ne se les posent pas. C'est d'ailleurs une observation partagée par Meilleur (1998) : « nous constatons qu'une partie importante de ces élèves possèdent de bonnes connaissances grammaticales : ils ne savent tout simplement pas les utiliser » (s.p.) Cela suppose aussi que l'élève soit capable de trouver l'information qu'il ne connaît pas, et donc qu'il sache à quel endroit la trouver, ce qui devrait faire l'objet d'un enseignement distinct (par exemple, montrer à l'élève du secondaire toutes les ressources disponibles dans le dictionnaire électronique Usito, et la façon de les trouver).

Finalement, après cette étape, et donc à la fin du processus proposé par cette méthode, le texte devrait être clair, efficace, cohérent et pertinent, et devrait présenter moins d'erreurs qui s'entendent et qui se voient.

Objectif de recherche

Comme le soutient Fayol (1996), même si la révision s'avère complexe, il est possible de l'enseigner, mais « si l'on veut concevoir un processus d'instruction à propos de la révision, il faut trouver des moyens pour faciliter : la perception de ce qui ne va pas et la mise à disposition des auteurs (enfants, élèves) de moyens lexicaux, syntaxiques et textuels afin d'améliorer leur production » (p. 35). Le présent essai a donc pour objectif de regarder dans quelle mesure une méthode axée sur la distanciation comme celle de « Qu'en pense Sophie? » (Lépine, 2013) peut aider des élèves du secondaire en difficulté à mieux réviser leurs textes, et plus particulièrement à mieux corriger les erreurs de syntaxe et d'orthographe.

Méthode

Le présent chapitre exposera la manière dont ont été récoltées et analysées les données nécessaires pour atteindre mon objectif.

Contexte de la collecte de données

Les données ont été recueillies auprès de quatre élèves de troisième année du deuxième cycle de la Polyvalente Saint-Georges (Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin) durant mon stage II à la maîtrise en enseignement du français. Dans le cadre de ce contrat, j'enseignais à un groupe de 5^e secondaire ainsi qu'à trois groupes de 2^e secondaire; pour les besoins de la présente recherche, j'ai choisi des élèves de 5^e secondaire en raison de l'urgence d'intervenir auprès de ces élèves en vue de l'épreuve ministérielle de fin d'année.

Cette polyvalente, située à Saint-Georges, en Beauce, accueille environ 1600 élèves provenant de Saint-Georges et de plusieurs petites villes et villages aux alentours. En 2019, cette école publique a obtenu un classement de 4,4/10 au *Bulletin des écoles secondaires du Québec* de l'Institut Fraser (Labrie & Emes, 2020), se situant donc au 397^e rang sur 473; le pourcentage d'élèves EHDAA atteignait 23,3 %, et celui d'élèves en retard, 21,5 %. Toujours selon le même rapport, les résultats aux épreuves de français oscillent aux alentours de 68 % depuis 2015 (p. 22). Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'année 2022 se maintenait dans cette lancée, avec un taux de réussite de 70 %.

Dès le début de l'année, ces informations semblaient se refléter dans ma classe; plusieurs de mes élèves m'ont indiqué simplement espérer réussir leur année en français, car leurs notes habituelles en français tournaient autour de la note de passage, et certains étaient en 5^e secondaire grâce à des cours d'été qu'ils avaient dû suivre après l'échec de leur 4^e secondaire. Pour ce qui est de la composition de ce groupe, en début d'année, on y trouvait 28 garçons pour 5 filles.

Enfin, la collecte de données pour la présente recherche a été effectuée de la mi-octobre à la mi-novembre, chevauchant ainsi la fin de la première étape et le début de la deuxième.

Échantillon

Recrutement et participants sélectionnés

Dès le deuxième cours de l'année scolaire, j'ai demandé à mes élèves d'écrire un texte diagnostique d'environ 125 mots afin de me permettre d'avoir une vue d'ensemble des défis dont j'allais devoir tenir compte dans ma planification pour cette classe. La consigne d'écriture était la suivante : « Dans un paragraphe d'environ 125 mots, donne-moi une raison pour laquelle je devrais (ou pas!) vous laisser vous asseoir à la place de votre choix en classe. Corrigez-vous! Vous me remettez votre brouillon et une version finale. » Lors de cette tâche, je leur ai précisé qu'ils devaient faire ce qu'ils ont personnellement l'habitude de faire en situation d'évaluation d'écriture (faire ou pas un plan; écrire un brouillon ou non; appliquer ou pas un code de correction). Je leur ai dit explicitement que je voulais observer leurs méthodes de travail et le résultat de ces

méthodes de travail afin de savoir ce sur quoi nous devons nous concentrer en classe en début d'année. Ensuite, au sixième cours de l'année, je leur ai demandé d'écrire un texte en réaction au début du roman que nous lisions en classe. Dans cette tâche, j'évaluais formellement les critères 1 (adaptation à la situation de communication), 4 (syntaxe et ponctuation) et 5 (orthographe d'usage et grammaticale) en écriture. C'est donc sur la base de mes observations dans ces textes que j'ai approché des élèves pour la présente recherche.

Quatre élèves de 5^e secondaire ont donc participé à ce projet. J'ai d'abord recruté cinq élèves sur la base des difficultés observées dans les différents travaux écrits du début de l'année. Cependant, puisque l'une des élèves recrutées s'absentait trop souvent (tant en classe qu'aux rencontres prévues en sous-groupes), j'ai dû l'exclure pour les besoins de ce projet.

Les quatre élèves participants avaient comme langue maternelle le français québécois. Comme le mentionne Lépine (2013), « demander à un étudiant de juger de la correction syntaxique et lexicale d'une de ses phrases [c'est-à-dire l'étape 2 de la méthode], c'est solliciter et mettre à l'épreuve sa connaissance à la fois profonde et intuitive de la langue (si le français est sa langue première). » (s.p.) La sélection d'élèves francophones a donc permis d'éviter d'introduire des biais dans l'analyse de nos résultats qui pourraient être attribuables à l'usage du français québécois en tant que langue seconde.

Tous les participants étaient des garçons âgés de 16 ou 17 ans au moment de la collecte de données. Le tableau suivant résume les résultats en début de projet de chaque élève aux critères 4 et 5 ayant participé à cette recherche.

Tableau 2

Résultats aux critères 4 et 5 dans la tâche d'écriture ayant servi à la sélection des participants

Élève	Résultats
É1	Critère 4 : 21/25
	Critère 5 : 0/20
É2	Critère 4 : 0/25
	Critère 5 : 14/20
É3	Critère 4 : 18/25
	Critère 5 : 0/20
É4	Critère 4 : 0/25
	Critère 5 : 15/20

Séquence d'enseignement-apprentissage

La séquence d'enseignement-apprentissage s'est échelonnée sur une rencontre sur l'heure du midi ainsi que sur trois périodes en classe, pour un total de 3,75 heures. Lépine (2013) mentionne en effet que, dans le cadre des activités de tutorat au Centre de développement des compétences langagières de l'Université Laval, une séance dure au moins une heure, séance durant laquelle il est possible que la tutrice et l'étudiant n'aient pas le temps de passer à travers chacune des étapes de la méthode. J'ai donc décortiqué la

tâche en trois périodes pour me permettre de présenter la méthode au groupe, puis laisser les élèves l'appliquer étape par étape.

Le projet d'écriture prévu

L'apprentissage de cette méthode s'est fait dans le cadre de la rédaction d'un texte que j'appelle « Lettre à moi-même ». Il s'agit d'une lettre en trois paragraphes que les élèves s'écrivent à eux-mêmes dans l'optique de la relire 10 ans plus tard (ils la garderont scellée dans leur album de finissants). Dans le premier paragraphe, ils doivent faire un retour sur la personne qu'ils étaient en commençant le secondaire; dans le deuxième, ils doivent décrire la personne qu'ils sont au moment d'écrire la lettre, alors qu'ils terminent leur secondaire; et dans le troisième, ils doivent décrire la personne qu'ils souhaitent devenir dix ans plus tard. Il s'agit donc d'un texte plutôt descriptif qui force l'utilisation cohérente d'un destinataire suffisamment éloigné des élèves pour inciter ces derniers à se poser des questions sur la façon dont leur texte sera reçu et compris par leur destinataire.

Première rencontre

La première rencontre sur l'heure du midi servait à aborder les préconceptions des élèves relativement à la révision et à la correction de texte. J'ai débuté en leur présentant en termes simples la problématique et l'hypothèse de mon projet (la difficulté que pose la révision lorsque nous n'avons pas de distance par rapport à notre texte, et l'hypothèse que cette distance leur permette non seulement d'écrire un texte plus clair, mais également de

mieux voir leurs erreurs syntaxiques et orthographiques). J'ai ensuite mené une discussion de groupe durant laquelle je leur ai posé les questions suivantes :

- Pourquoi vous corrigez-vous?
- En classe, que faites-vous quand on dit « corrigez-vous »?
- Combien de fois repassez-vous sur votre texte lorsque vous vous corrigez?
- Certains textes sont-ils plus difficiles à corriger que d'autres?
- Avez-vous l'impression que votre méthode de correction est efficace?
- Lorsque vous vous relisez après un certain temps, trouvez-vous souvent des erreurs que vous n'aviez pas vues durant votre révision?

J'ai finalement présenté *grosso modo* le projet d'écriture, puis le but et les étapes de la méthode de correction faisant l'objet de ma recherche : prise de distance grâce à « Sophie » – distance qui s'installe normalement avec le passage du temps, l'aide d'un tiers ou la vérification de la compréhension de la tâche –, puis correction des erreurs qui s'entendent, et enfin, correction des erreurs qui se voient, le tout dans le but de se distancier de son texte pour que ce dernier soit clair, cohérent et exempt d'erreurs.

Cours 1

Pour les raisons exposées dans la section *Limites* ci-dessous, j'ai dû me tourner vers l'enseignement de la séquence en salle de classe, avec le groupe au complet. Ainsi,

le premier cours a servi d'introduction à la séquence prévue. Ce cours a pris la même forme que la première rencontre que nous avons faite en sous-groupe sur l'heure du midi.

Par ailleurs, durant cette période, j'ai présenté les grandes lignes du projet d'écriture prévu (la « Lettre à moi-même »).

Cours 2

Afin d'aider les élèves à contextualiser les apprentissages de cette période, j'ai présenté la tâche qu'ils auraient à accomplir durant cette période (écrire le premier paragraphe de la « Lettre à moi-même » et le corriger en appliquant la première étape de la méthode Qu'en pense Sophie).

Nous avons passé environ la moitié de la période sur la présentation et le modelage de la première étape de la méthode, celle qui consiste à faire appel à « Sophie ». J'ai d'abord expliqué que la difficulté de se corriger efficacement vient notamment du fait que nous n'avons pas suffisamment de distance par rapport à notre texte, puis j'ai présenté « Sophie », la destinataire que l'on doit se représenter de la façon la plus précise possible en se posant diverses questions.

Ensuite, en discussion de groupe, nous avons défini qui était « Sophie » dans le contexte de la rédaction de la « Lettre à moi-même ». Pour ce faire, j'ai utilisé en exemple le premier paragraphe que j'avais moi-même écrit et j'ai exprimé à haute voix les questions à se poser pour définir « Sophie », pour que nous puissions ensuite y répondre ensemble :

- Qui est « Sophie »?
 - À qui est-ce que je m'adresse (qui est mon destinataire)? Qui lira mon texte? Y a-t-il plus d'un destinataire? Est-ce que mon texte est cohérent dans sa façon d'utiliser cette information?
 - Le vocabulaire que j'ai utilisé est-il suffisamment précis pour permettre à « Sophie » de comprendre mon message? Mon texte contient-il suffisamment d'information pour que « Sophie » comprenne mon message? Est-ce que j'ai écrit quelque chose qui pourrait être mal compris par « Sophie »? Quelles questions « Sophie » pourrait-elle se poser en lisant mon texte alors qu'elle ne se trouve pas dans le même contexte (espace/temps) que moi au moment de le lire? Est-ce que j'ai utilisé un registre de langue adapté à mon destinataire et au contexte?

- Quel est le but de cette communication?
 - Pourquoi est-ce que je m'adresse à « Sophie »? Qu'est-ce que je veux lui transmettre comme information?
 - Mon texte répond-il aux consignes et tient-il compte du contexte? (p. ex. sur le genre du texte, les contraintes à respecter, etc.)

Enfin, j'ai précisé qu'une fois que « Sophie » est bien définie et que le texte a été revu avec « ses yeux », le texte devrait être clair, efficace, pertinent et cohérent, ce qui

aide à bien répondre aux critères 1 et 2 (*Adaptation à la situation de communication et Cohérence*) de la compétence *Écrire des textes variés*.

Les élèves ont ensuite rédigé le premier paragraphe de la « Lettre à moi-même ». Ils n'ont pas eu le temps de réviser leur texte avant la fin de la période.

Cours 3

Dans le but d'aider les élèves à contextualiser les apprentissages et la tâche à venir, j'ai commencé le cours en leur donnant un exemple du deuxième paragraphe qu'ils auraient à écrire, c'est-à-dire le paragraphe qui doit décrire la personne qu'ils sont actuellement en cinquième secondaire.

J'ai ensuite fait un retour sur le cours précédent pour rappeler en quoi consiste la première étape de la méthode et quelles questions il serait possible de se poser pour bien cerner « Sophie » et modifier le texte au besoin. Puis, j'ai laissé du temps aux élèves pour qu'ils corrigent leur premier paragraphe en appliquant la première étape de la méthode. Pendant ce temps, j'ai circulé dans la classe en portant une attention particulière à mes participants. J'ai aidé ces derniers à se poser des questions pour bien définir « Sophie » (leur destinataire, c'est-à-dire eux-mêmes 10 ans plus tard) et à ajuster leur texte en conséquence.

J'ai ensuite enchaîné avec l'explication de la suite de la tâche d'écriture (le contenu du deuxième paragraphe) et l'enseignement de la deuxième étape de la méthode. J'ai donc expliqué que pour cette deuxième étape, ils doivent lire leur texte à voix haute, lentement,

pour trouver et corriger les erreurs qui s'entendent et j'ai modelé la façon de faire avec mon exemple de paragraphe.

Afin de réinvestir les deux étapes apprises jusque-là, les élèves ont donc procédé à l'écriture puis à la correction de leur deuxième paragraphe, d'abord en utilisant la première étape de la méthode « Qu'en pense Sophie? », puis en effectuant leur lecture à haute voix et leur correction de leur côté, selon la deuxième étape de la méthode. Après une relecture à haute voix seuls, les élèves ont eu la possibilité de se placer en équipes pour se faire lire leur texte par quelqu'un d'autre et ainsi vérifier s'ils avaient réussi à bien corriger les erreurs qui s'entendaient dans leur texte. Encore une fois, j'ai circulé en portant une attention particulière à mes participants, pour vérifier s'ils comprenaient bien comment appliquer cette deuxième étape de la méthode.

Cours 4

Comme au troisième cours, j'ai commencé le quatrième cours en expliquant le contenu du troisième paragraphe de la « Lettre » (se projeter dans l'avenir, faire des souhaits) et en leur donnant un exemple de ce troisième paragraphe.

J'ai ensuite fait un retour sur les deux cours précédents en rappelant les deux étapes apprises jusqu'alors, puis j'ai expliqué le principe de la troisième étape, c'est-à-dire de se relire et de se poser des questions sur l'orthographe de chaque mot ou le choix de chaque signe de ponctuation. J'ai modelé la façon de faire à l'aide du paragraphe d'exemple, en verbalisant toutes les questions possibles : (par exemple, quelle est la classe de ce mot?

Pourrait-il donc s'accorder ou se conjuguer? Si oui, avec quoi?). Les élèves ont ensuite écrit leur troisième paragraphe en mettant en pratique les trois étapes de la méthode. Comme pour les deux autres étapes, j'ai circulé pour vérifier, particulièrement auprès de mes participants, si le but et la façon de faire de cette étape étaient clairs.

Collecte et analyse des données

Afin de répondre à mon objectif de recherche, j'ai collecté et analysé deux types de données principaux. Les principales données recueillies sont les productions écrites des élèves. D'abord, en prétest (avant la séquence d'enseignement-apprentissage de la méthode), j'ai collecté et analysé deux productions écrites faites en classe. L'analyse comprenait une correction de la version finale de leur texte selon le barème présenté à l'Appendice B, qui est tiré de la grille de correction utilisée dans notre CSS pour les productions écrites en 5^e secondaire. Cela m'a permis d'avoir un point de comparaison pour les critères 4 (Syntaxe et ponctuation) et 5 (Orthographe grammaticale et orthographe d'usage) de la compétence *Écrire des textes variés*. Ensuite, en post-test (après la séquence d'enseignement-apprentissage), j'ai collecté la version finale du dernier paragraphe de la « Lettre à moi-même » que j'ai évaluée à l'aide de la même grille. J'ai ainsi pu obtenir mon deuxième point de comparaison en ce qui a trait aux résultats obtenus aux critères 4 et 5.

Enfin, durant le processus, j'ai consigné diverses observations et réflexions dans un bloc-notes OneNote et j'ai enregistré en format audio les cours donnés durant la

séquence ainsi que des notes verbales afin de me permettre de les réécouter pour faire un retour réflexif sur l'intervention.

Limites

Au départ, mon intention était de constituer un petit groupe d'élèves qui participeraient à des rencontres sur l'heure du midi, à raison d'une fois par semaine pendant cinq à six semaines, pour apprendre et appliquer cette méthode de correction. Les élèves que j'avais ciblés étaient d'accord avec ce mode de fonctionnement. Malheureusement, après trois tentatives de rencontres où il manquait toujours au moins un participant (à la dernière tentative de rencontre, un seul participant s'était présenté), j'ai dû changer d'approche afin de permettre une collecte de données dans un temps raisonnable, terminée pendant mon stage, et dans des conditions égales pour mes participants. C'est donc pour cette raison que ma collecte de données a commencé par une rencontre sur l'heure du midi et s'est terminée en grand groupe.

Par ailleurs, dans un souci d'équilibrer le groupe d'élèves observés, j'ai voulu faire participer des filles. Or, pour différentes raisons (que je n'exposerai pas ici par souci de confidentialité), cela n'a pas été possible.

Enfin, une limite concerne les textes analysés en posttest. Notons que, bien que j'aie demandé aux élèves de faire une version provisoire et une version finale, la grande majorité des élèves de la classe n'ont pas récrit leur texte « au propre », considérant leur version provisoire corrigée comme étant finale. Cette version provisoire ne contenait

généralement pas de marques de révision ou de correction, les élèves ayant fait leur correction au fur et à mesure de l'écriture ou ayant effacé. C'est donc ce qu'ils m'ont remis à la fin de la séquence d'enseignement-apprentissage.

Résultats

Avant de présenter les résultats, il convient de rappeler la question à laquelle je désirais répondre ainsi que l'objectif de ma recherche. Au départ, je cherchais une manière de mieux accompagner mes élèves dans le développement de leur compétence en écriture, et ce, en me concentrant sur l'aspect « révision ». Dans cet ordre d'idées, l'objectif de ma recherche était de regarder dans quelle mesure une méthode misant sur la distanciation, en l'occurrence la méthode « Qu'en pense Sophie? » pouvait aider des élèves du secondaire en difficulté à mieux réviser leurs textes, et plus particulièrement à mieux corriger les erreurs de syntaxe et d'orthographe. Ce chapitre revient donc sur les données collectées au cours de la séquence mise en place en classe pour l'enseignement-apprentissage de cette méthode. Ainsi, je ferai d'abord un retour sur les conceptions des élèves avant la séquence. Je présenterai ensuite les observations que j'ai pu faire auprès de mes participants durant la séquence, puis les résultats obtenus en prétest et en posttest, que je comparerai aux résultats attendus. Enfin, je présenterai des pistes pédagogiques pour l'amélioration de l'intervention.

Préconceptions des élèves

Lors de la première rencontre avec mes participants sur l'heure du midi, j'ai pu prendre note de certaines conceptions et idées partagées chez mes participants en ce qui concerne la révision.

À la question « Pourquoi vous corrigez-vous? », les participants étaient tous d'accord pour dire qu'ils se corrigent simplement pour « avoir une note qui passe ». La révision est donc une étape qu'ils effectuent seulement dans un cadre scolaire, pour obtenir de meilleurs résultats. Ils ont affirmé ne pas se relire et se réviser le moins possible dans leurs écrits de tous les jours.

À la question « En classe, que faites-vous quand on dit "corrigez-vous"? », tous les participants ont affirmé « passer mot par mot », donc se relire de façon linéaire. Plus particulièrement, le participant É3 a mentionné « regarder les points et les majuscules ». Par ailleurs, ce participant a abondé dans le sens d'une autre participante (présente à cette rencontre, mais exclue du projet ultérieurement) lorsqu'elle a mentionné le fait qu'elle vérifie la terminaison de chaque verbe en allant voir sur Usito. Enfin, le participant É4 a, pour sa part, indiqué ajouter un symbole sur les mots dont il est incertain de l'orthographe, puis les chercher dans le dictionnaire après avoir relu tout son texte.

En ce qui concerne le nombre de relectures au moment de se réviser, tous les participants sauf un ont mentionné se relire deux fois : une première fois pour tout vérifier, puis une deuxième fois pour corriger les problèmes relevés et non réglés durant le premier passage. Le participant É1 a indiqué que le nombre de relectures qu'il fait dépend de la longueur du texte; plus le texte est long, plus il décortique sa révision en petites étapes (p. ex. un passage pour les homophones, un passage pour les verbes, etc.), car il a peur de laisser trop d'erreurs.

À la question « Certains textes sont-ils plus difficiles à corriger que d'autres? », tous les participants s'entendaient pour dire que chaque type de texte comporte ses propres

difficultés. Par exemple, les participants ont soulevé que les textes narratifs sont complexes à corriger en raison de la concordance des temps. Ils ont cependant soutenu utiliser la même méthode, peu importe le type de texte.

Enfin, tous les participants ont dit qu'ils trouvent et corrigent correctement plusieurs erreurs lors de leur révision, mais que cette correction n'est pas suffisante. Par ailleurs, ils ont tous confirmé que le manque de temps ne joue aucun rôle dans leur correction; en effet, ils ont tous affirmé arrêter leur processus de correction lorsqu'ils ne voient plus d'erreurs. Pourtant, tous les participants ont dit être en mesure, s'ils retournent dans leur texte quelques jours plus tard, de voir des erreurs qu'ils n'avaient pas corrigées durant leur révision.

Pour terminer, lorsque j'ai donné le premier cours sur la méthode en salle de classe, j'ai obtenu sensiblement les mêmes réponses aux questions de la part du reste des élèves. En outre, le groupe a fait ressortir le fait que leur correction portait principalement sur les accords et la conjugaison.

Observations durant la séquence

Dans cette section, je présenterai les observations générales que j'ai faites pendant mes échanges avec les élèves durant l'enseignement-apprentissage.

Première étape de la méthode

Le plus grand nombre de questions est survenu durant l'apprentissage et l'application de la première étape de la méthode. D'abord, lorsque j'ai présenté la

première étape en classe, celle où l'on définit « Sophie », le groupe a été surpris. En effet, à la question « Qui est votre destinataire? », la réponse spontanée des élèves a été « Vous! » (c'est-à-dire moi-même, leur enseignante). Il a fallu, à ce moment, que je leur fasse prendre conscience que le destinataire n'est pas toujours celui qui « passe la commande » d'un texte – appuyant d'autant plus l'importance de se poser des questions sur le destinataire.

Au moment de se réviser à l'aide de la première étape, la question qui est revenue le plus souvent était en lien avec le pronom à utiliser. La tâche d'écriture leur demandant de s'écrire une lettre à eux-mêmes, les élèves se demandaient s'ils devaient écrire à la première personne ou à la deuxième personne du singulier. Cette question prouvait qu'ils se posaient les questions nécessaires à cette étape.

De plus, les élèves se posaient des questions sur le vocabulaire, mais dans une optique de respect du niveau de langue attendu : ai-je le droit d'utiliser tel ou tel mot? Par exemple, certains voulaient utiliser des mots plus familiers comme des jurons ou encore de nouvelles expressions à la mode chez les jeunes actuellement. Je devais alors réorienter la question pour qu'ils définissent « Sophie », leur destinataire : à qui t'adresses-tu, et ton destinataire (eux-mêmes, qui liront leur propre texte dans 10 ans) comprendra-t-il le sens et l'intention de ton message? Lorsqu'ils comprenaient qu'ils s'adressaient à eux-mêmes 10 ans plus tard, ils étaient capables de juger s'ils pouvaient ou non utiliser le mot sur lequel ils se questionnaient.

Une autre question fréquente était relative au contenu : ils me demandaient quelle information ils devaient mettre dans leurs paragraphes. Lorsque je réorientais leur

question en leur demandant ce qu'ils pensaient que leur destinataire aimerait recevoir comme information, ils étaient capables de sélectionner de l'information et de l'organiser de manière à rendre leur texte pertinent et intéressant.

Deuxième étape de la méthode

Le principe de la deuxième étape de la méthode a été bien compris par les élèves de la classe; c'est plutôt dans l'application que j'ai observé des problèmes. En effet, lorsque je regardais le texte de mes élèves en même temps qu'ils le lisaient à haute voix, je constatais souvent qu'ils ne lisaient pas ce qui était réellement écrit. Par exemple, ils ajoutaient les mots manquants ou ne lisaient pas les mots en surplus; ils prononçaient des liaisons alors que les lettres à l'origine de ces liaisons étaient absentes; ou encore, ils utilisaient des intonations liées à des virgules ou à des points même si ceux-ci avaient été omis dans le texte. D'autres fois, ils lisaient bel et bien le texte qui se trouvait sur le papier, mais n'entendaient pas les erreurs (par exemple, l'omission du « ne » de la négation). Dans ces cas, je devais moi-même les arrêter dans leur lecture et les forcer à se questionner sur l'adéquation entre ce qui était écrit et ce qu'ils avaient lu à haute voix. C'est après cette intervention de ma part qu'ils réussissaient à se corriger. Pour certains, c'est lorsqu'ils se sont placés en équipe pour se faire lire leur texte par leur coéquipier qu'ils ont entendu les problèmes à corriger; encore là, cependant, les coéquipiers avaient beau lire les textes tels quels, plusieurs élèves n'entendaient pas les problèmes. Enfin, notons que certains élèves ont été hésitants à appliquer cette étape comme suggéré (à voix haute), car ils ne voulaient pas que les autres élèves de la classe entendent le contenu de leur lettre.

Troisième étape de la méthode

Enfin, la troisième étape de la méthode a elle aussi été bien comprise. Je voyais les élèves s'arrêter sur chaque mot et chaque signe et se poser des questions sur le genre, le nombre, la personne, l'orthographe d'usage; de temps à autre, ils se tournaient vers moi pour me demander le genre d'un nom ou l'orthographe d'usage d'un mot pour éviter de le chercher eux-mêmes. Je leur répondais alors qu'ils devaient le chercher dans le dictionnaire.

Or, tout comme pour la deuxième étape, j'ai constaté à cette étape qu'ils ne maîtrisaient pas les connaissances requises pour se poser toutes les questions nécessaires ou pour arriver aux bonnes réponses. Par exemple, la plupart oubliaient de se demander quelle était la classe d'un mot; ils se concentraient donc principalement sur l'orthographe d'usage. Parfois, ils cherchaient à faire des accords qui n'avaient pas lieu d'être : ils cherchaient un donneur d'accord pluriel pour justifier le « s » qu'ils avaient ajouté au pronom « leur » devant un verbe, ou encore voulaient utiliser le « s » comme marque du pluriel pour des verbes. Bref, tout comme j'avais constaté, à l'application de la deuxième étape de la méthode, qu'il leur manquait des connaissances pour détecter et corriger les erreurs audibles, j'ai encore ici observé qu'ils n'avaient pas les connaissances de base pour corriger les erreurs visibles. En effet, même avec mon aide pour formuler les questions, ils avaient de la difficulté à arriver aux bonnes réponses, et conséquemment, à se corriger.

Résultats aux critères 4 et 5

Afin de juger de l'efficacité de cette méthode pour améliorer les critères 4 (syntaxe et ponctuation) et 5 (orthographe d'usage et grammaticale), je compare ici les textes produits par mes participants avant et après l'enseignement-apprentissage.

Prétest

Les élèves ont écrit deux productions écrites évaluées aux cinq critères avant l'enseignement-apprentissage de la méthode. Dans le cadre de la première production écrite, au début octobre, ils devaient récrire une scène tirée du roman *Chercher Sam* de Sophie Bienvenu (2014) en changeant de narrateur. Il s'agissait donc d'un texte de type narratif. Dans le deuxième texte, qu'ils ont composé au début novembre, ils devaient décrire une scène de crime; il s'agissait donc d'un texte de type descriptif.

Les textes retranscrits à l'identique des quatre participants et corrigés se trouvent à l'Appendice C. Les résultats détaillés par critère à ces productions écrites pour chacun des élèves participants à cet essai sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 3

Nombre d'erreurs et cote par critère, par élève et par texte

	É1		É2		É3		É4	
	Sam	Crime	Sam	Crime	Sam	Crime	Sam	Crime
% erreurs C4	2,1%	1,1%	4,1%	3,8%	5,4%	4,1%	4,3%	3,8%
Résultat C4 (cote)	C	B	E	E	E	E	E	E
% erreurs C5	6,9%	4,9%	1,0%	7,1%	8,9%	10,3%	3,1%	5,2%
Résultat C5 (cote)	E	E	B ¹	E	E	E	D	E

Ce tableau permet donc de constater que le nombre d'erreurs aux critères 4 et 5 est en général trop élevé pour permettre à ces élèves d'obtenir la cote de passage. En effet, seuls É1 et É2 ont atteint la cote de C ou plus à l'un de ces critères dans l'une ou l'autre des productions écrites analysées en prétest.

Posttest

À la fin de l'apprentissage de la méthode, les élèves devaient écrire le troisième paragraphe de la « Lettre à moi-même » et le réviser en suivant les trois étapes de la méthode *Qu'en pense Sophie?*. Les textes retranscrits et corrigés des participants se trouvent à l'Appendice D. Les pourcentages d'erreurs aux critères 4 et 5 au posttest (ainsi que les cotes correspondantes) comparés à ceux du prétest sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 4

¹ En ce qui concerne le résultat au C5 du participant É2 dans le texte *Chercher Sam*, je doute fortement qu'il s'agisse d'un résultat représentatif de sa compétence. En effet, cet élève bénéficiait d'une mesure de flexibilité lui permettant d'écrire ses textes à l'ordinateur, sans toutefois avoir le droit d'utiliser un correcteur. Or, il m'a avoué ultérieurement avoir utilisé le correcteur de Word dans certains de ses textes même s'il n'en avait pas l'autorisation.

Résultat (pourcentage et cote) par élève et par critère au prétest et au posttest

	É1		É2		É3		É4	
	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest	Prétest	Posttest
% erreurs C4	1,6%	2,9%	3.95%	5,0%	4.75%	6,8%	4.05%	6,6%
Résultat C4 (cote)		C		E		E		E
% erreurs C5	5,9%	5,9%	6%	4,2%	9.6%	13,6%	4.15%	3,9%
Résultat C5 (cote)		E		E		E		E

Ce tableau met donc en lumière le fait que, malgré l'enseignement de la méthode, les quatre participants n'ont vu aucune amélioration de la cote obtenue aux critères observés. En effet, comparativement aux cotes obtenues dans les deux textes du prétest, celles obtenues dans le texte analysé en posttest sont équivalentes ou en baisse pour chacun des participants en ce qui concerne la cote obtenue. Fait à noter, les participants É2 et É4 ont vu leur pourcentage d'erreur s'améliorer au C5, mais cette amélioration n'était pas suffisante pour passer de l'échec à la réussite dans ce critère.

En somme, les résultats obtenus au posttest démontrent que la méthode *Qu'en pense Sophie?* n'a pas été suffisante pour aider les participants à obtenir de meilleurs résultats aux critères 4 et 5. En effet, je m'attendais à voir au moins une amélioration du pourcentage d'erreurs, à défaut d'une amélioration de la cote obtenue – car bien sûr, si un élève obtient la cote E en raison d'un très grand nombre d'erreurs, toute amélioration est la bienvenue, même si elle ne permet pas tout de suite de passer d'un E à un D ou un C. Or, mis à part les deux participants ayant réussi à diminuer leur pourcentage d'erreurs au

C5 (sans toutefois augmenter la cote correspondante), les autres résultats obtenus sont équivalents ou pires que ceux obtenus au prétest.

Discussion

Dans cette section, je reviendrai sur l'intervention proposée comme solution au problème posé et je proposerai certaines pistes pédagogiques. Je reviendrai par ailleurs sur les compétences professionnelles que j'ai développées durant ce projet. Je terminerai en énonçant les limites et perspectives de mon essai.

Regard critique sur l'intervention et pistes pédagogiques

Rappelons d'abord que le problème que je désirais résoudre était lié à la compétence *Écrire* en français (langue maternelle) chez les élèves du secondaire. Sachant que la principale difficulté en français écrit au secondaire est liée à la qualité de la langue (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015; Vincent & Gagnon-Bischoff, 2019), et partant du fait qu'il est difficile de corriger ses textes efficacement si l'on ne réussit pas à prendre la distance nécessaire pour voir son texte tel qu'il est réellement (Chartrand, 2013; Plane, 1996), je posais l'hypothèse qu'une méthode de révision axée sur la distanciation par rapport au texte aiderait les élèves à obtenir de meilleurs résultats aux critères 4 (syntaxe) et 5 (orthographe) en écriture. La méthode *Qu'en pense Sophie?* décrite par Lépine (2013) et provenant du Centre de développement des compétences langagières de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval semblait donc une option intéressante à cet égard. En effet, cette méthode divise en trois étapes la révision d'un texte : premièrement, l'acquisition de la distance grâce à l'entrée en scène de « Sophie », le destinataire que le scripteur doit définir pour rendre son

texte plus clair, pertinent et cohérent; deuxièmement, la correction des erreurs qui s'entendent; troisièmement, la correction des erreurs qui se voient. Cependant, au regard des résultats obtenus, je ne crois pas que cette méthode telle que je l'ai mise en œuvre dans ma classe soit la façon la plus efficace d'intervenir auprès des élèves en difficulté, pour les raisons qui suivent.

Comme Meilleur (1998) qui avait observé que plusieurs élèves possédaient les connaissances grammaticales nécessaires mais ne savaient pas comment les transférer, j'assumais qu'en cinquième secondaire, les élèves avaient les connaissances suffisantes pour répondre aux questions leur permettant de se corriger correctement, et qu'il suffisait donc de faire en sorte qu'ils se posent les questions lors de leur correction. En effet, mon expérience de tutorat auprès de mes pairs lors de mes années au cégep m'avait donné l'impression que le nœud du problème se situait dans le fait de ne pas se poser les questions nécessaires. Par ailleurs, à l'hiver 2021, pendant mon premier contrat d'enseignement, j'avais expérimenté de manière informelle cette méthode de correction avec mes élèves, et j'avais pu remarquer que plusieurs élèves venaient me voir à l'étape 3 de la méthode pour me demander de clarifier des règles grammaticales qu'ils connaissaient mais ne savaient pas comment appliquer. L'objectif était donc atteint : ils s'étaient posé les bonnes questions et étaient rendus à corriger leurs erreurs, donc à intégrer les notions grammaticales.

Mais mon contrat de 2021 se déroulait dans des conditions différentes de celui dans lequel j'ai collecté les données pour le présent essai. Bien qu'il s'agissait dans les

deux cas de groupes de 5^e secondaire, mes élèves cette année étaient au régulier, contrairement à mes élèves de 2021 qui faisaient partie d'un programme particulier sélectif (le Programme d'éducation intermédiaire du Baccalauréat International), ce qui peut avoir un impact sur le niveau de réussite des élèves. Par ailleurs, mes élèves de 2021 avaient manqué une partie de leur 4^e secondaire en raison du début de la pandémie; les règles de grammaire de base étaient censées être déjà acquises. En contrepartie, mes élèves de 5^e secondaire de cette année ont manqué une partie de leur 2^e secondaire, année assez chargée en règles grammaticales de base.

C'est lors de l'application de la deuxième étape de la méthode que j'ai commencé à constater l'écart entre mes attentes (basées sur mon expérience de tutorat, sur mon expérience auprès des élèves du PEI ainsi que sur mon expérience professionnelle en révision) et la réalité. Comme mentionné dans la section *Résultats* ci-dessus, j'ai pu observer que plusieurs de mes élèves lisaient ce qui était réellement écrit, mais n'y percevaient pas certains problèmes qui me paraissaient flagrants (p. ex. l'absence du *y* dans *il y a*). De la même manière, à la troisième étape de la méthode, ils se posaient des questions, mais ces questions étaient parfois biaisées (pour confirmer un accord incorrect) ou non pertinentes, ou bien la réponse à laquelle ils arrivaient était erronée. Dans la plupart des cas, les analyses ou réponses incorrectes étaient liées à une mauvaise connaissance de la grammaire (incompréhension des caractéristiques des classes de mots ou méconnaissance des régularités de la langue, par exemple).

De fait, c'est après la séquence sur « Qu'en pense Sophie? », quand est venu le temps de réviser certaines notions censées être déjà connues en vue d'enseigner les notions

de 5^e secondaire, que j'ai pris la mesure des lacunes de mes élèves. Par exemple, en révisant les règles de l'utilisation de la virgule, la grande majorité de mes élèves ne savaient pas identifier correctement les constituants de la phrase syntaxique tels que le sujet ou le prédicat; au moment de réviser les accords des participes passés, la plupart n'avaient aucune idée de ce qu'était un complément direct; plusieurs parmi eux ont été surpris d'apprendre que les terminaisons verbales présentaient des régularités selon le pronom sujet utilisé, et j'ai entendu maintes fois en cours d'année que les verbes devaient se terminer avec un *s* au pluriel. En d'autres mots, pour les participants à cet essai tout comme pour la majorité des élèves de leur groupe, les connaissances grammaticales nécessaires étaient loin d'être maîtrisées, ce qui les a certainement empêchés de corriger leurs textes correctement. Le reste de l'année a donc été consacré à une mise à niveau sur les notions de base plutôt qu'à un enseignement des notions plus avancées prévues au programme de cinquième secondaire.

En bref, même si les difficultés rencontrées par mes élèves ne sont pas une surprise au vu des statistiques que j'ai présentées au début de cet essai, je constate surtout que la cause de ces difficultés est beaucoup plus profonde que le « simple » fait de se poser ou non des questions – quoique ce questionnement soit effectivement nécessaire dans le processus de révision (Lépine, 2013).

À cet égard du moins, mon projet semble avoir été une réussite. Lors de l'application de la première étape de la méthode, j'ai entendu des questionnements intéressants de la part des élèves, qui montraient le souci du destinataire et l'intention d'écrire un texte clair et cohérent. L'enseignement explicite des questions à se poser pour

définir son destinataire et des opérations possibles à la suite de ce questionnaire (p. ex. déplacement, reformulation, suppression de texte) est donc certainement une piste intéressante à exploiter en classe pour aider les élèves à réviser leurs textes en profondeur. Par ailleurs, les questionnements verbalisés par les élèves à l'une ou l'autre des trois étapes peuvent guider l'enseignant dans sa planification en plus de lui permettre de donner rapidement de la rétroaction sur les difficultés rencontrées. À cet égard, le travail d'équipe à chaque étape de la méthode en cours d'apprentissage serait aussi une piste à explorer.

Finalement, bien que l'enseignement-apprentissage de cette méthode n'ait pas porté fruit à court terme auprès des participants observés, je ne suis pas prête à dire qu'elle est totalement inadéquate pour un groupe d'élèves du secondaire. Cependant, il est possible que l'efficacité de cette méthode devienne plus visible à long terme, avec une alternance entre mise en pratique (pour forcer le questionnaire), apprentissages théoriques (pour répondre aux interrogations soulevées lors de la mise en pratique) puis retour à la mise en pratique (pour intégrer les apprentissages théoriques). Dans cette optique, le premier enseignement-apprentissage de cette méthode pourrait donc se faire en tout début d'année, pour permettre ensuite aux élèves de l'utiliser tout au long de l'année.

Compétences professionnelles développées

Compétence 4 : mise en œuvre et supervision de séquences d'enseignement-apprentissage

Pendant la planification de cet essai, j'avais identifié la compétence professionnelle 4 comme étant la principale compétence que j'allais développer durant cette recherche. Cette compétence concerne la mise en œuvre et la supervision de situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et des intentions de formation. Comme le précise le *Référentiel de compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 56), il s'agit alors de s'assurer que les élèves s'engagent et restent engagés dans l'apprentissage, en tenant compte des spécificités de chacun; pour ce faire, il faut que l'enseignant « repère chez ses élèves les signes d'inattention ou d'incompréhension, les questionne, les encourage et soutient activement leur apprentissage ». Ainsi, l'enseignant doit faire preuve d'attention soutenue et de capacité d'adaptation. Avec le recul, je peux dire que j'ai effectivement développé cette compétence dans le cadre de cette recherche.

Tout d'abord, la première dimension de cette compétence touche le fait de présenter l'apprentissage à faire de telle manière que cet apprentissage apparaisse pertinent aux yeux des élèves. Dès le départ, je me suis assurée qu'ils percevaient le même problème que moi : ils se révisent, mais ne voient pas leurs erreurs. Par la suite, en leur présentant l'avantage de la méthode que je leur proposais, j'ai senti un engagement de leur part et un désir d'essayer cette méthode. Cependant, un aspect de cette dimension que j'aurais pu améliorer est celui des consignes à suivre, particulièrement en ce qui a trait au

produit final à me remettre. Il est possible que mes consignes n'aient pas été assez claires, car je voulais que les élèves me remettent deux textes différents : d'abord, la version finale (« au propre ») de leur troisième paragraphe, complètement écrite et corrigée en classe selon les trois étapes de la méthode « Qu'en pense Sophie? »; ensuite, la version finale de la lettre complète, qu'ils pouvaient corriger avec l'aide d'un tiers et retaper à l'ordinateur, dans l'optique de la déposer dans leur album à la fin de l'année. Cette remise en deux temps a pu entraîner de la confusion chez mes élèves, ce qui pourrait expliquer pourquoi la plupart ne m'ont pas remis de version finale « au propre » de leur troisième paragraphe, croyant à tort que leur version « au propre » était celle qu'ils me remettraient pour leur album.

La deuxième dimension touche la vérification des préconceptions des élèves et la réactivation des connaissances préalables avant le début de l'enseignement-apprentissage. À cet égard, les discussions de groupe en début de projet ont été très utiles pour recadrer certaines préconceptions erronées (surtout en ce qui a trait au destinataire).

La troisième dimension de cette compétence est en lien avec l'utilisation de tâches stimulantes dans le but de maintenir l'intérêt et l'engagement des élèves. Dans cette optique, le projet d'écriture proposé – une lettre qu'ils s'écrivaient à eux-mêmes et qu'ils déposeraient dans leur album de finissants pour la relire dans 10 ans – était tout indiqué. Les élèves étaient motivés et désiraient produire un texte qu'ils trouveraient intéressant plus tard; par ailleurs, cela leur rappelait un projet qu'ils avaient fait au début du secondaire, où ils s'étaient écrit une lettre qu'ils allaient recevoir à la fin de leur année scolaire en 5^e secondaire.

En ce qui concerne la quatrième dimension de cette compétence, c'est-à-dire le fait d'utiliser les rétroactions pour vérifier continuellement la compréhension des concepts, connaissances et stratégies, j'ai constaté qu'il s'agissait là d'un grand défi dans une classe où les élèves sont en difficulté, comme j'ai pu le constater particulièrement à ce moment-là et ultérieurement. En effet, surtout à la deuxième étape et à la troisième étape de la méthode, les élèves devaient mobiliser des connaissances qu'ils ne maîtrisaient que peu ou pas du tout. J'ai eu beau vouloir observer tous les élèves, répondre aux besoins de tous et leur donner la rétroaction nécessaire, la quantité d'aide requise dans la classe dépassait ma capacité (surtout que je voulais prioriser mes participants). Cela m'indique que le niveau de difficulté de la tâche était trop élevé pour la compétence de mes élèves. Cela m'amène donc à la cinquième dimension de la compétence : l'ajustement des modalités de travail en fonction de la complexité de la tâche, du temps disponible et du niveau de réussite des élèves. Dans ce cas-ci, ce sont surtout les contraintes relatives à la collecte de données pour cet essai qui ont influencé mon choix de poursuivre l'activité jusqu'à la fin, quitte à ne pas en tirer autant d'avantages que souhaité pour l'ensemble de la classe. Cependant, en d'autres circonstances, j'aurais pu envisager de prendre plus de temps en pratique guidée en grand groupe pour les diriger progressivement vers une pratique autonome. Il serait également envisageable de leur donner un corpus de textes comportant des erreurs sur lesquels mettre en pratique la méthode avant de les laisser l'utiliser avec leurs propres textes.

Enfin, la dernière dimension de cette compétence est liée au fait de proposer aux élèves l'occasion de faire un retour réflexif sur leurs apprentissages. Malheureusement,

j'ai évacué cette dimension métacognitive du processus d'apprentissage sans m'en rendre compte sur le coup. En effet, la fin de mon projet de recherche en classe a coïncidé avec le moment dans l'année scolaire où ma directrice-niveau m'a jumelée avec une collègue-niveau d'expérience afin d'alléger ma tâche en me collant à la planification de cette collègue (le but étant de me permettre de me concentrer sur la planification pour mes trois autres groupes). Donc, après la collecte de données principale pour mon essai, j'ai enchaîné immédiatement avec la planification de ma collègue. Toutefois, je suis consciente qu'il s'agit là d'une partie importante des séquences d'enseignement-apprentissage à planifier en classe de manière générale pour aider à l'intégration des apprentissages chez les élèves. Par ailleurs, dans le cadre de cet essai plus particulièrement, cette étape aurait sans doute pu me permettre de mieux vérifier, autant auprès de mes participants qu'à l'échelle de la classe, à quel point les apprentissages avaient été intégrés et si je pouvais m'attendre à des résultats à plus long terme.

Toutefois, je n'ai pas complètement évacué la dimension métacognitive du processus, car j'ai pris soin de l'intégrer durant l'application de la méthode, lorsque mes élèves me posaient des questions. En effet, plutôt que de donner d'emblée la réponse aux questions des élèves (Quel pronom dois-je utiliser?, Est-ce que je dois mettre *er* ou *é* ici?, etc.), je leur relançais des questions jusqu'à tomber sur le nœud du problème : Sais-tu comment cela s'appelle? Connais-tu la différence entre ceci et cela? Lorsque je constatais que l'élève manquait effectivement de connaissances pour arriver à dénouer son problème, c'est là que je venais combler les lacunes en offrant des réponses et des stratégies à utiliser pour le savoir à l'avenir (p. ex. faire un retour sur la différence entre l'infinitif et le

participe passé en utilisant un Bescherelle). Somme toute, il est certain que j'ai mis en œuvre et développé les dimensions de la compétence 4, bien que certaines dimensions laissent place à amélioration dans le futur.

Compétence 7 : hétérogénéité des élèves

Avant le début de la collecte de données, j'avais prévu que le présent essai me permettrait également de développer la C7, « Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 62), car j'aurais à moduler la situation d'enseignement-apprentissage ainsi que le soutien offert aux élèves selon leurs besoins et leurs défis. Pour ce faire, je prévoyais une prise en charge en sous-groupe. Or, vu les absences des participants aux rencontres prévues, et considérant les contraintes de temps liées à la collecte de données pour le présent essai, j'ai pris la décision de faire l'enseignement de cette méthode en grand groupe. À mon avis, les résultats observés à la suite de la séquence d'enseignement-apprentissage confirment qu'il aurait effectivement été préférable de fonctionner en sous-groupe. En ce sens, je crois avoir développé cette compétence même si je ne suis pas passée par les chemins que j'avais prévus au départ. De fait, je constate que j'avais su cerner la pertinence de mener une telle séquence d'enseignement-apprentissage en sous-groupe, ce qui rejoint donc la dimension relative aux modalités de regroupement en fonction des besoins d'apprentissage différencié des élèves. Par ailleurs, durant la séquence, le fait que j'aie permis aux élèves de se placer en équipes lors de l'application de la deuxième étape de la méthode démontre que j'ai su favoriser des stratégies d'entraide dans le groupe-classe.

Limites et perspectives

Cette section exposera les limites du projet ainsi que les perspectives à explorer ultérieurement en salle de classe.

Limites

Gestion du fonctionnement du groupe-classe. J'ai mentionné plus haut que les difficultés des élèves en matière de connaissance de la langue pouvaient expliquer les résultats obtenus dans le cadre de cet essai. Cependant, une autre variable, liée aux compétences professionnelles, ne peut être négligée, et il s'agit de ma gestion du fonctionnement du groupe-classe (compétence 6). En d'autres mots, cette dernière ainsi que les difficultés relatives aux connaissances insuffisantes des élèves constituent fort probablement les deux principales pierres d'achoppement de ce projet.

Étant donné ma décision de laisser tomber l'enseignement en sous-groupe pour me tourner plutôt vers l'enseignement en groupe-classe, je me suis retrouvée à gérer le groupe-classe au complet plutôt que seulement les participants au projet. Comme le souligne le *Référentiel de compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation, 2020), une bonne gestion du fonctionnement du groupe-classe permet d'optimiser à la fois le développement, la socialisation et l'apprentissage des élèves en maximisant le temps consacré aux apprentissages pour favoriser la réussite. Pour ce faire, « l'enseignante ou l'enseignant établit, de concert avec ses élèves, un cadre général de fonctionnement

convivial et ouvert. Elle ou il structure son environnement, instaure un certain nombre de règles basées sur des valeurs explicites, anticipe et gère les inconduites, etc. » (p. 60) À cet égard, je reconnais que je rencontrais des difficultés avec certaines dimensions de cette compétence, particulièrement celles relatives à la gestion des comportements inappropriés. Avec le recul, je reconnais que j'aurais dû intervenir plus sévèrement avec certains élèves qui s'amusaient à perturber le déroulement du cours et qui ne démontraient aucun égard pour le groupe ni pour moi pendant que j'enseignais. Par exemple, lors d'une des périodes de la séquence de ce projet, près de la moitié du groupe est arrivée en retard, car les élèves participaient à un match extramuros cet avant-midi-là. À leur arrivée, ils n'ont pas tenu compte du fait que le cours était commencé; ils ont salué toute la classe et ont commencé à parler de leur match comme s'ils ne dérangeaient pas le cours. J'aurais alors dû identifier les leaders et intervenir en conséquence, mais à ce moment, je n'ai pas su reprendre le contrôle rapidement, et cela a donné le ton au reste de la période. Non seulement nous avons perdu du temps, mais en plus, au moment de laisser les élèves travailler, j'ai dû intervenir plusieurs fois (sans succès) pour demander le calme, ce qui a sans doute entraîné des conséquences sur la concentration des élèves et qui m'a également empêchée de consacrer mon énergie à donner efficacement une rétroaction aux élèves qui en avaient besoin. Bref, mes difficultés relatives à la gestion des comportements problématiques ont probablement joué un rôle dans le succès de ce projet, car le climat de classe n'offrait pas des conditions d'apprentissage optimales.

Surcharge cognitive des élèves. Comme mis en lumière dans *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (Chartrand et al., 2015), les différents genres de textes présentent des caractéristiques – communicationnelles, textuelles, sémantiques et grammaticales, notamment – qui leur sont propres et qui sont liées au type de texte dont ils font partie (à dominante argumentative, descriptive ou narrative, par exemple). Or, bien que leurs types se recoupent, les textes que mes élèves ont écrits en prétest et en posttest sont de genres différents. Dans le prétest, le premier texte (la réécriture d'une scène de roman) est à dominante narrative et le deuxième (la scène de crime), à dominante descriptive. Le texte du posttest, quant à lui, est à dominante descriptive : dans leur lettre, les élèves devaient décrire la personne qu'ils étaient au début de leur secondaire, celle qu'ils étaient au moment d'écrire la lettre, et celle qu'ils désiraient être 10 ans plus tard. Selon l'élève, cette description prenait parfois une tournure narrative. Cependant, puisque le genre de texte est différent, certaines caractéristiques du genre pouvaient venir complexifier la tâche. Plus précisément, en ce qui concerne les caractéristiques communicationnelles, les élèves devaient particulièrement tenir compte de l'énonciateur (eux-mêmes) et du destinataire (eux-mêmes dans 10 ans) ainsi que du contexte potentiel de réception du texte (un moment très éloigné dans le temps). Quant aux caractéristiques textuelles, la structure de la lettre pouvait être nouvelle pour eux. Enfin, au point de vue grammatical, certaines tournures pouvaient être plus complexes : les élèves interpellaient leur destinataire en lui posant des questions, mais le fait d'être à la fois l'énonciateur et le destinataire pouvait apporter un niveau de complexité non négligeable. Dans le même ordre d'idées, j'ai mentionné, dans

l'exposition des résultats, que les élèves n'entendaient pas certains problèmes (qui me paraissaient flagrants) à l'étape 2 de la méthode. Cela peut être dû à une méconnaissance de la langue, mais d'autres difficultés pourraient être en cause, notamment l'attention difficile à maintenir en écoute et le fait que la tâche soit nouvelle. En bref, tous ces facteurs ont pu contribuer à une surcharge cognitive chez les élèves et, conséquemment, à une correction plus difficile (Plane, 1996).

Ainsi, pour mieux observer l'effet de l'apprentissage de cette méthode, il faudrait peut-être d'abord comparer des textes de même genre, et ensuite, s'assurer que les élèves se sont bien approprié la méthode en en ayant fait l'expérience quelques fois.

Perspectives

Outre les différentes pistes pédagogiques présentées au fil de mon retour réflexif sur l'intervention, une autre avenue serait intéressante à essayer en classe : celle d'une combinaison entre les groupes de révision rédactionnelle (GRÉRE) (dont il a été question dans le chapitre 2) en cours d'apprentissage et la méthode « Qu'en pense Sophie? » en situation d'évaluation. Cette combinaison aurait l'avantage de permettre aux élèves de confronter leurs textes au regard de tiers pour ainsi se constituer une « banque de questions » à intégrer ultérieurement à leur questionnement individuel, en situation d'évaluation, en suivant la méthode « Qu'en pense Sophie? ».

Dans le même ordre d'idées, il serait probablement plus profitable pour les élèves de passer plus progressivement d'une pratique guidée vers une pratique autonome.

Enfin, il serait intéressant d'intégrer des textes à réviser en fonction des contenus grammaticaux vus en classe, afin d'aider les élèves à intégrer le processus de révision sur des textes écrits par un tiers; de tels textes, dont les difficultés auraient été choisies et limitées aux contenus à l'étude, pourraient contribuer à diminuer la charge cognitive requise lors de la révision et permettraient aussi aux élèves de comparer leurs corrections avec celui de leurs pairs.

Conclusion

Cet essai prend sa source dans des questionnements accumulés en moi pendant plusieurs années et qui se résument ainsi : comment se fait-il que quelqu'un puisse mieux corriger les erreurs dans le texte de quelqu'un d'autre que dans ses propres textes?

Au fil de mes lectures sur le sujet, j'ai non seulement constaté l'ampleur des difficultés des élèves du secondaire en matière de qualité de la langue, mais j'ai également commencé à appréhender la nature de ces difficultés – notamment, le fait que notre cerveau « bouche les trous », c'est-à-dire qu'il nous fait percevoir le texte que nous avons l'intention d'écrire plutôt que le texte tel qu'il est réellement écrit. Pour réussir à aider mes élèves en classe de français, il m'apparaissait donc qu'il fallait d'abord trouver un moyen de déjouer leur cerveau, pour qu'ils puissent ensuite mieux voir et donc mieux corriger leurs erreurs.

Pour ce faire, j'ai voulu vérifier si la méthode de révision « Qu'en pense Sophie? », présentée par Lépine (2013) était une bonne option en classe de français au secondaire. Cette méthode présentait l'avantage d'être axée sur la distanciation par rapport au texte – distance qui, je l'espérais, serait suffisante pour permettre aux élèves de mieux corriger leurs erreurs. Par ailleurs, le découpage en trois étapes me semblait offrir une occasion de diminuer la charge mentale lors de la révision.

J'ai donc fait appel à quatre participants pour tester mon hypothèse. Ceux-ci ont écrit, avant et après l'enseignement-apprentissage de la méthode, des textes que j'ai pu comparer pour déterminer si la méthode avait pu avoir un effet sur leur capacité à corriger

leurs erreurs. Malheureusement, les résultats de cette analyse n'ont pas démontré d'amélioration entre le prétest et le posttest. Ces résultats peuvent être attribuables à plusieurs facteurs, notamment les connaissances insuffisantes des élèves, la surcharge cognitive possible ou même ma gestion de classe qui laissait à désirer. Toutefois, avant d'exclure totalement la pertinence de cette méthode en classe de français au secondaire, quelques pistes seraient à explorer, entre autres une utilisation prolongée ou encore une intégration plus progressive avec des pratiques guidées sur une plus longue période.

En outre, même si je n'ai pas trouvé la méthode magique que j'espérais, j'ai développé deux compétences professionnelles qui me seront précieuses dans les années à venir : premièrement, la compétence relative à la mise en œuvre et à la supervision de séquences d'enseignement-apprentissage, et deuxièmement, celle en lien avec l'hétérogénéité des élèves. Au passage, les difficultés rencontrées m'ont également permis de réfléchir à ma pratique et ainsi à cheminer dans la compétence 6, relative à la gestion de classe.

Par ailleurs, cette méthode a forcé le questionnement des élèves à plusieurs niveaux, et les discussions et interactions générées par ce questionnement, tant entre les élèves eux-mêmes qu'entre les élèves et moi, sont sans doute une précieuse source d'information pouvant guider ma planification et mes interventions auprès des élèves. En ce sens, l'utilisation de cette méthode en classe présente des avantages indéniables, au moins du point de vue de la rétroaction rendue possible grâce à la verbalisation des problèmes par les élèves.

Le paysage du français au secondaire s'annonce très différent de ce qui a été vu depuis la réforme de 2006-2007, et pour cause : l'intelligence artificielle (IA) a fait son entrée en force dans nos classes – parfois même sans qu'on s'en aperçoive – avec des générateurs de textes et outils conversationnels étonnamment puissants (dont le plus connu actuellement est ChatGPT). Mais quelle que soit la place que nous déciderons d'accorder collectivement à ce genre d'outils à l'école, il est certain que les élèves d'aujourd'hui vivront dans un monde où leurs compétences en écriture et en lecture seront sollicitées bien différemment de ce que nous avons connu jusqu'à présent; plus que jamais, ils devront faire preuve de sens critique. À cet effet, je crois qu'une méthode de révision forçant le recul et le questionnement telle que celle présentée ici pourrait devenir un atout pour ces jeunes.

Références

- Alcorta, M. (2001). Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit. *Revue française de pédagogie*, 137, 95-103.
- Benabbes, S. (2018). *Promouvoir l'usage du brouillon*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/promouvoir-l-usage-du-brouillon/>
- Bernier, C., Richer, É., & Remy, V. (2015). *Aide-mémoire pour l'évaluation de l'épreuve unique de 5e secondaire en français*. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fsite.csdescommets.qc.ca%2Fcp_francais_sec%2Fwp-content%2Fuploads%2Fsites%2F18%2F2016%2F04%2Faide-m%25C3%25A9moire-%25C3%25A9preuve-unique-2015.docx&wdOrigin=BROWSELINK
- Blain, S. (2008). Parler et écrire au moyen des groupes de révision rédactionnelle. *Québec français*, (149), 77-78.
- Blain, S., & Lafontaine, L. (2008). 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. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2010-v36-n2-rse3909/044486ar/>
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondance*, 18(2). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/lepreuve-uniforme-de-francais-un-defi-de-taille-un-defi-pour-qui/comment-amener-les-eleves-a-relever-le-defi-de-lepreuve-en-le-trouvant-stimulant/enseigner-la-revision-correction-de-texte-du-primaire-au-collegial/>
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2e). Didactica C. É. F. <https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/>
- Chartrand, S.-G., & Lord, M.-A. (2013). 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. https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10306/pdf/SZBW_2013_3_Chartrand_Lord_Lenseignement_de_la_grammaire.pdf
- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit. Dans J. David, & S. Plane (Éds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 7-36). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.plane.1996.01.0007>

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://www.jstor.org/stable/356600>
- Kanoua, S. (2013). Effets de l'enseignement des stratégies de révision sur l'amélioration de la production écrite. *Synergies*, 20, 135-150. https://gerflint.fr/Base/Algerie20/Saida_Kanoua.pdf
- Labrie, Y., & Emes, J. (2020). Bulletin des écoles secondaires du Québec 2020. <https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/quebec-secondary-school-rankings-2020-13725.pdf>
- Lavallée, A. (2017). *Améliorer la compétence en écriture des élèves du secondaire par les groupes de révision rédactionnelle*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lépine, F. (2013). « Qu'en pense Sophie? » Démarche tutorale et développement des habiletés de révision. *Correspondance*, 18(3). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/pygmalion-et-nous/quen-pense-sophie-demarche-tutorale-et-developpement-des-habiletés-de-revision/>
- Meilleur, A. (1998). La révision orthographique, une question de stratégie! *Correspondance*, 4(1). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/ciel-son-orthographe/la-revision-orthographique-une-question-de-strategie/>
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles: profession enseignante*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compétences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Document d'information: Épreuve unique, Français, langue d'enseignement, 5e année du secondaire*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/DI_FLE_5e_sec_2022-2023.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages: Français, langue d'enseignement. Enseignement secondaire, 1er et 2e cycle*.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Référentiel d'intervention en écriture*. M. d. l. É. e. d. l. E. supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf

- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Rapport final d'évaluation : Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire - suivi des apprentissages effectués par les élèves en écriture (2009, 2010 et 2011)*.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/4162966>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Français, langue d'enseignement – Secondaire, 1er cycle*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de formation de l'école québécoise : Français, langue d'enseignement – Secondaire, 2e cycle*.
 Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_francais-langue-enseignement-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Résultats à l'épreuve de français 2015-2016 : Épreuves uniformes au collégial, langue d'enseignement et littérature*.
 Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/administration/librairies/documents/Ministere/acces_info/Statistiques/Epreuve_uniforme_francais/Resultats_Epreuve_francais_2015-2016.pdf
- Paradis, H. (2014). « J'ai fini. – Ah oui? » : les obstacles à la révision. *Correspondance*, 19(2).
<https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-haro-sur-lecole-jai-fini-ah-oui-les-obstacles-a-la-revision-.pdf>
- Plane, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans J. David, & S. Plane (Éds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 37-78). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.plane.1996.01.0037>
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Les Éditions Logiques.
- Réviseurs Canada. (s.d.). *Définition des activités de révision*.
<https://www.reviseurs.ca/embauchez-reviseur/definitions-activites-revision>
- Vigneau, F., Diger, L., Loranger, M., & Arsenault, R. (1997). La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 271-288. <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1997-v23-n2-rse1842/031916ar.pdf>
- Vincent, F., & Gagnon-Bischoff, S. (2019). Résultats à l'épreuve d'écriture de 5e secondaire 2002-2018 : l'éléphant linguistique dans la pièce... *Formation et profession*, 27(3), 128-132.

Appendice A

Résultats par critère des élèves de 5^e secondaire québécois à l'épreuve unique de français
de fin de secondaire pour les années 2009 à 2011

Critères	Années	A (%)	B (%)	C (%)	D (%)	E (%)
Pertinence, clarté et précision	2009	15,0	61,8	19,4	3,0	0,8
Adaptation à la situation de communication	2010	15,8	59,5	22,5	1,3	0,9
Adaptation à la situation de communication	2011	15,7	59,8	21,8	1,9	0,8
Organisation stratégique	2009	29,7	61,6	8,2	0,3	0,2
Continuité et progression	2009	19,1	62,6	17,4	0,6	0,2
Cohérence du texte	2010	22,9	55,1	20,7	1,0	0,3
Cohérence du texte	2011	19,7	56,7	22,5	0,9	0,2
Utilisation des mots	2009	30,7	46,7	15,9	3,0	3,7
Utilisation d'un vocabulaire approprié	2010	60,5	27,3	7,8	1,3	3,1
Utilisation d'un vocabulaire approprié	2011	35,1	45,5	13,7	2,1	3,6
Construction des phrases et ponctuation	2009	18,5	38,1	24,7	7,7	11,1
Construction de phrases et ponctuation appropriées	2010	20,6	39,0	23,7	6,8	9,9
Construction de phrases et ponctuation appropriées	2011	21,1	39,0	23,1	6,5	10,3
Orthographe	2009	13,2	22,3	19,9	12,1	32,5
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	2010	14,0	22,9	19,8	12,0	31,3
Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale	2011	11,6	21,4	19,8	12,8	34,4

Tiré de : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015, p. 40)

Appendice B

Barème de correction pour les critères 4 et 5

CRITÈRE 4 Syntaxe et ponctuation		SECONDAIRE 5 – 450 à 499 mots				
<p>CONSTRUCTION DES PHRASES</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Tous les mots nécessaires sont présents <input type="radio"/> L'ordre des mots est correct <input type="radio"/> Les auxiliaires, les verbes transitifs directs et indirects et les verbes attributifs sont bien employés <input type="radio"/> Phrases de tous les types et de toutes les formes <input type="radio"/> Bon emploi des subordonnées <input type="radio"/> Bons choix de pronoms (respect des antécédents) et de conjonctions <input type="radio"/> Bons choix de mode, voix et temps de verbe <input type="radio"/> Bon emploi de la négation <p>PONCTUATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Point approprié <input type="radio"/> Pas de cumul de signes <input type="radio"/> Virgule <input type="radio"/> Discours rapporté 	<p>0 à 4 erreurs</p> <p>Moins de 0,8 % d'erreurs</p>	<p>5 à 9 erreurs</p> <p>1,1 % à 1,8 % d'erreurs</p>	<p>10 à 14 erreurs</p> <p>2 % à 2,8 % d'erreurs</p>	<p>15 à 17 erreurs</p> <p>3 % à 3,4 % d'erreurs</p>	<p>18 erreurs ou +</p> <p>Plus de 3,6 % d'erreurs</p>	
	<p>Construit et ponctue correctement ses phrases, sans faire d'erreurs ou en en faisant très peu</p>	<p>Construit et ponctue ses phrases en faisant peu d'erreurs.</p>	<p>Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte.</p>	<p>Construit et ponctue ses phrases en respectant peu les normes.</p>	<p>Construit et ponctue ses phrases en respectant rarement les normes.</p>	
/25	25 ou 23	20	16	12	4 ou 0	
CRITÈRE 5 Orthographe d'usage et grammaticale		SECONDAIRE 45– 450 à 499 mots				
<p>ORTHOGRAPHE D'USAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Mots communs, usuels et dont l'occurrence est élevée dans la langue <input type="radio"/> Majuscule initiale <input type="radio"/> Accents / cédille / tréma <input type="radio"/> Trait d'union <input type="radio"/> Apostrophe <input type="radio"/> Coupure de mot à la fin d'une ligne <input type="radio"/> Nombres de un à neuf <input type="radio"/> Barbarisme orthographique <p>ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Accord dans le GN <input type="radio"/> Accord du GV <input type="radio"/> Autres accords 	<p>0 à 4 erreurs</p> <p>Moins de 0,8 % d'erreurs</p>	<p>5 à 9 erreurs</p> <p>1 % à 1,8 % d'erreurs</p>	<p>10 à 14 erreurs</p> <p>2 % à 2,8 %</p>	<p>15 à 17 erreurs</p> <p>3 % à 3,4 % d'erreurs</p>	<p>18 erreurs ou +</p> <p>Plus de 3,6 % d'erreurs</p>	
	<p>Orthographe ses mots sans faire d'erreur ou en en faisant très peu</p>	<p>Orthographe ses mots en faisant peu d'erreurs</p>	<p>Orthographe ses mots de façon généralement correcte.</p>	<p>Orthographe ses mots en faisant de nombreuses erreurs.</p>	<p>Orthographe ses mots en faisant de très nombreuses erreurs.</p>	
/20	20 ou 18	16	13	10	5 ou 0	

Appendice C
Textes du prétest

Légende :

- Erreurs de syntaxe et de ponctuation (critère 4)
- **Erreurs d'orthographe**

TEXTES DE É1

CHERCHER SAM

Seulement trois minutes après le départ de son papa, Lila se dirigea vers la cuisine pour prendre son sac de crottes au fromage préféré. Par la suite, elle s'écrasa sur le fauteuil et elle fit signe à **sam** de monter. Son papa était parti elle allait pouvoir écouter la télévision toute la nuit, **jusqu'a** ce qu'il revienne. Vers 10h00 elle **c'**était **assoupise** sur le fauteuil. Sam avait fait la même chose en **dèposant** sa grosse tête sur le torse de la fillette. Un bruit sourd se fit soudainement entendre à l'extérieur de **l'appartement**. Sam bondit vers la porte et se mit à aboyer comme elle ne l'avait jamais fait. La petite Lila se **reveillat** en sursaut et elle tomba du fauteuil. Un **peut** sonner elle se releva pour aller regarder le couloir de **l'appartement mais**, il n'avait rien à signaler. Elle décida donc d'aller se mettre au lit pour que son papa ne soit pas trop **faché mais, elle** se mit une alarme 30 minutes avant que Mathieu arrive pour lui faire une surprise. Comme **prévues**, le **veille matin** sonna à 5h30 et Lila se leva en **vitesses** et elle **couru** à la **cusine** pour préparer un bol de **céréales** à son papa, qui est toujours **affamè** en revenant du **travaille**. Elle monta sur le comptoir mais elle calcula mal ses distances et elle **perdu** pied. Sa tête percuta le coin de l'îlot de cuisine et la petite s'écrasa au sol. Sam jappait tellement fort qu'elle avait **réveillée** Jade.

- Nombre de mots : 288
- Critère 4 : 6 erreurs = 2,1 % d'erreurs = C
- Critère 5 : 20 erreurs = 6,9 % d'erreurs = E

SCÈNE DE CRIME

Une pièce lugubre

Il était 18 heures pile, quand le shérif Bribriel **reçu** un appel urgent de la part du concierge de l'usine. Il lui demandait de venir **sur le champ**, car il avait trouvé trois cadavres dans le sous-sol de l'usine. Le policier partit sur le champ pour aller inspecter cela. À la minute **ou** il entra dans le sous-sol, Bribriel **eu** la nausée. L'odeur était tout simplement insoutenable. Il mit un masque et il alla partir avec le témoin. Il lui expliqua qu'un certain **employer** passait minimum deux heures **supplémentaires** de **travaille** chaque soir pour venir travailler dans le sous-sol. Le shérif entra dans la pièce et il **eu** envie de partir à la course. Trois cadavres **était** étendus sur le sol. Bribriel tenta de trouver des indices et il remarqua une clef à molette couverte de sang sur un établi. De plus, il y avait aussi un crochet suspendu à une chaîne couverte de sang elle aussi. Il inspecta par la suite les cadavres. Il **s'agissait** de deux femmes sauvagement violées qui, par la suite, avaient été assassinées avec plusieurs coups de clef. Par la suite, il se pencha pour examiner l'agresseur. Il s'agissait bien de Scott Poulin. Son corps semblait **intacte**. Son **crane**, par contre, avait été **pérforé** de manière sauvage et il avait par la suite fendu en deux. Le shérif

arriva à la conclusion que le meurtrier avait décidé de s'enlever la vie après avoir commis les meurtres. Il avait fait cela en s'accrochant par la tête au crochet de la pièce.

- Nombre de mots : 264
- Critère 4 : 3 erreurs = 1,1 % d'erreurs = B
- Critère 5 : 13 erreurs = 4,9 % d'erreurs = E

TEXTES DE É2

CHERCHER SAM

Ils se sont pris dans les bras et se **dise** je t'aime avec un ton sincère. Mathieu ferma la porte et Lila cria comme si sa vie en dépendait je t'aime papa lorsque que Mathieu était dans le couloir avant de partir. Une heure passa, Lila n'arrivait pas à dormir elle n'était pas confortable et faisait de l'insomnie. Elle décide donc d'aller regarder la télévision pour regarder ses émissions de dessins animés. Elle finit son épisode, mais avec le ventre qui gargouille. Lila se leva et regarda dans le gros réfrigérateur, mais rien qu'elle aimait, donc elle a eu l'idée de préparer un excellent sandwich à son père Mathieu. Lila met du jambon de la Bologne et même de la mayonnaise. La petite fille voulait rendre la collation meilleure à son père donc elle a pris des épices dans l'armoire brune. Mais, **tout ta coup**, le pied lui glissa et tomba sur la tête. Elle s'est mise à crier et la chienne Sam se mit à japper. Au moment où la voisine est arrivée, la petite fille était étendue sur le sol avec la tête ouverte. Il avait une grosse flaque de sang par terre. La voisine a donc appelé les urgences, mais il était déjà trop tard.

- 218 mots
- 9 erreurs de syntaxe et ponctuation = 4,1 % d'erreurs = E au critère 4
- 2 erreurs d'orthographe = 1 % d'erreurs = B au critère 5*

* Ce résultat a sans doute été faussé par de la tricherie (utilisation interdite du correcteur de Word), car cet élève m'en a fait l'aveu lors d'une évaluation ultérieure. En effet, lorsque j'ai commencé à surveiller de près son utilisation de Word, ses résultats au critère 5 ont chuté drastiquement.

SCÈNE DE CRIME

Un matin, le téléphone sonna. **je** répondis, c'était mon capitaine. Le capitaine me disait qu'il avait besoin de moi au sujet d'une enquête en cours en lien avec un crime. Le matin même à neuf heures et demie, je me rendis sur la scène de crime avec mon café noir et mon beigne saupoudré de **bonbon**. Je vis deux corps ensanglantés sur le sol étendu chacun poignarder à coup de couteau. Il y avait une victime à interroger et c'était le propriétaire du garage qui rentra ce matin-là. **J'interrogea** la victime pour savoir ce qui s'était **passer** au garage, mais il ne savait pas ce qui s'était **passer**. Je décidai de regarder les caméras de surveillance et je vis deux grands hommes à peu près six pieds deux bien **batît**. Les gens qui avaient **tuers** les deux victimes avaient des **gagoules noirs** et aussi des vêtements foncés. Le médecin de l'autopsie avait **pensé que c'était** des personnes qui **faisait** du karaté parce que de nos jours plus personne utilise de katana à part les personnes qui **son** dans des dojos. Il était déjà rendu tard que au moment où j'allais partir de les lieux **je** sentis une odeur de corps en décomposition.

- Nombre de mots : 209
- Critère 4 : 8 erreurs = 3,8 % d'erreurs = E
- Critère 5 : 15 erreurs = 7,1 % d'erreurs = E

TEXTES DE É3

CHERCHER SAM

l'accident

Quand la porte se ferma Lila courut pour aller la barrer tandis que **sam** la suivit. Lila chercha la manette de la tv car une de **ses émission préférée** jouait à cette heure. Lila demanda à sam de la chercher avec elle, sam trouva la manette sous un oreiller et elle jappa pour alerter Lila. Lila eut faim et elle se **rapella** de la cachette à **friandise** de son père dans la chambre de bain elle y alla et elle se prit un **pôt** de **bonbon** ouvert avec un nom bizarre. Elle s'assit sur le divan et sam se coucha en mettant **ça** tête sur **ces jambe**. Lila se souvint comment changer de chaîne elle trouva sa chaîne tv. **Ça** chaîne était un documentaire sur les chiens pour les enfants il parlait de **certaine caractéristique insolite** sur les chiens comme par exemple que les chiens ont un **trés bon odora**. Lila vit la race de sam **passer** à la télé et elle fut surprise, elle se demanda bien **quelle** était **ça** caractéristique. Le présentateur disait que les pitbulls **était** des chiens **trés intelligent et affectif** Lila sauta de joie de savoir que son chien était spécial. **Après quelque minute** Lila commença à avoir le **tourni elle** pensa qu'elle était **fatigué**, mais elle regarda les bonbons et il était **écrits médicament dessus**. **Etant** une enfant Lila se posa aucune question.

Lila pensa que si son père trouva qu'elle eut manger des bonbons il la chicanerait, donc elle prit un banc et marcha vers les armoires de la **cuissine** pour cacher les bonbons. Arrivée **au** armoires Lila déposa son banc et elle monta dessus et elle cacha les bonbons en arrière d'une boîte de **céréale** toute contente de son coup. Tandis qu'elle descendit sous l'effet des médicaments Lila tomba et elle mourut sur le coup sam dormait sur le divan.

- Nombre de mots : 316
- Critère 4 : 17 erreurs = 5,4 % d'erreurs = E
- Critère 5 : 28 erreurs = 8,9 % d'erreurs = E

SCÈNE DE CRIME

Arrivés sur les lieux, l'enquêteur James et l'enquêteuse Jeane, tout droit **sortit** de l'école de police de Londres, sentirent qu'ils vont avoir un grand crime devant eux. Les deux enquêteurs avaient été appelés pour aller enquêter une petite banque **prés** de la banlieue de Londres. Elle avait été cambriolée et il y avait **eux** quatre **meurtre** puis une victime. Ils **marchèrent** vers la banque et **trouvèrent leurs** première victime un jeune homme dans la vingtaine. Il semblait avoir été **frapé** par la voiture des criminels il était mort sur le coup. Après **quelque recherche**, les deux **enquêteur** marchèrent vers la banque ils **n'avait** même pas **eux** besoin d'ouvrir la porte, car elle avait été défoncée par les voleurs. Après avoir entrés il y avait **déjà** deux **cadavre** par terre un devant le comptoir et un **dérière**. L'alerte de la banque **retentissait** encore il y avait de l'argent éparpillé partout et **certain billet était imbibé** de sang. L'odeur qui se dégageait des lieux était le mélange de celle d'argent et celle de **balle qui avait été tiré** partout dans la pièce. Le crime avait

surement été organisé mais il avait fini en bordel puisque deux des cadavres **était** des clients qui **avait** probablement **résistés**. Le prochain cadavre était celui d'une **caissière** qui avait réussi à alerter la police avec le boulon rouge, mais elle **ces** fait **tiré** une balle comme les deux clients. La seule victime qu'ils ont **eux** était une caissière qui avait ouvert le **coffre fort** et avait été **frapé** à la tête, inconsciente elle ne vit pas le reste de la **scène**. Les deux collègues se mirent au boulot, **après** avoir tout découvert cette scène horrible.

- Nombre de mots : 290
- Critère 4 : 12 erreurs = 4,1 % d'erreurs = E
- Critère 5 : 30 erreurs = 10,3 % d'erreurs = E

TEXTES DE É4

CHERCHER SAM

Lila maintenant seule à l'appartement, se demandait ce qu'elle pouvait bien faire durant l'absence de son père. Tout à coup, elle **eu** un éclair de génie : si elle s'occupait des **taches** ménagères de la maison, afin que son père arrive après le travail et puisse ainsi se reposer après ses heures. Emballée par l'idée elle demanda à **sam** si elle était d'accord ce que la chienne répondit d'un jappement enthousiaste. Tout **dabord**, la jeune fille se dirigea dans la chambre qu'elle partageait avec son père, la salle était assez en désordre, il y avait de nombreux jouets et vêtements sur le sol recouvrant toute la pièce. Elle **dû** avoir recours à l'aide de sam pour ouvrir la porte tant qu'il manquait d'espace pour circuler. Elle se mit donc à la tâche en ramassant toute chose n'ayant pas sa place dans la chambre avec l'aide

de sam qui aidait à savoir où ranger les nombreux uniformes de **travails** de son père. Lila satisfaite de son boulot, décida maintenant d'aller faire une sieste bien méritée. Elle alla donc dormir sur le grand lit où elle, sam et Mathieu dorment chaque soir. Quelques heures plus tard la jeune fille se réveilla encore somnolente et s'attaqua à la suite de son plan, malgré sam qui ne semblait pas vouloir se réveiller "tant pis" se **disa t'elle**, elle fera le reste toute seule, comme une grande. Lila commençait à avoir faim, elle aurait bien aimé que Mounia lui apporte l'un de ses délicieux repas, mais elle n'était pas là, de même pour son père. Prise d'impatience elle décida de préparer **elle même** le souper pour elle et Mathieu. La jeune fille sait que cela lui fera plaisir, car à chaque fois qu'il revient du travail il est le premier à se plaindre qu'il a faim. Lila **réunissa** tout les ingrédients de base à la conception d'un sandwich, la garniture, les tranches de **jambons jusqu'à** arriver au pain qui était placé sur une étagère beaucoup trop haute pour sa taille. Elle amena une chaise et attrapa le paquet, tout allait bien **quan** soudain, elle entendit sam hurler, probablement à cause du bruit d'une voiture, ce vacarme lui **faisa** perdre l'équilibre et tomba tête première sur une marche d'escalier. Sam arriva sur la scène voyant la pauvre gamine complètement **désorienté** et impuissante suite au choc de l'accident.

- Nombre de mots : 418
- Critère 4 : 18 erreurs = 4,3 % d'erreurs = E
- Critère 5 : 13 erreurs = 3,1 % d'erreurs = D

SCÈNE DE CRIME

Un soir de novembre alors que la température glaciale commençait à s'installer, le détective **connor** sirotait tranquillement son café en lisant son journal. Tout allait bien quand soudain il reçut un appel d'urgence, afin d'aller enquêter à la demeure de Martin, un boucher renommé de la région suite à un mandat obtenu après la disparition de **3** enfants qui étaient près des lieux. C'était une maison banale, comme les autres, il y avait une énorme cheminée laissant **dérrière** elle un écran de fumée **grisatre**, le bâtiment complètement en brique, une affiche souhaitant la bienvenue de clients à peine visible dû à la bourrasque de neige et ce qui lui attira l'attention était une mystérieuse trappe semblant mener au **sous sol** de la maison. Piqué par la curiosité le détective décida de s'attaquer à l'endroit. La porte **possédait** un **cadena** qui fut facilement ouvert grâce aux compétences de Connor. En **déscendant** les escaliers, il sentit quelque chose d'étrange de plus en plus qu'il s'approchait de la porte. **I** y avait une odeur de sang frais, comme si un animal venait de se faire abattre il y a peu de temps. Connor ouvrit la porte et n'était pas du tout prêt à ce qu'il allait voir. Le sol était recouvert d'une **marrée** de sang couplé à d'énormes taches **rouge** sur les murs amplifiant l'odeur épouvantable se dégageant de la pièce. Il y avait divers membres humains étendus sur les tables aux côtés de rats dévorant ceux-ci. Le détective se retenait de vomir face à la situation, il se retourna, afin de mieux voir avec sa lampe de poche et fut soudainement interrompu par le cadavre de l'un des enfants disparus. Connor foudroyé par la terreur s'approcha du corps **innanimé** et vit l'impossible, la mâchoire ensenglantée tenait à peine sur le visage, sa peau commençait à se coller à ses vêtements tellement que les coups de machette étaient **profondes**, mais ce qui le **terrorisa** était la liste **situé au dessus** du jeune homme mentionnant divers prix

pour des organes. Le détective garda son sang-froid et se dirigea dans la dernière salle, le congélateur. Plusieurs hommes étaient suspendus par une chaîne vers le bas ayant l'intérieur de leur ventre complètement visible laissant les vermines faire leur travail. Il regarda dans la machine à viande hachée et sans attente elle était pleine de morceaux de chair humaine ayant **prit** une apparence visqueuse et **brûnatre**, sans oublier les mouches s'étant **coincé** dans le mélange. La salle comportait plusieurs étagères, tous **décoré** du crâne des **récents** victimes de ce massacre, certaines plus **chanceuse** que **d'autre** comportant encore leurs yeux se tenant sur les quelques ligaments qu'il restait.

- Nombre de mots : 464
- Critère 4 : 18 erreurs = 3,8 % d'erreurs = E
- Critère 5 : 24 erreurs = 5,2 % d'erreurs = E

Appendice D
Textes du posttest

Légende :

- Erreurs de syntaxe et de ponctuation (critère 4)
- **Erreurs d'orthographe**

TEXTE DE É1

Maintenant, j'espère que tout se passe comme **prevu** et que tu es maintenant à [nom de ville] en train de faire ton cours de [nom du programme, **avec erreur d'orthographe**]. J'espère aussi que le milieu marin et l'eau te **passionne** toujours autant. Les longues relations **amoureuse** n'ont jamais été ton fort mais je te souhaite d'avoir finalement trouvé la bonne et que cela dure depuis longtemps. J'ai toujours dit que **j'allait** arrêter le hockey après le secondaire mais, au fond de moi, j'espère quand même que tu **continue** de jouer. Cela te rendait si heureux. Je te souhaite aussi de t'avoir refait de bons amis rapidement car tu **a** probablement perdu ceux du secondaire. J'espère quand même que tu es resté en contact avec [nom d'un ami] et [nom d'un ami] qui était tes meilleurs amis.

- Nombre de mots : 136
- Critère 4 : 4 erreurs = 2,9 % d'erreurs = C
- Critère 5 : 8 erreurs = 5,9 % d'erreurs = E

TEXTE DE É2

Au moment où j'écris ça Toi, [prénom de l'élève], j'espère que tu es électricien comme tu voulais être quand tu étais petit. Travailles-tu pour quelqu'un ou, tu as ta propre

compagnie? J'espère aussi que tu vas avoir un bon **revenue** qui puisse **te** faire vivre, toi et ta famille. Je te souhaite aussi que tu aies une blonde **aimable** et que tu te **chicane** pas trop. Je souhaite que tu aies des enfants avec cette chère demoiselle et que tu aille beaucoup de plaisir avec eux. J'espère aussi que tu **va** avoir réussi de partir de ton métier plate au [lieu de l'emploi]. J'espère aussi que tu avoir eu les couilles de dire ta façon de penser à [nom de l'employeur].

- Nombre de mots : 120
- Critère 4 : 6 erreurs = 5 % d'erreurs = E
- Critère 5 : 5 erreurs = 4,2 % d'erreurs = E

TEXTE DE É3

Quand je pense à toi (à moi dans 10 ans!), je souhaite que tu as trouvé le travail que tu avais envie de faire **a** partir de ton 4e secondaire je parle d'être ingénieur! J'espère, qu'**aux moins tu a** une technique en ingénierie et que tu **gagne** bien ta vie. Puis, **à tu** une belle femme dans ta vie? Est-ce que tu as une belle maison et **ou reste tu? Écoute tu** toujours des animés? J'ai **tellements** de questions et aucune réponses jespère que tu me les répondra.

- Nombre de mots : 88 mots
- Critère 4 : 6 erreurs = 6,8 % d'erreurs = E
- Critère 5 : 12 erreurs = 13,6 % d'erreurs = E

TEXTE DE É4

À toi, [prénom de l'élève] de 26 ans, **j'espère** que tu auras enfin trouvé quelque chose qui t'intéresse et en faire ton métier. Au moins je sais que je ne veux pas faire un métier, comme mon père qui demande à être dehors peu importe la température et avoir mal partout. Je **Pense** aussi à où tu pourrais habiter, en tout cas j'espère que tu ne resteras pas encore à [nom de village] qui est un coin perdu et peu intéressant. Je me demande si tu vivras seul ou si tu auras rencontré **to** **Âme** soeur, de toute façon comme on dit chaque chaussette trouve sa pair. Bref, en général je souhaite que tu vives une bonne vie avec un bon travail, un endroit confortable où vivre et être en santé. Sur ce je te laisse, **peut être** plus tard tu reliras cet extrait et verras si nos ambitions seront encore similaires.

- Nombre de mots : 152
- Critère 4 : 10 erreurs = 6,6 % d'erreurs = E
- Critère 5 : 6 erreurs = 3,9 % d'erreurs = E