

Québec français



Parler et écrire au moyen des groupes de révision rédactionnelle

Sylvie Blain

Number 149, Spring 2008

Des écrits et des oraux pour apprendre

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1744ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Blain, S. (2008). Parler et écrire au moyen des groupes de révision rédactionnelle. *Québec français*, (149), 77–78.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2008

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

Érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>



Parler et écrire au moyen des groupes de révision rédactionnelle

SYLVIE BLAIN*

Les groupes de révision rédactionnelle (GRÉRÉ), connu sous le vocable de *peer response groups* dans les écrits américains et anglais, est une intervention pédagogique dont l'objectif principal est d'aider l'apprenti scripteur à réviser et à corriger le texte qu'il a écrit individuellement. Le GRÉRÉ place l'apprenant au cœur de son apprentissage, le fait participer à une tâche complexe et signifiante et s'inscrit dans la lignée de l'oral réflexif.

Après avoir fait un bref rappel du modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower, j'expliquerai le fonctionnement du GRÉRÉ. Je mettrai en relation l'apport de cette intervention pédagogique dans l'apprentissage de l'écriture et de la communication orale.

Le processus rédactionnel

Comme il est admis maintenant, l'écriture d'un texte s'apparente à une résolution de problème complexe dans

laquelle le scripteur doit tenir compte des contraintes globales (intention d'écriture, enjeux, type de texte, besoin du lecteur) et locales (grammaire, syntaxe, orthographe, ponctuation, etc.). Toujours selon ce modèle, le scripteur passe par différentes étapes lors de la rédaction, soit la planification, la rédaction et la révision. Celles-ci sont récursives, car le scripteur peut modifier son plan initial en cours de rédaction, réviser avant d'avoir terminé son premier brouillon, corriger les erreurs lors de lectures critiques. En somme, les processus cognitifs activés lors de la rédaction d'un texte sont complexes et variés, et requièrent des stratégies de gestion de haut niveau. Le scripteur novice peut alors se retrouver facilement en état de surcharge cognitive. Les jeunes enfants exigent alors un soutien personnalisé que l'enseignant, à lui seul, ne peut arriver à prodiguer à toute une classe entière d'apprenants.

Le GRÉRÉ

C'est dans ce contexte que le groupe de révision rédactionnelle peut jouer un rôle de substitut à l'attention individualisée de l'enseignant. Plus précisément, il consiste en une rencontre entre un scripteur et deux ou trois pairs au cours de laquelle le scripteur lit à haute voix son texte et reçoit des commentaires des membres du groupe, tant sur la grammaire du texte (continuité thématique, progression, cohésion, absence de contradiction, etc.) que sur la grammaire de la phrase (syntaxe, lexique, orthographe, etc.). Ces commentaires peuvent prendre la forme de remarques positives, de questions et de suggestions. Les remarques négatives ne sont généralement pas permises dans le cadre de cette activité afin de ne pas nuire au climat d'entraide. En effet, certains enfants ont peu confiance en leurs habiletés en écriture et ils pourraient se sentir mal à l'aise de participer à cette activité sachant qu'ils pourraient être critiqués négativement.

Pour chaque composition, l'équipe se réunit deux fois : la première rencontre porte sur l'ensemble du texte et se déroule comme suit :

- 1 Un scripteur lit son premier brouillon à haute voix.
- 2 Les membres de l'équipe font d'abord des commentaires positifs précis.
- 3 Ils posent ensuite des questions et ils peuvent aussi demander à l'auteur de relire un passage du texte.
- 4 Finalement, ils font des suggestions précises dans le but d'améliorer le texte.
- 5 Le scripteur est toujours libre d'accepter ou de refuser les suggestions de ses pairs.

À la suite de cette première rencontre, on laisse du temps aux élèves pour modifier leur première version en tenant compte des suggestions de leurs pairs. Lors de la deuxième rencontre, l'équipe se regroupe autour du pupitre du scripteur et chacun lit silencieusement le texte en signalant les erreurs au scripteur. Ils doivent justifier les corrections au scripteur et, en cas de désaccords, ils ont la possibilité de consulter leurs outils de correction et l'enseignant.

Les commentaires des pairs

Selon les résultats des recherches dans le domaine, tant pour les ordres primaire que secondaire, la rétroaction verbale des pairs lors du processus rédactionnel permet généralement d'améliorer la qualité des textes entre le premier brouillon et la copie finale. Les scripteurs sont généralement plus enclins à accepter les suggestions pour la correction des mots que les commentaires portant sur la grammaire du texte. En effet, même si, globalement, plus de la moitié des commentaires se retrouvent sous forme de révisions dans les textes subséquents, plus des trois quarts des commentaires intégrés touchent les corrections de forme. Il semble qu'il existe une plus longue tradition scolaire pour la correction des erreurs, ce qui prédisposerait les élèves à intégrer ce type de suggestions dans leur texte. Les suggestions de modifications qui ne sont pas correctes sont rares et ne sont généralement pas intégrées aux textes, car il y a souvent contestation de la part du reste du groupe. On vérifie alors dans les outils ou avec l'enseignant pour en arriver à une suggestion juste.

Il semble que les commentaires des pairs qui sont intégrés au texte le sont parce que la prise de parole est faite de façon polie, gentille, pertinente ou justifiée selon des résultats de l'analyse des entrevues auxquelles ont participé les scripteurs. Les commentaires oraux pertinents sont presque toujours intégrés parce que le scripteur a aimé les suggestions des pairs, il est d'accord avec la correction proposée et a vérifié la correction dans les outils de référence. Il a également intégré ses propres corrections faites de façon individuelle et il a accepté la suggestion de l'adulte qui guidait les élèves au besoin. Il semble que le GRÉRÉ permet un travail de réflexion sur ces textes à l'étape intermédiaire de leur réalisation, puisque l'étagage entre pairs est très présent et efficace pour construire des connaissances et des compétences langagières. Les formes d'étagage les plus fréquentes sont : questionner, inciter et reformuler. La prise de parole de groupe est surtout axée sur trois composantes : 1) savoirs métalangagiers (repérage et explications d'erreurs, propositions de corrections), 2) discursive (conduites demander, suggérer et expliquer/justifier, comme l'exigent les procédures du GRÉRÉ) ; 3) pragmatique (échanges sur l'enjeu de la situation, entre autres, sur les idées véhiculées dans le texte, sur l'acceptation ou la non-acceptation des commentaires qui ne sont pas dits correctement, etc.)

Le GRÉRÉ agit également comme révélateur des processus d'apprentissage de l'élève. En effet, il arrive parfois qu'un élève dise à son pair scripteur d'ajouter un « s » à « aime » dans l'énoncé « tu les aime » en justifiant que c'est parce qu'il y a « les » devant. L'enseignant qui entend cet échange peut ainsi constater l'émergence des représentations initiales de cet élève. Cela peut donner lieu à un étagage, à la fois de l'enseignant et des pairs, pour favoriser la construction et la structuration de la connaissance de l'accord des verbes et du rôle parfois distrayant des « écrans ». Ainsi le GRÉRÉ joue un rôle de régulation des apprentissages non seulement au sujet des connaissances sur la langue, mais aussi sur les stratégies d'écriture et de communication orale, et peut être considéré comme un outil guidant le développement des composantes cognitive et métacognitive de l'apprentissage de l'élève.

Dans le cadre du GRÉRÉ, l'oral réflexif, permet donc aux scripteurs de mieux prendre en compte les besoins du lecteur, de faire preuve d'écoute active, de reformuler pour s'assurer que l'autre a compris, de questionner pour recevoir une explication ou une clarification, de faire un étagage, de développer sa pensée et d'effectuer des transferts. Les recherches sur le sujet ont mis en lumière que les connaissances sur les accords grammaticaux sont particulièrement propices aux transferts, puisque les élèves faisaient de moins en moins d'erreurs dans ce domaine lors des rédactions autonomes subséquentes aux rencontres de groupe.

En somme, il semble que le GRÉRÉ permette aux élèves d'exprimer une pensée, d'élaborer cette pensée, de l'objectiver grâce aux échanges avec les pairs et de la restructurer au moyen de l'écrit et de l'oral. Si le GRÉRÉ n'est pas la solution miracle à toutes les difficultés en apprentissage de la communication orale et écrite, il aide certainement à créer un lien étroit entre les deux, favorisant ainsi une réflexion approfondie au sujet de l'un et de l'autre.

* Professeure à l'Université de Moncton

Références

- BLAIN, S. et L. LAFONTAINE, « L'apprentissage de l'écriture : les effets de la rétroaction verbale des pairs sur le transfert des connaissances chez les élèves francophones du Sud-est du Nouveau-Brunswick et de l'Outaouais québécois ». Contribution au Colloque *Faut-il parler pour apprendre?* IUFM Nord-Pas-de-Calais et Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, Arras (France), mars 2004.
- HAYES, J. R. et L. S. FLOWER, « Identifying the Organization of Writing Processes ». In L. W. Gregg & E. R. Steinberg [eds.], *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N J, Lawrence Erlbaum, 1980.
- LAFONTAINE, L. et S. BLAIN, « L'oral réflexif dans les groupes de révision rédactionnelle en quatrième année primaire au Québec et au Nouveau-Brunswick francophone ». Dans Ginette Plessis-Bélair, Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron [dir.], *La didactique du français oral au Québec. Recherches actuelles et applications dans les classes*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 119-140.