



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Améliorer son texte grâce aux cercles d'auteurs : regard sur la compétence à réviser d'élèves de 6^e année

Auteur(s)

Elaine Turgeon, Université du Québec à Montréal, Canada,
Turgeon.elaine@uqam.qc.ca

Ophélie Tremblay, Université du Québec à Montréal, Canada,
Tremblay.ophelie@uqam.qc.ca

Brigitte Gagnon, Commission scolaire des Hautes-Rivières, Canada,
Brigitte.gagnon@csdhr.qc.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Dans le cadre d'une recherche-action, nous avons expérimenté le dispositif des cercles d'auteurs comme démarche collaborative d'écriture auprès d'élèves du primaire. L'intention de cet article est de décrire les pratiques de rétroaction de cinq élèves de 6^e année pendant un cercle d'auteurs et leurs impacts sur la révision de textes. Pour y parvenir, nous avons filmé une séance de cercle d'auteurs et avons analysé le comportement de ces élèves ainsi que les versions successives de leur texte. L'analyse a permis de produire une description fine des pratiques de rétroaction et de constater que la majorité des élèves ont réussi à améliorer la qualité de leur écrit grâce à ces dernières.

Mots-clés : cercles d'auteurs, révision, écriture, primaire, rétroaction entre pairs



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

Dans le cadre d'une recherche-action menée à la Commission scolaire des Hautes-Rivières, au Québec, nous avons expérimenté le dispositif des cercles d'auteurs (Vopat, 2009) comme outil de développement professionnel auprès d'enseignantes du primaire et comme démarche collaborative d'écriture auprès de leurs élèves. Les cercles d'auteurs reposent sur une démarche innovante d'enseignement de l'écriture à travers laquelle un groupe d'auteurs collaborent pendant les différentes étapes qui jalonnent le processus d'écriture d'un texte (planification, révision, correction)¹.

À travers cette recherche, nous poursuivons trois objectifs :

1. Étudier le processus d'apprentissage et de développement professionnel des enseignants dans l'appropriation de la démarche des cercles d'auteurs ;
2. Documenter la mise en œuvre des cercles d'auteurs en classe ;
3. Décrire les pratiques de rétroaction entre élèves dans les cercles d'auteurs et leur impact sur la révision de texte.

Nous exposons, dans cet article, des résultats préliminaires relatifs au troisième objectif. Dans un premier temps, nous esquisserons le portrait différencié de cinq élèves de 6^e année (11-12 ans) en mettant la focale sur leur capacité à identifier les problèmes dans les textes de leurs pairs, à les communiquer adéquatement, et à réagir aux commentaires de leurs pairs. Nous décrivons, dans un deuxième temps, l'impact des rétroactions sur la révision de leur texte.

Problématique

Apprendre à écrire est un processus long, difficile et parmi les plus coûteux sur les plans cognitif et affectif (Chartrand, 2013). En effet, l'écriture se révèle une activité très complexe, car elle implique différentes dimensions telles que le développement d'idées, l'organisation du texte, la progression de l'information, la cohérence textuelle, etc. (Colognesi et Lucchini, 2018a). En outre, elle fait appel à des composantes linguistique, sémiotique et pragmatique (Dabène, 1991) que générique, textuelle et encyclopédique (Lord, 2009). Ces différentes composantes sont mobilisées grâce à l'investissement du scripteur dans sa tâche et son rapport à l'écrit (Chartrand et Blaser, 2008).

Le processus rédactionnel modélisé par Hayes et Flower (1981) et mis à jour par Hayes en 1996 a permis de dégager les quatre macro-

¹ Pour plus de détails concernant le fonctionnement de la démarche, voir le texte de présentation de ce numéro.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

processus de l'acte d'écrire qui, depuis, se sont imposés comme référence. Il s'agit de la planification, de la mise en texte, de la révision et du contrôle. Dans le modèle de Hayes (1996), l'écriture s'apparente à une démarche de résolution de problème, ce qui amène l'élève à mettre en œuvre les différents sous-processus de façon récursive.

À l'intérieur du programme de formation de l'école québécoise pour le primaire (MELS, 2001), la compétence à écrire est subdivisée en cinq composantes auxquelles sont associées autant de familles de stratégies : planification, mise en texte, révision, correction et évaluation de sa démarche. Alors que dans le modèle de Hayes et Flower, la révision comprend aussi bien le travail d'amélioration sur le contenu du texte que sur la langue, les concepteurs du programme ont choisi de distinguer ces deux aspects. Ainsi, la révision est présentée comme une étape pour améliorer le contenu et la cohérence de son texte et la correction, comme une étape pour assurer le respect des contraintes de la langue.

Parmi ces cinq composantes, la révision est probablement celle qui est la moins enseignée (Chartrand et Lord, 2013 ; Paradis, 2012). En effet, les enseignants consacrent beaucoup d'énergie au respect des normes de l'écrit (donc à la correction), et, le plus souvent, au détriment du contenu du texte et de sa cohérence. Les élèves, recevant peu de soutien de la part de l'enseignant pour se lancer dans une révision en profondeur de leur texte, ont donc tendance à peu réviser (Blain, 1996 ; Paradis, 2012 ; Reuter, 2002 ; Turco et al., 1994).

Il existe pourtant des pratiques reconnues pour soutenir le processus de révision. La distanciation (dans le temps, par une tâche ou par l'intervention d'un pair) en est un exemple (Chartrand, 2013). À cet égard, plusieurs recherches en didactique de l'écriture ont permis, au cours des dernières années, d'examiner les effets positifs de la rétroaction verbale des pairs sur les textes des élèves (Blain et Lafontaine, 2010 ; Colognesi et Lucchini, 2018b). Toutefois, trop souvent, ces études ne distinguent pas le processus de la révision de celui de la correction. Les problèmes relatifs au respect du code étant plus faciles à identifier (Bisaillon, 1991), l'essentiel des résultats mis en évidence par ces études porte sur des problèmes de ce type. À notre connaissance, peu d'études se sont intéressées au sous-processus de la révision en l'isolant de celui de la correction. Par ailleurs, peu de recherches ont mené une analyse fine des pratiques de rétroaction entre pairs et de leurs effets sur la qualité des textes révisés. De telles études permettraient notamment de mieux comprendre ce que formulent les élèves comme commentaires à leurs pairs et ce que ces derniers en font (Colognesi et Lucchini, 2018b).

C'est précisément l'un des objectifs que nous poursuivons dans notre projet de recherche : décrire les pratiques de rétroaction entre élèves dans les cercles d'auteurs et leur impact sur la révision de texte. Cet article



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

propose une première analyse du travail collaboratif des élèves au sein d'un cercle de révision.

Cadre théorique

Le cadre d'analyse de nos données repose sur le concept de révision et sur celui de révision entre pairs à l'aide des cercles d'auteurs.

La révision

Malgré les nombreuses recherches menées sur le sous-processus de la révision, au cours des dernières années, le concept de révision ne fait pas l'objet d'une définition consensuelle : les acceptions varient ainsi d'un chercheur à l'autre, voire chez le même chercheur (Heurley, 2006). Par exemple, pour plusieurs auteurs, la révision réfère à une modification effective apportée au texte (Matsuhashi, 1987 ; Monahan, 1984 ; Scardamalia et Bereiter, 1983). Pour d'autres, il s'agit plutôt d'un sous-processus ou d'une composante du produit de l'écriture qui vise à améliorer un texte déjà écrit (Hayes et Flowers, 1980, Piolat 1997). Pour d'autres encore, enfin, la révision est vue comme une composante du contrôle de la production écrite (Hayes, 1996 ; Roussey et Piolat, 2005).

Dans le cadre de notre recherche, nous utilisons le terme « révision » afin de désigner l'action du scripteur qui relit son texte pour y détecter les problèmes importants (ceux qui nuisent à la compréhension du texte) et les régler. Il s'agit donc de comparer le texte écrit à celui qui était projeté et de le modifier pour l'améliorer (Chartrand, 2013). À l'instar de Blain (1996), nous réservons le terme « correction » à l'action d'apporter les modifications nécessaires pour rendre son texte conforme aux normes de l'écrit. En ce sens, nous distinguons le sous-processus de la révision de celui de la correction, et, dans le cadre de la démarche des cercles d'auteurs, amenons les élèves à adopter la même démarche que les écrivains et les scripteurs experts. En effet, dans son processus de révision, un écrivain se centre en priorité sur le contenu de son texte et, bien qu'il puisse effectuer quelques corrections en cours d'écriture, il réserve le travail de surface pour la fin du processus (Bereiter et Scardamalia, 1987 ; Bisailon, 2007 ; Faigley et Witte, 1981 ; Hayes et Flower, 1980 ; Paradis, 2012 ; Sommers, 1980).

L'étape de la révision est exigeante cognitivement pour les scripteurs débutants. Il existe cependant plusieurs stratégies pour soutenir le processus révisé chez les élèves (Turgeon et Tremblay, sous presse). Une de ces stratégies est de permettre aux élèves de bénéficier de l'apport des pairs (Ballenghien, Ruellan, Brassart et Reuter, 1994). Le cercle de révision au sein du dispositif des cercles d'auteurs offre ce type de soutien.



La révision entre pairs à l'aide des cercles d'auteurs

Comme nous l'avons expliqué plus tôt, les cercles d'auteurs sont des groupes de quatre ou cinq élèves qui se réunissent pour écrire et partager les textes qu'ils écrivent (Vopat, 2009). La démarche des cercles d'auteurs comporte quatre étapes qui soutiennent le processus rédactionnel. Il s'agit du cercle de planification, du cercle de partage, du cercle de révision et du cercle de publication² (Tremblay et Turgeon, 2019 ; Turgeon et Tremblay, 2019a ; Turgeon et Tremblay, 2019b).

Lors d'un cercle de révision, les élèves doivent d'abord lire leur texte à voix haute, ou encore un extrait de celui-ci pour lequel ils aimeraient recevoir de l'aide de leurs pairs. Des photocopies du texte de chacun des membres du cercle de révision sont distribuées afin que tous les élèves puissent avoir le texte sous les yeux au moment où son auteur en fait la lecture. Cela permet également aux élèves de prendre des notes (à destination de l'auteur du texte), pendant la lecture. Ensuite, à tour de rôle, les élèves sont invités à formuler oralement des commentaires à l'auteur afin qu'il bonifie son texte. Il peut s'agir de le questionner, de lui faire des remarques ou des suggestions. Ces éléments doivent d'abord porter sur des problèmes importants qui nuisent à la compréhension du texte (par exemple, la cohérence ou la ponctuation) et, éventuellement, sur des problèmes mineurs (par exemple, le choix de vocabulaire ou un mot manquant). Par ailleurs, à cette étape, les élèves sont invités à laisser de côté la correction du code. Ils sont également avisés que l'auteur du texte reste entièrement libre de tenir compte ou non des suggestions de ses pairs.

Ceci dit, mettre en œuvre des stratégies efficaces pour commenter les textes des autres ne va pas de soi pour un élève du primaire (Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2017). En effet, il convient d'enseigner aux élèves les savoirs, savoir-faire et savoir-être de référence, nécessaires à la tâche : d'une part, les éléments sur lesquels peut porter un commentaire, comment le formuler, etc., et d'autre part, les opérations utiles à la réécriture de la première version : ajouts, suppressions, déplacements et remplacements (Fabre, 2002). Des mini-leçons, menées en grand groupe et traitant de la révision ainsi que des modélisations de révision de textes et de formulation de commentaires apportent aux élèves les connaissances, habiletés et attitudes essentielles pour y parvenir.

Afin d'atteindre le troisième objectif de notre recherche, soit décrire les pratiques de rétroaction entre élèves dans les cercles d'auteurs et leur impact sur la révision de texte, nous avons tenté de répondre aux questions suivantes :

² Pour plus de détails sur la démarche et les principes qui la guident, voir l'article de Tremblay, Turgeon et Gagnon, dans le présent numéro.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Par rapport aux textes de leurs pairs :

1. Dans quelle mesure les élèves parviennent-ils à identifier les problèmes dans les textes de leurs pairs ?
2. Dans quelle mesure parviennent-ils à formuler des commentaires de façon adéquate ?

Par rapport à leur propre texte :

3. Comment les élèves reçoivent-ils les commentaires ou suggestions de leurs pairs ?
4. Quelles traces laissent-ils dans leur texte, lors du cercle de révision ?
5. Quelles modifications apportent-ils à leur texte, à la suite du cercle de révision ?
6. Dans quelle mesure ces modifications bonifient-elles leur texte ?

Méthodologie

Notre recherche s'est déroulée dans un contexte de recherche-action (Guay et Prud'homme, 2011) à travers laquelle des enseignants se sont approprié la démarche des cercles d'auteurs avant de la mettre à l'essai dans leur classe³.

Participants

La recherche a été menée dans six classes de 2^e et de 3^e cycle du primaire (élèves âgés de 8 à 12 ans) de la Commission scolaire des Hautes-Rivières, en Montérégie. Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons, de façon exploratoire, au processus de révision d'un premier groupe de cinq élèves de 6^e année (trois filles et deux garçons âgés de 11 à 12 ans) participants d'un même cercle d'auteur.

Déroulement

Au cours des mois précédant la collecte de données, les élèves ont participé à quelques reprises à des cercles d'auteurs. Ils ont mené des cercles de planification, ce qui les a soutenus au moment de la production et de l'organisation de leurs idées en vue de l'écriture d'un texte. Ils ont vécu des cercles de partage afin de recevoir des commentaires positifs sur leur premier jet et des cercles de révision qui leur ont permis de formuler et de recevoir des commentaires constructifs servant à bonifier leur texte et celui de leurs pairs. Pour soutenir les élèves dans ce processus, leur enseignante a modélisé les différentes étapes des cercles d'auteurs et a

³ Pour plus de détails concernant le dispositif d'accompagnement professionnel mis en place dans notre recherche-action et le déroulement d'ensemble de celle-ci, voir l'article de Gagnon, Tremblay et Turgeon, dans ce numéro.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

explicitement travaillé les attitudes et les habiletés sociales à adopter pour que les cercles soient profitables à tous.

En ce qui concerne plus précisément les cercles de révision, elle leur a montré comment réviser un texte et leur a expliqué sur quels éléments devaient prioritairement porter les commentaires. À ce moment-là, il s'agissait de : la cohérence (clarté et enchaînement des idées), la ponctuation, la concordance des temps de verbe et la division du texte en paragraphes. Les élèves ont notamment regardé leur enseignante en train de réviser le texte d'un élève projeté à l'avant de la classe et ont observé un groupe d'élèves en train de réviser le texte d'un de leurs pairs.

Outils de collecte de données et procédure d'analyse

Afin de pouvoir décrire les pratiques de rétroaction entre élèves au sein du cercle de révision et leur impact sur la révision de leur texte, nous avons filmé, à trois reprises, des cercles de révision menés par les élèves (en janvier, en février et en avril). Des verbatims de ces captations ont été réalisés pour en faire l'analyse. Nous avons également recueilli les trois versions du texte écrit par les élèves, soit celle produite par chacun d'eux, avant le cercle de révision, celle annotée pendant le cercle de révision et celle retravaillée, après le cercle de révision.

Afin de décrire **les pratiques de rétroaction entre les élèves**, nous avons construit une première version de grille d'analyse en faisant porter nos analyses sur un groupe de cinq élèves de 6^e année. Pour y parvenir, nous avons visionné une séance de cercle de révision (février) menée par les cinq élèves à l'aide d'une première grille fondée sur nos questions de recherche. Ce premier visionnement nous a permis de faire émerger de nouveaux indicateurs sur lesquels se sont, par la suite, appuyées nos analyses du verbatim de la séance (Lamoureux, 2000). Ainsi, nous avons pu observer : 1) la façon dont chacun parvenait à identifier les problèmes dans le texte de ses pairs (problème important ou mineur et problème avéré ou non), et 2) la façon dont il parvenait à les communiquer à ses pairs (de façon à ce qu'il puisse apporter ou non des modifications à son texte). Le cercle de révision étant un contexte d'interaction authentique à travers lequel les élèves émettent des commentaires, mais également réagissent aux commentaires des autres, il nous est aussi apparu nécessaire d'observer 3) les prises de parole permettant de rebondir sur les propos des pairs pour apporter des précisions ou un exemple quand les suggestions d'un pair manquaient de clarté, 4) les prises de parole qui permettaient de réguler les échanges (solliciter la participation d'un pair, rappeler la tâche à faire ou encore les principes qui soutiennent la démarche), et 5) la façon dont chacun recevait les rétroactions de ses pairs (poser des questions d'éclaircissement, manifester son accord ou son désaccord).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cela nous a permis de décrire différents types de pratiques de rétroaction des élèves :

- **L'auteur-aidant** (nombre et types de problèmes identifiés et problèmes avérés ou non) ;
- **Le locuteur-aidant** (nombre de prises de parole, nombre de problèmes avérés communiqués de façon adéquate ou non, nombre de prises de parole pour rebondir sur les propos des autres ou pour réguler les échanges) ;
- **L'auteur-locuteur aidé** (nombre de prises de parole pour demander des précisions ou des exemples, nombre de prises de parole pour exprimer son accord ou son désaccord).

Afin de décrire **l'impact des rétroactions sur le texte des élèves**, nous avons d'abord analysé la première version du texte de chacun des élèves, celui annoté par chacun des auteurs pendant le cercle de révision ainsi que sa dernière version afin de relever 1) les annotations faites sur le texte au moment du cercle de révision (a-t-il noté les remarques de ses pairs ? si oui, de quelle façon ?) et 2) les modifications (ajouts, suppressions, déplacements et remplacements) apportées ou non sur sa production après le cercle de révision.

C'est en nous appuyant sur ces indicateurs que nous décrivons les résultats de notre analyse.

Résultats

Pratiques de rétroaction entre les élèves

Afin de décrire les pratiques de rétroaction entre les élèves, nous présentons, dans les sections qui suivent, les résultats de nos analyses sous forme de types de pratiques de rétroaction, soit celles que les élèves adoptent tour à tour dans un cercle de révision : 1) **l'auteur-aidant**, 2) **le locuteur-aidant**, et 3) **l'auteur-locuteur aidé**, ce qui nous permettra également de répondre à nos trois premières questions de recherche

1. Dans quelle mesure les élèves parviennent-ils à identifier les problèmes dans les textes de leurs pairs ?
2. Dans quelle mesure parviennent-ils à formuler des commentaires de façon adéquate ?
3. Comment les élèves-auteurs reçoivent-ils les commentaires ou suggestions de leurs pairs ?

Le tableau 3 expose les pratiques de rétroaction des élèves en tant **qu'auteurs-aidants** dans le cercle de révision, c'est-à-dire le nombre de problèmes qu'ils sont en mesure d'identifier, le type de problème dont il s'agit et le caractère avéré ou non du problème signalé à leurs pairs.



	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Total
Nombre total de commentaires émis sur les textes des pairs	7	8	10	1	7	33
Type de problèmes identifiés :						
• Problème important (cohérence, ponctuation, etc.)	7	6	6	0	6	25
• Problème mineur (choix de vocabulaire, répétition ou absence d'un mot, etc.)	0	2	4	1	1	8
Nombre de commentaires portant sur un problème avéré	7	6	9	1	4	28
Nombre de commentaires portant sur un problème non avéré	0	2	1	0	3	6

À la lecture du tableau, on remarque que 25 commentaires sur les 33 formulés portent sur des problèmes importants, principalement sur la cohérence, la ponctuation et la division en paragraphe. Par exemple, l'élève 2 signale à l'élève 5 un problème de cohérence au niveau du temps dans son texte : « Tu dis que le concours a eu lieu le 16 juin et la lettre arrive le 22 juin. C'est pas un peu rapide ? ». En outre, 27 commentaires ciblent des problèmes avérés, ce qui démontre que la majorité des élèves sont en mesure de formuler des commentaires sur des problèmes importants et que ces derniers sont majoritairement des problèmes avérés. En ce qui concerne les problèmes mineurs, les élèves ont principalement ciblé le choix de mots. Par exemple, l'élève 2 suggère à l'élève 5 : « Moi, je remplacerais « fabrication » par « confection », parce que fabrication, ça fait construction. »



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Signalons également qu'aucun élève n'a formulé de commentaires se rapportant à la correction, ce qui démontre que les élèves ont bien compris qu'ils devaient d'abord travailler le contenu et la cohérence du texte avant de s'attarder au respect des contraintes de la langue, ce qu'ils feront ultérieurement dans le cercle de publication.

Le tableau 4 présente les pratiques de rétroaction des élèves en tant que **locuteurs-aidants** dans les cercles de révision, c'est-à-dire la fréquence de leurs prises de parole, le nombre de problèmes avérés communiqués adéquatement ou non, ainsi que le nombre de prises de parole pour rebondir sur les propos des pairs ou pour réguler les échanges.

	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Total
Nombre de prises de parole	14	16	19	2	16	67
Nombre de problèmes avérés étant communiqués de façon adéquate (de manière à ce que le pair puisse modifier son texte)	6	6	7	1	2	22
Nombre de problèmes avérés étant communiqués de façon inadéquate (de manière à ce que son pair ne puisse apporter de modifications à son texte : manque de clarté ou de précision)	1	1	2	0	2	6
Nombre de prises de	2	5	6	0	9	22



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

parole pour rebondir sur les propos des pairs (apporter une précision ou donner un exemple)						
Nombre de prises de parole pour réguler les échanges (solliciter la participation d'un pair, rappeler la tâche à faire ou les principes qui soutiennent la démarche)	5	4	4	0	3	16

À la lecture du tableau, on constate que sur les 28 problèmes avérés, 22 ont été communiqués de façon adéquate aux pairs, c'est à dire, de manière à ce qu'ils puissent modifier leur texte. Par exemple, l'élève 1 suggère à l'élève 4 un endroit où diviser un long paragraphe, tandis que l'élève 2 suggère à l'élève 1 comment améliorer un passage : « Tu pourras qualifier comment tu as froid ». En ce qui concerne les problèmes avérés qui n'ont pas été communiqués de façon adéquate, il s'agit surtout de problèmes nommés, mais pour lesquels le moyen d'y remédier n'a pas été précisé. Par exemple, l'élève 5 se limite à dire à l'élève 2 : « La ponctuation, ça serait à travailler. »

On remarque également que 38 prises de parole sur les 67 observées ont servi à rebondir sur les propos des pairs afin d'apporter des précisions ou réguler les échanges, ce qui montre bien le caractère dynamique des cercles de révision. Par exemple, l'élève 1 réagit à la proposition de l'élève 5 qui suggère de terminer un paragraphe pendant un dialogue : « Non, c'est une conversation. Tu peux pas couper en deux une conversation. » La régulation des échanges prend également une place importante dans la discussion. Par exemple, lorsque l'élève 1 manifeste son désaccord par rapport à une suggestion de l'élève 2, l'élève 3 répond : « On va respecter son choix. C'est son texte. » Les élèves sont également préoccupés par la participation de tous, comme l'illustre cet exemple de remarque formulée par l'élève 3 : « [l'élève 4] n'a pas beaucoup parlé. On devrait commencer par elle, au prochain texte. »



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le tableau 5 présente les pratiques de rétroaction des élèves en tant qu'**auteurs-locuteurs aidés** dans le cercle de révision, c'est-à-dire la fréquence à laquelle ils ont pris la parole, en tant qu'auteur, pour demander des précisions ou des exemples ou pour exprimer leur accord ou leur désaccord.

	Élève 1	Élève 2	Élève 3	Élève 4	Élève 5	Total
Nombre de prises de parole pour demander des précisions ou des exemples à un pair à la suite de la réception d'un commentaire	0	1	1	1	1	4
Nombre de prises de parole pour exprimer son accord à la suite de la réception d'un commentaire	2	2	2	1	1	8
Nombre de prises de parole pour exprimer son désaccord à la suite de la réception d'un commentaire	3	0	3	0	4	10

Le tableau permet d'observer que les élèves-auteurs formulent peu de demandes de précision ou d'exemples. En ce qui concerne l'expression d'un accord ou d'un désaccord, les élèves sont en majorité en mesure d'exprimer un désaccord lorsqu'une suggestion ne leur convient pas. Par exemple, lorsque l'élève 2 suggère avec insistance à l'élève 5 de remplacer un mot, ce dernier rétorque : « Je suis pas d'accord. C'est mon texte et j'ai le droit de ne pas vouloir. » Cela démontre que les élèves sont en mesure de recevoir et d'accepter les commentaires portant sur les problèmes avérés relevés par leurs pairs, mais qu'ils savent également écarter ceux qui ne leur semblent pas avérés ou qui ne correspondent pas à leur style



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'auteur. Par exemple, l'élève 3 dira, en réfutant une suggestion d'un pair : « Moi et [l'élève 1], on a un style poétique. Tu ne comprends pas, parce que tu écris pas de la même façon. »

Impact des pratiques de rétroaction sur la révision des textes

Afin de décrire l'impact des pratiques de rétroaction sur la révision de texte des élèves, nous présentons les résultats de l'analyse des différentes versions des textes produits par les élèves (avant, pendant et après le cercle de révision), ce qui nous permettra également de répondre à nos trois dernières questions de recherche :

4. Quelles traces les élèves laissent-ils dans leur texte, lors du cercle de révision ?
5. Quelles modifications apportent-ils à leur texte, à la suite du cercle de révision ?
6. Dans quelle mesure ces modifications bonifient-elles leur texte ?

Afin de pouvoir prendre la mesure des modifications apportées dans les textes, nous avons d'abord relevé les principaux problèmes présents dans le texte de chacun des élèves, en nous appuyant sur les éléments travaillés en classe par l'enseignante (cohérence, ponctuation, concordance des temps de verbe, division du texte en paragraphe), puis nous avons observé les modifications apportées (ajouts, suppressions, déplacements et remplacements).

La première version du texte de l'élève 1 était de bonne qualité. Le texte est divisé en paragraphes et bien ponctué. Ses pairs lui ont suggéré des modifications pour enrichir des passages (par exemple, un élève a mentionné : « Tu pourrais qualifier comment tu as froid dans la phrase *À l'extérieur, il fait -25 degrés* »). L'élève 1 a inscrit sur son texte la note « qualifier la température » pendant le cercle de révision et a enrichi ce passage dans sa version finale : « À l'extérieur, il fait -25 degrés, une température glaciale ». Il a également été en mesure de faire des modifications de manière autonome qui ont également bonifié son texte (par exemple, il a fait trois ajouts).

La première version du texte de l'élève 2 comporte un nombre élevé de problèmes. Le texte n'est pratiquement pas ponctué, n'est pas divisé en paragraphes, plusieurs passages sont difficiles à comprendre en raison de problèmes de syntaxe ou de mots ou de référents absents et il y a de nombreux problèmes de concordance de temps de verbe. Ses pairs lui ont signalé le problème relatif à la ponctuation (sans lui indiquer quels passages nécessitaient son attention), et celui relatif à la division en paragraphes (en lui faisant plusieurs suggestions d'endroits où diviser son texte), ce qu'il a pris en note sur son texte. Sa version finale tient compte des suggestions de ses pairs en ce qui concerne la division en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

paragraphes, mais les problèmes de ponctuation demeurent aussi importants que dans la première version. Par contre, même si ses pairs ne lui avaient pas signalé de problèmes de cohérence, les passages difficiles à comprendre ont légèrement diminué, car l'élève a su retravailler certains passages de façon autonome (deux reformulations et cinq ajouts).

La première version du texte de l'élève 3 est de bonne qualité. Le texte est divisé en paragraphes et est relativement bien ponctué (en deux seules occasions, une phrase ne se termine pas par un point). Ses pairs lui ont signalé un problème de cohérence (une information qui arrivait trop tard), problème qu'elle a pris en note sur son texte et qu'elle a partiellement corrigé dans sa version finale en ajoutant des détails, ce qui a bonifié son texte.

La première version du texte de l'élève 4 comporte plusieurs problèmes. Le texte n'est pas divisé en paragraphes, ce que ses pairs lui ont signalé en lui faisant des suggestions de coupures, suggestions que l'élève a notées. Son texte comporte quelques problèmes de ponctuation, ce que ses pairs lui ont signalé, mais sans lui indiquer à quels passages ils faisaient référence. Au niveau de la cohérence, il comporte plusieurs répétitions d'information, ce qui cause des ralentissements et il manque parfois de précision, ce qui fait en sorte que l'enchaînement des idées n'est pas fluide. Ses pairs lui signalent six passages à améliorer en ce qui concerne ces aspects. L'élève ne prend pas de notes sur son texte, par rapport à ces éléments, mais dans la version finale de son texte, deux passages ont été bonifiés, grâce aux suggestions des pairs (il a supprimé des répétitions). La dernière version de son texte est divisée en paragraphes, mais comporte toujours les mêmes erreurs de ponctuation.

La première version du texte de l'élève 5 est divisée en paragraphes, est bien ponctuée et ne comporte pas de problèmes de concordance des temps de verbe. Toutefois, il comporte de nombreux problèmes relatifs à la cohérence. Par exemple, au niveau du temps du récit, il y a trois incohérences, dont deux que ses pairs parviennent à lui signaler. Par ailleurs, le texte, rédigé sous forme de lettre, alterne entre l'utilisation des pronoms «vous» et «tu» pour s'adresser à son destinataire, ce qui entraîne une certaine confusion. Ce problème a été signalé par les pairs. L'élève prend beaucoup de notes sur son texte et réécrit des passages. Bien que la dernière version de son texte comporte encore des problèmes au niveau de la cohérence, l'élève est parvenu à en régler certains (au niveau du temps du récit et de l'utilisation de certains pronoms) et a apporté trois modifications de manière autonome (une suppression et deux ajouts), ce qui bonifie son texte. Une seule modification nuit à la qualité du texte et cette dernière vient de la suggestion d'un pair portant sur un problème non avéré.

En bref, les annotations précises semblent avoir mené à des modifications plus nombreuses que celles qui manquaient de précision. En



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

effet, les problèmes avérés n'ayant pas été réglés par les élèves sont, pour la plupart, associés à une rétroaction et une annotation vague (par exemple, un élève ayant reçu le commentaire de travailler sa ponctuation, mais sans qu'on lui pointe un passage en particulier, a simplement écrit le mot « ponctuation » en haut de son texte, ce qui n'a mené à aucune modification, par la suite). Peu de modifications ont été apportées en lien avec les problèmes non avérés, et peu de modifications nuisent à la qualité des textes, ce qui démontre que les élèves réfléchissent fort probablement à la qualité des modifications qu'ils apportent à leur texte et ne se limitent pas à écrire machinalement ce que leurs pairs leur ont suggéré. Bien que plusieurs problèmes demeurent dans les textes de certains élèves, la majorité des élèves ont réussi à améliorer la qualité de leur texte grâce aux rétroactions de leurs pairs et ils ont poursuivi le travail de révision de manière autonome, ce qui démontre que le cercle de révision semble avoir un impact sur le travail ultérieur de révision personnelle de ces élèves.

Discussion

L'analyse des verbatims a permis de produire une description fine des pratiques de rétroaction des élèves. Bien que portant sur un petit nombre d'élèves, nos résultats révèlent que la majorité des élèves sont en mesure d'identifier des problèmes avérés dans le texte de leurs pairs et qu'il s'agit, dans la plupart des cas, de problèmes importants.

Par ailleurs, nos analyses laissent voir que la majorité des élèves sont en mesure de formuler adéquatement à leurs pairs leurs commentaires de manière à ce que ces derniers sachent comment bonifier leur texte. De plus, ils savent, pour la plupart, recevoir les commentaires de leurs pairs qui visent des problèmes avérés de leur texte et réfuter ceux qui ne le sont pas.

Contrairement à certaines études qui avaient démontré que les élèves révisent peu et priorisent les erreurs de surface (Paradis, 2012; Roussey et Piolat, 2005), nos résultats démontrent qu'à travers le dispositif du cercle de révision, les élèves parviennent à réviser leur texte en focalisant en priorité sur les problèmes importants. En outre, contrairement à d'autres recherches qui avaient révélé que la qualité globale des textes était peu améliorée (Faigley et Witte, 1981; Roussey et Piolat, 2005; Scardamalia et Bereiter, 1983), nos résultats indiquent que, bien que des problèmes demeurent encore dans les textes, les modifications apportées par les élèves à leur texte améliorent la qualité de ces derniers.

Parmi les facteurs qui pourraient expliquer ces résultats encourageants, nous pourrions mentionner la richesse du dispositif, qui permet réellement de séparer l'étape de correction de celle de la révision, l'importance que l'enseignante a accordée au travail de révision de ses élèves, la fréquence à laquelle ces derniers ont participé à des cercles de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

révision et les nombreuses modélisations auxquelles l'enseignante a eu recours afin de leur enseigner comment réviser le texte d'un pair, comment lui communiquer ses rétroactions de façon constructive et comment utiliser les commentaires des pairs pour bonifier leur production. Ces deux derniers éléments sont d'ailleurs au cœur de la démarche des cercles d'auteurs, comme le signalent Tremblay, Turgeon et Gagnon, dans le présent numéro.

Conclusion

L'objectif de la recherche-action que nous avons menée et sur laquelle portait le présent article était de décrire les pratiques de rétroaction entre élèves dans les cercles d'auteurs et leur impact sur la révision de texte. Pour y parvenir, nous avons développé des grilles pour analyser leur comportement lors des cercles de révision, ainsi que les versions successives de leur texte.

Ces grilles, que nous avons mises à l'essai avec un nombre restreint d'élèves, pourront maintenant être utilisées avec un plus large échantillon, ce qui nous permettra de fournir une description plus étendue des pratiques de rétroaction et de leur impact sur les textes des élèves.

Nous poursuivrons l'analyse des verbatims et des versions successives des textes que nous avons recueillis dans les classes qui participaient à notre projet de recherche-action au cours des prochains mois. Cela nous permettra notamment de dégager à quel type de scripteur le cercle de révision semble être le plus profitable et de croiser certaines données afin de voir, par exemple, en quoi le fait d'être un scripteur compétent permet de formuler des commentaires plus adéquats ou de réfuter les commentaires portant sur des problèmes non avérés, ce que le petit nombre d'élèves de notre échantillon ne nous a pas permis de faire. Il pourrait également être intéressant d'analyser l'impact des commentaires des pairs qui réagissent à un problème communiqué de façon inadéquate sur les modifications effectivement apportées et de comparer le nombre d'unités d'interactions collectives ayant permis d'apporter des modifications versus le nombre d'unités d'interaction entre seulement deux élèves. Ce sont des pistes que nous explorerons au cours des prochains mois, mais nous pouvons déjà avancer, encouragées par ces premiers résultats, que le travail en cercle de révision semble représenter une voie prometteuse pour soutenir les élèves dans le développement de leur habileté à réviser un texte.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Ballenghien, M.-A., Ruellan, F., Brassart, D.-G. et Reuter, Y. (1994). Les interactions verbales entre élèves au service de la réécriture? *Repères*, (10), 115–129.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bisaillon, J. (1991). Les stratégies de révision comme objet d'enseignement, *Enjeux*, 22, 39-54.
- Bisaillon, J. (2007). Sur les traces d'un réviseur professionnel d'expérience. Dans J. Bisaillon (dir.), *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques* (p. 49-73). Nota bene.
- Blain, R. (1996). Apprendre à orthographier par la révision de ses textes. Dans S.-G. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (2^e éd., p. 341-358). Logiques.
- Blain, S. et Lafontaine, L. (2010). Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néo-brunswickois. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 469-491.
- Chartrand, S.-G. (2013). Enseigner la révision-correction de texte du primaire au collégial. *Correspondances*, 18(2), 7-9.
- Chartrand, S.-G. et Blaser, C. (2008). Du rapport à l'écriture au concept didactique de capacités langagières à écrire et à lire : apports et limites de la notion de rapport à l'écrit. Dans S.-G. Chartrand et C. Blaser (dir.), *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner de l'école à l'université*. Diptyque.
- Chartrand, S.-G. et Lord, M.-A. (2013). L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : résultats de la recherche ÉLE, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1).
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018a). Aider les élèves à organiser leurs écrits : les effets d'un étayage destiné à travailler la superstructure textuelle. *Repères*, 57, 143-162.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018b). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 223-249.
- Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2017). Développer des habiletés



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de relecture critique des productions des pairs. *Éducation & Formation*, 307(2), 7-25.

Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, 9-22

Fabre, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. ESF éditeur.

Faigley, L. et Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414.

Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti, T. et L. Savoir-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, Étapes et approches* (3^e édition). ERPI.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. Dans C. Levy et S. Ransdell (dir.), *The science of writing : theories, methods, individuals differences and application* (p.1-28).Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates.

Heurley, L. (2006). La révision de texte. L'approche de la psychologie cognitive. *Langages*, 164(4), 10-25.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Beauchemin.

Lord, M.-A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire au secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9.

Matsuhashi, A. (1987). Revising the plan and altering the text. Dans A. Matsuhashi (dir.), *Writing in real time* (p. 197-223). Ablex.

Monahan, B. D. (1984). Revision of strategies of basic and competent writers as they write for different audiences. *Research of the teaching of English*, 18, 288-304.

Paradis, H. (2012). *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Piolat, A. (1997). Writer's assessment and evaluation of their text. Dans C. Clapham et D. Corson (dir.), *Encyclopedia of language et education, Vol. 7: Language testing and assessment* (p. 189-198). Kluwer Academic Publishers.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture* (2^e éd.). ESF.
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (2005). La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion. *Psychologie française, 50*, 51-372.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. Dans M. Martlew (dir.), *The psychology of written language: developmental and educational perspectives* (p. 67-95). John Wiley & Sons.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication, 31*(4), 378-388.
- Tremblay, O. et E. Turgeon (2019). Collaboration dans les cercles d'auteurs : pistes pour travailler la planification. *Vivre le primaire, 32*(1), 11-13.
- Turgeon E. et O. Tremblay (sous presse). Intervention en production de textes. Dans Chapleau, M.-P. et Godin, N. (dir). *Lecteurs et scripteurs en difficulté*. Presses de l'Université du Québec.
- Turgeon E. et O. Tremblay (2019a). Construire sa confiance grâce au cercle de partage. *Vivre le primaire, 32*(2), 8-10.
- Turgeon E. et O. Tremblay (2019b). Le cercle de révision : bénéficier du soutien des pairs pour améliorer son texte. *Vivre le primaire, 32*(3), 8-10.
- Turco, G., Plane, S. et Mas, M. (1994). Construire des compétences en révision/réécriture au cycle 3 de l'école primaire. *Repères, 10*(1), 67-81.
- Vopat, J. (2009). *Writing circles: Kids revolutionize workshop*. Heinemann.