

Révision de textes et changement d'audience

Guy Lusignan

Gilles Fortier

université du québec à montréal

Cette enquête visait à savoir si l'attention portée à l'audience amenait des élèves de cinquième secondaire à modifier leurs textes sur le plan formel en termes de nombre de mots, de phrases et de paragraphes—et à vérifier si l'attention amenait les élèves à modifier le sens de leurs textes. Les 35 élèves ont d'abord produit un texte s'adressant à des adultes responsables de programmes de français. Un mois plus tard, un sous-groupe (A) a effectué la révision de ce texte en fonction d'élèves de 6e année du primaire; l'autre sous-groupe (B), en fonction d'interlocuteurs adultes, lecteurs d'un quotidien. Les résultats indiquent que l'attention portée à l'audience affecte peu l'aspect formel du texte. Quant au sens du texte, les résultats du sous-groupe A sont significatifs, ce qui indiquerait que l'effort d'adaptation du texte à des élèves plus jeunes a suscité un plus grand nombre de transformations des idées.

This research asked if senior high school students of writing would, once they became aware of a new audience, write differently—either changing their wording, phrasing, and paragraphing, or adopting ideas similar to or different from those with which they began. Thirty-five pupils wrote a text intended for their French teachers. One month later, sub-group A revised with a grade 6 audience in mind, and sub-group B wrote with adult newspaper readers in mind. A change of audience did not lead group B students to change the form of their writing. However, students in sub-group A did try out more new ideas in adapting their text to a younger readership.

Les recherches sur le processus de la composition de discours écrits ont fait l'objet de nombreuses études et ont été largement marquées par les théories relatives au traitement de l'information. Le modèle cognitif du processus d'écriture proposé par Flower et Hayes (1981) souligne que les principales étapes de la production d'un discours écrit, soit la planification, la textualisation et la révision sont influencées par deux ensembles de variables. Le premier ensemble réfère à des éléments externes au scripteur. Il comprend la formulation du sujet à développer, l'identification de l'audience et les différentes contraintes relatives à la longueur du texte, le temps alloué pour sa rédaction, et ainsi de suite. Le deuxième ensemble, par contre, réfère à des éléments qui sont internes au scripteur puisque reliés à sa mémoire à long terme. De façon plus particulière, il s'agit des connaissances que le scripteur a du sujet à traiter, des caractéristiques de l'audience, de la structure du discours et de sa connaissance de la langue (orthographe, ponctua-

tion, syntaxe, et ainsi de suite). Ces différents éléments n'agissent pas de façon séparée, mais plutôt en interaction dans des combinaisons différentes. Ainsi, si un scripteur connaît peu un sujet à traiter, sera-t-il capable de respecter la contrainte relative à la longueur du texte? Si le scripteur a une connaissance élargie du sujet mais qu'il connaît mal l'audience à qui s'adresse le texte, saura-t-il choisir le vocabulaire et les structures de phrases pour bien adapter son texte à ses futurs lecteurs? La capacité du scripteur à établir différentes combinaisons dépend largement de sa capacité à gérer l'ensemble du processus.

Jusque vers la fin des années 1970, la composition et son enseignement étaient pensés en fonction d'un modèle linéaire comportant trois phases distinctes et isolées les unes des autres, soit la préécriture, l'écriture et la postécriture (Butler-Nalin, 1984, p. 121). Cependant, les recherches des dernières années sur la production des discours écrits et en particulier sur le processus de la révision ont montré que le modèle n'était pas linéaire, mais hiérarchique, en ce sens que les "trois phases apparaissent à tout moment du processus que ce soit de façon récursive ou séquentielle" (Butler-Nalin, 1984, p. 121). Pour Flower et Hayes (1981) le processus de la révision peut "apparaître à n'importe quel moment et interrompre l'un ou l'autre des deux autres processus" (p. 374). Sommers (1980) et Witte (1985) constatèrent que les scripteurs révisent leurs textes dès la phase de planification.

En général, l'on considère que la révision consiste à "apporter des corrections au texte, soit à sa forme, soit à son contenu, en vue d'améliorer la qualité" (Deschênes, 1988, p. 90). Celle-ci amène le scripteur—qui devient lecteur de son propre texte—à le rajuster en tenant compte de ses intentions d'écriture (Sommers, 1980). Le processus de la révision se déclenche à partir du moment où le scripteur perçoit un écart, une dissonance entre ce qu'il veut dire et ce qu'il a écrit (Bridwell, 1981, p. 220; Fitzgerald, 1989, p. 44). Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman (1986, p. 23) considèrent que la perception d'un écart augmente l'ensemble des contraintes sur la représentation mentale que le scripteur est en train de se construire et transforme la lecture en un acte d'évaluation. La révision d'un texte comporte toujours une confrontation entre deux représentations, soit celle du texte que l'on veut produire et le texte produit, entre l'intention de départ et sa réalisation finale (Flower et al., 1986), ou encore, celle qui "a trait à une norme préalable et/ou à une intention et/ou une audience (les trois peuvent exister)" (Fayol et Schneuwly, 1987, p. 232).

Pour Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey (1987, p. 179), le processus d'évaluation d'un écart peut se réaliser à trois niveaux. Au premier niveau, le scripteur évalue son texte en fonction de certains critères généraux généralement associés à la qualité d'un texte, soit la ponctuation, la syntaxe, l'orthographe, et ainsi de suite. Au deuxième niveau, le scripteur évalue son texte surtout en fonction des buts qu'il poursuit et de ses intentions d'écriture. Enfin, au troisième niveau, l'évaluation concerne particulièrement la structure du texte et son plan. Cependant, la maîtrise du

processus de la révision est loin d'être la même chez tous les scripteurs. Dans sa recension des écrits, Fitzgerald (1987) constate que les différentes recherches ont fait surtout ressortir les éléments suivants sur la révision des discours écrits: l'importance de l'intention d'écriture dans le processus de la révision; la difficulté de certains scripteurs à tenir compte de l'audience, la difficulté de trouver une solution pour réduire l'écart entre le texte projeté et le texte produit en fonction de l'âge du scripteur. Selon Fitzgerald (1987, p. 489–490), d'autres recherches ont montré également que, pour plusieurs, les corrections qu'ils apportaient à un texte produit par un autre scripteur étaient plus nombreuses et plus significatives que celles qu'ils apportaient à leur propre texte. Finalement, certains scripteurs peuvent posséder les connaissances et les habiletés requises pour réviser un texte, mais ils n'arrivent pas à gérer l'ensemble du processus impliqué dans chacune de ses composantes. Parmi les différents facteurs qui influencent la capacité d'un scripteur à réviser son texte, deux d'entre eux jouent un rôle important: ce sont l'âge du scripteur et l'attention qu'il porte à l'audience.

Quant à l'âge, les principales recherches (Bernhardt, 1988, Bridwell, 1981, Butler-Nalin, 1984; Charolles, 1986; Faigley & Witte, 1981; Humes, 1983; Matsuashi & Gordon, 1985) ont indiqué que les jeunes scripteurs ou les scripteurs malhabiles révisent particulièrement la structure de surface (ponctuation, orthographe d'usage, et ainsi de suite) et très peu la structure profonde du texte. Les corrections apportées par cette catégorie de scripteurs s'effectuent le plus souvent au niveau de la proposition ou de la phrase, tandis que les scripteurs habiles et les professionnels de l'écriture (journalistes, écrivains, professeurs, et ainsi de suite) révisent leurs textes au niveau du sens et de la réorganisation des idées. Dans ces cas, les corrections s'appliquent à de larges unités du texte pouvant aller jusqu'à plusieurs paragraphes.

Quant à l'attention portée à l'audience, cette préoccupation est motivée par deux exigences. La première tient au fait que, dans la perspective que l'écriture est fondamentalement un acte de communication (Cohen & Riel, 1989, p. 31) entre un scripteur et une audience, l'attention qu'on lui porte présente l'un des facteurs importants par lequel transite l'ensemble des modifications apportées à un texte de manière à ce qu'un scripteur utilise les différents moyens qu'il possède pour faire concorder ce qu'il veut dire et ce qu'il veut qu'un lecteur comprenne. Pour Faigley, Cherry, Joliffe et Skinner (1985), toute communication efficace doit être conditionnée par ce que l'on sait des connaissances et des croyances de l'interlocuteur. Pour leur part, Roen et Willey (1988) soulignent "que les recherches actuelles perçoivent la composition comme l'acte d'écrire pour quelqu'un avec qui le scripteur est relié par une situation linguistique" (p. 75). Les scripteurs qui tiennent compte de leurs lecteurs au moment de la révision possèdent ce que Smith (1982, p. 81) définit comme le "sens de l'audience," c'est-à-dire qu'un scripteur qui connaît bien les caractéristiques de ses lecteurs choisit en conséquence le registre de son discours.

La deuxième exigence tient au fait qu'un scripteur organise le contenu de son texte en fonction de ses inférences relatives aux expériences, aux croyances et aux attitudes de l'audience (Ede, 1979). Dans le même sens, Hays (1981, p. 2) indique que le lien entre les corrections effectuées et l'attention portée par un scripteur aux besoins des lecteurs renvoie aux théories actuelles du discours affirmant que le choix de la nature du discours est déterminé par les buts à atteindre auprès de l'audience. Plasse (1982, p. 3) rappelle que les théoriciens de la communication s'entendent pour dire qu'un argument, même s'il décrit bien la réalité et qu'il est exprimé clairement, compte bien peu si le message ne s'adresse pas à la bonne personne. Ceci implique qu'il est normal d'établir un lien entre un scripteur et un lecteur en autant que le texte soit approprié. Même en différé, la relation scripteur-lecteur est interactive car elle suppose la rencontre de deux visions, sinon de deux fictions, celle que le scripteur a des attentes et des expériences du lecteur et celle que le lecteur a des intentions du scripteur (Ede & Lunsford, 1984, p. 158). Les modifications apportées par un scripteur à son texte ont pour but d'influencer le lecteur à comprendre le texte dans le sens désiré. Cet aspect de l'ajustement d'un texte en fonction d'une intention d'écriture, est présent dans les programmes de français, langue maternelle, au Québec. Le programme de cinquième secondaire (MEQ, 1981) décrit ce phénomène de la façon suivante:

la capacité de constamment rajuster ses propos en décidant de la pertinence de leur choix et de leur organisation . . . explique par exemple, qu'un scripteur s'arrête d'écrire pour vérifier l'orthographe d'un mot, pour modifier une phrase ou encore pour choisir les mots qui conviennent le mieux à son intention d'écriture. (p. 21)

Plus loin, l'on attire l'attention sur l'importance de la relation scripteur/lecteur en affirmant que la classe de français amènera l'élève "à mieux tenir compte de la rétroaction fournie par un interlocuteur" (MEQ, 1981, p. 21). En fonction de ces théories, il faut penser qu'en milieu scolaire, la capacité des élèves à tenir compte de leurs interlocuteurs peut jouer un rôle important dans la révision de leurs textes. En effet, leur connaissance des interlocuteurs et de leurs attentes peut les amener à modifier à la fois le texte au niveau formel (orthographe, syntaxe, ponctuation, et ainsi de suite) et au niveau structurel (choix des idées, des exemples, des informations, organisation des idées, structure du texte, et ainsi de suite).

Les recherches de Bracewell, Scardamalia et Bereiter (1978), de Hays (1981), de Monahan (1982), de Butler-Nalin (1984) et de Roen et Willey (1988) ont étudié la prise en compte de l'interlocuteur sur la révision.

La recherche de Bracewell et al. (1978), conduite auprès d'élèves de 4e année, de 8e année, de 12e année et d'étudiants de niveau universitaire, a montré que ce n'est qu'à partir de la douzième année que les élèves améliorent la qualité de leur texte et modifient significativement leur écriture lorsqu'ils tiennent compte de l'audience.

La recherche de Hays (1981) pour déterminer l'influence de l'audience sur la révision impliquait 13 élèves de fin du secondaire. Les résultats ont indiqué que les scripteurs qui avaient un sens développé de l'audience étaient plus préoccupés par les idées qu'ils voulaient développer tandis que les autres apportaient plus de corrections au niveau de la structure de surface.

La recherche de Monahan (1982) réalisée auprès de 8 élèves de 12e année a consisté à leur faire écrire et à réviser deux textes dont les sujets étaient différents. Le premier texte s'adressait aux enseignants; le second, s'adressait à leurs pairs. Les résultats ont indiqué que les quatre scripteurs qui avaient été choisis pour leur habileté à écrire apportaient plus de corrections à leurs textes que les quatre élèves qui avaient été choisis en fonction de leur faible maîtrise de l'habileté à écrire. Les élèves faibles firent plus de révision que les élèves forts dans le texte qui s'adressait à l'enseignant seulement; inversement les élèves forts firent plus de corrections dans le texte qui s'adressait à leurs pairs. Les résultats ont également fait ressortir que les deux groupes d'élèves utilisaient les mêmes stratégies sauf que les élèves faibles les utilisaient moins souvent.

La recherche de Butler-Nalin (1984) a été réalisée auprès de 15 élèves de 9e et de 11e année durant une période de 16 mois. Dans ce cas-ci, l'audience était limitée au professeur. Les textes ont été produits dans deux contextes d'apprentissage différents: (1) les textes n'étaient pas évalués par le professeur; (2) les textes étaient remis au professeur pour être évalués. Les résultats indiquèrent que les élèves réalisèrent plus de révisions impliquant une ou plusieurs phrases dans le cas où le texte était produit pour être évalué (15% des corrections contre 7% dans le premier cas). Ce résultat confirme l'hypothèse afférente au fait que, lorsque le scripteur tient compte de l'audience, il effectue un plus grand nombre de révisions pour mieux s'ajuster aux contraintes externes et aux critères de qualité connus.

La recherche de Roen et Willey (1988), réalisée auprès de 60 étudiants de niveau universitaire divisés en trois sous-groupes, avait pour but d'étudier le rôle de l'audience sur l'écriture au moment du prétexte, de la première version du texte et au moment de la révision. Deux des trois sous-groupes ont reçu des questions concernant l'audience, l'un au moment de la production de la première version du texte et l'autre au moment de la révision. Les résultats indiquent que les deux sous-groupes qui avaient été sensibilisés à l'audience ont produit des textes révisés de meilleure qualité que le sous-groupe qui n'y avait pas été sensibilisé. Roen et Willey soutiennent que l'attention portée à l'audience produit de meilleurs résultats lorsqu'elle se fait au moment de la révision.

En somme, le processus de la révision, présent à chacune des étapes de la production d'un discours, est enclenché chaque fois qu'un scripteur, lorsqu'il évalue son texte, constate un écart entre ce qu'il veut dire et ce qu'il écrit. Sa représentation du texte est soumise à la fois au libellé du sujet, aux connaissances qu'il en a, à diverses contraintes extérieures comme

la longueur imposée et le temps alloué à sa composition, mais aussi à l'attention qu'il porte aux attentes, aux croyances et aux intentions de ses interlocuteurs. La prise en compte de l'audience amène le scripteur à apporter des corrections à la fois au niveau du sens et au niveau de la structure comme l'ont démontré certaines recherches. Qu'en est-il des élèves de la fin du 2^e cycle secondaire qui commencent à manifester leur capacité de gérer l'ensemble du processus d'écriture de manière à apporter des corrections à leurs textes pour en améliorer la qualité?

L'étude de la prise en compte de l'audience au moment de la production-révision des textes est très importante. Premièrement, le programme de français de cinquième secondaire (MEQ, 1981) insiste sur la capacité d'un élève à tenir compte de la rétroaction des interlocuteurs dans la production d'un texte écrit au moment de l'objectivation du discours. Deuxièmement, les recherches sur l'attention portée à l'audience au moment de la révision font ressortir l'importance de ce phénomène non seulement en ce qui a trait à l'influence que cette attention joue sur la nature et la structure du discours, mais aussi sur le fait qu'elle oriente le choix des idées et des intentions d'écriture.

Pour cette raison, nous avons voulu savoir si les élèves de cinquième secondaire étaient capables de réviser leurs textes en tenant compte d'un changement d'audience. Si oui, les changements apportés concernaient-ils surtout la structure du texte ou le sens, c'est-à-dire le choix et l'organisation des idées, d'exemples ou d'informations. Ce sont les résultats de cette analyse que nous présentons ici.

OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La recherche descriptive que nous avons entreprise visait deux objectifs:

- (i) Vérifier si les élèves de cinquième secondaire apportaient des modifications à la structure du texte en termes de nombre de mots, de phrases et de paragraphes lorsqu'ils révisaient leurs textes en fonction d'une audience plus familière (élèves de 6^e année) ou moins familière (lecteurs d'un grand quotidien).
- (ii) Vérifier si les élèves de cinquième secondaire apportaient des modifications à leurs textes en termes d'idées différentes et similaires lorsqu'ils révisaient leurs textes en fonction d'une audience plus familière (élèves de 6^e année) ou moins familière (lecteurs d'un grand quotidien).

MÉTHODOLOGIE

La recherche a été réalisée dans une polyvalente de la région de Montréal. Les élèves ayant participé à la recherche appartenaient aux deux groupes assignés à l'enseignant avec qui la recherche a eu lieu. Il s'agit d'une recherche avec groupes intacts. Les élèves ont été informés qu'ils produi-

raient des textes dans le cadre d'une recherche. Ils ont été libres d'y participer ou non. Aucun élève n'a refusé de participer à la recherche et tous ont accepté par écrit que leurs textes soient utilisés pour fins d'analyse.

Les élèves qui ont participé à la recherche étaient au nombre de 46, soit 27 garçons et 19 filles de 5e secondaire répartis en deux groupes égaux de 23 élèves. L'un des deux groupes était formé d'élèves qui avaient été promus normalement en 5e secondaire (groupe X). L'autre groupe (groupe Y) était constitué d'élèves ayant échoué leur 4e secondaire et promus en 5e secondaire dans une perspective de rattrapage. En effet, les élèves devaient reprendre leur 4e secondaire du mois de septembre au mois de décembre et compléter leur 5e secondaire du mois de janvier au mois de juin à raison de deux cours de français par jour. Cette façon de faire existait dans cette école depuis quelques années et avaient pour but d'encourager les élèves à compléter leurs études secondaires. Nous ne savions pas, au moment d'entreprendre la recherche, s'il y avait des différences importantes chez les élèves des deux groupes quant à leur façon de produire un texte.

DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE

Production de la première version

En février 1989, les élèves ont été invités à produire un texte argumentatif. Chaque élève a reçu un document écrit qui contenait le libellé du sujet et les consignes quant à la longueur du texte, soit 250 mots, et de l'audience à qui il s'adressait, c'est-à-dire des responsables de l'enseignement du français de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation du Québec. De plus, le document invitait les élèves à écrire dans une partie réservée à cet effet le plan de leur texte et à identifier, dans une autre partie, les principales caractéristiques des personnes à qui ils s'adressaient. Finalement, les élèves devaient écrire leurs textes à double interligne de manière à se réserver des espaces au moment de la révision de leurs textes.

Formation des sous-groupes

Dans chacun des groupes, deux sous-groupes d'élèves (A et B) ont été formés de façon aléatoire. Les deux sous-groupes ont été formés de manière à ce que les élèves de chaque sous-groupe puissent réviser leurs textes en fonction d'une audience différente. Les élèves du sous-groupe A, devaient réviser leurs textes en fonction d'une audience composée d'élèves de 6e année du primaire; les élèves du sous-groupe B devaient réviser leurs textes en fonction d'une audience composée des lecteurs d'un grand quotidien. Le choix des nouvelles audiences n'était pas arbitraire. Il reposait sur la nécessité d'identifier deux audiences très différentes. Nous désirions que l'une des deux nouvelles audiences soit constituée d'adultes comme dans la première

version, c'est-à-dire une audience moins familière. Nous voulions en effet qu'il soit difficile d'en avoir une vision précise. Les lecteurs d'un journal constituent un auditoire très vaste et le statut et le rôle de chaque lecteur est très varié. Nous voulions également que l'autre audience soit composée de lecteurs à la fois plus jeunes et plus près des connaissances des élèves de 5e secondaire, c'est-à-dire d'une audience plus familière. Une telle audience, quoique variée, présente des caractéristiques plus homogènes. Elle devait, en principe, faciliter le degré de représentation que s'en feraient les scripteurs.

La révision du texte

La révision du texte s'est déroulée au début du mois de mars. Deux périodes de 55 minutes ont été consacrées à cette activité. Chaque élève recevait une enveloppe individuelle dans laquelle il retrouvait la première version de son texte ainsi qu'un document d'accompagnement qui, comme dans la première partie, l'invitait à regrouper ses idées dans un plan et à décrire les principales caractéristiques de la nouvelle population à laquelle son texte devait s'adresser. Le document contenait aussi les consignes nécessaires à la révision de leurs textes. En fait, la première consigne, après une brève mise en situation, consistait à identifier la nouvelle audience à laquelle le texte devait s'adresser et le nombre de périodes allouées à la tâche. Une deuxième consigne consistait à demander aux élèves de corriger leurs textes au crayon à encre rouge directement sur la copie qu'on leur avait remise pour, par la suite, la retranscrire au propre. Aucune consigne quant à la longueur du texte ne fut mentionnée. Après avoir pris connaissance des consignes, une période était réservée aux questions. L'un des chercheurs, présent dans la salle de classe, donnait une réponse collective aux élèves ayant demandé la parole. Aucune autre explication additionnelle n'était fournie aux élèves. Une analyse de la deuxième version rédigée au propre a montré que de rares corrections avaient été faites au moment de la retranscription. Nous avons alors décidé d'analyser uniquement la copie contenant les corrections écrites en rouge.

Correction des textes

Deux correcteurs ont été entraînés pour identifier les corrections apportées aux textes en fonction soit de la structure, soit des idées. Nous avons emprunté à de Landsheere (1973, p. 14) les règles suivantes pour compter le nombre de mots. La consigne était de considérer comme mot tout ensemble séparé des autres par des espaces blancs. Cependant, les formes élidées comptaient pour un mot (par exemple, "l'école" est comptée comme deux mots). Dans les mots composés, chaque mot est compté en autant que celui-ci existe isolément dans la langue. Arc-en-ciel compterait pour trois mots et co-président compterait pour un mot. Pour les nombres de plusieurs chiffres

écrits en lettres, chaque partie constitue un mot indépendant. En ce qui concerne le nombre de phrases, les consignes étaient qu'une phrase commence par une majuscule et se termine par un point. Le calcul du nombre de phrases devait respecter la façon dont les élèves les avaient écrites, même si elles ne respectaient pas les règles de la syntaxe. Pour être considérée comme paragraphe, il fallait que la phrase ou le groupe de phrases soit précédé par un double interligne. En ce qui concerne les idées, celles-ci ont été définies comme étant une considération d'ordre général (par exemple, "Pourquoi les élèves de secondaire ont-ils de la difficulté à écrire sans faute?"); l'expression d'une opinion (par exemple, "Je pense que les professeurs devraient être plus sévères . . ."); l'expression d'un argument, celui-ci pouvant être soit des références, soit des faits (par exemple, ". . . à preuve, plus de 50% des élèves échouent en français à l'examen de fin d'année"). À cause de la façon dont certains élèves sectionnent leurs phrases, la même idée commencée dans une phrase pouvait se poursuivre dans la phrase suivante même si les deux étaient syntaxiquement mal écrites. (Le ministre a le droit de corriger la jeune population. En formant de nouvelles lois.) Si la correction consistait à écrire la même idée en une seule phrase, on considérerait alors qu'il existait une idée similaire, mais que le nombre de phrases était diminué. Nous donnerons un exemple plus précis dans la partie analyse des résultats de la façon dont nous avons comptabilisé le nombre d'idées similaires et d'idées différentes. Tous les cas litigieux ont été discutés et réglés avec l'un des deux chercheurs.

ANALYSE DES RÉSULTATS

Les copies de 35 des 46 élèves ont été utilisées puisque, pour différentes raisons (absence à l'une ou l'autre des étapes, productions écrites inachevées à cause d'arrivées tardives, et ainsi de suite), onze élèves n'ont pas complété toute l'expérimentation. La répartition des élèves est la suivante: groupe X, 16 sujets dont 7 appartiennent au sous-groupe A et 9 au sous-groupe B; groupe Y: 19 sujets dont 9 appartiennent au sous-groupe A et 10 au sous-groupe B. En tout, il y a 16 sujets du sous groupe A qui ont révisé leur texte en fonction d'une audience composée d'élèves de 6e année du primaire et 19 élèves qui ont révisé leur texte en fonction d'une audience composée des lecteurs d'un grand quotidien.

Avant d'entreprendre l'analyse des données en fonction des deux objectifs de la recherche, nous avons voulu savoir s'il existait, en ce qui concerne la première version du texte, des différences entre les deux groupes d'élèves quant à la qualité du texte mesurée à l'aide de la note obtenue et quant au nombre et au type de corrections apportées du brouillon au propre de cette première version. En fonction de la note, les résultats indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre le score moyen de 58,3 obtenu par les élèves du groupe X et celui de 51,13 obtenu par les élèves du groupe Y

[$t(33)=1,95$, $p>0,05$]. Quant au nombre de corrections, il n'existe également aucune différence significative entre le nombre moyen de 30 corrections des élèves du groupe X et de 34 corrections des élèves du groupe Y [$t(33)=0,47$, $p>0,05$] apportées du brouillon au propre de la version initiale du texte en fonction de la taxonomie de Faigley et Witte (1981). Ces résultats ont fait ressortir qu'à toutes fins utiles, lorsqu'on les comparait collectivement les uns aux autres, les élèves des deux groupes adoptaient les mêmes comportements au moment de la révision de leurs textes et que ceux-ci étaient de qualité comparable si l'on se fiait à la note attribuée. Cette réalité nous est apparue importante pour deux raisons. La première étant que nous étions justifiés de former des sous-groupes aléatoirement (A et B) dans les deux classes, car il ne semblait pas y avoir de différences marquées entre les deux groupes pris collectivement. La deuxième raison était que le programme intensif de rattrapage de septembre à décembre avait été efficace et qu'il ne semblait plus exister de différences quant à leur habileté générale à produire et à réviser des textes si l'on tient compte des résultats que nous venons de décrire.

Pour vérifier si l'attention portée à l'audience au moment de la révision avait des conséquences sur l'aspect formel du texte, nous avons compté le nombre de mots, le nombre de phrases et le nombre de paragraphes. Cette façon de faire tient au fait qu'un scripteur, pour ajuster son texte à un lecteur, peut, par exemple, soit élaborer ses idées et augmenter le nombre d'exemples, soit les réduire, ce qui a pour conséquence, sur le plan concret, d'augmenter, de réduire ou de conserver le même nombre de mots, de phrases et de paragraphes. Comme nous n'avons donné aucune précision au stade de la révision quant à la longueur du texte, l'examen des résultats devait nous révéler les façons de procéder des scripteurs et nous permettre de vérifier dans quelle mesure la prise en compte d'une audience particulière influençait la structure d'un texte produit par des élèves de cinquième secondaire.

Pour vérifier si l'attention portée à l'audience au moment de la révision modifiait le sens du texte en termes d'idées similaires et différentes, nous avons réalisé une analyse de contenu des deux versions du texte pour en identifier les différences et les similitudes. Pour ce faire, les deux textes ont été segmentés de manière à identifier les idées contenues dans chacune des deux versions. Quand une idée revenait dans les deux versions du texte, elle était identifiée comme une idée similaire, même si celle-ci se trouvait soit dans un plus grand nombre de phrases, soit dans un autre paragraphe. Si une idée apparaissait dans une version du texte et non dans l'autre, elle était identifiée comme différente. Dans les deux cas, l'idée pouvait être formulée de façon légèrement différente. C'est ce que l'on peut voir dans l'exemple suivant qui présente deux extraits d'une copie d'élève transcrits textuellement.

VERSION INITIALE

Quatrième paragraphe

Si dans le passé on avait pas tous ces problèmes avec le français, c'est dû au système d'éducation qui était plus sévère envers les étudiants. Quand M. X adopte la politique: qu'il faut réussir ses examens de fin d'année sinon on a pas notre diplôme de secondaire. Je trouve cette idée tout a fait ridicule, il n'a rien qu'a réviser ses programmes pour comprendre qu'on est pas encore prêt pour cette politique.

VERSION RÉVISÉE

Quatrième paragraphe

Si dans le passé on avait pas ces problèmes avec les fautes de français, c'est parce qu'on était plus sévère avec les étudiants. Demandez-le à vos parents et ils vous diront le nombre de coups de règle qu'ils ont eu sur les doigts à cause des fautes. Maintenant les professeurs ne peuvent plus punir les élèves pour les fautes et ils sont moins exigeant envers vous.

Malgré de légères différences, la première phrase des deux versions du texte est considérée comme développant la même idée. La deuxième et la troisième phrase de chacune des deux versions du texte développent des idées différentes. Dans la première version, il s'agit de la sévérité d'une nouvelle politique gouvernementale pour laquelle les élèves ne sont pas prêts et, dans la deuxième version, de la sévérité des professeurs qui, dans le passé, utilisaient des moyens physiques comme "soutien à l'apprentissage" et qui ne peuvent plus poser ces gestes maintenant. Pour ce paragraphe, dans les deux versions du texte, il y a donc une idée similaire et deux idées différentes.

LES RÉSULTATS OBTENUS

Dans le but de comparer la stabilité des deux groupes au début et à la fin de l'expérimentation, nous avons comparé en termes de nombre de mots, de phrases et de paragraphes, la version initiale du groupe X à la version initiale du groupe Y; ensuite, nous avons comparé la version révisée du groupe X à la version révisée du groupe Y. Le tableau 1 indique que les deux groupes d'élèves ont produit sur le plan formel des textes similaires dans la version initiale et la version révisée puisque dans la version initiale les tests t indiquent qu'il n'y a aucune différence quant au nombre de mots [$t(33)=-1,257, p>0,05$], au nombre de phrases [$t(33)=0,251, p>0,05$] et au nombre de paragraphes [$t(33)=1,037, p>0,05$]. Il n'existe également aucune différence significative entre les deux groupes d'élèves dans la version révisée quant au nombre de mots [$t(33)=0,89, p>0,05$], au nombre de phrases [$t(33)=0,009, p>0,05$] et au nombre de paragraphes [$t(33)=0,899, p>0,05$].

Pour vérifier le premier objectif de la recherche, nous avons utilisé la technique du test t pour savoir s'il y avait une différence entre la version initiale et la version révisée du texte produit d'abord par l'ensemble de la population, ensuite lorsque les élèves révisent en fonction d'une audience composée d'élèves du primaire (sous-groupe A) ou en fonction d'une audience composée de lecteurs d'un grand quotidien (sous-groupe B) et ce, quant au nombre de mots, de phrases et de paragraphes présents dans la version initiale et dans la version révisée.

TABLEAU 1

Tests t entre le nombre de mots, de phrases et de paragraphes des textes produits et révisés par les élèves du groupe X et du groupe Y

Catégories	N	Version initiale			Version révisée		
		M	s	t	M	s	t
<i>Mots</i>							
Gr X	16	340,2	74,33		309,87	72,11	
Gr Y	19	372,4	76,3	-1,257	330,26	63,46	0,89
<i>Phrases</i>							
Gr X	16	18,87	7,01		16,87	6,73	
Gr Y	19	18,36	4,77	0,251	16,89	6,58	0,009
<i>Paragraphes</i>							
Gr X	16	5,68	1,19		5,68	1,49	
Gr Y	19	5,21	1,47	1,037	5,21	1,61	0,899

Quant au nombre de mots, pour l'ensemble des sujets, les résultats présentés au tableau 2 indiquent qu'il y a une différence significative entre le nombre moyen de mots écrits dans la première version du texte et dans sa deuxième version [$t(33)=2,142$, $p<0,05$]. Il n'existe cependant aucune différence significative, quant au nombre de mots, entre la version initiale et la version révisée du texte lorsqu'ils révisent en fonction d'une audience composée d'élèves de 6e année du primaire (sous-groupe A) [$t(30)=1,371$, $p>0,05$] et ceux qui révisent en fonction d'une audience composée de lecteurs d'un grand quotidien (sous-groupe B) [$t(36)=1,648$, $p>0,05$].

À cause du nombre de sujets, cette absence de signification n'existe que sur le plan statistique car la réduction de 10% des mots de la version initiale à la version révisée (-37 mots) pour l'ensemble de la population se maintient dans le sous-groupe A (-36 mots) et dans le sous-groupe B (-37 mots).

Quant au nombre de phrases, le tableau 3 indique que la version révisée contient moins de phrases que la version originale, mais que cette différence, étant dans tous les cas inférieure à deux phrases, n'est pas significative pour l'ensemble de la population [$t(33)=1,153$, $p>0,05$], le sous-groupe A [$t(30)=0,823$, $p>0,05$] et le sous-groupe B [$t(36)=0,788$, $p>0,05$]. Ainsi, lors de la révision d'un texte, le nombre de phrases demeure le même que l'audience soit familière ou non.

TABLEAU 2

Tests t entre le nombre moyen de mots dans la version initiale et la version révisée du texte pour l'ensemble de la population et pour les sous-groupes A et B

<i>Catégories</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>t</i>
<i>Toute la population</i>				
Version initiale	35	357,7	76,06	
Version révisée		320,94	67,32	2,142*
<i>Sous-groupe A</i>				
Version initiale	16	345,5	75,8	
Version révisée		309,12	74,5	1,371
<i>Sous-groupe B</i>				
Version initiale	19	367,95	76,8	
Version révisée		330,9	60,9	1,648

* $p < 0,05$, test bilatéral

TABLEAU 3

Tests t entre le nombre moyen de phrases dans la version initiale et la version révisée pour l'ensemble de la population et pour les sous-groupes A et B

<i>Catégories</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>t</i>
<i>Toute la population</i>				
Version initiale	35	18,6	5,86	
Version révisée		16,88	6,55	1,153
<i>Sous-groupe A</i>				
Version initiale	16	18,18	6,58	
Version révisée		16,25	6,73	0,823
<i>Sous-groupe B</i>				
Version initiale	19	18,94	5,34	
Version révisée		17,42	6,52	0,788

Quant au nombre de paragraphes, les sujets de toute la population, comme ceux du sous-groupe A et ceux du sous-groupe B, n'ont apporté aucune modification. En effet, ils ont maintenu, en moyenne, le même nombre de paragraphes, soit 5,42, dans la version initiale et dans la version révisée de leurs textes. Ainsi, lors de la révision d'un texte, le nombre de paragraphes utilisé par les élèves de cinquième secondaire demeure le même, que l'audience leur soit familière ou non.

En somme, sur le plan formel, lors de la révision, les élèves de cinquième secondaire, réduisent le nombre de mots de leurs textes dans une proportion de 10%, mais, que l'audience leur soit familière ou non, ils conservent le même nombre de phrases et de paragraphes.

Pour vérifier le deuxième objectif de la recherche, soit les modifications apportées au sens du texte en termes de nombre d'idées similaires et différentes dans les deux versions du texte, le tableau 4 indique qu'il y a une différence significative entre la version initiale et la version révisée du texte [$t(33)=-3,862, p<0,001$]. Les résultats indiquent que les élèves, lorsqu'ils révisent en fonction d'une audience plus familière (sous-groupe A), ont utilisé de façon significative plus d'idées différentes dans la version révisée du texte [$t(30)=-4,431, p<0,001$]. Par contre, les élèves conservent plus d'idées similaires lorsqu'ils révisent en fonction d'une audience moins familière (sous-groupe B) mais pas de façon significative [$t(36)=-1,797, p>0,05$].

TABLEAU 4

Test t entre le nombre d'idées similaires et le nombre d'idées différentes de la version initiale et de la version révisée du texte pour toute la population et les sous-groupes A et B

<i>Catégories</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>t</i>
<i>Toute la population</i>				
idées similaires	35	8	10,4	
idées différentes		16,57	7,96	-3,862*
<i>Sous-groupe A</i>				
idées similaires	16	5,87	8,27	
idées différentes		17,18	5,98	-4,431*
<i>Sous-groupe B</i>				
idées similaires	19	9,78	11,9	
idées différentes		16,05	9,45	-1,797

* $p<0,001$, test bilatéral

DISCUSSION

Quant au premier objectif, pour l'ensemble des sujets comme pour les élèves des sous-groupes A et B, les résultats indiquent que les élèves en général utilisent 10% moins de mots dans la version révisée que dans la version initiale. Par contre, par rapport au nombre de phrases et au nombre de paragraphes, les résultats indiquent que les élèves des sous-groupes A et B conservent sensiblement le même nombre de phrases et de paragraphes dans la version initiale et la version révisée. Puisque dans les consignes données au moment de la révision du texte aucune indication n'avait été donnée quant à la longueur du texte, on constate que les élèves examinés ont tendance à maintenir la structure initiale de leurs textes tout en réduisant le nombre de mots. Par rapport au premier objectif, on peut conclure que l'attention apportée à l'audience au moment de la révision des textes en fonction d'une autre audience—familiaire ou non—n'a pas amené les élèves à apporter de modifications à la structure du texte contrairement à ce qu'affirme Ede (1979).

Pour ce qui est du deuxième objectif, soit le nombre d'idées similaires et différentes dans la version initiale et dans la version révisée, les résultats indiquent des différences significatives sur le plan statistique. Quand on prend en compte toute la population, l'on constate que les deux versions du texte sont significativement différentes en termes d'idées différentes et similaires. On obtient ici des résultats qui vont dans le même sens que ceux obtenus par Bracewell et al. (1978) qui indiquent qu'à la fin du secondaire les scripteurs peuvent modifier significativement leur écriture. Comme dans l'expérience de Hays (1981), nos résultats indiquent que les élèves ayant écrit pour une audience plus familière ont un sens développé de l'audience car ils ont modifié leurs idées en conséquence. De plus, lorsque les élèves de cinquième secondaire révisent un texte en fonction d'une audience qui leur est plus familière (sous-groupe A), ils changent un plus grand nombre d'idées que lorsqu'ils révisent en fonction d'une audience moins familière (sous-groupe B), soit respectivement 17 idées sur 22 en moyenne ou 75% et 16 idées sur 25 en moyenne ou 62%. Le nombre restreint de sujets fait que, sur le plan statistique la différence n'est pas significative pour les élèves du sous-groupe B. Néanmoins, au moment de la révision, le changement de plus de 60% des idées montre que les élèves du sous-groupe B ont suivi la même tendance que ceux du sous-groupe A pour adapter leurs textes à une nouvelle audience sur le plan des idées.

CONCLUSION

Les résultats de notre recherche ne peuvent évidemment pas être généralisés puisque les élèves n'avaient pas été choisis en fonction de leur représentativité dans la population des élèves de cinquième secondaire du Québec. Néanmoins, l'on peut constater que nos sujets avaient acquis et développé au cours de leurs études le "sens de l'audience" comme le définit Smith

(1982, p. 81) en ce sens qu'ils ont transformé leurs textes sur le plan des idées. Les résultats vont également dans le sens de la recherche de Roen et Willey (1988) qui indiquent que les élèves peuvent modifier leurs textes, à la fin du secondaire, lorsqu'ils tiennent compte de l'audience. Cependant, les quelques considérations précédentes doivent être atténuées si l'on considère que la recherche était essentiellement exploratoire et quantitative et avait pour but de fournir des renseignements de première main pour élaborer des stratégies d'enseignement. Il serait nécessaire dans une autre recherche d'examiner sur le plan qualitatif si les corrections apportées par les élèves indiquent réellement qu'ils peuvent adapter leurs textes à de nouvelles audiences en changeant, par exemple, la structure de leur argumentation ou en simplifiant ou non leur vocabulaire et en adoptant un ton différent. Sur le plan pédagogique, les deux sources d'information seraient nécessaires en vue de vérifier si les élèves, en plus de détecter les erreurs dans leurs textes, ont aussi la capacité de poser le bon diagnostic et possèdent les moyens de trouver une solution à leurs problèmes. Bref, une évaluation de l'efficacité des corrections apportées permettrait peut-être de savoir dans quelle mesure le processus de la révision, et partant, le processus de la composition, sont maîtrisés par les élèves du secondaire.

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, 266–280.
- Bracewell, R. J., Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1978, October). *The development of audience awareness in writing*. Paper presented at the annual Meeting of American Educational Research Association, Toronto, Ontario.
- 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 (Ed.), *Contexts for learning to write: Studies of secondary school instruction* (pp. 121–133). Norwood, NJ: Ablex.
- Cohen, M., & Riel, M. (1989). The effect of distant audiences on students' writing. *American Educational Research Journal*, 26, 143–159.
- Charolles, M. (1986). L'analyse des processus rédactionnels: aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, 49, 3–21.
- de Landsheere, G. (1973). *Le test de closure*. Paris: Nathan.
- Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Ede, L. (1979). On audience and composition. *College Composition and Communication*, 30, 291–297.
- Ede, L., & Lunsford, A. (1984). Audience addressed/audience invoked: The role of audience in composition theory and pedagogy. *College Composition and Communication*, 35, 155–171.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400–414.
- Faigley, L., Cherry, R.D., Joliffe, D.A., & Skinner, A.M. (1985). *Assessing the 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. Schliss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian et B. Schneuwly (dirs.) *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits: actes du 3e colloque international de didactique du français* (p. 223–239). Namur, Belgique: De Boeck.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481–506.
- Fitzgerald, J. (1989). Enhancing two related thought processes: Revision in writing and critical reading. *Reading Teacher*, 43, 42–48.
- Flower, L., & 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., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, 16–55.
- Hays, J. (1981). *The effect of audience considerations upon the revisions of a group of basic writers and more competent junior and senior writers*. Paper presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication, Dallas, Texas.
- Hayes, J., Flower, L., Schriver, K., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.) *Advances in psycholinguistics: Vol. 2. Reading, writing and language learning* (pp. 176–240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Humes, A. (1983). Research on the Composing Process. *Review of Educational Research*, 53, 201–216.
- Matsuashi, A., & Gordon, E. (1985). Revision, addition and the power of the unseen text. In S.W. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 226–249). Norwood, NJ: Ablex.
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ]. (1981). *Programme d'études, Français langue maternelle, 5e secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation, direction des programmes, service du secondaire.
- Monahan, B.D. (1982). *Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences* (Technical Report). New York: Yonkers, Longfellow Middle School.
- Plasse, L.A. (1982). *The influence of audience on the assessment of student writing* (Technical Report). Springfield, MA: Springfield Public Schools.
- Roen, D.H., & Willey, R.J. (1988). The effects of audience awareness on drafting and revising. *Research in the Teaching of English*, 22, 75–88.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. London: Heinemann.
- Sommers, N. (1980). Revisions strategies of students writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31, 378–388.
- Witte, S.P. (1985). Revising, composing theory, and research design. In S.W. Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Response and revision* (pp. 250–284). Norwood, NJ: Ablex.

Guy Lusignan et Gilles Fortier sont professeurs du Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, CP 8888, succursale A, Montréal (Québec), H3C 3P8.