

Et si on enseignait la révision de textes!

Jocelyne Bisailon

Number 75, Fall 1989

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/45429ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bisailon, J. (1989). Et si on enseignait la révision de textes! *Québec français*, (75), 40–42.

Et si on enseignait la révision de textes!

■ Jocelyne BISAILLON ■

Plusieurs chercheurs en cognition croient que des stratégies cognitives¹ déficientes sont grandement responsables des performances pauvres à l'école. Si tel est le cas, l'acquisition de stratégies efficaces par les étudiants faibles devrait les aider à améliorer leur situation. On peut donc penser que, si les élèves faibles à l'écrit apprennent à utiliser des stratégies efficaces, ils amélioreront leurs performances de façon significative.

Réviser est une des tâches auxquelles est confronté l'étudiant qui écrit un texte. Réviser implique une relecture du texte dans le but de l'améliorer. Mais comment le relire? Il y a plusieurs façons de faire et certaines sont plus efficaces que d'autres. L'étudiant qui relit son texte en détectant et en corrigeant les erreurs qu'il contient, obtenant alors un texte correctement écrit, possède des stratégies de relecture efficaces. Par contre, celui qui relit son texte sans être capable d'y voir les erreurs, bien qu'il soit le plus souvent capable de les corriger quand elles ont été soulignées par le professeur, ne possède sans doute pas de stratégies de relecture efficaces. Pour cette raison, on pense que des stratégies de révision doivent être identifiées par les étudiants faibles à l'écrit dans le but d'améliorer leurs performances et leur être enseignées.

L'élaboration de stratégies de révision

Les chercheurs Bartlett (1982), Scardamalia et Bereiter (1983) ont trouvé que c'est dans le domaine des stratégies de détection que réside la plus grande lacune des étudiants lors du processus de révision de textes. Pour remédier à la difficulté des étudiants à diagnostiquer² leurs erreurs, Scardamalia et Bereiter pensaient créer et expérimenter une méthode facilitant le diagnostic des erreurs, dans le cadre d'une prochaine recherche. C'est dans cette voie que nous nous sommes situés lorsque nous avons élaboré une stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot pour les étudiants faibles à l'écrit. Ce n'est qu'à eux cependant que la stratégie s'adresse, car les écrivains expérimentés n'en profiteraient guère: ils n'ont pas de problèmes aux niveaux visés par la stratégie.

Nous expliquerons d'abord globalement la stratégie d'autoquestionnement et, dans un deuxième temps, nous verrons la façon de l'enseigner pour qu'il y ait apprentissage.

La stratégie d'autoquestionnement³ comme stratégie de détection des erreurs

La stratégie d'autoquestionnement pour la révision de textes a été appliquée par Scardamalia et Bereiter (1983) de même que par Daiute et Kruidener (1985) dans leurs expérimentations sur la révision de textes écrits en anglais. Elle s'est alors avérée efficace, car elle a permis à ses utilisateurs de réviser davantage et mieux que ceux qui ne l'avaient pas utilisée. Cependant, en plus de ces résultats probants, deux raisons nous motivent à privilégier aussi cette stratégie pour la révision de textes écrits en français.

La première raison est que les travaux de Rothkopf, en 1972 (cité par Brien *et al.*, p. 91), ont démontré que des stratégies cognitives d'autoquestionnement étaient utiles chez les étudiants de faible rendement scolaire pour leur permettre de meilleurs apprentissages. L'expérience de Ruth Roy (1981) avec des étudiants faibles en mathématiques a confirmé ces résultats. On peut donc croire qu'il en sera de même avec des étudiants faibles à l'écrit.

La deuxième est que notre propre expérience nous a conduite à la conclusion que les étudiants faibles à l'écrit ne se posent pas de questions quand ils relisent leur texte. Ainsi, ils changent souvent une forme orthographique par une autre pour des raisons aussi peu rigoureuses que l'esthétique visuelle ou musicale. Comme leur point de référence esthétique est souvent la forme erronée qui leur est plus familière, ils remplacent une forme correcte qui leur semble bizarre par une forme incorrecte. «Ça sonne mal» ou «ça a l'air fou», disent-ils souvent devant une forme correcte. S'ils se questionnaient sur le choix d'une forme à l'aide de questions précises faisant référence à la grammaire ou à l'orthographe plutôt qu'à l'esthétique, leur choix serait probablement plus rigoureux et par conséquent, on ose le croire, plus juste.

La stratégie d'autoquestionnement que nous proposons force les sujets qui révisent à s'arrêter sur la forme, puisqu'ils ne le font pas d'eux-mêmes, en orientant leur regard vers des aspects précis. Quand ils regardent le texte sans observer de points précis, ils essaient de tout voir, mais ne voient rien ou presque rien. Le nombre d'erreurs corrigées est très souvent minime en comparaison du nombre de formes incorrectes laissées dans le texte.

La stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot

Si les auteurs précédemment cités ont utilisé une stratégie qui portait non seulement sur le mot, mais aussi sur la phrase et le texte, la stratégie de détection des erreurs que nous avons élaborée ne se préoccupe que du mot, qui est un élément bien assez complexe en lui-même. Une double justification motive notre choix.

Premièrement, se trouvent à ce niveau les erreurs d'orthographe grammaticale et d'usage. Or, l'enquête de Conrad Bureau (1985) nous instruit de la prépondérance de ces erreurs à tous les niveaux du secondaire, ce qui traduit bien le fait qu'il y a là une grande lacune à corriger. C'est aussi ce que confirme notre expérience au niveau collégial auprès des étudiants faibles.

Deuxièmement, dans les expériences précédentes sur l'enseignement de stratégies, peu d'améliorations significatives au niveau du texte général — le contenu, la structure du texte, l'expression des idées... — ont été apportées par les utilisateurs de l'autoquestionnement; par ailleurs, c'est là que les réviseurs expérimentés, ceux qui ont dépassé le stade des préoccupations orthographiques et grammaticales, font leur travail de révision. Ce niveau de correction semble plus difficile et devrait, par conséquent, être travaillé en second lieu, une fois la dimension orthographique maîtrisée.

Le mot, élément complexe, peut être regardé du point de vue de sa sélection à l'intérieur d'une banque immense, le lexique, pour son orthographe, mais aussi en regard des autres mots de la phrase qui justifient son accord. L'élève qui a des performances écrites faibles ne voit, le plus souvent, que le niveau de l'orthographe d'usage: il fait très peu de correction aux autres niveaux. La stratégie d'autoquestionnement à laquelle nous avons pensé l'obligera à se poser des questions propres à chacun des aspects mentionnés.

La stratégie élaborée se divise en trois grandes étapes qui correspondent aux trois niveaux du mot mentionnés. Chaque niveau comprend une question générale (*cf.* les losanges, dans la figure) accompagnée de sous-questions plus spécifiques (*cf.* les formes arrondies). Une question très générale a peu de chances de conduire à une réponse juste si elle n'est pas accompagnée de sous-questions plus précises. Le sujet révisant qui sait exactement sur quoi porter son attention devrait obtenir plus de succès que celui qui ne le sait que globalement. Les sous-questions ont été élaborées à partir d'une grille d'identification des erreurs que nous utilisons depuis plu-

Les stratégies de correction des erreurs

La stratégie de détection des erreurs, celle de l'autoquestionnement, devrait conduire à la correction des erreurs. On sait cependant, par les expériences qui ont été menées, qu'une bonne détection des erreurs ne conduit pas nécessairement à la correction de celles-ci, car d'autres stratégies sont alors déployées. Scardamalia et Bereiter ont trouvé que le groupe expérimental ayant utilisé la stratégie de questionnement proposée avait révisé davantage que le groupe témoin; cependant, le nombre de corrections adéquates dépassait de peu le nombre de corrections inadéquates.

Nous ne pouvons nous désintéresser des stratégies de correction puisque le but visé par l'enseignement de la stratégie est l'amélioration des performances écrites chez les écrivains faibles. Or, comme il n'y aura pas d'amélioration s'il n'y a pas de correction adéquate, les stratégies de correction précédant les corrections sont très importantes.

La stratégie d'autoquestionnement proposée devrait permettre aux écrivains faibles d'apprendre à douter, dans un premier temps, et ensuite d'apprendre à chercher pour transformer leur doute en savoir. Peu d'entre eux connaissent le doute ou, s'il surgit, il est vite éliminé par une remarque du genre «Ce doit être ça», sans qu'une recherche pour s'en assurer soit effectuée.

Les sous-questions suggérées lors de la détection amènent le sujet qui révisé à s'interroger sur le mot à trois niveaux; elles devraient donc l'aider à diagnostiquer à quel niveau se situe le problème. Cependant, pour trouver la correction appropriée à l'erreur détectée, il doit apprendre à suivre une stratégie efficace. Celle que nous proposons est présentée dans le tableau suivant.

Procédure de la stratégie de correction

Stratégie de correction

1. Chercher la forme correcte à l'aide d'un outil fiable accompagnée d'une réflexion sur le mot dans la phrase.

Outils recommandés :

Un *dictionnaire bilingue* ou *unilingue français* : lire les exemples pour connaître les prépositions à utiliser ou le sens précis du mot dans le contexte.

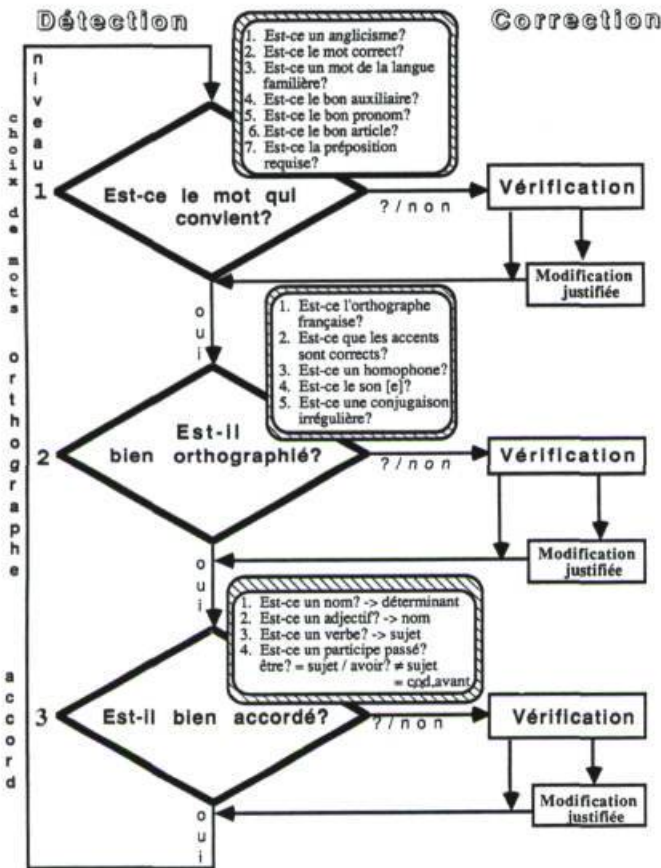
Un *livre de conjugaisons* pour résoudre les problèmes de verbes.

Un *aide-mémoire grammatical* ou une *grammaire* pour résoudre les problèmes d'accords et certains problèmes orthographiques (homophones, [e]).

Une *autre source sûre*, c'est-à-dire une personne qui connaît très bien son français écrit et non une personne qui a beaucoup de problèmes à l'écrit.

2. Trouver la forme correcte et modifier le mot du texte si nécessaire.

3. Justifier la forme définitive du mot dans le texte par des raisons rigoureuses.



La stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot

sieurs années avec les étudiants de nos cours de français. Cette grille tient compte du savoir minimal que devrait utiliser un étudiant pour produire un texte correctement écrit. Ces sous-questions pourraient sans doute varier selon la clientèle à laquelle la stratégie s'adresse.

La stratégie présentée aux étudiants sous forme de procédure à suivre est illustrée par la figure suivante.

L'étudiant qui révisé à l'aide de la stratégie s'arrêtera presque à tous les mots et procédera alors au questionnement requis par celui-ci. Pour cela, il suivra toujours la même procédure ou la même démarche, un peu lourde au début, mais qui s'allégera avec l'usage. Son habileté à réviser et la certitude d'avoir écrit la forme correcte iront grandissant au fur et à mesure que se fera le rodage de la procédure et de la stratégie.

Nous expliquerons maintenant chacun des niveaux de la stratégie.

Niveau 1 : le choix de mots

Le premier niveau est celui où l'écrivain se demande si le mot qu'il a choisi d'écrire est le mot adéquat. Selon la catégorie grammaticale du mot sur lequel il s'arrête, son attention sera dirigée davantage vers le sens ou vers les règles grammaticales. Le choix d'un nom, d'un verbe ou d'un adjectif relève d'un

vantage d'un choix sémantique puisqu'il fait référence au sens du mot, tandis que le choix d'un pronom ou d'un auxiliaire est davantage régi par une règle grammaticale. Cette affirmation est valable si on s'en tient à la grammaire traditionnelle. Pour le linguiste qui pousse plus loin la compréhension des faits de langue, une explication sémantique peut être à l'origine de certaines règles grammaticales. Pour le sujet écrivant, par contre, il ne fait qu'appliquer une règle quand il utilise l'auxiliaire être avec le verbe rester ou monter, pour ne citer qu'un exemple. «Est-ce le mot qui convient?» est donc la première question que doit se poser celui qui s'arrête sur un mot.

Le niveau 2 : l'orthographe

Le deuxième niveau est celui où le mot est considéré du point de vue de son orthographe. Après avoir vérifié si le

mot choisi était le mot correct, le sujet qui révisé doit ensuite s'assurer qu'il est bien écrit. Bien que ce soit le niveau où les écrivains faibles font le plus de corrections, ce n'est pas un niveau exempt d'erreurs. En effet, les étudiants faibles laissent passer de trop nombreuses erreurs orthographiques qu'ils pourraient éviter avec un questionnement adéquat. Les questions doivent les aider à douter de l'orthographe du mot écrit et les inciter à chercher la réponse à leurs questions dans les outils appropriés (dictionnaire, livre de conjugaison, grammaire). «Est-ce que le mot est bien écrit?» est donc la deuxième question générale à se poser.

Le niveau 3 : l'accord

Le niveau de l'accord est celui où le mot est considéré du point de vue de ses rapports avec les autres mots de la phrase. L'étudiant doit alors mettre en application les règles vues et répétées depuis le primaire, celles de l'accord du nom, de l'adjectif et du verbe. Malgré cette répétition dans l'enseignement et bien que ces accords soient fréquemment utilisés lors de l'écrit, le niveau de l'accord n'est pas encore maîtrisé en situation de rédaction. Ce troisième et dernier niveau demande plus de réflexion et peu d'étudiants faibles s'y rendent seuls. «Est-ce que le mot est bien accordé?» sera donc la dernière question générale à se poser.

Chercher

Chaque niveau — choix de mots, orthographe et accord — et même chaque erreur ne trouveront pas leur solution dans le même outil. Ainsi, si le livre de conjugaisons est l'outil le plus facile à utiliser pour résoudre un problème de verbe, la réponse à un problème de préposition ne s'y trouvera pas. Les exemples du dictionnaire, à l'entrée pertinente, seront alors plus utiles.

Trouver et modifier

Une fois la réponse exacte trouvée, l'écrivain fait les modifications appropriées si c'est nécessaire.

Justifier

Pour éviter le remplacement d'une forme dont l'écrivain doute par une autre forme dont il n'est guère plus sûr ou le changement d'une forme correcte par une forme erronée, deux cas fréquents de correction, il doit apprendre à toujours justifier de façon rigoureuse la forme modifiée.

L'enseignement des stratégies de révision

Pour amener les sujets écrivains à utiliser une stratégie de révision quelle qu'elle soit, l'enseignement est primordial. Nous conseillons la démarche suivante qui a fait ses preuves. En voici les étapes :

Première étape : information sur la stratégie et sur son utilité

Les étudiants doivent être informés de l'utilité de l'utilisation des stratégies enseignées, sinon l'utilisation des stratégies ne se fera que partiellement et elle ne dépassera pas le cadre de leur apprentissage. Si on veut que les étudiants utilisent leurs énergies pour employer la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot, il faut donc les informer de ce que sera la stratégie, mais aussi de son utilité en donnant des exemples probants. Si tel n'est pas le cas, les apprenants ne fourniront pas les efforts nécessaires à l'emploi de la stratégie ou encore l'utiliseront à moitié ou bien ne s'en serviront plus, une fois à l'extérieur du cadre du cours.

Il est bon aussi, à cette étape d'information, de leur parler de l'importance du facteur temps dans l'acquisition d'une stratégie afin d'éviter le découragement des sujets lors de l'apprentissage. La lourdeur initiale de la stratégie doit aussi être soulignée ainsi que son allègement progressif. Toutes ces informations devraient les encourager à suivre la procédure proposée.

Deuxième étape : démonstration de l'utilisation de la stratégie

Le professeur donne un exemple concret en utilisant la stratégie d'autoquestionnement proposée à partir d'une phrase écrite par un des étudiants. Si c'est nécessaire, le professeur reprend la stratégie avec une deuxième phrase ou même une troisième en montrant aux étudiants que celle-ci doit les aider à penser et les conduire vers la correction des erreurs.

Troisième étape : expérimentation de la stratégie

Après la démonstration faite par le professeur, les étudiants doivent reprendre la démarche proposée pour s'assurer qu'ils la comprennent bien et qu'ils sont capables de l'utiliser. Leur expérimentation de la stratégie se fera à partir de phrases déjà composées, dans un premier temps et, par la suite, à partir de phrases de leur cru. Le professeur s'assurera alors que chacun des sujets écrivains maîtrise bien la stratégie.

Quatrième étape : acquisition de la stratégie

C'est l'étape où les étudiants pratiquent pour intégrer la stratégie à la situation donnée. Il est indispensable que l'acquisition se fasse d'une manière variée. De plus, le sujet y sera actif et il doit avoir de la rétroaction (*feed-back*) sur l'apprentissage en cours. Certains points de repère devraient lui permettre de vérifier où il en est rendu dans son apprentissage de la stratégie.

Comme l'apprentissage d'une stratégie requiert du temps, il faut prévoir une période de deux à trois mois de pratique avant qu'il y ait automatisme. Les recherches faites sur l'enseignement de stratégies nous invitent à consacrer beaucoup de temps à l'acquisition. En effet, les expériences menées sur une courte période de temps ne sont guère concluantes. L'enseignement des stratégies ne sera utile qu'à la condition qu'on veuille lui accorder le temps qui lui revient, sinon il n'y aura pas automatisme de la stratégie.

Conclusion

Nous invitons, en terminant, les professeurs et les chercheurs à expérimenter l'enseignement de stratégies de révisions de textes écrits en français pour vérifier si les étudiants à qui la stratégie a été enseignée corrigent davantage et mieux que ceux à qui elle n'a pas été enseignée. La stratégie d'autoquestionnement peut être développée de nombreuses façons selon les difficultés des étudiants auxquels on la propose. Ainsi, l'accent peut être mis sur la formulation des idées, leur planification ou encore sur la structure du texte et son amélioration stylistique. Nous suggérons cependant, pour des raisons d'efficacité, de ne travailler qu'un des aspects choisis à la fois.

Il serait intéressant aussi de voir si l'enseignement d'une stratégie spécifique de révision, telle que celle présentée ici, conduit à la correction totale des erreurs visées. Plus une stratégie est spécifique à un problème donné, plus elle devrait être efficace.

Si les stratégies s'enseignent peu dans nos écoles, c'est qu'on croit que les étudiants acquièrent par eux-mêmes les stratégies nécessaires à leur apprentissage. Cela est sans doute vrai pour bon nombre d'étudiants; tel n'est cependant pas le cas de ceux qui ont besoin de l'aide du professeur pour les acquérir. De plus, comme une tâche est souvent perçue de façon négative à cause du manque d'habileté pour l'accomplir, changer l'habileté en enseignant des stratégies changerait proba-

blement la perception de la tâche. Si on applique cette proposition à la tâche de réviser, l'utilisation de stratégies efficaces pourrait faire voir la révision non plus comme une étape fastidieuse du processus de révision, mais comme une activité nécessaire et presque agréable, dans la mesure où elle comble des attentes en aboutissant à un produit écrit satisfaisant. En effet, l'expérience nous montre que certains étudiants réticents à utiliser la stratégie au début, à cause du temps qu'elle exigeait, en étaient arrivés à éprouver du plaisir à relire leurs textes en l'utilisant parce qu'elle leur permettait d'obtenir ce qu'ils n'avaient pas auparavant : un texte presque exempt d'erreurs.

L'enseignement et l'apprentissage de stratégies de révision de textes sont sans doute des solutions à envisager pour régler une partie du problème des performances écrites. Il ne faut pas les négliger!

Bibliographie

- BARTLETT, E.J., «Learning to Revise: Some Component Processes», in M. Nystrand (éd.), *What Writers Know: The Language, Process, and Structure of Written Discourse*, New York, Academic Press, 1982.
- BRIEN, R., *Design pédagogique. Introduction à l'approche de Gagné et Briggs*, Québec, Les Éditions Saint-Yves Inc., 1984.
- BRIEN, R. et al., *Description et expérimentation de stratégies d'apprentissage pour les étudiants du secondaire*. Rapport de Recherche. Technologie de l'Enseignement, Faculté des Sciences de l'Éducation, Québec, Université Laval, 1985.
- BUREAU, C., *le Français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques*. Documentation du Conseil de la Langue française, n° 19, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1985.
- DAIUTE, C. & J. KRUIDENIER, «A Self-questioning Strategy to Increase Writers' Revising Processes», *Applied Psycholinguistics*, n° 6, 1985, p. 307-318.
- FAYOL, M. & J.-E. GOMBERT, «Le Retour de l'auteur sur son texte. Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques», *Repères*, n° 73, 1987, p. 85-95.
- ROY, R., *Effets sur l'apprentissage et la rétention à court terme de l'enseignement d'une stratégie d'auto-questionnaire reprenant les conditions d'apprentissage de règles de Gagné chez des élèves de niveau secondaire II*. Thèse de maîtrise, Québec, Université Laval, 1981.
- SCARDAMALIA, M. & C. BEREITER, «The Development of Evaluative, Diagnostic, and Remedial Capabilities in Children's Composing», in M. Martlew (éd.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*, N.Y., John Wiley & Sons, 1983.

1. Les stratégies cognitives sont des processus d'exécution qui font le lien entre la compétence, c'est-à-dire un ensemble de «comportements nécessaires pour l'exécution de tâches précises» (Brien, 1984, p. 45) et la performance, c'est-à-dire l'accomplissement de la tâche.

2. Diagnostiquer une erreur, c'est trouver à quel niveau — orthographique, sémantique, grammatical, ou autre — se situe l'erreur.

3. Nous avons retenu le terme autoquestionnement, terme utilisé par les auteurs français Fayol et Gombert (1987), pour traduire *self-questioning*. La stratégie d'autoquestionnement est utilisée lorsque le sujet se pose à lui-même un ensemble de questions à propos de son texte pour détecter et corriger les erreurs que le texte contient.