

Guy Lusignan
Université du Québec
à Montréal

Gilles Fortier
Université du Québec
à Montréal

Martin Gagnon
Université du Québec
à Montréal

L'effet de la révision sur la qualité des textes écrits par des élèves de fin de secondaire

Résumé

Une recherche réalisée auprès de 46 élèves de cinquième secondaire sur la révision des textes écrits indique qu'entre la version initiale et la version finale 95% des corrections portent sur la structure de surface. Ces corrections, apportées majoritairement au niveau de la forme, influencent à la baisse la qualité des textes. La principale conclusion est que les élèves que nous avons examinés, à la fin du cycle secondaire, ont un répertoire limité de stratégies pour la révision de textes et que celles-ci sont peu efficaces.

Abstract

A research done with 46 students of secondary V on the revising of written texts indicates that from the initial version to the final version, 95% of corrections deal with form. Those corrections that deal essentially with form result in a lowering of the quality of texts. The main conclusion among those we have reviewed at the end of the secondary cycle, is that they have a limited inventory of strategies for revising texts, those strategies lacking in efficiency.

Les études sur l'écriture ont fait ressortir trois processus étroitement liés dans la production de textes. Ce sont la planification, la textualisation ou mise en texte et la révision. Jusque vers la fin des années 1970, le processus de la composition était conçu comme un modèle linéaire (Fitzgerald, 1987, p. 482) et dans le milieu scolaire celui-ci était enseigné de telle sorte que les élèves devaient d'abord construire le plan de leur composition, ensuite rédiger une première version et finalement le réviser pour produire la version finale qui était alors corrigée par l'enseignant. Cependant, depuis 1980 environ, les recherches sur le processus de l'écriture, et particulièrement sur le processus de la révision, ont fait ressortir le fait que le scripteur effectuait des corrections tout au long du processus. Ce caractère impromptu de la révision est reconnu par plusieurs

chercheurs et l'on considère que le scripteur apporte des modifications à son texte, autant au moment de la planification que de la textualisation, en interrompant la tâche en cours afin d'évaluer la différence entre ce qu'il veut dire et ce qu'il a écrit.¹ C'est pour cette raison que la révision est perçue comme un processus récursif et intégré aux autres aspects de l'écriture (Fitzgerald et Markham, 1987, p. 4). L'on considère présentement la révision comme un processus important de l'écriture car il permet au scripteur de rajuster continuellement son texte et de le rendre conforme à ses intentions et à la représentation qu'il s'en est fait.

Le processus de la révision implique qu'il y ait "identification d'écarts entre le texte désiré et le texte produit, une décision à prendre par rapport à ce qui pourrait ou ce qui devrait être changé, un choix quant aux moyens à prendre pour apporter le changement et la correction proprement dite " (Fitzgerald, 1987, p. 484). La description du processus fait ressortir le fait que le scripteur doit d'abord évaluer qu'il y a un problème à résoudre, c'est-à-dire un écart ou une dissonance. Si un écart est constaté, le scripteur décide de la façon de résoudre le problème. Il peut décider de l'endroit où le texte doit être changé, de la façon dont le changement sera effectué et quels buts personnels seront changés (Fitzgerald, 1989, p. 44). Pour Bridwell également (1981, p. 220), si en cours d'évaluation du texte, une dissonance est perçue, celle-ci "amène soit la décision de changer, la décision d'arrêter ou la décision de continuer sans apporter de changement". Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987, p. 179) considèrent que la perception de l'écart entre le texte projeté et le texte produit n'est qu'un des éléments qui met en branle le processus de la révision. Pour ces auteurs, l'évaluation d'un écart peut s'effectuer à trois niveaux. Le premier consiste à évaluer le texte en fonction de critères généraux de qualité d'un texte comme l'orthographe, la ponctuation ou la clarté de l'expression. Au deuxième niveau, le scripteur évalue son texte en fonction de son intention d'écriture. Au troisième niveau, le scripteur évalue son texte en fonction de ce que le plan, la structure du texte doit être. Différents facteurs, cependant, conditionnent l'habileté d'un scripteur à identifier un problème et à effectuer les corrections qui s'imposent: la tâche elle-même, l'âge du scripteur et les stratégies qu'il maîtrise.

En ce qui concerne la tâche, le modèle du processus d'écriture de Flower et Hayes (1981, p. 370) indique que les trois étapes de la composition, soit la planification, la textualisation et la révision sont soumis à deux ensembles de variables. Le premier ensemble est constitué par le sujet à développer, l'identification de l'interlocuteur auquel le texte s'adresse et les différentes contraintes spécifiant, par exemple, sa longueur et le temps alloué pour sa rédaction. Le deuxième ensemble de variables fait référence à la mémoire à long terme et, de façon spécifique, aux connaissances du scripteur relatives au sujet, à l'interlocuteur, à la structure du texte à développer et à sa connaissance de la langue. En fonction de ce modèle, les deux ensembles de variables

peuvent influencer la révision. Ainsi, Hayes *et al.* (1987, p. 200) mentionnent, à titre d'exemple, qu'un scripteur peut porter attention à la longueur du texte, aux attentes de l'audience ou aux directives reçues avant de commencer la révision.

En ce qui concerne l'âge, les jeunes scripteurs modifient peu leurs textes au moment de la révision. Humes (1983) indique que ce n'est que vers la fin du cycle secondaire et du collégial que les bons scripteurs apportent des corrections substantielles à leurs textes. Pour le scripteur habile, la majorité des corrections se font au niveau du sens du texte et portent de moins en moins exclusivement sur le mot et la phrase (Butler-Nalin, 1984, p. 121). Chez les jeunes scripteurs et les scripteurs inexpérimentés la majorité des corrections s'effectuent au niveau de la structure de surface (orthographe, ponctuation, ajout ou retrait de mots) sans que le sens du texte soit changé.² Plus un scripteur est jeune ou inexpérimenté, plus ses corrections s'effectuent au niveau de la structure de surface et se limitent au mot, à la proposition et, à l'occasion, à la phrase. Plus un scripteur est âgé ou habile, plus ses corrections concernent le sens du texte et la réorganisation des idées pouvant alors impliquer de larges unités du texte comprenant plusieurs paragraphes.³

En ce qui concerne les stratégies relatives à la révision, Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman (1986, p. 24) et Hayes *et al.* (1987, p. 185), dans leur modèle du processus de la révision, identifient trois niveaux de stratégies. Le premier niveau consiste à se donner une définition de la tâche à accomplir en fonction des buts, des critères et des contraintes relatives au texte à produire et au plan à construire. Le deuxième niveau est celui de l'évaluation qui consiste à lire le texte de manière à comprendre, c'est-à-dire à donner du sens au texte à réviser, à évaluer le texte en vue de déterminer s'il y a des écarts entre ce qu'on voulait dire et ce que l'on a écrit et à définir les problèmes rencontrés. La représentation du problème rencontré peut être adéquate ou non. Le troisième niveau consiste à déterminer l'action qui sera entreprise en fonction des buts, du plan et de la représentation du problème. Cinq actions sont alors possibles: ignorer le problème, reporter à plus tard la correction à apporter, chercher des informations additionnelles pour résoudre le problème, réécrire superficiellement le texte en changeant un ou quelques mots ou en paraphrasant une partie du texte et, finalement, réviser en fonction du diagnostic posé lors de la définition du problème. La révision suppose que le scripteur a recours à des moyens et à des stratégies qui lui permettent d'atteindre ses objectifs (Hayes *et al.*, 1987, p. 223).

En fonction de ce modèle, la révision peut être perçue selon deux points de vue: celui de l'évaluation et celui de son apport à la révision proprement dite. En effet, c'est l'évaluation qui permet au scripteur de comprendre, de détecter et d'identifier la nature des problèmes rencontrés par rapport au texte qu'il veut produire. Et selon les termes de cette évaluation, c'est la forme de la révision

qui permet d'identifier le niveau de compétence du scripteur. Par exemple, si le scripteur ne change rien, il nous indique qu'il croit qu'une correction n'est pas nécessaire ou qu'il ne possède pas les moyens de résoudre le problème; en paraphrasant ou en réécrivant d'une façon superficielle le passage insatisfaisant, il nous signifie, indistinctement, qu'il est capable d'apporter son attention sur la forme et qu'il connaît les bonnes formes; en remaniant au niveau de la microstructure et de la macrostructure, l'on peut présumer qu'il perçoit le sens du texte et qu'il est capable de l'orienter en fonction de ses intentions et de ses buts.

C'est en ce sens, que Flower *et al.* (1986) considèrent que le type et la qualité des corrections qu'un scripteur apporte reflètent autant sa capacité d'identifier des problèmes que l'éventail des moyens dont il dispose pour les solutionner. La révision peut être perçue comme la phase du processus d'écriture pendant laquelle un scripteur utilise tous les moyens disponibles pour en arriver à ses fins (*means-end analysis*). Bereiter et Scardamalia (cité par Hillocks, 1986, p. 35) décrivent cette stratégie (*means-end strategy*) comme la capacité d'un scripteur à mettre ensemble les différents éléments d'un discours en fonction des finalités sémantiques et discursives. On peut supposer alors que plus un scripteur est capable de gérer ce processus, plus il est en mesure de générer des textes de qualité supérieure.

Cette difficulté, pour le chercheur, de distinguer entre les capacités d'évaluation du scripteur et les moyens dont il dispose explique probablement les résultats obtenus par certaines recherches sur l'effet de la révision sur la qualité des textes. Fitzgerald (1987, p. 493) cite des recherches dont les résultats indiquent qu'aux niveaux secondaire et collégial les corrections apportées aux textes en augmentent généralement la qualité, tandis que d'autres ont montré que les corrections n'avaient pas d'influence ou, encore, en diminuaient la qualité. Dans le cas des améliorations, il faut supposer qu'autant les capacités d'évaluation du scripteur, que les stratégies utilisées et que les moyens dont il dispose pour apporter des corrections sont adéquats; dans tous les autres cas, il est difficile de savoir si ce sont les capacités d'évaluation, le choix de la stratégie ou les moyens de corrections disponibles qui sont en cause: un seul élément ou une combinaison de deux ou de trois éléments peuvent engendrer de tels résultats.

En résumé, la révision est l'un des processus importants de la production de textes car il est intégré à la phase de la planification et de la textualisation et que c'est de sa maîtrise que dépend très souvent la qualité d'un texte. Elle suppose de la part de la personne qui révise qu'elle possède un répertoire de stratégies efficaces pour détecter un problème, en identifier correctement la ou les causes, pour référer à un ensemble de moyens dont il dispose pour résoudre le problème et pour choisir le moyen approprié afin d'éliminer la dissonance perçue et rendre le texte conforme à la représentation qu'il s'en fait.

Objectifs de la recherche

Au Québec, à la fin de la cinquième secondaire, les élèves doivent faire preuve de la maîtrise du français écrit dans un exercice de production en vue d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. Cet exercice exige des compétences autant au niveau de la forme que du sens et la grille de correction prescrite par le ministère de l'Éducation tient compte de ces deux volets. Or, en 1988, seulement 57,4 % des élèves ont réussi cet examen (MEQ, 1989, p. 10). Conscient de cette réalité, en collaboration avec un enseignant de français de cinquième secondaire, il a été convenu de concevoir un plan d'intervention auprès de deux groupes d'élèves dont l'un présentait des caractéristiques particulières que nous présentons plus loin. En vue d'élaborer le plan d'intervention, nous avons décidé de vérifier deux faits. D'abord, quel était le nombre et le type de corrections qu'apportaient les élèves. Une réponse à cette question devait fournir de précieux renseignements sur les habitudes de révision des élèves. Ensuite, nous avons décidé de vérifier l'influence du nombre et du type de corrections apportées sur la note et de savoir s'il y avait des différences entre les élèves des deux groupes.

En conséquence, la recherche dont nous présentons ici les résultats visait deux objectifs.

Le premier objectif consistait à identifier le type et le nombre de corrections apportées par les élèves dans la production d'un texte similaire à celui qu'ils auraient à produire lors de l'examen final.

Le deuxième objectif consistait à déterminer quelles variables influençaient la note obtenue.

Méthodologie

Sujets

La recherche a permis d'examiner, entre janvier et mai 1989, 46 élèves de 5^e secondaire, soit 27 garçons et 19 filles d'une polyvalente de l'île de Montréal. Ces élèves provenaient de deux groupes distincts de 23 élèves. L'un était formé d'élèves promus régulièrement en cinquième secondaire (groupe *régulier*). L'autre groupe (groupe *conditionnel*) était constitué d'élèves qui, bien qu'ayant échoué leur quatrième secondaire en *français langue maternelle*, étaient promus sous les conditions pédagogiques suivantes: au rythme de deux cours de français par jour, ils devaient réussir leur 4^e secondaire de septembre à décembre et leur 5^e secondaire de janvier à mai. Cette façon de procéder était en cours depuis quelques années dans cette école et avait pour but d'éviter aux élèves de reprendre une année et de les encourager à compléter leurs études secondaires dans un délai raisonnable.

Déroulement de l'expérience et mesures effectuées

Dans le cadre régulier de leurs cours, les élèves devaient produire un discours argumentatif. Un sujet unique fut imposé à tous les élèves des deux groupes. Le document d'accompagnement qui leur a été remis contenait le libellé du sujet, des directives quant à la longueur du texte et du temps alloué, soit deux périodes de 60 minutes. De plus, les élèves devaient écrire à toutes les deux lignes de manière à se réserver des espaces pour la correction. À la fin de la deuxième période, la première version du texte fut recueillie par le chercheur principal. Quelques jours plus tard, le texte initial leur fut remis avec pour seule directive de réviser le texte en vue de produire la version finale. Les élèves devaient corriger d'abord directement sur leur copie à l'aide d'un crayon à l'encre rouge et ensuite retranscrire leur texte au propre. Ce sont les corrections apportées directement sur le texte initial qui ont servi à l'analyse. En effet, après avoir examiné la version finale mise au propre, nous avons constaté que les élèves avaient apporté de très rares corrections additionnelles lors de la retranscription. Pour cette raison, nous n'avons pas tenu compte de ces corrections lors de l'analyse des résultats.

La taxonomie de Faigley et Witte (1981) a servi pour l'identification du type et du nombre de corrections apportées. Comme l'illustre le tableau 1, cette taxonomie permet la classification des corrections apportées à un texte en fonction de la structure de surface (forme et sens préservés) et de la structure profonde du texte (microstructure et macrostructure).

Tableau 1
Taxonomie des types de corrections

Structure de surface		Structure profonde	
Forme	Sens préservé	Microstructure	Macrostructure
Orthographe	Addition	Addition	Addition
Verbe *	Soustraction	Soustraction	Soustraction
Abréviation	Substitution	Substitution	Substitution
Ponctuation	Permutation	Permutation	Permutation
Présentation	Distribution	Distribution	Distribution
	Consolidation	Consolidation	Consolidation

* Corrections apportées au temps, au mode et à la forme du verbe

La grille d'évaluation prescrite par le ministère de l'Éducation du Québec a été utilisée pour évaluer la qualité globale des textes et pour attribuer une note aux élèves. Cette grille comprend 7 critères. Quatre critères – pour 48 % des points – évaluent le fond, c'est-à-dire le respect de la situation de communication et le fonctionnement du discours en attribuant 9 % à l'énoncé du sujet, 9 % à la clarté de l'expression de l'opinion, 21 % à la qualité de

l'argumentation et 9 % à l'emploi d'indices pertinents et variés qui indiquent l'articulation du texte. Trois critères – pour 52 % des points – évaluent la forme, c'est-à-dire le fonctionnement de la langue et distribuent 12 % des points à la précision et à la variété du vocabulaire, 20 % des points à la structure de la phrase et à la ponctuation, et 20 % à l'orthographe d'usage et grammaticale.

Analyse des Résultats

Identification des corrections apportées

L'identification du type et du nombre de corrections apportées par les élèves de la version initiale (brouillon) à la version finale (propre) est faite en référence à la taxonomie de Faigley et Witte (1981). L'ensemble des 46 textes produits totalisaient 16 877 mots, soit une moyenne de 367 mots par texte. Ce nombre de mots est celui de la version initiale sur laquelle l'élève apportait ses corrections. De la version initiale à la version finale, 1 472 corrections ont été apportées, ce qui représente une moyenne de 8.7 corrections à tous les 100 mots.

Le tableau 2 présente le nombre de corrections apportées au texte par les élèves du groupe *régulier* et les élèves du groupe *conditionnel* en fonction des quatre niveaux de la taxonomie.

En fonction du groupe, les résultats indiquent que sur 1 472 corrections, 1 391 corrections, soit 94 % de toutes les corrections, ont été apportées à la structure de surface. De ce nombre, 1 019 d'entre elles, soit 69 %, concernent la forme. Elles se répartissent comme suit : orthographe, 39 %; ponctuation, 20 %; verbe, 10 %; et abréviation et présentation, 1 %. Les corrections apportées au niveau du sens préservé représentent 25 % de toutes les corrections, soit 372. Elles se répartissent comme suit : addition, 6 %; soustraction, 4 %; substitution, 14 %, et permutation, 1 %. Par ordre d'importance, les trois comportements les plus utilisés sont: la correction des fautes d'orthographe (39 %), la modification de la ponctuation (20 %) et la substitution (14 %). Rappelons que tous ces changements se réalisent au niveau du mot, de la proposition ou de la phrase.

Par contre, quant au nombre total de corrections apportées aux quatre niveaux de la taxonomie, un test *t* indique qu'il n'y a aucune différence significative [$t(44) = -0.708$, n.s.] entre le nombre de corrections apportées par les élèves du groupe *régulier* ($\bar{M} = 30.3$, $s = 18$) et ceux du groupe *conditionnel* ($\bar{M} = 33.7$, $s = 16.2$). Cette absence générale de différence au niveau des corrections se maintient pour les corrections de forme et de sens. En effet, au niveau de la forme, il n'existe aucune différence significative [$t(44) = -1.164$, n.s.] entre le nombre moyen de corrections apportées par les élèves du groupe *régulier* ($\bar{M} = 19.95$, $s = 12.33$) et ceux du groupe *conditionnel* ($\bar{M} = 24.35$,

Tableau 2
Corrections apportées à la structure de surface et à la structure profonde en fonction du groupe

Catégories	Groupe régulier ^a			Groupe conditionnel ^b			Total ^c			
	N	M	s	N	M	s	N	M	s	%
1. Structure de surface										
1.1 Forme										
Othographe	253	11	7.6	319	14	7	572	12	7.3	38.9
Verbe	69	3	2.6	80	3.5	2.7	149	3.2	2.6	10.1
Abréviation	5	0.2	0.4	3	0.1	0.5	8	0.2	0.4	0.54
Ponctuation	130	5.7	4.9	157	6.8	7.1	287	6.2	6	19.5
Présentation	2	0.1	0.3	1	0	0.2	3	0.1	0.2	0.2
Total	459	20	12	560	24	13	1019	22.2	12.8	69.2
1.2 Sens préservé										
Addition	47	2	2.2	39	1.7	1.7	86	1.9	2	5.8
Soustraction	28	1.2	1.4	34	1.5	1.8	62	1.3	1.6	4.2
Substitution	122	5.3	3.9	92	4	4.1	214	4.7	4	14.5
Permutation	9	0.4	0.7	1	0	0.2	10	0.2	0.5	0.7
Distribution	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Consolidation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	206	9	5.7	166	7.2	6.6	372	8.1	6.1	25.3
TOTAL 1	665	29	18	726	31.6	16.2	1391	30.2	15.7	94.5
2. Structure profonde										
2.1 Microstructure										
Addition	19	0.8	1.5	30	1.3	1.7	49	1.1	1.6	3.3
Soustraction	6	0.3	0.5	15	0.7	1	21	0.5	0.4	1.4
Substitution	6	0.3	0.5	0	0	0	6	0.1	0.4	0.4
Permutation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Distribution	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Consolidation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	31	1.3	1.9	45	2	2.2	76	1.7	2	5.1
2.2 Macrostructure										
Addition	0	0	0	2	0.1	0.1	2	0	0.2	0.13
Soustraction	0	0	0	3	0.1	0.5	3	0.1	0.3	0.2
Substitution	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Permutation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Distribution	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Consolidation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	0	0	0	5	0.2	0.7	5	0.1	0.5	0.34
TOTAL 2	31	1.3	1.9	50	2.2	2.3	81	1.8	2.1	5.5
TOTAL 1+2	696	30.3	15.9	776	33.7	17.3	1472	32	16.6	100

^a N = 23. ^b N = 23. ^c N = 46

$s = 13.24$). Il n'existe également aucune différence significative [$t(44) = 0.96$, n.s.] au niveau du sens préservé entre le nombre moyen de corrections apportées par les élèves du groupe *régulier* ($M = 8.95$, $s = 5.7$) et celles apportées par les élèves du groupe *conditionnel* ($M = 7.21$, $s = 6.95$).

Identification des variables influençant la qualité

Les deux versions de tous les textes produits par les sujets furent évaluées par deux correcteurs ne connaissant pas les élèves. La version initiale du texte a obtenu une note moyenne de 53.88 ($s = 11.63$). La version finale a obtenu une note moyenne de 54.71 ($s = 12.21$). Les deux correcteurs ont appliqué la grille avec un pourcentage d'accord de 86%. De plus, un test t indique qu'il n'y a aucune différence significative entre les notes finales attribuées par les deux correcteurs [$t(44) = 0.449$, n.s.].

Une analyse de régression multiple est utilisée afin d'identifier les variables influençant la qualité des textes. La note obtenue pour le texte final est utilisée comme variable dépendante. Les variables indépendantes examinées sont l'appartenance au groupe (Groupe), le nombre de corrections apportées au niveau de la forme (N forme) et le nombre de corrections apportées au niveau du sens préservé (N sens) ainsi que les interactions qui leur sont associées. Le tableau 3 regroupe les résultats de cette analyse.

Tableau 3

Analyse de régression multiple de la note finale obtenue en fonction du groupe d'appartenance, du nombre de corrections apportées au niveau de la forme, du nombre de corrections apportées au niveau du sens et des interactions entre ces variables

Variable	SC de l'ajout	SC résiduelle	Test de l'ajout		Variance expliquée
			F	P	
Groupe (G)	591.848(1)	6 117.478(44)	4.257	<0.05	8.8%
N forme (F)	1 952.221(1)	4 165.257(43)	20.154	<0.001	29.1%
N sens (S)	5.464(1)	4 159.793(42)	0.055	n.s.	0.1%
G x F	0.006(1)	4 159.787(41)	0.000	n.s.	0.0%
G x S	40.542(1)	4 119.245(40)	0.394	n.s.	0.6%
F x S	153.067(1)	3 966.178(39)	1.505	n.s.	2.3%
GxFxS	10.787(1)	3 955.391(38)	0.104	n.s.	0.2%

Note. Les degrés de liberté associés sont présentés entre parenthèses.

Tel que recommandé par Kerlinger et Pedhazur (1973), l'apport explicatif des variables impliquées est testé hiérarchiquement dans un ordre d'entrée bien défini pour tenir compte de la colinéarité probable des variables impliquées.

Dans un premier temps, l'ajout de l'interaction la plus complexe (Groupe X N forme X N sens) n'est pas significatif [$F(1,38) = 0.104$, n.s.]. Dans un deuxième temps, aucune des interactions simples n'est significative: Groupe X N forme [$F(1,41) = 0.000$, n.s.], Groupe X N sens [$F(1,40) = 0.394$, n.s.] et N forme X N sens [$F(1,39) = 1.505$, n.s.].

L'absence de toutes les interactions simples et complexes sur la note semble indiquer que celles-ci sont du même ordre dans les deux groupes d'élèves et que les comportements des élèves, lorsqu'il révisent leurs textes, sont similaires pris collectivement.

Enfin, les effets simples sont testés individuellement. L'effet de groupe (Groupe) est considéré en premier lieu, l'effet du nombre de corrections apportées au niveau de la forme (N forme) en deuxième lieu et l'effet du nombre de corrections apportées au niveau du sens préservé (N sens) est examiné en dernier lieu.

Il y a une différence entre les deux groupes quant à la note moyenne obtenue à la version finale du texte [$F(1,44) = 4.257$, $p < 0.05$] soit 58.304 ($s = 11.47$) pour les élèves du groupe *régulier* contre 51.13 ($s = 12.10$) pour les élèves du groupe *conditionnel*. Cette différence de moyenne entre les deux groupes expliquent 8.8 % de la variance des notes finales.

Indépendamment de cette différence de moyenne entre les groupes, il existe une relation significative entre les notes finales obtenues et le nombre de corrections apportées au niveau de la forme (N forme) [$F(1,43) = 20.154$, $p < 0.001$]. Cette relation explique 29.1 % des résultats obtenus. Le coefficient de régression de -0.512 associé au nombre de corrections apportées au niveau de la forme (N forme) indique une relation inverse entre le nombre de corrections apportées au niveau de la forme et la note obtenue. Dit autrement, chez les sujets de l'étude, plus le nombre de corrections au niveau de la forme est élevé, plus la note obtenue est faible; inversement, une note élevée est associée à un nombre faible de corrections apportées au niveau de la forme.

Le nombre de corrections apportées au niveau du sens préservé (N sens) n'est pas relié significativement aux notes finales obtenues [$F(1,42) = 0.055$, n.s.]. En résumé, la combinaison linéaire des variables Groupe et forme explique d'une façon significative 38 % ($R^2 = 0.379$) de la variance de la note [$F(2,43) = 13.132$, $p < 0.0001$].

Discussion des résultats

En ce qui concerne le type de corrections, les résultats indiquent que, même si les élèves promus régulièrement en 5^e secondaire ont obtenu en moyenne une note supérieure à ceux obtenus par les élèves promus

conditionnellement en 5^e secondaire, il n'est pas possible de distinguer les deux groupes sur la base du type et du nombre moyen de corrections apportées.

Cette absence de différence quant au nombre et au type de corrections apportées renforce les conclusions des études mentionnant qu'à la fin du secondaire, les élèves effectuent des corrections particulièrement au niveau de la structure de surface. En effet, les élèves examinés apportent en moyenne 30 corrections par texte au niveau de la structure de surface par opposition à 2 corrections en moyenne par texte pour la structure profonde. À toutes fins utiles, l'on peut affirmer que, du brouillon au propre, les élèves corrigent d'abord au niveau de la forme (22.2 corrections en moyenne), ensuite au niveau du sens préservé (8.1 corrections en moyenne) et que cette façon de procéder est la même dans les deux groupes d'élèves.

Quant aux variables ayant le plus d'influence sur la qualité du texte, les résultats ont indiqué que la variable Groupe combinée aux variables Forme et Sens préservé ne jouait aucun rôle particulier. Ceci indique que les élèves des deux groupes adoptent des comportements similaires lorsqu'ils corrigent leurs textes. De même, les corrections apportées au niveau du sens préservé ne jouaient aucun rôle particulier. Seules les corrections apportées au niveau de la forme influencent la qualité des textes dans le sens d'une qualité moindre lorsque le nombre de corrections augmente, comme l'indique le coefficient de régression négatif.

À la lumière de ces résultats, comment expliquer qu'après 11 ans d'études, à la fin du cycle secondaire, les élèves ne maîtrisent pas mieux les habiletés à réviser un texte?

Une première explication tiendrait au fait que l'enseignement relatif à la révision des textes ait été limité aux corrections à apporter à la structure de surface et que les élèves ont un répertoire de stratégies limitées comme l'indiquent Flower *et al.* (1986). On remarquera qu'aucun élève n'apporte de corrections en terme de distribution et de consolidation à aucun des trois derniers niveaux de la taxonomie, ni aucune correction en terme de permutation aux deux derniers niveaux. Ceci indique que les élèves peuvent ajouter, retrancher ou substituer quelques mots à l'intérieur de la phrase, mais ne possèdent pas les habiletés requises pour apporter des corrections au niveau du paragraphe ou du texte entier.

Une deuxième explication serait que les corrections apportées soient inefficaces car, en moyenne, les élèves apportent 32 corrections à leurs textes sans que celles-ci n'améliorent significativement sa qualité. Mais ceci est un peu étonnant. En effet, si l'enseignement a été limité aux corrections à apporter au niveau de la structure de surface, l'on devrait s'attendre à ce que celles-ci soient efficaces. À ce moment, la note devrait être influencée positivement plutôt que négativement comme c'est le cas dans notre population.

Une dernière explication tiendrait à la grille de correction utilisée. Puisque 48 % des points sont alloués aux critères relatifs à la structure profonde du texte et 52 % aux critères relatifs à la structure de surface et que les élèves apportent des corrections principalement à la structure de surface au détriment de la microstructure et de la macrostructure du texte, tout laisse supposer que le nombre de corrections effectuées à la structure de surface, soit 6,04 à tous les cent mots est nettement insuffisant pour en améliorer la qualité tel que mesurée par la note obtenue.

Par ailleurs, dans le contexte des deux groupes ayant des caractéristiques fort différentes, il est intéressant de noter l'absence de différences entre les deux groupes au niveau du nombre et du type de corrections apportées. Il faut conclure que, malgré leur provenance distincte, les élèves des deux groupes sont de compétence équivalente en ce qui concerne la production/révision des textes et que la différence observée au plan de la supériorité des textes du groupe *régulier* tiendrait, non aux corrections apportées aux textes mais uniquement au fait que la version initiale est d'une qualité supérieure.

Conclusion

Dans la mesure où la capacité de corriger le fond d'un texte est importante, il faut conclure qu'à la fin du cycle secondaire, les élèves examinés sont des scripteurs malhabiles puisqu'ils n'apportent dans l'ensemble que des corrections au niveau de la structure de surface et que ces corrections nuisent à la qualité de leurs textes tel que mesurée par la note obtenue suite à l'application de la grille d'évaluation du ministère de l'Éducation du Québec.

L'explication la plus raisonnable pour expliquer ce phénomène est que l'ampleur des corrections apportées (6 corrections à tous les cent mots) est nettement en-deçà de ce qui est nécessaire pour augmenter la qualité du texte selon les termes et les prémisses de la grille d'évaluation utilisée.

Même si les résultats de notre recherche ne peuvent être généralisés, sur le plan pédagogique, il conviendrait de réaliser des études sur les pratiques des enseignants dans leurs cours d'écriture tant au niveau primaire que secondaire. Cette étude permettrait de savoir si l'enseignement de l'écriture met l'accent sur le processus ou si les enseignants, faute de temps, de moyens, de stratégies ou de formation s'attardent surtout au produit, c'est-à-dire le texte dans sa version finale. Il serait également important de fixer, dans les programmes d'études, des objectifs précis favorisant l'enseignement de stratégies pour la révision de textes, ce qui devrait favoriser la production de textes de meilleure qualité et une maîtrise plus grande de l'habileté à écrire. L'analyse des pratiques d'enseignement d'écriture devrait aussi vérifier si les grilles d'évaluation formative utilisées mettent l'accent sur les corrections apportées par les élèves en leur donnant de l'information sur l'efficacité de celles-ci et sur les moyens

à prendre pour mieux maîtriser le processus de la révision. Finalement, nous croyons que, si d'autres recherches devaient être entreprises, celles-ci pourraient principalement s'intéresser à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture de manière à mieux cerner l'ensemble de la problématique, principalement en identifiant les conditions pédagogiques et les facteurs qui amènent un taux d'échecs si élevé. Ces informations favoriseraient la mise en place de plans d'intervention susceptibles de former de meilleurs scripteurs.

RÉFÉRENCES

- Bernhardt, S. A. (1988). Text revisions by basic writers: From impromptu first draft to take-home revision. *Research in the Teaching of English*, 22 (3), 266-280.
- Bridwell, L. S. (1981). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research in the Teaching of English*, 14, 197-222.
- Butler-Nalin, K. (1984). Revising patterns in students' writing. In A. N. Applebee (dir.), *Contexts for learning to write: Studies of secondary school instruction* (pp. 121-133). Norwood, NJ: Ablex.
- Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels: Aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, 49, 3-21.
- Faigley, L. et Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Faigley, L., Cherry, R. D., Jolliffe, D. A. et Skinner, A. M. (1985). *Assessing writer's knowledge and processes of composing*. Norwood, NJ: Ablex.
- Fayol, M. et Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J. L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian et B. Schneuwly (dir.), *Apprendre l'enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3^e colloque international de didactique du français (pp. 223-239). Namur, Belgique: De Boeck.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481-506.
- Fitzgerald, J. (1989). Enhancing two related thought processes: Revision in writing and critical reading. *The Reading Teacher*, 43 (1), 42-48.
- Fitzgerald, J. et Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction*, 4 (1), 3-24.
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Flower, L., Hayes, J. R., Carey, L., Schriver, K. A. et Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37 (1), 16-55.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K.A., Stratman, J.F. et Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (dir.), *Advances in applied psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing and language learning* (pp. 176-240). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hillocks, G. Jr. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: Eric Clearinghouse on Reading and Communication Skills.
- Humes, A. (1983). Research on the Composing Process. *Review of Educational Research*, 53 (2), 201-216.

- Jaffe Bartlett, E. (1982). Learning to revise: Some component processes. In M. Nystrand (dir.), *What writers know: The language, process and structure of written discourse* (pp. 345-363), Orlando, FL: Academic Press.
- Kerlinger, F. N. et Pedhazur, E. J. (1973). *Multiple regression in behavioral research*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Matsuashi, A. et Gordon, E. (1985). Revision, addition and the power of the unseen text. In S.W. Freedman (dir.), *The acquisition of written language : Response and revision* (pp. 226-249). Norwood, NJ : Ablex.
- Ministère de l'Éducation. (1989). *Les résultats de l'épreuve de français écrit de cinquième année du secondaire administrée au mois de mai 1988*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'évaluation et des ressources didactiques, document no 16-7407-13.
- Witte, S. P. (1985). Revising, composing theory, and research design. In S. W. Freedman (dir.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 250-284). Norwood, NJ: Ablex.

NOTES INFRA-PAGINALES

1. Faigley et Witte (1981), Faigley, Cherry, Joliffe et Skinner (1985), Fayol et Schneuwly (1987), Flower et Hayes (1981), Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987), Jaffe Bartlett (1982) et Witte (1985).
2. Par exemple, remplacer la phrase "Le train *s'arrêtra* trois jours par semaine à XX." par "Le train *s'arrêtera* trois fois par semaine à la gare de XX." indique que l'élève a amélioré l'orthographe d'un mot (arrêtera), substitué le mot **jour** par le mot **fois** ce qui précise davantage sa pensée et qu'il a ajouté une précision supplémentaire (à la gare). Ces corrections cependant ne modifient en rien le sens du texte.
3. Bernhardt (1988), Bridwell (1981), Butler-Nalin (1984), Charolles (1986), Faigley et Witte (1981), Matsuhashi et Gordon (1985).

Guy Lusignan est professeur de didactique au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal.

Gilles Fortier et *Martin Gagnon* sont professeurs en APO au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal.

Guy Lusignan is Professor of Education in the department of education at the University of Quebec at Montreal.

Gilles Fortier and *Martin Gagnon* are professors of APO in the department of education at the University of Quebec at Montreal.