


Enseigner les stratégies de révision grammaticale avec le dispositif « Profil de scripteur » : description de pratiques didactiques déclarées et jugées efficaces par des enseignants du secondaire au Québec

Rosianne ArseneauUniversité du Québec à Montréal **Marie-Hélène Giguère**Université du Québec à Montréal **Marion Deslandes Martineau**Université du Québec à Montréal <https://dx.doi.org/10.5209/thel.98718>

Recibido: 21/02/2025 • Aceptado: 18/07/2025

FR Résumé : L'apprentissage de stratégies de révision grammaticale constitue un enjeu de réussite scolaire en écriture pour les élèves québécois. Le dispositif « Profil de scripteur », combinant quatre outils en synergie, offre la possibilité aux enseignants de différencier leur enseignement de ces stratégies afin de répondre aux besoins de leurs élèves. Cet article a pour objectif de décrire les pratiques d'implantation du dispositif déclarées par des enseignants du secondaire (élèves de 12-16 ans). Les résultats, recueillis par questionnaire et par entretien collectif, montrent qu'une majorité utilise trois des quatre outils. Les enseignants affirment que le « Profil de scripteur » les aide à mieux planifier et enseigner les stratégies de révision. Cependant, une démarche d'autocorrection unique est offerte aux élèves plutôt que d'être personnalisée en fonction des besoins observés grâce aux outils du « Profil de scripteur ». Six pratiques gagnantes ont été dégagées pour favoriser la mise en œuvre de ce dispositif et éclairer les pratiques de classe.

Mots clés : didactique de l'écriture ; révision grammaticale ; Profil de scripteur ; enseignement différencié ; pratiques didactiques.

ES Enseñanza de las estrategias de revisión gramatical con el dispositivo “Perfil del escritor”: descripción de las prácticas pedagógicas consideradas eficaces por los profesores de secundaria de Quebec

Resumen: El aprendizaje de estrategias de revisión gramatical es fundamental para el éxito académico de los estudiantes de Quebec en la escritura. El dispositivo “Profil de scripteur” (*Perfil del Escritor*), que combina cuatro herramientas que interactúan sinérgicamente, ofrece a los profesores la oportunidad de diferenciar la enseñanza de estas estrategias para atender las necesidades de sus alumnos. Este artículo describe cómo se ha aplicado este dispositivo en centros de enseñanza secundaria (de 12 a 16 años). Los resultados, obtenidos mediante un cuestionario y una entrevista en grupo, muestran que la mayoría de los profesores utilizan tres de las cuatro herramientas propuestas. Afirmaron que el “Profil de scripteur” les ayudaba a planificar y enseñar estrategias de revisión de forma más eficaz, pero señalaron que a los alumnos se les ofrecía un único enfoque de autocorrección en lugar de adaptarlo a las necesidades observadas mediante las herramientas del “Profil de scripteur”. Se identificaron seis prácticas más exitosas para fomentar la aplicación de esta herramienta de enseñanza y esclarecer las prácticas de clase.

Palabras clave: didáctica de la escritura; revisión gramatical; Perfil del escritor; enseñanza diferenciada; prácticas docentes.

ENG Teaching Grammatical Revision Strategies with the “Writer's Profile” Device: Description of Teaching Practices Deemed Effective by Secondary School Teachers in Quebec

Abstract: For Quebec students, learning grammar revision strategies is key to academic success in writing. The “Profil de scripteur” (*Writer's Profile*) tool combines four synergistic features that allow teachers to differentiate

their instruction of these strategies to meet their students' needs. This article describes the implementation practices reported by secondary school teachers (students age: 12-16). Results, collected via questionnaire and group interview, show that most of the teachers use three of the four tools. Teachers report that the "Profil de scripteur" helps them to better plan and teach revision strategies. However, they offer students a one-size-fits-all approach to self-correction rather than tailoring it to the needs observed with the "Profil de scripteur" tools. Six winning practices have been identified to help implement this system and shed light on classroom practices.

Key words: Writing instruction; grammatical revision; writer's profile; differentiated teaching; didactic practices.

Sommaire: 1. Problématique. 2. Cadre conceptuel. 2.1. Processus de révision, stratégies et leur enseignement. 2.2. Stratégies de révision grammaticale documentées par la recherche. 2.3. Un dispositif pour l'enseignement différencié des stratégies de révision : le « Profil de scripteur ». 2.4. Objectifs de recherche. 3. Méthodologie. 3.1. Échantillon. 3.2. Collecte et analyse des données. 3.2.1. Questionnaire en ligne. 3.2.2. Entretien collectif. 4. Résultats. 4.1. Utilisation des différents outils du dispositif et tableau de classification des erreurs. 4.2. Choix de la méthode d'autocorrection. 4.3. Réinvestissement des données du PS dans l'enseignement. 5. Discussion et conclusion.

Cómo citar: Arseneau, Rosianne; Giguère, Marie-Hélène & Deslandes Martineau, Marion. (2025). « Enseigner les stratégies de révision grammaticale avec le dispositif "Profil de scripteur" : description de pratiques didactiques déclarées et jugées efficaces par des enseignants du secondaire au Québec ». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 40(2), 339-354. <https://dx.doi.org/10.5209/thel.98718>

1. Problématique

Qu'on écrive à l'école, au travail ou dans la vie personnelle, la phase de révision est un moment privilégié pour améliorer son texte. Cette étape, très exigeante sur le plan cognitif (Hayes, 2004 ; Roussey & Piolat, 2005, 2008), sollicite des connaissances et des stratégies essentielles à la qualité du texte produit (Beauvais *et al.*, 2011 ; Breetvelt *et al.*, 1994), tant en matière de cohérence que de richesse lexicale ou de grammaire (orthographe grammaticale, syntaxe, ponctuation ; Riegel *et al.*, 2018). Devant effectuer diverses modifications, y compris la correction des erreurs grammaticales, les scriptrices et scripteurs risquent, sans stratégies de révision efficaces et adaptées, de faire face à une surcharge cognitive (Fayol et Largy, 1992 ; Kellogg, 2008).

L'adoption de stratégies de révision efficaces permet d'améliorer la qualité des textes en réduisant les erreurs qui nuisent à la compréhension du texte par son destinataire. Dans le domaine scolaire, les erreurs, notamment celles liées à l'orthographe grammaticale, à la structure des phrases et à la ponctuation, sont fréquentes et affectent la réussite des élèves en écriture (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012). À titre d'exemple, selon les résultats de l'étude de Boivin & Pinsonneault (2018), les élèves de 2^e secondaire commettent en moyenne 12,26 erreurs de grammaire et d'orthographe tous les 100 mots, avec une dominante d'erreurs de syntaxe et de ponctuation (6,31/100 mots) et d'orthographe grammaticale (3,34/100 mots).

Or, ces moyennes, bien qu'elles offrent un aperçu intéressant des tendances, masquent les différences individuelles : les élèves ont des « profils » différents, des forces et des défis qui leur sont propres. À titre d'exemples, les Figures 1 et 2 présentent des textes d'élèves du secondaire ayant des profils distincts.

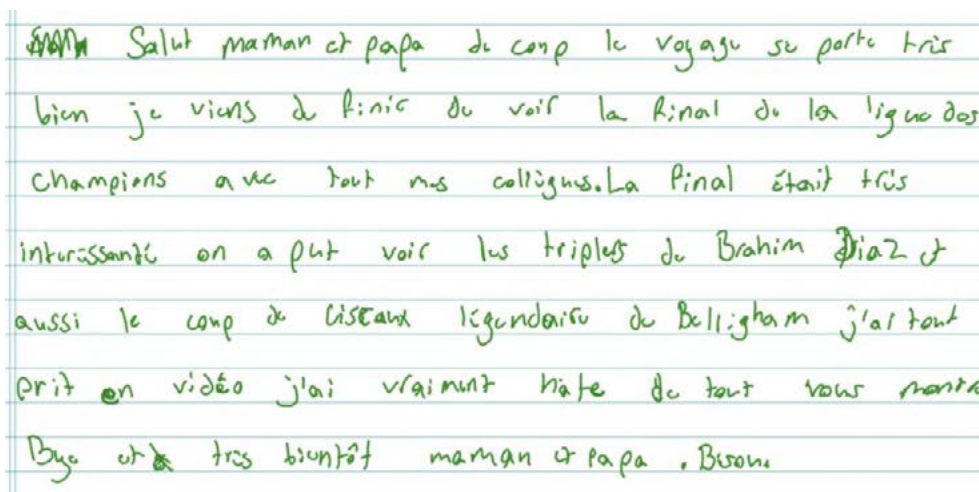


Figure 1. Texte d'un élève de 2^e secondaire rencontrant des difficultés en ponctuation (corpus d'Arseneau *et al.*, 2023-2025).

Alors qu'il contient quelques erreurs orthographiques, le texte de la Figure 1 présente surtout des problèmes de ponctuation. En effet, plusieurs phrases ne sont pas délimitées. On observe notamment une phrase graphique, commençant à la ligne 3, contenant quatre phrases syntaxiques, en plus de la formule de salutation à la toute fin (ligne 7), et des nombreuses erreurs de ponctuation. En recourant à une stratégie de révision ciblant la délimitation des phrases syntaxiques et graphiques (Nadeau *et al.*, 2020), l'élève pourrait réduire le nombre d'erreurs de ponctuation dans ce texte et dans les autres qu'il produit.

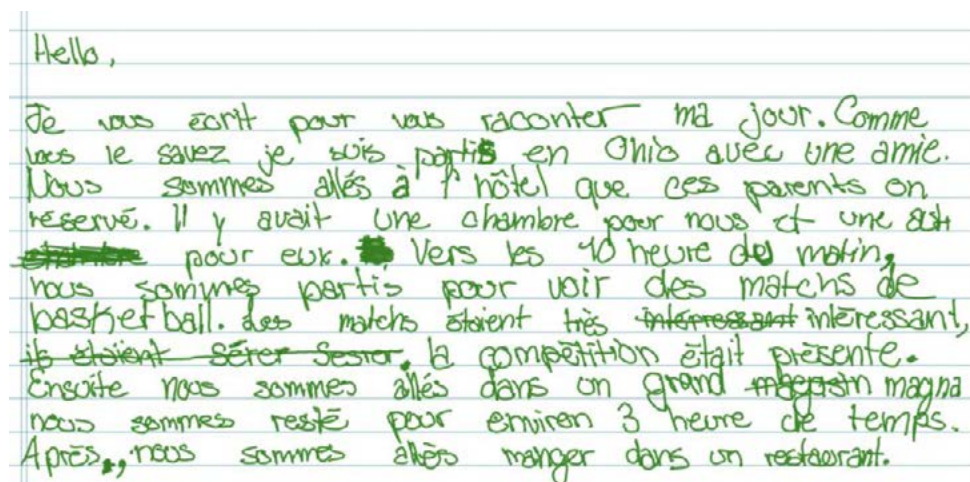


Figure 2. Texte d'un élève de 5^e secondaire rencontrant des difficultés en orthographe grammaticale (corpus d'Arseneau *et al.*, 2023-2025)

Alors que l'ensemble des phrases graphiques est bien segmentée et que les virgules manquantes sont rares, le texte de la Figure 2 contient pour sa part huit erreurs orthographiques (*écrit, *ma, *partis, *heure [2 fois], *on, *intéressant, *resté). Le recours à des stratégies de révision ciblant l'accord du verbe, de l'adjectif et du participe passé employé avec « être » pourrait permettre d'enrayer la majeure partie de ces erreurs.

Si l'enseignement des stratégies d'écriture et de révision se fait souvent de manière uniformisée pour tous les élèves d'une classe, plusieurs études et rapports ont abordé l'importance d'un enseignement de stratégies individualisé ou « différencié », adapté aux différents profils des élèves (Barré-De Miniac & Cros, 1988 ; Graham *et al.*, 2012 ; Kieft *et al.*, 2007 ; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017 ; Zimmerman & Risemberg, 1997). Un dispositif didactique, appelé « Profil de scripteur » (cf. section 2.3), mis en place dans de nombreuses classes de français – langue d'enseignement – d'écoles secondaires au Québec (Canada), s'appuie justement sur un enseignement et un usage différenciés des stratégies de révision. Or, ce dispositif, surtout décrit de manière théorique (notamment à l'aide de grilles de classement d'erreurs ; Chartrand, 2012 ; Couture, 1999 ; Préfontaine & Fortier, 2004 : section 2.3), n'a pas, à notre connaissance, été étudié dans sa dimension empirique.

Dans le présent article, nous visons donc à répondre aux deux questions suivantes :

1. Quelles sont les pratiques didactiques et pédagogiques d'implantation du dispositif « Profil de scripteur » adoptées par des enseignantes et enseignants de français du secondaire ?
2. Lesquelles sont jugées efficaces pour entraîner des progrès dans la réussite en écriture en réduisant le nombre d'erreurs grammaticales ?

2. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel s'organise en trois sections qui décrivent : les processus de révision, les stratégies et leur enseignement (2.1) ; les stratégies de révision grammaticale documentées (2.2) ; un dispositif pour l'enseignement différencié des stratégies de révision : le Profil de scripteur (2.3). Les objectifs de recherche sont présentés à la section 2.4.

2.1. Processus de révision, stratégies et leur enseignement

Trois métaanalyses d'études expérimentales ou quasi expérimentales identifient l'enseignement de stratégies (*strategy instruction*) comme ayant un effet déterminant sur la qualité des textes. La taille d'effet (TE) est très élevée (TE = 0,96, Koster *et al.*, 2015), voire la plus élevée (TE = 0,82, Graham & Perin, 2007 ; TE = 1,02, Graham *et al.*, 2012) de l'ensemble des méthodes d'enseignement de l'écriture comparées.

Dans une perspective cognitive, la révision est un sous-processus du processus d'écriture visant l'amélioration du texte produit et faisant appel à diverses connaissances et stratégies (Davoodifaard, 2022 [en L2] ; Hayes, 2004 ; Hayes & Flower, 1981 ; Paradis, 2012). Le processus de révision comprend généralement des phases de relecture critique du texte et de détection/correction de problèmes éventuels (Butterfield *et al.*, 1996 ; Hayes, 2004 ; Roussey & Piolat, 2005). Le processus de révision concerne différents niveaux

(pragmatique, textuel, lexical, grammatical ; Simard *et al.*, 2011) et fait appel à diverses connaissances et stratégies (Davoodifaard, 2022 ; Hayes, 2004 ; Hayes & Flower, 1981 ; Paradis, 2012).

Liées à la métacognition (Roussey & Piolat, 2005), les stratégies de révision sont donc parties intégrantes du processus de révision. Elles sont des « procédures que les élèves emploient délibérément et avec effort en vue d'atteindre des objectifs spécifiques » (Fidalgo *et al.*, 2015 : 2, notre traduction)¹. Elles peuvent concerner une ou plusieurs étapes, et viser la détection, le « diagnostic » ou la correction d'un problème (Bisaillon, 2008 ; Hayes, 2004 ; Roussel & Boivin, 2021). Les stratégies de révision peuvent être générales, comme la relecture, la révision avec un pair ou la consultation d'un outil de référence par exemple (Bui & Kong, 2019 ; Escorcía & Fenouillet 2018 ; Myhill & Jones, 2007), ou encore spécifiques à un type d'erreurs en particulier.

Le processus de révision et l'usage de stratégies sollicitent la métacognition. Visant la régulation de processus, ici celui de révision, la métacognition comprend à la fois les connaissances acquises sur les processus cognitifs et la capacité d'utiliser ces connaissances pour contrôler les processus cognitifs (Myhill & Jones, 2007). Le développement de la métacognition et l'apprentissage de stratégies vont de pair. Pour le scripteur novice, les processus de plus bas niveaux, par exemple orthographique ou moteur, accaparent sa mémoire de travail, laissant peu de capacité. L'automatisation de ces processus de plus bas niveau rendra possible, chez les scripteurs plus matures, l'apprentissage et le déploiement intentionnel de stratégies de révision dans des contextes jugés pertinents (*ibid*). En ce qui a trait à la révision grammaticale, cette maturation métacognitive – et également métalinguistique (Fontich, 2016) – se traduira notamment par une conscience accrue de ses erreurs fréquentes et une capacité à faire une sélection plus ciblée de stratégies de révision pertinentes (Roussel, 2019), ce que le dispositif « Profil de scripteur » pourrait contribuer à développer.

2.2. Stratégies de révision grammaticale documentées par la recherche

À la suite de Fidalgo *et al.* (2015) et de Bisaillon (2008), nous définissons une stratégie de révision grammaticale comme une procédure comportant une ou plusieurs étapes utilisées de manière consciente et délibérée dans le but d'améliorer, dans son texte, la grammaire de la phrase (orthographe grammaticale, syntaxe, ponctuation ; Riegel *et al.*, 2018).

Quelques stratégies de révision grammaticale sont proposées dans des contributions théoriques en grammaire actuelle, par exemple l'utilisation de manipulations syntaxiques (Boivin & Pinsonneault, 2019 ; Chartrand, 2013), la reconstruction de la phrase de base (Arseneau & Lefrançois, 2019 ; Boivin, 2012) ou la délimitation de phrases syntaxiques et graphiques (Nadeau *et al.*, 2020).

D'autres encore ont été documentées auprès des élèves du secondaire. À titre d'exemple, les élèves recourent au jugement de grammaticalité, notamment pour les phrases complexes (Roussel & Boivin, 2021), à des « trucs » ou astuces personnelles, par exemple les remplacements permettant de distinguer les formes homophoniques (*mordre/mordu, a/avait...*) (Giguère & Aldama, 2019), ou encore à l'ajout de traces lors de l'écriture sur papier, par exemple une flèche du verbe vers le sujet (Blain, 1996). Les typologies de stratégies de révision grammaticale basées sur les études empiriques de Giguère & Aldama (2019 ; homophones, 9 types, 9-12 ans / 4^e année primaire à 1^{er} sec., $n = 119$) et de Roussel & Boivin (2021 ; phrase complexe, 19 types, 15-17 ans / 4^e-5^e sec., $n = 16$) permettent d'identifier des stratégies particulièrement fréquentes à des niveaux scolaires bien précis. Citons par exemple le recours au jugement de grammaticalité pour la gestion des phrases complexes en 4^e et 5^e secondaire (Roussel & Boivin, 2021).

Or, on constate dans les classes qu'il existe peu ou pas « d'enseignement de stratégies ou de procédures de révision, sauf lorsqu'un enseignant demande aux élèves de mettre des flèches pour les accords. » (Chartrand & Lord, 2013 : 528) Par conséquent, « les élèves ne connaissent pas assez bien les procédures de la mise en application des règles ; celles-ci ne peuvent donc être automatisées » (Lecavalier *et al.*, 2016 : 307).

Les études empiriques recensées décrivant les stratégies de révision des élèves du secondaire ou de la fin du primaire (Giguère et Aldama, 2019 ; Grégoire & Karsenti, 2013 ; Roussel, 2019 ; Roussel & Boivin, 2021 ; Vigneau *et al.*, 1997) montrent des différences parfois grandes entre les scripteurs et scriptrices d'un même groupe ou niveau – et donc des *profils* bien distincts – sur le plan de l'utilisation de stratégies de révision. Ces résultats justifient un enseignement de stratégies non seulement diverses, mais également différenciées.

2.3. Un dispositif pour l'enseignement différencié des stratégies de révision : le « Profil de scripteur »

L'enseignement de la révision grammaticale jugé efficace permet de créer chez l'élève une distanciation avec son texte et regard plus critique sur celui-ci. Des dispositifs basés sur la révision avec les pairs (ou « peer revision », Villamil & Guerrero, 1996) tels que l'Atelier de révision (Cogis et Ros, 2003) et le Groupe de révision rédactionnelle (Lafontaine et Blain, 2010) sont reconnus pour permettre de développer ce regard critique et entraîner une amélioration du texte sur le plan grammatical. L'enseignement explicite des stratégies d'écriture et de révision est également une approche reconnue comme probante, selon différentes métaanalyses (Graham & Perin, 2007 ; Graham *et al.*, 2023). En « mettant un haut-parleur sur sa pensée » (Gauthier *et al.*, 2013), le scripteur expert, souvent l'enseignant, modélise les stratégies qu'il déploie pour réviser le texte et résoudre des problèmes grammaticaux.

¹ Texte original : « Strategies in [the context of a writing task] are understood as procedures that students deliberately and effortfully employ with a view to meeting specific goals ».

Le « Profil de scripteur » (désormais PS) est un dispositif didactique visant l'amélioration de la compétence à réviser ses textes en engageant chaque élève de trois manières : 1) dans l'identification de ses erreurs grammaticales (ou autres) récurrentes à l'écrit ; 2) dans l'identification de stratégies pertinentes pour les corriger ; et 3) dans l'application répétée par l'élève de ces stratégies en situation de révision (Arseneau *et al.*, 2022 ; Bélanger & Vouligny, 2021 ; Préfontaine & Fortier, 2004).

Avec ce dispositif, après avoir procédé à la consignation de ses erreurs dans une grille, « [l'élève] aura une vue d'ensemble de ses forces et de ses faiblesses en constatant que, sur un point précis, des erreurs se répètent. Il [ou elle] devra donc consolider ses connaissances sur ces points. À l'inverse, si un code est de moins en moins fréquent, il [ou elle] pourra constater ses progrès » (Chartrand, 2012).

Le dispositif peut recourir à l'utilisation de quatre outils, soit 1) le code de correction, 2) le tableau de classification des erreurs, 3) le formulaire de partage des données et 4) la méthode d'autocorrection individualisée.

Le code de correction (1) est un code alphanumérique qui réfère aux grandes catégories d'erreurs, ou critères d'évaluation (par exemple : SPUG pour « **S**yntaxe », « **P**onctuation », « **O**rthographe d'**u**sage » et « **O**rthographe **g**rammaticale » ; Préfontaine & Fortier, 2004), et que l'enseignante ou l'enseignant utilise pour identifier les erreurs lors de l'évaluation des productions écrites de ses élèves. Ces grandes catégories peuvent se décliner en sous-catégories numérotées (voir Figure 3).

Illustré à la Figure 3, le tableau de classification des erreurs (2) est un tableau dans lequel chaque élève procède à un classement en sous-catégories des erreurs identifiées par l'enseignante ou l'enseignant avec le code de correction. Cette consignation permet d'obtenir pour chaque texte produit en classe (colonnes T1, T2, T3, etc.) un portrait chiffré de ses erreurs les plus fréquentes, par catégorie.

OL ORTH. LEXICALE (OU D'USAGE)	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15
OL1 correspondance son / lettre															
OL2 lettre muette															
OL3 redoublement de consonnes															
OL4 coupure de mots															
OL5 majuscule / minuscule															
OL6 signes (accents, tréma, apostrophe, trait d'union, cédille)															
OL20 Autre															
OG ORTH. GRAMMATICALE	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15
OG1 genre du nom															
OG2 nombre du nom															
OG3 adjectif															
OG4 verbe															
OG5 participe passé avec être															
OG6 participe passé avec avoir															
OG20 Autre															
CO CONJUGAISON	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15
CO1 radical															
CO2 forme inexistante															
CO3 finale d'un verbe avec le son « é »															
CO20 Autre															

Figure 3. Extrait d'un tableau de classification des erreurs (Chartrand, 2012)

EXEMPLE - ERREUR FRÉQUENTE #

Critère 🟡 5. Grammaire

Phrase avec erreur:

🟡 *Je comprend que tu ne reviendras pas.

Phrase corrigée:

🟡 Je comprends que tu ne reviendras pas.

Stratégie d'identification

🟡 Je vais surligner tous les V conjugués en vert et identifier leur sujet en utilisant les manipulations syntaxiques de l'encadrement par c'est...qui et du remplacement par un pronom.

Erreur 🟡 Accord du verbe avec le sujet (G12)

Règle/astuce + ressource à consulter:

🟡 Le V conjugué s'accorde en personne et en nombre avec le sujet de phrase. Pour identifier le sujet de phrase, j'utilise l'encadrement par c'est...qui ou le remplacement par un pronom. Ici, le pronom « Je » occupe la fonction sujet (1re personne du singulier). Si je vérifie dans le **Bescherelle**, je remarque que le V comprendre, conjugué au présent avec le pronom « je », doit s'écrire « comprends » et non « comprend ».

🟡 **Code grammatical Ellipse p. 85** pour les terminaisons des verbes.

Figure 4. Extrait d'un modèle de méthode d'autocorrection individualisée (Bélanger & Vouligny, 2021)

L'élève peut ensuite remplir le formulaire de partage des données (3), qui consiste en un bref questionnaire (papier ou numérique) servant à indiquer quelles sont, par exemple, ses trois erreurs les plus fréquentes. Cet outil permet à l'enseignante ou à l'enseignant d'obtenir un portrait des difficultés les plus saillantes des élèves de sa classe en vue d'ajuster son enseignement pour cibler les notions en cause.

Le quatrième et dernier outil est la méthode d'autocorrection individualisée (4). L'élève se constitue une méthode (ou « démarche », voir Figure 4) d'autocorrection individualisée, découlant du portrait de ses erreurs les plus fréquentes brossé à l'aide des trois outils précédents. Dans sa méthode individualisée, pour chacune de ses trois erreurs les plus fréquentes, l'élève indique une stratégie de révision à mettre en place, ce qui constitue une étape de la méthode.

Ces quatre outils sont utilisés de manière complémentaire et interdépendante, fonctionnant en véritable « système d'instruments », pour reprendre un concept introduit dans le domaine de l'ergonomie didactique (Goigoux & Cèbe, 2009 ; Munoz & Bourmaud, 2012 ; Rabardel, 1995). La Figure 5 présente les interrelations entre les quatre outils ou « instruments » du dispositif, à l'aide de flèches illustrant comment les données recueillies, notamment dans le tableau de classification des erreurs, sont réinvesties dans les autres outils pour entraîner les retombées souhaitées (bulle orangée).

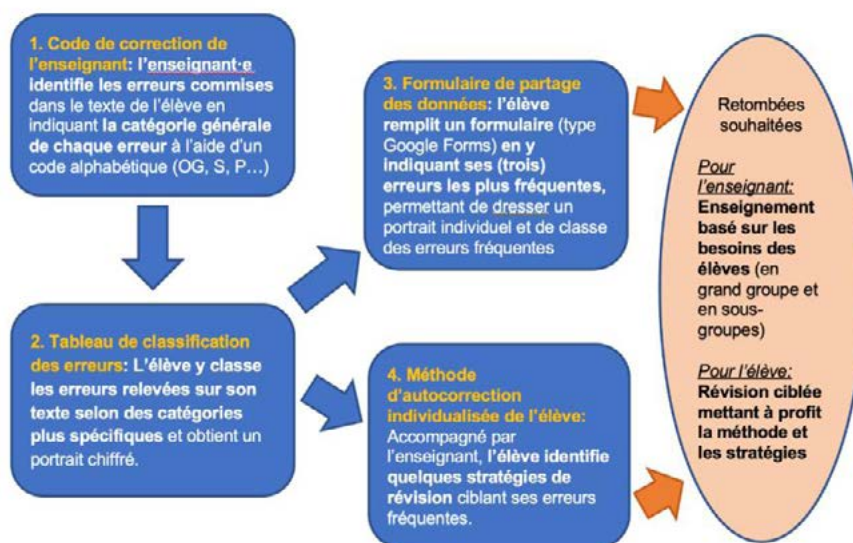


Figure 5. Modèle des outils du « Profil de scripteur » selon un système d'instruments (adapté d'Arseneau et al., 2022)

Utilisés selon cette « synergie », les outils devraient permettre à l'enseignante ou à l'enseignant de personnaliser son enseignement en grand groupe ou en sous-groupes, en se basant sur les besoins réels des élèves. Du côté des élèves, on vise le développement d'une méthode de révision ciblée, mettant à profit des stratégies adaptées à leurs forces et à leurs défis individuels.

Idéalement, les outils sont utilisés de manière cyclique durant l'année scolaire : le PS de chaque élève évolue au fil de ses apprentissages. Lorsque les erreurs d'une certaine catégorie ciblée par une stratégie sont en baisse, c'est que cette connaissance commence à être automatisée et ne requiert plus une attention aussi grande ou un « effort » particulier de l'élève lors de la révision. En effet, l'automatisation d'une stratégie augmente la rapidité d'exécution, réduit la charge cognitive et permet le déroulement d'autres processus en parallèle (Kellogg, 2008 ; Roussey & Piolat, 2005). L'élève pourra alors revoir et modifier sa méthode tout au long de ses apprentissages en y intégrant de nouvelles stratégies afin de travailler sur une autre erreur fréquente.

2.4. Objectifs de recherche

Le dispositif PS est implanté massivement (240 enseignantes et enseignants de 30 écoles) depuis 2022-2023 dans un milieu de pratique au Québec, la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP), milieu qui a initié le projet dont il est question dans cet article. Présentée plus succinctement dans des contributions antérieures (Arseneau et al., 2022 ; 2023), cette recherche descriptive vise à :

1. Brosse un portrait des pratiques didactiques et pédagogiques d'implantation du dispositif PS adoptées par des enseignantes et enseignants du secondaire (élèves de 12 à 16 ans).
2. Identifier les pratiques didactiques et pédagogiques en regard du PS jugées efficaces par ces enseignantes et enseignants de français, soit les plus susceptibles d'entraîner des progrès à l'écrit pour la dimension grammaticale.
3. Identifier les besoins de formation du personnel enseignant pour l'implantation du dispositif PS.

Dans cet article, nous présenterons les résultats liés aux objectifs 1 et 2.

3. Méthodologie

La collecte de données s'est déroulée en deux phases : d'abord, la passation d'un questionnaire, puis d'entretiens collectifs.

3.1. Échantillon

Un groupe d'enseignantes et d'enseignants ($n = 36$) de la 1^{re} à la 5^e année du secondaire, issus de 11 écoles différentes faisant partie de la FEPP, a participé à la première phase de la recherche. Parmi ceux-ci, nous avons dû retirer de l'échantillon les enseignantes et enseignants ayant indiqué être encore en processus pour démarrer l'implantation du PS dans leur classe ($n = 9$). L'échantillon se compose de 27 répondantes et répondants ayant implanté le PS, tantôt depuis moins d'un an ($n = 4$; 14,8 %), tantôt depuis 1 ou 2 ans ($n = 14$; 51,9 %), ou encore depuis 3 ans et plus ($n = 9$; 33,3 %). La taille de l'échantillon résulte d'un recrutement sur une base volontaire dans un bassin d'écoles soutenues dans l'implantation par des conseillères pédagogiques.

À la deuxième phase, deux sous-groupes d'enseignantes et d'enseignants de la 1^{re} à la 5^e année du secondaire ($n = 36$), issus de 18 écoles différentes où le PS est implanté, ont participé à deux entretiens collectifs menés sur deux terrains de recherche différents (région de Montréal, région de Québec) au printemps 2024.

3.2. Collecte et analyse des données

Le recours à la combinaison des instruments relevant des deux phases s'inscrit dans une approche de recherche mixte (Hesse-Bieber, 2010).

3.2.1. Questionnaire en ligne

S'inscrivant davantage dans une perspective quantitative, le premier instrument, un questionnaire en ligne, a été distribué via la plateforme *Qualtrics* (Qualtrics, 2024). Le questionnaire, d'une durée prévue de 20 à 25 minutes, comportait 25 questions de formes diverses (questions à choix multiples, questions à échelle de Likert et questions ouvertes). En plus des 5 items permettant de broser un portrait général de l'échantillon (niveau enseigné, années d'expérience, formation et qualification), le questionnaire visait entre autres à sonder les enseignantes et enseignants sur les modalités d'implantation du PS pendant l'année scolaire alors en cours (2021-2022).

Un premier bloc du questionnaire portait sur l'aisance et les pratiques d'enseignement en grammaire et en révision grammaticale, incluant le nombre d'années d'expérience dans l'implantation du PS (8 questions). Un deuxième bloc portait sur l'utilisation de matériel pédagogique et numérique pour l'enseignement de la grammaire durant l'année concernée (3 questions). Plus directement lié aux objectifs de l'étude, un troisième et dernier bloc portait plus spécifiquement sur l'implantation du PS (9 questions). Ont été abordées les modalités d'implantation du PS, et essentiellement des outils effectivement utilisés en classe (cf. section 2.3), incluant le choix du code de correction, de la méthode d'autocorrection utilisée en classe (imposée ou individualisée), et le réinvestissement des données collectées via le formulaire de partage des données. Pour toutes les questions de ces trois blocs du questionnaire, les enseignantes et enseignants pouvaient ajouter des commentaires ou des précisions.

L'analyse des réponses au questionnaire en ligne s'est majoritairement appuyée sur des analyses statistiques descriptives et a été enrichie des réponses des enseignantes et enseignants aux questions ouvertes. En plus de statistiques descriptives, des tests non paramétriques (en raison du petit échantillon et de la non-normalité des distributions) ont été menés. Afin de vérifier un éventuel effet du nombre d'années d'expérience dans l'implantation du PS sur différentes variables catégorielles (nombre d'outils utilisés, méthode d'autocorrection utilisée, réinvestissement des données collectées pour différenciation pédagogique), des résultats issus de tests du khi carré seront présentés.

3.2.2. Entretien collectif

S'inscrivant davantage dans une perspective qualitative, le second instrument, un entretien collectif (Morrisette, 2011), visait à recueillir les impressions des enseignantes et des enseignants autour de trois principaux blocs thématiques en lien avec les objectifs de recherche ciblés dans l'article : le tableau de classification des erreurs (outil 2 du dispositif) ; l'implantation du PS et la méthode d'autocorrection (outil 4) ; et la différenciation pédagogique réalisée dans leur enseignement, notamment sur la base des données recueillies dans le formulaire de partage des données (outil 3). Chacun des entretiens collectifs (deux sous-groupes) consistait en une journée de rencontre divisée en blocs de discussion (captés sur vidéo à l'aide de trois caméras), précédés d'activités introductives et suivis d'un bref bloc de formation (hors collecte).

Dans le *Bloc 1 : comparaison des tableaux de classification des erreurs et identification des caractéristiques optimales*, les participantes et participants avaient l'occasion de comparer leurs versions du tableau de classification des erreurs (outil 2), plus précisément la catégorisation des erreurs, la formulation des énoncés et la disposition des éléments (période de travail en sous-groupe non captée sur vidéo). Ensuite, chaque sous-groupe présentait les différences principales entre les versions comparées ainsi que les points forts, caractéristiques d'un tableau de classification jugé « optimal » (durée moyenne : 32'35").

Dans le *Bloc 2 : implantation en salle de classe et méthode d'autocorrection des élèves* (durée moyenne : 41'43"), des échanges en plénière visaient à faire ressortir les points forts et les défis de l'implantation du PS en classe et de la méthode d'autocorrection individualisée. Plus spécifiquement, les types d'erreurs

commises par les élèves, la qualité des connaissances grammaticales et de la maîtrise de l'analyse grammaticale, du métalangage et des stratégies de révision ont été questionnés.

Dans le *Bloc 3: différenciation pédagogique et travail en sous-groupes de besoin* (durée moyenne : 44'00"), des échanges en plénière visaient à aborder les manières de réinvestir les données collectées via les outils du PS pour différencier son enseignement, notamment en faisant ressortir les points forts et les défis du travail des élèves en sous-groupes de besoins. Ces discussions devaient mener les participantes et participants à identifier les forces et les besoins de formation de leur milieu pour du travail efficace en sous-groupes.

L'analyse des données collectées pendant les entretiens collectifs a consisté en une analyse de contenu thématique (Blanchet & Gotman, 2007 ; Paillé & Mucchielli, 2016), un type d'analyse de contenu qui consiste à coder les données qualitatives recueillies autour de différents thèmes (Bardin, 2013 ; Van der Maren, 2004). Le codage a été réalisé à partir des catégories dégagées à priori (Duchastel et Laberge, 2019), soit celles des grands blocs thématiques indiqués ci-haut.

4. Résultats

Focalisée sur les thèmes documentés à l'aide des deux instruments de collecte de données, la présentation des résultats s'organise en trois sous-sections : l'utilisation des différents outils du dispositif (4.1) ; le choix de la méthode d'autocorrection (4.2) ; le réinvestissement des données du PS dans l'enseignement (4.3). Des résultats d'abord quantitatifs tirés de l'analyse des questionnaires seront présentés, puis enrichis de données qualitatives, en l'occurrence des commentaires émis par les enseignantes et enseignants jugés éclairants en lien avec les thèmes.

4.1. Utilisation des différents outils du dispositif et tableau de classification des erreurs

La Figure 6 présente le taux de réponse par choix offert ayant trait aux outils du dispositif utilisés. La question posée figurait dans le troisième bloc du questionnaire et était formulée ainsi : *Cochez l'énoncé qui correspond le mieux à votre réalité pour l'année scolaire 2021-2022.*

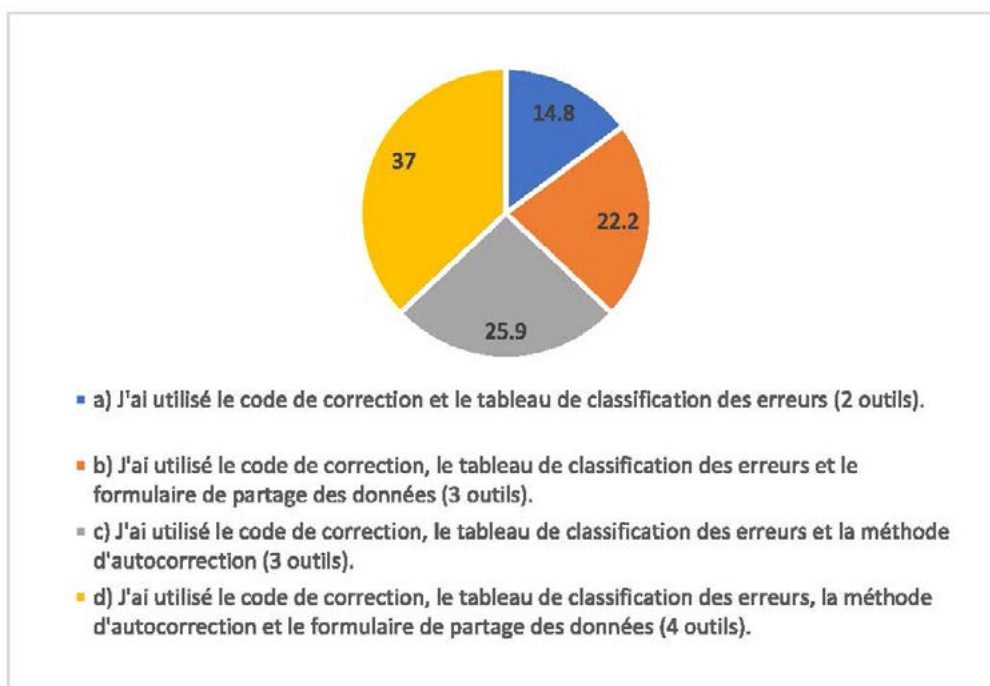


Figure 6. Outils du dispositif « Profil de scripteur » utilisés : pratiques déclarées par les enseignantes et enseignants ($n = 27$)

Alors que moins d'un enseignant sur six (14,9 %) utilise les deux outils « de base » seulement (code de correction et tableau de classification des erreurs), la majorité y ajoute un troisième outil, soit le formulaire de partage des données (22,2 %) ou encore la méthode d'autocorrection (25,9 %). Enfin, plus du tiers (37 %) déclare avoir utilisé l'ensemble des outils du dispositif.

Partant du principe qu'un temps est nécessaire pour s'approprier le dispositif dans son intégralité, nous avons voulu savoir si le nombre d'années d'expérience dans l'implantation du PS pouvait avoir un effet significatif sur le nombre d'outils utilisés. Ces résultats sont présentés dans le Tableau 1.

Années d'expérience dans l'implantation du PS	Deux outils utilisés (choix a)	Trois ou quatre outils utilisés (choix b, c ou d)	Total
Moins d'un an	50 % (2)	8,7 % (2)	14,8 % (4)
1 an ou 2 ans	25 % (1)	56,5 % (13)	51,9 % (14)
3 ans et plus	25 % (1)	34,8 % (8)	33,3 % (9)
Total	100 % (4)	100 % (23)	100 % (27)

Tableau 1. Tableau croisé entre l'expérience dans l'implantation du PS et le nombre d'outils utilisés ($n = 27$)

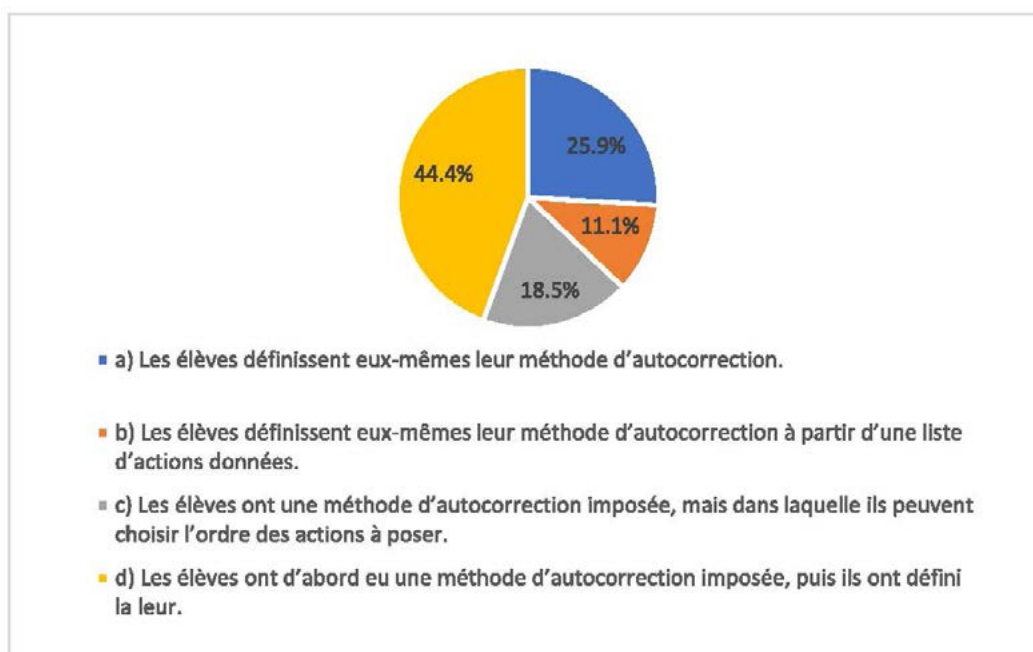
Le test du khi carré réalisé indique qu'il n'y a pas de relation significative entre la variable du temps d'implantation et celle du nombre d'outils utilisés selon les catégories ci-dessus ($\chi^2 = 4,675$; $df = 2$). On observe cependant que les enseignants qui ont implanté le PS depuis moins d'un an sont ceux qui utilisent le plus rarement trois ou quatre outils (8,7 %).

Utilisé par l'ensemble des enseignantes et enseignants participants, le tableau de classification des erreurs a fait l'objet de discussions plus approfondies au bloc 1 de l'entretien collectif. Au moment du retour collectif après la comparaison de différentes versions de tableaux en sous-groupes, les enseignantes et enseignants ont identifié d'éventuels problèmes en lien avec un classement d'erreurs trop ramifié. Une participante a déclaré : « Je pense qu'il y a trop de sous-catégories [dans ce tableau], par exemple pour les accords dans le GN [qui sont scindés en trois, soit *Accord du nom*, *Accord du déterminant* et *Accord de l'adjectif*]. L'important, c'est de cibler la règle à utiliser » (Ent_ E1). Une autre abondait dans le même sens : « [de présenter les codes de manière isolée, sans lien avec la règle], ça nuit même à mon enseignement » (Ent1_ E5). Une première pratique jugée efficace est donc *d'éviter de multiplier les sous-catégories de codes d'erreurs qui relèvent d'un même phénomène grammatical*.

Une autre inquiétude a été soulevée par des enseignantes et enseignants, celle que le code alphanumérique utilisé dans le tableau (par exemple : OG1, OG2, OG3 ; cf. Figure 3) vienne se substituer au métalangage grammatical : « [En se focalisant sur le code alphanumérique], on s'est demandé si on n'avait pas un problème, est-ce que l'élève va dissocier [le code et la règle], c'est quoi un code "P3" ? » (Ent1_ E9). Les enseignantes et enseignants s'entendent ainsi sur l'importance d'une deuxième pratique gagnante : *donner une prédominance au métalangage grammatical pour référer aux catégories d'erreurs dans les échanges avec les élèves*.

4.2. Choix de la méthode d'autocorrection

La Figure 7 présente les résultats issus du questionnaire concernant plus spécifiquement la méthode d'autocorrection. La question était formulée ainsi « *Cochez l'énoncé qui s'applique le mieux.* » et suivie des quatre choix de réponses présentés dans la figure.

Figure 7. Méthode d'autocorrection présentée : pratiques déclarées par les enseignantes et enseignants ($n = 27$)

La majorité des enseignantes et enseignants mettent en œuvre une méthode d'autocorrection à priori imposée, mais avec une certaine latitude en cours de route. Certains offrent la méthode imposée seulement au début du processus, afin de donner des pistes aux élèves pour définir la leur ensuite (44,4 %), ou encore tout au long de la mise en place du PS, mais avec la possibilité pour l'élève de choisir l'ordre des étapes (18,5 %). C'est le quart des enseignantes et enseignants qui vont vers une méthode entièrement définie par l'élève (25,9 %).

Années d'expérience dans l'implantation du PS	Méthode d'autocorrection individualisée (choix a ou b)	Méthode d'autocorrection imposée (choix c ou d)	Total
Moins d'un an	0 % (0)	23,5 % (4)	14,8 % (4)
1 an ou 2 ans	70 % (7)	41,1 % (7)	51,9 % (14)
3 ans et plus	30 % (3)	35,3 % (6)	33,3 % (9)
Total	100 % (10)	100 % (17)	100 % (27)

Tableau 2. Tableau croisé entre l'expérience dans l'implantation et la méthode d'autocorrection ($n = 27$)

Le test du khi carré réalisé montre qu'il n'y a pas de relation significative entre l'expérience dans l'implantation du PS et le choix d'une méthode d'autocorrection imposée ou individualisée ($\chi^2 = 5,831$; $df = 2$). Les résultats suggèrent tout de même une tendance à intégrer davantage une méthode individualisée après un an d'expérience, et des défis possibles dans l'intégration d'une méthode individualisée en début d'implantation.

Les commentaires livrés en lien avec ce thème enrichissent notre compréhension des résultats et apportent certaines nuances. Une enseignante développait dans le questionnaire : « On souhaite que [les élèves] en arrivent à créer leur propre méthode. Par contre, nous leur avons fourni une méthode pour leur donner des idées de "quoi faire". Ils arrivent du primaire, nous voulions les guider un peu en début d'année » (Q_E24). Ceci pointe vers une pratique d'implantation jugée efficace et qui va se cristalliser avec l'extrait en exergue ci-dessous : *celle d'engager et de soutenir les élèves dans la détermination de leur méthode de révision et des stratégies qu'elle implique.*

Une des difficultés, c'est d'aller jusqu'au bout du processus. Le « Profil de scripteur », je le vois comme un tremplin, un prétexte pour que les élèves discutent grammaire puis argumentent, qu'ils soient capables de voir qu'il y a des zones grises dans la langue française [...] [La consignation des erreurs dans le tableau], c'est juste le début du processus. Après ça, je veux que les élèves puissent regarder leur profil de scripteur puis dire « comment est-ce qu'on va dégager des stratégies de correction pour réduire ces erreurs ? ». Voir avec l'élève quels moyens on va prendre pour réduire cette erreur-là. Puis si on [ne] va pas jusque-là, je [ne] pense pas que l'élève va voir à long terme une amélioration. C'est quand vraiment il a des stratégies de correction qui répondent à ses besoins à lui, une méthode de correction qui vient de l'élève à partir du « Profil de scripteur » qu'on voit une amélioration notable. L'élève peut voir « oh wow, j'ai utilisé cette stratégie de révision et j'ai trois fois moins d'erreurs que d'habitude ». C'est là que ça devient vraiment motivant pour l'élève, c'est là que l'élève voit la *plus-value* de l'outil. (Ent1_E13)

Cette citation va dans le sens d'une utilisation « allant jusqu'au bout » des quatre outils dans leur intégralité selon un réel « système d'instruments » (Goigoux & Cèbe, 2009 ; cf. Figure 5), et plus encore pour un engagement de l'élève dans les différentes étapes, afin qu'en bénéficient sa compétence à réviser ses textes et sa motivation à le faire.

4.3. Réinvestissement des données du PS dans l'enseignement

La Figure 8 présente les résultats issus du questionnaire en lien avec la question à choix de réponses portant sur la manière dont les données du PS ont été réinvesties dans l'enseignement, le cas échéant.

Les enseignantes et enseignants ont déclaré en majorité s'être basés sur les données issues du PS, qu'il s'agisse du formulaire de partage des données ou d'autres outils. Ceci leur permet de sélectionner les notions sur lesquelles insister lors de l'enseignement en grand groupe (22,2 %) ou de travailler en sous-groupes des notions faisant partie des erreurs fréquentes des élèves (40,7 %). Seraient-ce les plus expérimentés qui s'y adonnent ?

Le Tableau 3 montre la relation entre l'expérience dans l'implantation et le réinvestissement des données dans l'enseignement.

Le test du khi carré réalisé montre qu'il n'y a pas de relation significative entre les variables du temps d'implantation et de l'utilisation des données recueillies dans l'enseignement ($\chi^2 = 5,901$; $df = 2$). On note tout de même que les enseignantes et enseignants les moins expérimentés (moins d'un an) ont moins tendance à se baser sur les données collectées pour orienter leur enseignement en grand groupe ou en sous-groupes. Seulement le quart (25 %) de ces enseignantes et enseignants moins expérimentés déclare le faire, contre plus du tiers (35,7 %) parmi ceux implantant le PS depuis un ou deux ans. La majorité des enseignantes et enseignants les plus expérimentés en regard du dispositif (3 ans et plus) déclarent réinvestir les données (77,8 %).

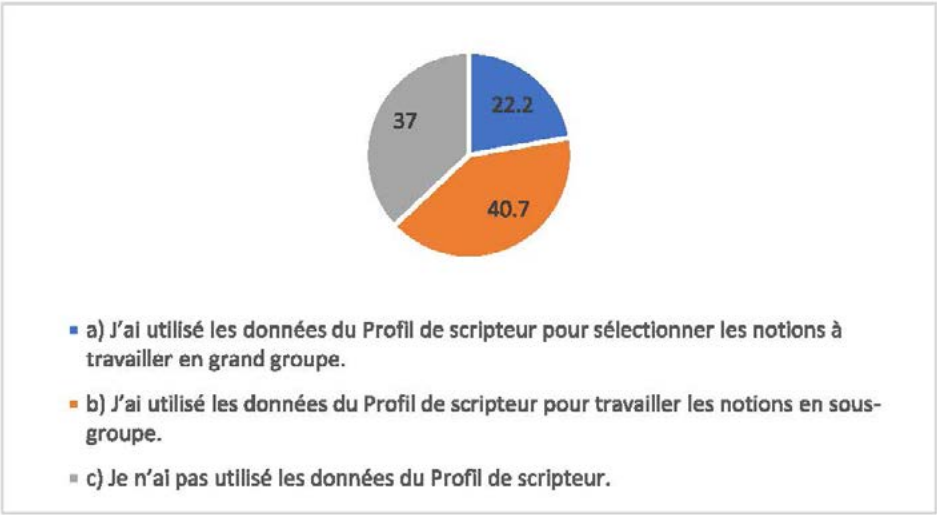


Figure 8. Réinvestissement des données dans l'enseignement : pratiques déclarées par les enseignantes et enseignants (n = 27)

Années d'expérience dans l'implantation du PS	Données utilisées dans son enseignement (choix a ou b)	Données non utilisées dans son enseignement (choix c)	Total
Moins d'un an	5,9 % (1)	30 % (3)	14,8 % (4)
1 an ou 2 ans	52,9 % (9)	50 % (5)	51,9 % (14)
3 ans et plus	41,2 % (7)	20 % (2)	33,3 % (9)
Total	100 % (17)	100 % (10)	100 % (27)

Tableau 3. Tableau croisé entre l'expérience dans l'implantation et le réinvestissement des données (n = 27)

Au sujet du réinvestissement des données pour le travail en sous-groupes, une enseignante a mentionné dans le questionnaire qu'il « faudrait une banque d'exercices et d'activités reliés directement aux différents types d'erreurs du profil pour que les élèves soient plus autonomes » (Q_E9). Cette première remarque illustre bien une pratique jugée gagnante par toutes les personnes participantes, soit celle de *se constituer un répertoire de matériel didactique pouvant répondre aux différents besoins spécifiques des élèves identifiés à l'aide du PS*.

Une autre enseignante a indiqué sur le même thème : « J'ai également travaillé en sous-groupes lors des récupérations et à certains moments choisis en classe pendant que les autres élèves faisaient du travail autonome. Ma collègue et moi avons également réparti nos élèves dans nos récupérations afin que l'une enseigne une notion à certains élèves, pendant que l'autre enseignait une notion différente à d'autres élèves » (Q_E20). Une deuxième pratique gagnante est mise au jour, celle de *faire du co-enseignement lors du travail en sous-groupes de besoin*.

5. Discussion et conclusion

Dans cet article, nous avons présenté les fondements du « Profil de scripteur » (PS), un dispositif didactique visant l'enseignement différencié des stratégies de révision grammaticale et recourant à différents outils (cf. section 2.3). Les instruments et méthodes de collecte et d'analyse des données, puis les résultats en lien avec deux de nos objectifs de recherche ont ensuite été décrits. Nous discutons ici de ces résultats par objectif, avant de conclure avec les limites de la recherche et des pistes de recherches futures.

En lien avec l'objectif 1, qui consistait à brosser un portrait des pratiques didactiques et pédagogiques d'implantation du dispositif PS adoptées par des enseignantes et enseignants du secondaire, il appert que parmi celles et ceux qui ont implanté le PS au moment de l'étude, plusieurs procèdent à une implantation partielle du dispositif. En effet, alors que le PS est théorisé comme un système d'instruments à part entière, dont les outils sont interreliés et fonctionnent en synergie, la mise en place dans les classes s'avère plutôt progressive. La Figure 9 présente quelques résultats saillants du questionnaire pour mettre en relief les convergences et décalages entre la théorisation du dispositif et les pratiques déclarées en regard de son implantation.

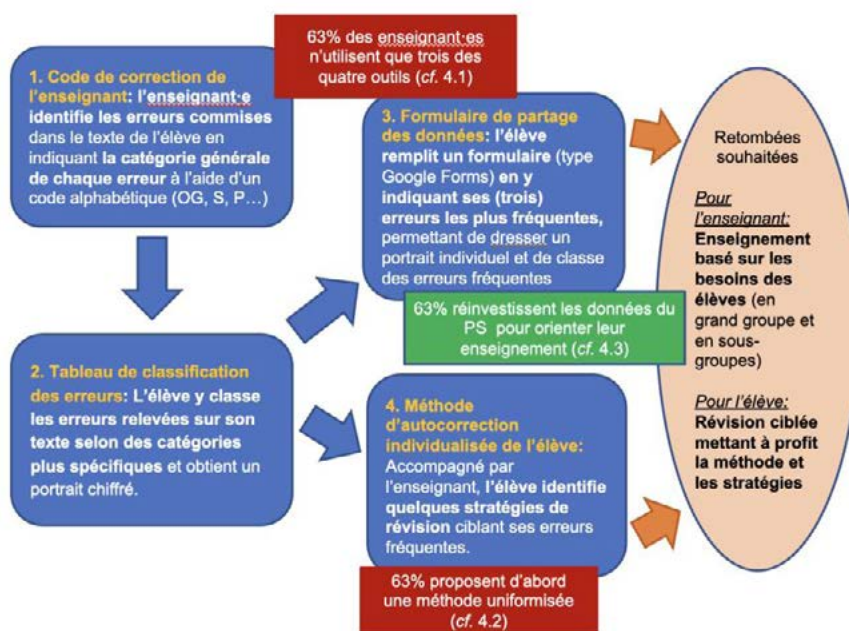


Figure 9. Modèle des outils du « Profil de scripteur » selon un système d'instruments (cf. section 2.3), avec résultats saillants

Sur le plan des outils utilisés, les enseignantes et enseignants qui déclarent procéder à leur implantation intégrale sont une minorité (25 %). La majorité utilise trois outils sur quatre. En ce qui a trait à la méthode d'autocorrection, elle est généralement à priori imposée, comme celle présentée ci-bas.

DÉMARCHE D'AUTOCORRECTION	
1	<p>ACCORDS AVEC LE SUJET</p> <p>Donneur: sujet Receveurs: verbes conjugués, part. passé avec aux, être (PPE) attribut du sujet (ATS)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifie les verbes conjugués. Encadre [le sujet] de phrase et souligne son noyau. Inscris la personne (1re, 2e, ou 3e) et le nombre (singulier/pluriel) du noyau. Fais les accords (donneur vers receveurs). Vérifie dans le BESCHERELLE! <p>EXEMPLE:</p> <p>3e p.s. [Le chat des voisins] adore les croquettes véganes.</p> <p>TERMINAISONS ER/E:</p> <ul style="list-style-type: none"> MORDRE ⇨ verbe à l'infinitif ⇨ terminaison ER MORDU ⇨ part. passé ou adjectif ⇨ terminaison É (E) (S)
2	<p>ACCORDS DANS LE GROUPE DU NOM</p> <p>Donneur: nom Receveurs: déterminant(s) adjectif(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifie les noms. Inscris leur genre (masc./fém.) et leur nombre (sing./plur.). Y a-t-il des déterminant(s) et/ou adjectif(s)? Si oui, fais les accords (donneur vers receveurs). <p>EXEMPLE:</p> <p>Elle est fascinée par toutes les poutines servies à la Banquise.</p>
3	<p>ORTHOGRAPHE D'USAGE ET HOMOPHONES</p> <ul style="list-style-type: none"> Orthographe: ? pour les mots à vérifier dans le dictionnaire Homophones: Vérifie ton choix à l'aide d'une manipulation syntaxique. (ex: remplacement par un mot de la même classe) <p>EXEMPLE:</p> <p>Il a/à (?) choisi de ne pas partager ses frites. Il avait choisi de ne pas partager ses frites. ⇨ Il s'agit bien du verbe avoir et non de la préposition à.</p>

Figure 10. Exemple de méthode d'autocorrection imposée (Collège Reine-Marie, Montréal, 2018 ; tiré de Arseneau et al., 2023)

Or, toute l'essence du PS repose sur le fait de proposer une approche individualisée et personnalisée afin que l'élève, au moment de sa révision, dispose de stratégies lui permettant de s'attaquer en priorité à ses erreurs fréquentes, dégagées dans son profil. De plus, un enseignement uniformisé va à l'encontre des études et rapports mettant de l'avant l'importance d'un enseignement de stratégies d'écriture et de révision qui soit individualisé ou « différencié » pour s'adapter aux différents profils des apprenants (Zimmerman et Risemberg, 1997 ; Graham et al., 2012). Dans le contexte du PS, une méthode uniformisée peut certes servir de point de départ, à la manière d'un modelage (Gauthier et al., 2013), mais devra éventuellement être remplacée par une méthode individualisée. Dans le même ordre d'idées, afin d'en tirer les pleins bénéfices comme le font 63 % des enseignantes et enseignants sondés, les précieuses données collectées en matière de connaissances et de stratégies de révision grammaticale des élèves devront être prioritairement réinvesties pour planifier les contenus d'enseignement et le travail en sous-groupes.

En lien avec l'objectif 2, qui consistait à identifier les pratiques didactiques et pédagogiques en regard du PS jugées efficaces, les propos recueillis dans les questions ouvertes du questionnaire et dans les entretiens ont permis de mettre au jour six pratiques « gagnantes » :

1. Éviter de multiplier les sous-catégories de codes d'erreurs qui relèvent d'un même phénomène grammatical dans le tableau de classification des erreurs.
2. Donner une prédominance au métalangage grammatical, et non aux codes alphanumériques, pour référer aux catégories d'erreurs dans les échanges avec les élèves.
3. Engager et soutenir les élèves dans la détermination de leur méthode de révision et des stratégies qu'elle implique.
4. Utiliser « jusqu'au bout » les quatre outils dans leur intégralité selon un réel « système d'instruments ».
5. Constituer un répertoire de matériel didactique pouvant répondre aux différents besoins spécifiques des élèves identifiés à l'aide du PS.
6. Faire du co-enseignement lors du travail en sous-groupes de besoin.

Ces pratiques jugées efficaces, comme l'ensemble des résultats, suggèrent l'importance de la formation continue, de la concertation entre enseignantes et enseignants, et de la collaboration avec le milieu de la recherche afin « [d'associer] chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques et dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement » (Goigoux, 2017).

Comme toute recherche, celle-ci comporte certaines limites. D'abord, la recherche aura permis de documenter les pratiques *déclarées* et non les pratiques *effectives*. Un écart entre les deux peut être observé (Altet & Mhereb, 2017). Ensuite, un biais de *désirabilité sociale*, lié à la tendance des personnes à produire des réponses ou des comportements qu'elles croient socialement désirables (Tournois *et al.*, 2000), peut avoir influencé les données collectées tant par le questionnaire que par l'entretien. De Saint-André *et al.* (2010) soutiennent que l'utilisation de méthodes mixtes (par exemple, comme dans la présente recherche, un questionnaire à dominante quantitative et des entretiens analysés de manière qualitative) est généralement un bon moyen d'assurer la crédibilité des données malgré ce biais.

Enfin, bien que les enseignantes et enseignants participants aient fourni des informations précieuses et variées, il demeure que l'échantillon ($n = 27$ pour le questionnaire, $n = 36$ pour les entretiens collectifs) reste restreint. Aussi, cette recherche n'aspire pas à la généralisation des résultats.

Enfin, le PS est, à notre avis, une piste prometteuse pour permettre un enseignement amélioré et accru de la révision de texte. L'enseignement de la révision de texte étant qualifié de « grand absent » dans une enquête sur les pratiques d'enseignement de la grammaire et de l'écriture au Québec ($N=801$ enseignants; Chartrand et Lord, 2013), cette proposition s'ajoute aux dispositifs basés sur la révision avec les pairs et l'enseignement explicite (*cf.* section 2.3) pour inspirer les enseignants à intensifier et différencier leurs pratiques. Mis en œuvre dans son intégralité, le PS a le potentiel de permettre le développement d'habiletés métalinguistiques et, à travers l'application répétée de stratégies efficaces, d'une automatisation des processus de correction d'erreurs (Arseneau & Lefrançois, 2019; Fayol & Got, 1991; Gombert, 1990).

À ce sujet, les résultats de la présente recherche mettent en lumière de nouvelles perspectives de recherche. D'abord, il serait pertinent de mener une recherche quasi expérimentale auprès d'un grand échantillon d'élèves, afin d'évaluer les effets du PS sur leurs compétences scripturales. Les effets sur le développement de la métacognition, notamment sur la capacité à sélectionner et déployer des stratégies plus pertinentes et efficaces, pourraient également être mesurés. Ensuite, comme le mentionnait une enseignante en entretien (*cf.* section 4.2), l'implantation du PS en classe pourrait éventuellement améliorer la motivation, ainsi que le rapport à l'écrit et à la révision des élèves (Maynard & Armand, 2016; Bergeron, 2008) en leur donnant du contrôle sur leur propre processus, une voie à explorer. Enfin, les résultats présentés dans cet article nous ont menés à nous questionner sur les stratégies de révision grammaticale effectivement mises en œuvre par les élèves. Une recherche à cet égard a débuté en 2023 (Arseneau *et al.*, 2023-2025) et vise à décrire les stratégies de révision grammaticale, le rapport à la révision et les liens qui existent entre ces deux dimensions de la compétence à écrire, auprès d'élèves du secondaire issus de classes plurilingues lorsqu'ils révisent leur texte sur support numérique (traitement de texte) et sur papier.

Références bibliographiques

- Altet, Marguerite & Maria Teresa Mhereb, (2017) « L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe : recherche et formation », *Cadernos de Pesquisa*. Vol. 47, n° 166, pp. 1196-1223. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144321>
- Arseneau, Rosianne, & Pascale Lefrançois, (2019) « "Auxquels ? C'est le pronom relatif" : susciter des interactions verbales pour développer la compétence métalinguistique des élèves du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 45, n° 3, pp. 47-79. DOI: <https://doi.org/10.7202/1069640ar>
- Arseneau, Rosianne, Marie-Hélène Giguère, Christiane Blaser, Catherine Maynard, Isabelle Carignan & Amélie Bélanger, (2023-2025) « Stratégies de révision grammaticale en français et rapport à la révision de textes sur support numérique et papier : une étude descriptive auprès d'élèves de 1er et de 2e cycle du secondaire en classes plurilingues », *Projet en cours*, CRSH, Développement Savoir.
- Arseneau, Rosianne, France Legault, Isabelle Carignan & Isabelle Gauvin, (2022) « Le Profil de scripteur-trice : quelles pratiques d'implantation sont-elles jugées efficaces par les enseignant-e-s du secondaire ? » [in *Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, novembre 2022, Victoriaville (Québec, Canada)*].

- Arseneau, Rosianne, Amélie Bélanger, France Legault, Isabelle Carignan & Isabelle Gauvin, (2023) « Enseigner les stratégies de révision grammaticale avec le dispositif "Profil de scripteur" : description des pratiques didactiques jugées efficaces par des enseignants du secondaire au Québec » communication in *IV International Conference on Teaching Grammar*, janvier 2023, Valence (Espagne).
- Bardin, Laurence, (2013) « Chapitre IV. Analyse d'entretiens : vacances et téléphone » in Bardin, Laurence (éd.), *L'analyse de contenu*. Paris, Presses Universitaires de France, pp. 93-124.
- Barré-De Miniac, Christine & Françoise Cros, (1988) « Pour une pédagogie centrée sur l'élève : trois pôles essentiels pour sa mise en œuvre au collège » in Mercklé, Pierre (coord.), *Rencontres pédagogiques : recherches / pratiques : secondaire : 1er cycle*. Lyon, Institut national de recherche pédagogique, p. 20.
- Beauvais, Caroline, Thierry Olive & Jean-Michel Passerault, (2011) « Why are some texts good and others not ? Relationship between text quality and management of the writing processes », *Journal of Educational Psychology*. Vol. 103, n° 2, pp. 415-428.
- Bélanger, Amélie & Marie-Pierre Vouligny, (2021) « Le profil de scripteur(trice) » communication in *Congrès de l'Association québécoise des professeurs de français, octobre 2021, Québec (Canada)*.
- Bergeron, Réal, (2008) « Oral et construction du rapport à la révision de texte » dans Lafontaine, Lizanne, Bergeron, Réal & Plessis-Bélair, Ginette (éd.), *L'articulation oral-écrit en classe : une diversité de pratique*. Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-Intervention, pp. 121-144.
- Bisaillon, Jocelyne, (éd.), (2008) *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*. Montréal, Nota Bene, coll. Rédiger.
- Blain, Sylvie & Lizanne Lafontaine, (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*. Vol. XXXVI, n°2, pp. 469-491. DOI: www.doi.org/10.7202/044486ar
- Blain, Raymond, (1996) « Apprendre à orthographier par la révision de ses textes » in Chartrand, Suzanne-G. (éd.), *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*. Montréal, Les Éditions LOGIQUES, pp. 341-358.
- Blanchet, Alain, & Anne Gotman, (éd.), (2007) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. 2e édition. Paris, Armand Colin, coll. Série : L'enquête et ses méthodes.
- Boivin, Marie-Claude & Reine Pinsonneault (éd.), (2019) *La grammaire moderne : description grammaticale du français*. 2e édition. Montréal, Beauchemin.
- Boivin, Marie-Claude & Reine Pinsonneault, (2018) « Les erreurs de syntaxe, d'orthographe grammaticale et d'orthographe lexicale des élèves québécois en contexte de production écrite », *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*. Vol. 21, n° 1, pp. 43-70.
- Boivin, Marie-Claude, (2012) « La pertinence didactique de la phrase de base pour l'enseignement du français », *Revue canadienne de linguistique appliquée*. Vol. 15, n° 1, pp. 190-214.
- Breetvelt, Iris, Huub van den Bergh & Gert Rijlaarsdam, (1994) « Relations between writing processes and text quality: When and how ? », *Cognition and Instruction*. Vol. 12, n° 2, pp. 103-123. DOI : https://doi.org/10.1207/s1532690xc1202_2
- Bui, Gavin & Amy Kong, (2019) « Metacognitive Instruction for Peer Review Interaction dans L2 Writing », *Journal of Writing Research*. Vol. 11, n° 2, pp. 357-392. DOI: <https://doi.org/10.17239/jowr-2019.11.02.05>
- Butterfield, Earl C., Douglas J. Hacker, & Luann R. Albertson, (1996) « Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence », *Educational Psychology Review*. Vol. 8, n° 3, pp. 239-297. DOI : <https://doi.org/10.1007/BF01464075>
- Chartrand, Suzanne-G. (éd.), (2013). *Les manipulations syntaxiques : De précieux outils pour comprendre le fonctionnement de la langue et corriger un texte*. 2e édition. Montréal, Chenelière Éducation.
- Chartrand, Suzanne-G. & Marie-Andrée Lord, (2013) « L'enseignement de l'écriture et de la grammaire au secondaire québécois : principaux résultats d'une recherche descriptive », *Revue Suisse des Sciences de l'éducation*. Vol. 35, n° 3, pp. 515-539.
- Chartrand, Suzanne-G., (2012) « Grille de compilation des maladroites et des erreurs dans mes textes, niveau 1 (élèves du 1er cycle du secondaire) ». *Portail pour l'enseignement du français, Université Laval*. Disponible sur : https://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/document/?no_document=2006 [Dernier accès le 11 septembre 2024].
- Cogis, Danièle & Michelle Ros (2003) « Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe ? » in Odile Guyon, Jean-Pierre Jaffré & Jacques Fijalkow (dir.), *L'orthographe, une construction cognitive et sociale*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail, pp. 89-98.
- Couture, Louise-Isabelle (1999) *Stratégie d'enseignement en orthographe d'usage et grammaticale, selon l'enseignement stratégique, en français langue d'enseignement*. Activité de synthèse, DID6030. U. de Montréal.
- Davoodifard, Mahshad, (2022) « An Overview of Writing Process Research: Towards a Better Understanding of L2 Writing Process », *Studies in Applied Linguistics & TESOL*. Vol. 21, n° 2, pp. 1-20.
- Duchastel, Jules & Danielle Laberge, (2019) « Entre qualitatif et quantitatif ; complexité, interprétation et découverte », *Recherches qualitatives*. Vol. 38, n° 2, pp. 5-24. DOI: <https://doi.org/10.7202/1064928ar>
- Dupin de Saint-André, Marie, Isabelle Montésinos-Gelet & Marie-France Morin, (2010) « Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, Vol. 13, n° 2, pp. 159-176. DOI: <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Escorcía, Dyanne & Fabien Fenouillet, (2018) « Connaissances métacognitives et stratégies d'autorégulation impliquées dans la révision de textes : construction et validation d'un instrument autorapporté », *Mesure et évaluation en éducation*. Vol. 41, n° 2, pp. 1-36. DOI: <https://doi.org/10.7202/1059171ar>

- Fayol, Michel & Constance Got, (1991) « Automatisation et contrôle dans la production écrite : les erreurs d'accord sujet verbe chez l'enfant et l'adulte », *L'année psychologique*. Vol. 91, n° 2, pp. 187-205. DOI: <https://doi.org/10.3406/psy.1991.29453>
- Fayol, Michel, & Pierre Largy, (1992) « Une approche fonctionnelle de l'orthographe grammaticale », *Langue française*. Vol. 95, pp. 80-98. DOI: <https://doi.org/10.3406/lfr.1992.5773>
- Fidalgo, Raquel, Mark Torrance, Gert Rijlaarsdam, Huub van den Bergh & Maria Lourdes Álvarez, (2015) « Strategy-focused writing instruction: Just observing and reflecting on a model benefits 6th grade students », *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 41, pp. 37-50. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.004>
- Fontich, Xavier, (2016) « L1 Grammar Instruction and Writing: Metalinguistic Activity as a Teaching and Research Focus. », *Language and Linguistics Compass*. Vol. 10, n°5, pp. 238-254.
- Gauthier, Clermont, Steve Bissonnette & Mario Richard, (2013) *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles, De Boeck.
- Giguère, Marie-Hélène & Rebeca Aldama, (2019) « Résoudre des problèmes liés à l'orthographe des homophones grammaticaux. Stratégies des élèves de 9 à 12 ans et questions à l'enseignement reçu », *Scolagram*. Vol. 5, pp. 1-25.
- Goigoux, Roland & Sylvie Cèbe, (2009) « Un autre rapport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves » in *Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves, juin 2009, Nantes (France)*. Disponible sur : <https://shs.hal.science/halshs-00936348> [Dernier accès le 11 septembre 2024].
- Goigoux, Roland, (2017) « Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement », *Éducation et didactique*. Vol. 11, n° 3, pp. 135-142.
- Gombert, Jean-Émile (éd.), (1990) *Le développement métalinguistique*. Paris, Presses universitaires de France.
- Graham, Steve & Dolores Perin, (2007) « A meta-analysis of writing instruction for adolescent students », *Journal of Educational Psychology*. Vol. 99, n° 3, pp. 445-476. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Graham, Steve, Debra McKeown, Sharlene A Kihara & Karen R. Harris, (2012) « A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades », *Journal of Educational Psychology*. Vol. 104, n° 4, pp. 879-896. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, Steve, Young-Suk Kim, Yucheng Cao, Joong Won Lee, Tamara Tate, et al., (2023) « A Meta-Analysis of Writing Treatments for Students in Grades 6-12 », *Journal of Educational Psychology*. Vol. 15, n° 7, pp. 1004-1027. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000819>
- Grégoire, Pierre & Thierry Karsenti, (2013) « Le processus de révision et l'écriture informatisée – Description des utilisations du traitement de texte par des élèves du secondaire au Québec », *Alsic*. Vol. 16. DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.2598>
- Hayes, John R., & Linda Flower, (1981) « Identifying the organization of writing processes » in Lee W. Gregg, & Erwin R. Steinberg, (éd.), *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.
- Hayes, John R., (2004) « What triggers revision ? » in Allal, Linda, Chanquoy, Lucile & Largy, Pierre (éd.), *Revision : cognitive and instructional processes*. Boston, Kluwer Academic Publishers, pp. 9-20.
- Hesse-Biber, Sharlene Nagy, (2010) *Mixed methods research : merging theory with practice*. New York, Guilford Press.
- Kellogg, Ronald T., (2008) « Training writing skills: A cognitive developmental perspective », *Journal of Writing Research*. Vol. 1, n° 1, pp. 1-26.
- Kieft, Marleen, Gert Rijlaarsdam, David Galbraith & Huub Van den Bergh, (2007) « The effects of adapting a writing course to students writing strategies », *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 77, pp. 565-578.
- Koster, Monica, Elena Tribushinina, Peter F. de Jong & Huub van den Bergh, (2015) « Teaching Children to Write: A Meta-analysis of Writing Intervention Research », *Journal of Writing Research*. Vol. 7, n° 2, pp. 249-274. DOI: <https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.2>
- Lecavalier, Jacques, Suzanne-G. Chartrand, & François Lépine, (2016) « La révision-correction de textes en classe: un temps fort de l'activité grammaticale » dans Chartrand, Suzanne-G. (éd.), *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. Montréal, ERPI Éducation, pp. 303-325.
- Maynard, Catherine & Françoise Armand, (2016) « Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones », *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*. Vol. 19, n° 2, pp. 134-160. DOI: <https://doi.org/10.7202/1042853a>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, (2017) *Référentiel d'intervention en écriture*. Référentiel. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible sur : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Referentiel-Ecriture.pdf [Dernier accès le 11 septembre 2024].
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, (2012) « Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010 ». Rapport d'évaluation abrégé. Québec : Gouvernement du Québec. Disponible sur : <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2101353> [Dernier accès le 11 septembre 2024].
- Morrisette, Joëlle, (2011) « Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe », *Recherches qualitatives*. Vol. 29, n° 3, pp. 7-32.

- Munoz, Grégory & Gaëtan Bourmaud, (2012) « Une analyse des systèmes d'instruments chez les chargés de sécurité : proposition pour analyser la pratique enseignante », *Phronesis*. Vol. 1, n° 4, pp. 57-70. DOI: <https://doi.org/10.7202/1013237ar>
- Myhill, Debra, & Susan Jones, (2007) "More than just error correction. Students' perspectives on their revision processes during writing", *Written Communication*. Vol. 24, n° 4, pp. 323-343.
- Nadeau, Marie, Claude Quevillon Lacasse, Marie-Hélène Giguère, Rosianne Arseneau & Carole Fisher (2020) « Teaching syntax and punctuation dans French L1: How the notion of sentence was operationalized dans innovative didactic devices », *L1 - Educational Studies* dans *Language and Literature*. Vol. 20, pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.05>
- Paillé, Pierre & Alex Mucchielli, (2016) « L'analyse thématique » in *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. 4e édition. Paris, Armand Colin, pp. 235-312.
- Paradis, Hélène, (2012) *Synthèse des connaissances en didactique du français sur l'écriture et le processus scriptural*. Mémoire de maîtrise, Université Laval.
- Préfontaine, Clémence & Gilles Fortier (éd.), (2004) *Mon portfolio : Apprentissage en écriture au secondaire (1e à 5e année)*. Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Qualtrics, (2024) *Qualtrics XM*. Version septembre 2024. Provo (Utah, É.-U.). Disponible sur : <https://www.qualtrics.com/fr/> [Dernier accès le 11 septembre 2024].
- Rabardel, Pierre, (1995) *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin.
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe & René Rioul, (2018) *La grammaire méthodique du français*. 7e édition. Paris, Presses universitaires de France.
- Roussel, Katrine, & Marie-Claude Boivin, (2021) « The revision of syntactic errors related to complex sentences dans French L1: Strategies of secondary school advanced writers », *L1 - Educational Studies* in *Language and Literature*. Vol. 21, pp. 1-40. DOI: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.01.07>
- Roussel, Katrine, (2019) *Les stratégies de scripteurs avancés dans la révision de phrases complexes : description et implications didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Montréal. Disponible sur : <http://hdl.handle.net/1866/22434> [Dernier accès le 11 septembre 2024].
- Roussey, Jean-Yves, & Annie Piolat, (2005) « La révision du texte : une activité de contrôle et de réflexion », *Psychologie Française*. Vol. 50, n° 3, pp. 351-372.
- Roussey, Jean-Yves, & Annie Piolat, (2008) « Critical reading effort during text revision », *European Journal of Cognitive Psychology*. Vol. 20, n° 4, pp. 765-792. DOI: <https://doi.org/10.1080/09541440701696135>
- Simard, Claude, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz & Claudine Garcia-Debanc (éd.), (2010) *Didactique du français langue première*. Bruxelles, De Boeck.
- Tournois, Jocelyne, Franck Mesnil & Jean-Luc Kop, (2000) « Autoduperie et hétéroduperie: Un instrument de mesure de la désirabilité sociale », *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*. Vol. 50, pp. 219-233.
- Van der Maren, Jean-Marie, (2004) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e édition. Bruxelles, De Boeck Université.
- Vigneau, François, Louis Diguier, Michel Loranger & Rodolphe Arsenault, (1997) « La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés », *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 23, n° 2, pp. 271-288. DOI: <https://doi.org/10.7202/031916ar>
- Villamil, Olga S., & Maria C. M. de Guerrero, (1996) « Peer revision in the L2 classroom: Social-cognitive activities, mediating strategies and aspects of social behavior », *Journal of Second Language Writing*. Vol. 3, pp. 51-75. DOI : [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(96\)90015-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(96)90015-6)
- Zimmerman, Barry J., & Rafael Risemberg, (1997) « Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective », *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 22, pp. 73-101. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919>