

Le Retour sur le Texte dans l'Activité Rédactionnelle Précoce

Annie Piolat
Université de Provence, France

48 enfants répartis en 2 groupes (âge moyen: 8 ans 5 mois et 10 ans 6 mois) ont été observés pendant qu'ils composaient une description et un récit. Les révisions qu'ils ont spontanément effectuées ont été notées et classées en fonction 1) de l'empan du retour graphique effectué à leur propos (révision immédiate du mot en cours d'écriture, révision différée de ce mot, révision différée du texte), 2) de leur nature (révision de la calligraphie, de l'orthographe d'usage et grammaticale, du texte). Les résultats permettent de conclure a) que les enfants se sont mobilisés sur le contrôle orthographique de leur texte, b) qu'avec l'avancée en âge, ces scripteurs accroissent leur capacité à réviser de façon plus différée, c) que, surtout les scripteurs les plus âgés ajustent leur activité de révision aux contraintes linguistiques imposées par le type de texte. Les traces laissées à l'issue des retours spontanés sur le texte sont bien les signes que les enfants hésitent entre un vouloir-dire et un savoir-dire et cherchent donc par eux-mêmes à savoir écrire.

Introduction

Apprendre à réviser pour apprendre à écrire

D'un point de vue fonctionnel, l'activité rédactionnelle est particulièrement complexe car elle met en jeu de nombreux processus cognitifs (planifier, mettre en texte, réviser). Même réduite à la composition d'un texte très succinct pour les scripteurs débutants, cette activité est rarement réussie d'emblée. Aussi, les modèles décrivant les relations fonctionnelles entre les processus rédactionnels, accordent-ils à la révision une fonction capitale, soulignant que l'écrivain adulte est d'autant plus expert qu'il sait «planifier» et «mettre en texte» mais également bien «réviser» les aspects les plus complexes de l'organisation de son texte (Denhière & Piolat, 1986; Fayol & Gombert, 1987; Hayes & Flower, 1986; Scardamalia & Bereiter, 1983; Witte, 1985).

Dans ces modèles, la révision est décrite en termes d'opérations mentales. Pour parvenir à contrôler son activité rédactionnelle, l'enfant doit fonctionnellement apprendre à «comparer» ce qu'il a fait et ce qu'il souhaitait faire, «diagnostiquer» l'origine du décalage s'il y en a un et «produire la modification» nécessaire (Bartlett, 1982; Bracewell, 1983; Flower, Hayes, Carey, Schriver & Stratman 1986; Graves, 1983). Il doit aussi apprendre à étendre ce contrôle

aux différents niveaux du texte écrit afin d'exécuter, si cela est nécessaire, (et selon la classification des changements proposée par Faigley et Witte, 1984) soit une modification des aspects de surface du texte qui en préserve le sens (orthographe, ponctuation, etc...), soit une modification qui le transforme (micro- et macrostructure; Piolat, 1987). Enfin, ce contrôle doit aussi s'accompagner d'une régulation progressive du texte en cours de création en dépit du type de transformation impliqué par la modification à exécuter (addition, élimination, substitution, ré-arrangement...).

Les opérations cognitives en jeu dans la révision peuvent se concrétiser de diverses manières (Espéret & Piolat, sous presse; Kowal & O'Connell, 1987) et les traces qu'elles peuvent impliquer apparaissent clairement dès l'apprentissage scolaire de l'écriture. Les retours sous forme de bavochures et ratures, d'empilements d'éléments linguistiques, d'énoncés substitutifs, etc..., sont les indices, dès l'entrée en écriture, d'une démarche d'interrogation et d'ajustement, aboutissant à un remodelage d'ampleur très variable, du produit en cours de composition. Ils peuvent être compris comme «les traces de diverses activités métalinguistiques et métadiscursives.» (Fabre, 1986, p. 59). Autrement dit, ils signalent que le scripteur, défaisant, modifiant, son produit en cours de composition, réfléchit sur l'écrit en tant que code ou texte. Selon un point de vue fonctionnel, les diverses auto-corrections spontanément émises pendant l'écriture d'un texte ne peuvent, en effet, être occasionnées par de simples «ratés accidentels». Pour l'adulte, elles ne résultent pas uniquement d'un manque d'attention ou de planification pendant qu'il rédige, ou bien, pour l'enfant jeune, d'un manque d'automatisation de l'habileté scripturale. Pour ce dernier, à l'instar de Fabre (1983), nous pensons que «la rature paraît souvent révélatrice d'un point critique, dans l'évolution linguistique, entre un vouloir-dire et un savoir-dire;» (p. 45). «A travers reprises et hésitations, l'enfant cherche de lui-même à savoir écrire.» (p. 46).

La nature des retours graphiques de l'enfant sur sa production est révélatrice des niveaux linguistiques qu'il parvient à contrôler. Fayol, Gombert & Baur (1987) ont étudié comment des enfants de 7-8 ans (cours élémentaire 1) révisaient, après coup, lors de relectures successives, l'adéquation entre ce qu'ils ont dicté à l'expérimentateur et ce qu'il faudrait écrire pour que leur texte puisse être noté (Graves, 1975; Juel, Griffith & Gough, 1986; Mc Cormick-Calkins, 1980), ces auteurs constatent que les modifications apportées relèvent pour l'essentiel du «toiletage» orthographique, formel ou, au mieux, lexical. En outre, les jeunes enfants n'ont jamais corrigé tout ce qui pouvait l'être à ce niveau. Enfin, lorsqu'à la suite de la relecture, les enfants avaient nettement détecté un problème, ils éprouvaient souvent des difficultés pour lui trouver une solution. Par ailleurs, Fabre (1986), analysant des corpus de brouillons d'enfants de 6-7 ans, a observé que les catégories grammaticales les plus modifiées, à l'aide essentiellement d'opérations de suppression et de substitution, ont été les relateurs, les verbes et les noms. Cet auteur en a déduit, qu'à cet âge, «défaire de l'écrit (suppression) est une conduite très fréquente, tandis que produire à partir de rien (addition) n'arrive que très peu. Le déplacement qui porterait sur d'amples séquences n'existe presque pas. C'est donc pour l'essentiel, la substitution entre deux termes dont aucun n'est nul, qui témoigne de la vigilance linguistique et de la créativité des scripteurs.» (p. 78). Les observations faites sur les opérations de révision apparaissant dans les états successifs de brouillons d'enfants plus âgés (de 7 à 9 ans; Piolat, 1987) invitent Fabre à conclure qu'«il n'existe peut-être pas d'«au-delà de la phrase» pour les scripteurs considérés.»

Objectif de la recherche

Afin de poursuivre ces travaux en insistant sur les aspects fonctionnels de la révision, il semble heuristique d'analyser avec quelle ampleur et selon quelles modifications, le jeune scripteur retourne sur son texte et révisé.

A partir des données de Graves (1983), on peut faire l'hypothèse que l'enfant de 6-7 ans s'engage dans la production écrite selon une stratégie générale de composition prospective comme il a l'habitude de le faire pour la production orale (Piolat, 1982). Graves (1982) et

Kroll (1981; cités tous deux par Gioffi, 1984) ont, en effet, mis en évidence, en observant les divers comportements accompagnant la production écrite, que le jeune enfant s'appuie dans un premier temps sur la verbalisation orale pour planifier, préparer ce qu'il va écrire. Selon nous, la mise en place d'une stratégie de composition écrite rétrospective, basée sur la nécessité de coordonner et de rendre constamment conciliable ce qui a été écrit, après l'avoir contrôlé, avec ce qui va être écrit, serait très progressive et lente.

Au Cours Préparatoire, sous la pression scolaire, l'enfant âgé de 6 ans, a pour principale tâche d'affermir (mais aussi souvent de mettre en place) l'hypothèse syllabique concernant le système de représentation écrit (voir Ferreiro & Teberosky, 1983) en veillant, dès les premiers exercices scolaires de production, à la réalisation la plus satisfaisante possible de la correspondance phono-graphique via les difficultés orthographiques du français écrit. Ce faisant, peu habitué à profiter de la permanence de l'écrit, le jeune enfant se contraint très peu à se relire au fur et à mesure qu'il écrit (Fayol et al., 1986). Il semble se satisfaire du contrôle des quelques lettres qu'il a «sous les yeux» et «sous la plume», ce contrôle lui permettant de gérer avec un minimum d'efficacité la réalisation de la calligraphie ainsi que celle du codage alphabétique.

L'augmentation de la capacité à contrôler le produit en cours d'élaboration au niveau de la phrase et/ou du texte se traduira, selon nous, par la révision d'un segment linguistique déjà écrit de plus en plus éloigné spatialement, du dernier segment écrit. Ce contrôle pourra être concrétisé par des moyens graphiques différents; il pourra s'agir, comme le note Fabre (1986) de traces non-linguistiques (produit ayant un rapport avec la langue: lettre, bout de mot, syntagme, énoncé de taille variable...). Ainsi, nous faisons l'hypothèse que plus l'enfant retournera de façon différée et distante à des éléments linguistiques antérieurement produits, plus il signalera sa capacité à gérer ce qu'il produit. Nous pensons aussi, que plus l'empan du retour s'accroît, plus l'enfant aura la possibilité de contrôler des aspects plus profonds du texte (au sens de Faigley et Witte, 1984). L'amplification du contrôle, en termes d'empan et de nature du retour, serait corrélée avec l'âge des scripteurs.

Plus précisément, compte-tenu des observations faites par Fabre (1986), Fayol, Gombert & Baur (1987) ainsi que des travaux cités précédemment, nous nous attendons à ce que les enfants révisent surtout les aspects orthographiques de leur production; les plus jeunes (6-8 ans) reprenant aussitôt et surtout l'orthographe grammaticale; les aspects de la micro-composition textuelle étant, quant à eux, encore peu soumis au contrôle des scripteurs débutants.

Enfin, pour parvenir à affiner la façon dont les jeunes scripteurs parviennent peu à peu à s'auto-corriger, nous leur demanderons de produire des textes exigeant une organisation d'ensemble clairement différente. Nous avons retenu comme genre textuel, le récit car sa production par les enfants est maintenant bien connue (voir pour une revue Fayol, 1985) et la description (Adam, sous presse) parce qu'elle constitue un exercice scolaire fréquent.

Méthode

Procédure

La situation de recueil des textes a été conçue de façon à favoriser entre l'expérimentateur et l'élève, un mode d'échange comparable à celui que ce dernier et l'enseignant entretiennent le plus fréquemment. Dans les classes d'accueil de cette expérience, les enseignants, détenteurs du savoir, sont les destinataires prioritaires des productions écrites (rédaction sur un sujet libre, exercice de vocabulaire, etc...). Aussi, comme le font ces enseignants, l'expérimentateur a demandé à l'enfant de lui adresser des textes «pour voir comment les enfants écrivent», sans lui offrir la possibilité de faire un brouillon. L'enfant était ainsi incité à lui attribuer le même ordre de savoirs et d'exigences qu'à son enseignant. Il était donc conduit implicitement à percevoir la tâche expérimentale de composition comme une «pratique scolaire standard»

pour laquelle le «droit à l'erreur n'est pas accordé» (selon les termes de Fabre, 1983). La situation expérimentale choisie a pu aussi inciter les enfants à esquisser des auto-corrrections qui diminueraient trop le bon aspect du texte; les corpus qui ont été recueillis sont, en effet, soignés et n'ont pas l'apparence d'un brouillon. Il faut toutefois rappeler, comme cela a été indiqué en introduction, que les jeunes scripteurs, même lorsqu'on leur a suggéré d'améliorer leur texte, se livrent très rarement à d'importants remaniements de leur texte et se limitent à des modifications de surface. Ne disposant pas d'équipement «vidéo» permettant, à partir de l'enregistrement de production de brouillon très libre, de contrôler à quelle distance de ce qu'il vient d'écrire, l'enfant révisé ce qu'il a produit précédemment, et voulant, en plus, avoir des données concernant un échantillon d'enfants suffisamment vaste, c'est donc la situation expérimentale présentée ici qui a été retenue.

Les enfants ont composé par écrit 2 textes: un récit et une description. Pour le récit, la phrase d'amorce qui suit, était indiquée au début de la feuille standard d'écolier: «Assis près d'un petit bateau, un enfant et son chien regardent la mer». Après l'avoir lue, l'expérimentateur a demandé à l'enfant de «continuer à (lui) écrire cette histoire». Pour la description l'enfant recevait la consigne suivante: «Ecris-moi tout ce que tu sais sur l'abeille pour que je puisse me l'imaginer, que je puisse la voir». Cette formulation avait pour but de renforcer la nécessité de décrire l'animal afin d'atténuer la tendance à raconter une histoire sur la vie des abeilles. L'enfant avait sous les yeux, à côté de sa copie, une photographie en gros plan de l'insecte. Il disposait seulement d'un stylo-bille. La moitié des sujets ont produit le récit puis la description, l'autre moitié a fait l'inverse.

Pendant que l'enfant composait, l'expérimentateur, à l'aide d'une grille d'observation, a noté discrètement pour chacune des révisions effectuées, le mot produit sur lequel (ou après lequel) l'enfant s'est interrompu ainsi que l'empan du retour graphique opéré dans la même action. Il a aussi consigné, les relectures des yeux (ou à haute voix) non suivies de modification du produit, faites spontanément par l'enfant pendant qu'il écrit. Le temps mis pour écrire chaque texte a été enregistré.

Sujets

Les 48 enfants, sujets de l'expérience, appartenaient à une école à classes «doubles» (i. e. constituées de deux niveaux scolaires: CE1-CE2; CM1-CM2). Dans le premier groupe, les enfants avaient de 6 ans 9 mois à 9 ans 9 mois (âge moyen: 8 ans 5 mois); dans le second groupe, ils avaient de 10 ans à 12 ans 5 mois (âge moyen 10 ans 6 mois). Dans chacune de ces classes doubles, les enfants, quel que soit leur niveau scolaire, ont effectué tout au long de l'année, beaucoup d'activités communes.

Analyse des protocoles

Les nombres de mots, de fautes d'orthographe et de traces de révisions produits, ainsi que le débit (total des mots/seconde pour produire) ont été calculés pour chaque texte.

Les différentes révisions ont toutes été classées, pendant que l'enfant écrivait, en fonction de l'empan du retour graphique effectué à leur propos:

— *Révision Immédiate (RI)*: L'enfant a barré, reformé, modifié le (ou les) graphème (s) qu'il était en train d'écrire. Le retour graphique est d'un empan «nul»; la révision, immédiatement effectuée, se superpose sans délai sur l'élément en cours d'actualisation motrice.

— *Révision Différée du Mot (RDM)*: La révision faite après un bref mais net délai temporel pendant lequel l'enfant a interrompu son activité calligraphique, concerne le dernier mot qu'il a écrit. Celui-ci a pu être barré, modifié globalement ou localement à divers endroits.

— *Révision Différée du Texte (RDT)*: La révision a été faite en deça du dernier mot écrit. Elle implique un arrêt de l'activité calligraphique ainsi qu'une relecture volontaire d'une portion plus ou moins vaste du texte écrit. La nature de cette révision est, là encore, variable (rature, orthographe, ajout d'une négation, remplacement d'un mot...).

de Fabre, 1983). La des auto-corrrections ruelles sont, en effet, ler, comme cela a été a suggéré d'améliorer ir texte et se limitent > permettant, à partir à quelle distance de , et voulant, en plus, t vaste, c'est donc la

ription. Pour le récit, dard d'écolier: «Assis ». Après l'avoir lue, tte histoire». Pour la ue tu sais sur l'abeille lation avait pour but à raconter une histoire ie, une photographie : des sujets ont produit

e grille d'observation, uit sur lequel (ou après e opéré dans la même suivies de modification temps mis pour écrire

Les révisions, ainsi classées, ont aussi été réparties selon *leur nature*, qu'elles aboutissent ou non à une amélioration du produit:

— *Révision de la Calligraphie (RC)*: L'enfant reforme le tracé de la lettre en effectuant une bavochure.

— *Révision de l'Orthographe d'Usage (ROU)*: La révision s'accompagne d'une rature ou d'un changement de 1 à n lettres afin de transformer le radical du mot remodelé.

— *Révision de l'Orthographe Grammaticale (ROG)*: La révision concerne le (ou les) morphème(s) grammatical(aux) du mot remodelé.

— *Révision du Texte (RT)*: Dans cette classe de révisions, sont regroupées toutes les modifications lexicales et syntaxiques du texte (rajouter ou enlever un mot, substituer un mot par un autre,...). Cette catégorie n'a pas été plus spécifiée car les sujets ont effectué très rarement ce type de révisions.

Sur le plan statistique, les corrélations (r de Spearman) entre l'âge des sujets et les différentes variables dépendantes ont été calculées ainsi que celles entre les 3 empan du retour graphique et les 4 types de nature linguistique des révisions. Toutes ces corrélations ont été établies séparément pour la description et le récit.

Lorsque les corrélations entre l'âge et les variables dépendantes ne se sont pas avérées significatives, nous avons appliqué le test chi deux (X^2). Avec ce test, il est possible de dire si, comparativement, les enfants des 2 groupes (classe double 1 et classe double 2) se répartissent majoritairement d'un côté ou de l'autre de la médiane de la variable dépendante considérée (% de sujets): la médiane étant calculée sur la totalité de la population (dans la présentation des résultats, la médiane est donnée à titre d'indice de tendance centrale). Ce test a été fait pour chacun des textes ainsi que pour les 2 textes à la fois. Si les résultats vont dans le même sens pour le récit et la description, alors, seul, le résultat du test les concernant simultanément est rapporté ici.

Résultats

Tableau 1

Répartition des sujets (en %) de part et d'autre de la médiane (%<M, %>M) de chaque V.D. (NM; Débit; NR) en fonction de leur groupe scolaire (G1=CE1-CE2; G2=CM1-CM2) et du type de textes (Description; Récit)

	Groupe	Description		Récit	
		%<M	%>M	%<M	%>M
Nombre de Mots (NM)	G1	75	25	83	17
	G2	25	75	17	83
Valeur de la médiane		63.1		78	
Débit (mots/seconde)	G1	83	17	79	21
	G2	25	75	21	79
Valeur de la médiane		.13		.14	
Nombre de Révisions (NR)	G1	67	33	71	29
	G2	33	67	33	67
Valeur de la médiane		9.5		12	

Table 1

Proportion of subjects above and below the median for each dependent variable (NM=number of words; Débit=word per second; Nr=number of revisions) by grade in school (G1=2nd & 3rd grades; G2=4th & 5th grades) and the type of text (Description; Story)

à classes «doubles» (i. le premier groupe, les mois); dans le second mois). Dans chacune de t effectué tout au long

révisions produits, ainsi s pour chaque texte. nt écrivait, en fonction

e (ou les) graphème (s) n «nul»; la révision, d'actualisation motrice. un bref mais net délai ue, concerne le dernier ement à divers endroits. a deça du dernier mot ection volontaire d'une est, là encore, variable).

Aspects généraux de la performance (Tableau 1)

Quel que soit le type de texte, plus les enfants sont âgés plus ils produisent et plus leur production est rapide: les corrélations entre âge et nombre de mots sont de .45 ($p < .01$) pour la modalité «récit» et de .40 ($p < .01$) pour la modalité «description»; les corrélations entre âge et débit sont de .41 ($p < .01$) pour la modalité «récit» et de .35 ($p < .02$) pour la modalité «description».

Plus les enfants ont produit, plus ils se sont auto-corrigés (Description: $r = .50$, $p < .01$; Récit: $r = .66$, $p < .01$). Pour les deux textes, les enfants les plus jeunes ont fait majoritairement (69%) moins de 10.7 révisions, alors que les plus âgés en ont fait comparativement plus (67%; $X^2 = 5.33$, $p < .02$).

Nature des révisions (Tableau 2)

Les enfants, même les plus jeunes, n'ont pratiquement pas fait de révision de la calligraphie (médiane de RC < 1 pour les 2 textes).

Tableau 2

Répartition des sujets (en%) de part et d'autre de la médiane (%<M, %>M) de chaque V.D. (ROV; ROG; RT) en fonction de leur groupe scolaire (G1=CE1-CE2; G2=CM1-CM2) et du type de textes (Description; Récit)

	Groupe	Description		Récit	
		%<M	%>M	%<M	%>M
Révision Orthographe d'Usage (ROU)	G1	54	46	58	42
	G2	50	50	42	58
Valeur de la médiane		4.7		5.9	
Révision Orthographe Grammaticale (ROG)	G1	83	17	79	21
	G2	54	46	46	54
Valeur de la médiane		1		2	
Révision du Texte (RT)	G1	67	33	67	33
	G2	33	67	33	67
Valeur de la médiane		1.5		0.5	

Table 2

Proportion of subjects above and below the median for each dependent variable (ROU= spelling revision; ROG=grammatical revision; RT= text revision) by grade in school (G1=2nd & 3rd grades; G2=4th & 5th grades) and the type of text (Description, Story)

La révision de l'orthographe d'usage (ROU) ne varie pas significativement en fonction de l'âge. En revanche, plus les enfants sont âgés, plus ils ont corrigé l'orthographe grammaticale (ROG), quel que soit le type de texte (Récit: $r = .35$, $p < .02$; Description: $r = .30$, $p < .05$).

Les révisions du texte (RT) sont très peu nombreuses (médiane de RT: Récit=0.5; Description=1.5). Quel que soit le type de texte, les enfants les plus jeunes (67%) n'ont pas fait de révision du texte, alors que les plus âgés en ont fait au moins une (67%; $X^2 = 5.33$, $p < .02$).

Empan du retour graphique (Tableau 3)

Peu d'enfants des 2 groupes se relisent en cours d'écriture (quel que soit le type de texte: G1=37.5% et G2=45.8%); ils sont encore moins nombreux à faire une relecture finale (G1=17%; G2=21%).

Tableau 3
Répartition de
(RI; RDM; R
type de texte

Révision Imr

Valeur de la

Révision Dif

Valeur de la

Révision Dif

Valeur de la

Table 3
Proportion
immediate r
school (G1=

Les révi

révision, les

fait peu de r

 $p < .02$). En l

le même sen

significative

seulement e

En Des

différées du

va dans le r

révisions dif

d'usage ($r =$ $p < .02$) faite

En Réc

du texte (C

En descript

des enfants

Discussion

Deux p

être inférée

—com

se développ

—cette

rencontrées

Tableau 3

Répartition des sujets (en%) de part et d'autre de la médiane (%<M, %>M) de chaque V.D. (RI; RDM; RDT) en fonction de leur groupe scolaire (G1=CE1-CE2; G2=CM1-CM2) et du type de textes (Description; Récit)

	Groupe	Description		Récit	
		%<M	%>M	%<M	%>M
Révision Immédiate (RI)	G1	58	42	67	33
	G2	42	58	33	67
Valeur de la médiane		7,5		5,7	
Révision Différée du Mot (RDM)	G1	62	38	67	33
	G2	33	67	50	50
Valeur de la médiane		1,1		0,7	
Révision Différée du Texte (RDT)	G1	46	54	75	25
	G2	46	54	46	54
Valeur de la médiane		0,7		1,1	

Table 3

Proportion of subjects above and below the median for each dependent variable (RI=immediate revision; RDM=deferred word revision; RDT=deferred text revision) by grade in school (G1=2nd & 3rd grades; G2=4th & 5th grades) and the type of text (Description, Story)

	Récit	
	%<M	%>M
	58	42
	42	58
Valeur de la médiane	5.9	
	79	21
	46	54
Valeur de la médiane	2	
	67	33
	33	67
Valeur de la médiane	0.5	

Les révisions immédiates (RI) sur le texte sont, comparativement aux autres types de révision, les plus nombreuses. En Récit seulement, la majorité des jeunes enfants (67%) ont fait peu de révisions immédiates alors que celle des plus âgés en a fait plus (67%; $X^2=5.33$, $p<.02$). En Description, la répartition des enfants de part et d'autre de la médiane va dans le même sens sans que les écarts soient significatifs. Le nombre de révisions immédiates est significativement corrélé avec celui des fautes d'orthographe d'usage faites par les enfants, seulement en Description ($r=.36$, $p.02$).

En Description uniquement, les enfants du groupe 2 (67%) effectuent plus de révisions différées du mot (RDM) que ceux du groupe 1 (37.5%; $X^2=4.09$, $p<.04$). En récit, le résultat va dans le même sens mais n'est pas significatif. En Description seulement, le nombre de révisions différées du mot est significativement corrélé avec le nombre de fautes d'orthographe d'usage ($r=.41$, $p<.01$) ainsi que le nombre de fautes d'orthographe grammaticale ($r=.30$, $p<.02$) faites par les enfants.

En Récit, la majorité des enfants du Groupe 1 (75%) n'effectue pas de révision différée du texte (CDT) alors que celle du Groupe 2 en fait au moins une (54%; $X^2=3.89$, $p<.05$). En description, les enfants ne font quasiment pas de révision différée du texte; la répartition des enfants, selon leur groupe, de part et d'autre de la médiane est équivalente.

Discussion

Deux principales conclusions, discutées successivement ci-après aux points a et b, peuvent être inférées à partir des résultats recueillis dans le cadre de cette recherche:

—comparativement à la capacité à produire par écrit, la capacité à réviser des scripteurs se développe avec moins d'ampleur.

—cette capacité à réviser est modulée par les variations d'exigences linguistiques rencontrées pour la production d'un récit et d'une description.

a) Dans le cadre des conditions expérimentales d'observation retenues, les enfants, quels que soient leur âge et le type de texte, contrôlent leur activité de composition de la façon suivante:

Les relectures en cours et en fin de composition, non associées à la réalisation d'une auto-correction, sont rares et pratiquées par fort peu d'enfants de l'échantillon. Le comportement de révision est quantitativement peu important (une dizaine d'auto-corrections) et reste principalement limité à la correction immédiate des derniers graphèmes écrits, sans que, toutefois, cette révision ait pour objet l'amélioration de la calligraphie. Ces révisions servent de façon dominante à transformer l'orthographe du mot en cours d'écriture. Ainsi, les retours effectués ne s'accompagnent pas, pour la plupart, de modifications plus profondes du texte, modifications profondes que Fabre (1983) a pu relever, en faible nombre cependant, dans quelques textes «non standard» d'écoliers. Les rares retours différés sur le texte, faits par les enfants observés ici, ont pour principale fonction de changer l'orthographe, et, beaucoup plus rarement, de favoriser une transformation sémantique locale du texte (ajout d'un mot, substitution d'un mot par un autre).

Ce contrôle constitue le «comportement de base» de l'ensemble des scripteurs participant à cette expérience. Il se modifie toutefois sensiblement avec l'avancée en âge des sujets, bien que le nombre de retours effectués sur le texte n'augmente pas de façon aussi importante que le volume verbal produit. La transformation de la capacité à réviser des enfants d'une dizaine d'années se manifeste par un usage plus important de retours dont l'empan est un peu plus grand. Les scripteurs, âgés d'une huitaine d'années, contrôlent aussitôt et pour l'essentiel l'orthographe d'usage du mot qu'ils ont «sous les yeux» et «sous la plume». Les enfants les plus âgés, outre l'orthographe d'usage, modifient l'orthographe grammaticale à l'aide d'un plus grand nombre de retours différés sur le mot. Ainsi, comme Fabre (1987), l'avait souligné, l'activité rétrospective des scripteurs âgés de 7 à 10 ans, se développe pour l'essentiel dans le cadre limité de la phrase (énoncé mis entre deux points par l'enfant). Toutefois, forts d'une meilleure connaissance métalinguistique de la structure grammaticale de la phrase (Boutet, Gauthier & Saint-Pierre, 1983), les enfants les plus âgés peuvent effectuer, en cas de doute orthographique, un calcul syntaxique. Dans une autre recherche, nous avons pu voir que ce calcul, ayant pour objet de repérer et d'analyser l'élément de l'environnement linguistique qui détermine l'orthographe grammaticale du mot en cours d'écriture, est rarement réussi par les enfants d'une huitaine d'années (Piolat & Caleca, 1988). A la suite de ces observations, il est indispensable de compléter les analyses en évaluant dans quelle mesure le «toiletage orthographique» effectué s'accompagne, en fonction de l'âge des sujets, d'une réelle amélioration du produit fini.

Il faut bien sûr rester prudent quant à la généralisation de ces observations qui ne peuvent caractériser strictement selon leur âge, le comportement de révision des enfants de 7 à 12 ans, produisant des textes de genres très différents, dans des situations de production écrite très variées. Pour s'en convaincre, il suffit de rappeler que, par exemple, Cioffi (1984), en observant l'activité de rédaction de deux très jeunes enfants (6-7 ans), comptabilise pour chacun d'eux une proportion de temps de relecture et d'auto-correction substantielle par rapport au temps de composition. Ces deux enfants semblent avoir manifesté en rédigeant une attitude plus rétrospective que celle des enfants observés ici. Il est clair aussi que les enfants peuvent accroître leur capacité à corriger des aspects plus profonds de leur texte, lorsqu'ils produisent en situation de facilitation procédurale avec un adulte ou un pair, (Graves, 1983; Piolat & Mességué, 1987; Pontecorvo & Zucchermaglia, 1987; Scardamalia & Bereiter, 1983). Il faut tout de même souligner que les recherches effectuées avec des adolescents et des adultes sur la révision de leur texte mettent en évidence que pendant de longues années encore, malgré l'utilisation de technologies nouvelles de composition, les niveaux linguistiques les plus et les mieux contrôlés du texte sont encore les niveaux le plus superficiels (Daiute, 1986).

b) Les autres résultats permettent de constater que le contrôle de la production, même principalement circonscrit aux aspects orthographiques du produit, est, surtout pour les enfants les plus âgés, modulé par la nature du texte en cours de rédaction. La variation de l'empan

du retour g
Récit et pou

Lorsqu'
de révisions
de la compo
aux révisions
que la comp
la mise en f
tout d'abord
par les enfa
aussi que c'
fautes gram
Ces liaisons
fort en Des
enfants les p
Cette reche
prédominan

En reva
L'orthograp
de l'histoire
moins, une
plus du resp
narrative.

Cette a
de la compo
sur le texte.
mais ces ré
en compte
de productio
Les résultat
corriger d'
à produire.
l'essentiel d
(texte plus
insérant ses

A l'iss
modificatio
rend pas co
cerner les
comparent
D'autres m
nécessitant
opérations
Roussey &
au fur et
rétrospectiv
niveaux lin
durée des

du retour graphique en fonction de l'âge est, en effet, différente pour la composition du Récit et pour celle de la Description.

Lorsqu'ils élaborent un Récit, les enfants d'une dizaine d'années réalisent à la fois plus de révisions immédiates et de révisions différées du texte que les enfants les plus jeunes. Lors de la composition d'une Description, les premiers recourent plus souvent que les seconds aux révisions différées du mot. Dans le cadre des conditions de recueil des corpus, il semblerait que la composition d'une Description a imposé aux enfants une centration accentuée sur la mise en forme orthographique du texte. On peut étayer cette interprétation en ajoutant, tout d'abord, que c'est seulement pour la Description, que le nombre de fautes d'usage faites par les enfants est corrélé avec le nombre de révisions immédiates effectuées. On peut noter aussi que c'est seulement pour la Description que le nombre de fautes d'usage et celui de fautes grammaticales sont, tous deux, corrélés avec le nombre de révisions différées du mot. Ces liaisons indiquent que le doute orthographique des enfants, même jeunes, serait plus fort en Description qu'en Récit. Décrire un animal en milieu scolaire serait perçu par les enfants les plus âgés comme un exercice de spécification lexicale qu'il faut opérer pas à pas. Cette recherche de mots «savants» s'accompagnerait de problèmes orthographiques prédominants; l'enfant se demandant, par exemple, comment écrire «abdomen rayé»?

En revanche, la composition du contenu du Récit serait effectuée de façon plus «fluide». L'orthographe ferait, nous l'avons vu, l'objet d'un contrôle important, mais la mise en forme de l'histoire n'empêcherait pas un constant et fort doute orthographique. Le recours à, au moins, une révision différée du texte par les enfants d'une dizaine d'années, montre qu'en plus du respect des normes orthographiques, ces scripteurs se mobilisent aussi sur la continuité narrative.

Cette amorce de prise en compte de l'enchaînement textuel ne serait pas aussi forte lors de la composition de la Description; les enfants n'effectuant quasiment pas de retour différé sur le texte. Cette interprétation doit être plus amplement étayée par d'autres observations mais ces résultats invitent toutefois à conclure que les enfants les plus âgés prennent plus en compte certains des aspects de l'ajustement de leur texte aux déterminants de la situation de production dans laquelle il s'inscrit, en adaptant leur stratégie de révision (Bronckart, 1985). Les résultats obtenus par Matsuhashi (1987) vont clairement dans ce sens. La manière de corriger d'Edna (bon scripteur de 16 ans) est fortement influencée par la nature du texte à produire. Ainsi, lors de la composition d'un récit, elle a effectué «au point d'inscription» l'essentiel de ses révisions «conceptuelles» et «séquentielles». En revanche, pour argumenter (texte plus complexe), elle a développé un mode de révision nettement plus rétrospectif en insérant ses corrections «conceptuelles» de manière plus différée.

A l'issue de cette recherche, il faut ajouter qu'il est clair que l'analyse des traces de modification verbale résultant des retours que les enfants effectuent sur leur production, ne rend pas compte de la totalité de leur travail de révision. Il est, en effet, capital de mieux cerner les calculs stratégiques que les enfants effectuent de façon intériorisée lorsqu'ils comparent ce qu'ils ont écrit avec ce qu'ils voulaient écrire et qu'ils opèrent une révision. D'autres méthodologies, permettant de confronter tous les enfants à un «texte inachevé» nécessitant pour son amélioration d'effectuer, localement mais aussi plus globalement, des opérations variées sont, à cet égard, utiles comme nous avons pu le montrer par ailleurs (Piolat, Roussey & Farioli, 1987). Pour mieux comprendre selon quels processus l'enfant s'engage, au fur et à mesure qu'il avance en âge, dans une stratégie de composition résolument rétrospective, il faut continuer d'étudier, d'une part, l'extension de l'activité de révision à des niveaux linguistiques de plus en plus profonds et complexes, et, d'autre part, la taille et la durée des retours sur le texte impliqués par cette activité.

Références

- Adam, J. M. (sous presse). La description: pour une linguistique textuelle. *Feuillets de Fribourg*.
- Bartlett, E. (1982). Learning to revise: Some component processes. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know: The language, process, and structure of written discourse*. (pp. 345-364). New York: Academic Press.
- Bracewell, R. J. (1983). Investigating the Control of Writing Skills. In P. Mosenthal, L. Tammor & S. A. Walmsley (Eds.), *Researches on Writing: Principles and Methodes* (pp. 177-205). New York: Longman.
- Bronckart, J. P. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Boutet, J., Gauthier, F., & Saint-Pierre, M. (1983). Savoir dire sur la phrase. *Archives de Psychologie*, 51, 205-228.
- Cioffi, G. (1984). Observing Composing Behaviors of Primary-Age Children: The Interaction of Oral and Written Language. In R. Beach & L. S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition researches* (pp. 171-189). New York: The Guilford Press.
- Daiute, C. (1986). Physical and Cognitive Factors in Revising: Insights from Studies with Computers. *Researches in the Teaching of English*, May, 145-159.
- Denhière, G., & Piolat, A. (1986). La production de texte: aspects cognitifs. *Actes Sémiotiques*, 9, 24-46.
- Espéret, E., & Piolat, A. (sous presse). Text production: Planning and control. In G. Denhière & J. P. Rossi (Eds.), *Text and Text Processing*. Amsterdam: North-Holland.
- Fabre, C. (1983). De quelques usages non standard dans des écrits d'écoliers. In F. François (Ed.), *J'cause français, non?* (pp. 37-67). Paris: Maspéro.
- Fabre, C. (1986). Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 62, 59-79.
- Faigley, L., & Witte, S. P. (1984). Measuring the Effects of Revisions on Texte Structure. In R. Beach & L. S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research* (pp. 95-108). New York: The Guilford Press.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de Psychologie Cognitive*. Paris: Delachaux & Niestlé.
- Fayol, M., & Gombert, J. E. (1987). Le retour de l'auteur sur son texte: Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères*, 73, 85-95.
- Fayol, M., Gombert, J. E., & Baur, V. (1987). La révision de textes écrits dans l'activité rédactionnelle précoce. *Bulletin d'Audiophonologie*, 3, 689-702.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1983). *Literacy before schooling*. Exeter: N. H. Heinemann.
- 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.
- Graves, D. H. (1975). An examination of the writing processes of seven-year-old children. *Research in the Teaching of English*, 9, 227-241.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, N. H.: Heinemann.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, 41, 10, 1106-1113.
- Juel, C., Griffith, P. L., & Gough, P. B. (1986). Acquisition of Literacy: a longitudinal study of children in first and second grades. *Journal of Educational Psychology*, 78, 243-255.
- Kowal, S., & O'Connell, D. C. (1987). Writing as Language Behavior: Myths, Models, Methods. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time. Modelling Production Processes* (pp. 108-132). Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.
- Matsuhashi, A. (1987). Revising the Plan and Altering the Texte. In A. Matsuhashi (Ed.), *Writing in real time. Modelling Production Processes* (pp. 197-223). Norwood, N. J.: Ablex.
- Mc Cormik Calkins, L. (1980). Children's rewriting strategies. *Research in the Teaching of English*, 19, 331-341.
- Piolat, A. (1982). *L'écrit et l'oral comme systèmes de production verbale*. Thèse de Doctorat de 3ème cycle de Psychologie. Université de Provence. France.
- Piolat, A. (1987). Planification et contrôle de la production de texte. In M. Fayol, H. Abdi, J. E. Gombert & D. Zagar (Eds.), *La Psychologie du Langage: Recherche Fondamentale et Perspectives Pédagogiques* (pp. 111-123). Dijon: C.R.D.P.
- Piolat, A., & Caleca, M. (1988). Orthographe grammaticale et justification orthographique d'enfants de 8 et 11 ans. *Actes du colloque «Le fonctionnement de l'enfant à l'école»*. *European Journal of Psychology of Education*. (n° hors série).
- Piolat, A. (1987). Mobilisation des connaissances et planification. In J. L. Chiss, J. P. Laurent, J. C. Meyer, H. Romian, & B. Schneuwly (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp.285-303). Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Piolat, A., & Mességué, A. (1987). *Writing: Some Food for Thought*. Unpublished Paper presented at the Second European Conference for Research on Learning and Instruction. Tübingen, West Germany, September 19-22.
- Piolat, A., Roussey, J. Y., & Farioli, F. (1987). Révision de texte par l'enfant et l'adulte en production assistée par ordinateur. *Bulletin d'Audiophonologie*, 3, 733-748.

Pontecorvo, C., & Zuccheri, presented at the Second European Conference, September 19-22.

Scardamalia, M., & Bereiter, D. (1984). Composing. In M. M. Bransford, J. Derry, & D. Berliner (Eds.), *Handbook of research on teaching*. New York: Random House.

Witte, S. P. (1985). Revising, editing, and proofreading of written language. In M. M. Bransford, J. Derry, & D. Berliner (Eds.), *Handbook of research on teaching*. New York: Random House.

48 children and 10 years and a story according to correction correction nature (correction) The results and grammar they are at their revision Graphic traces over their what they write on t

Mots clés: Processus

Annie Piolat. C.R.E.P.C.

Thème actuel de Recherche

Etude assistée par ordinateur enfants d'une dizaine

Publications les plus récentes

Piolat, A. (1987). Planification (Eds.), *La Psychologie C.R.D.P.*

Piolat, A., Farioli, F., & Fayol (Eds.), *La Psychologie*

Piolat, A., Mességué, A., & of computers-assisted

Piolat, A., Roussey, J. Y., ordinateur. *Bulletin*

Pontecorvo, C., & Zuccheromaglio, C. (1987). *Written text composition in early literacy*. Unpublished Paper presented at the Second European Conference for Research on Learning and Instruction. Tübingen, West Germany, September 19-22.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In M. Martelew (Ed.), *The Psychology of Written Language* (pp. 67-95). New York: Wiley.

Witte, S. P. (1985). Revising, Composing Theory, and Research Design. In S. Warshauer Freedman (Ed.), *The acquisition of written language: Response and Revision* (pp. 250-284). Norwood, N. J.: Ablex Publishing Corporation.

Going back over one's texte in early writing

48 children divided into two groups (average age: 8 years 5 months and 10 years 6 months) were observed as they composed a description and a story. The self-corrections they made were graded and categorized according to (1) the extend of return required to make the graphic correction (immediate correction of the word being written, differed correction of that word, differed correction of the text), and (2) their nature (correction of handwriting, of spelling and grammar, of the text). The results obtained indicate that (a) the children did check the spelling and grammar of their texts, (b) the older the children are, the better they are at differed revision, and (c) especially the older writers adjust their revision to fit the linguistic constraints inherent in the type of text. Graphic traces indicating that the subjects had spontaneously gone back over their texts demonstrate that children do in fact hesitate between what they want to say, i. e. that they attempt to teach themselves to write on their own.

Mots clés: Processus écrit, Révision, Orthographe, Type de texte.

Révision reçue le: Juillet 1988

Annie Piolat. C.R.E.P.C.O., Université de Provence, 29 Av. R. Schuman, 13621 Aix-en-Provence Cédex, France

Thème actuel de Recherche:

Etude assistée par ordinateur des processus de production (planification, mise en texte, révision) de texte écrit par des enfants d'une dizaine d'années et des adultes.

Publications les plus représentatives en Psychologie de l'Education:

Piolat, A. (1987). Planification et contrôle de la production de texte. In M. Fayol, H. Bbdi, J. E. Gombert & D. Zagar (Eds.), *La Psychologie du Langage: Recherche Fondamentale et Perspectives Pédagogiques* (pp. 111-123). Dijon: C.R.D.P.

Piolat, A., Farioli, F. & Roussey, J. Y. (1989). La production de texte assistée par ordinateur. In G. Monteil & M. Fayol (Eds.), *La Psychologie scientifique et ses applications*. Presses Universitaires de Grenoble (sous presse).

Piolat, A., Mességué, A., & Farioli, F. (1987). Memorization of narratives by children and adults: Temporal characteristics of computers-assisted recall. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 371-392.

Piolat, A., Roussey, J. Y., & Farioli, F. (1987). Révision de texte par l'enfant et l'adulte en production assistée par ordinateur. *Bulletin d'Audiophonologie*, 3, 733-748.