

Article

« La révision de texte : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés »

François Vigneau, Louis Diguier, Michel Loranger et Rodolphe Arsenault

Revue des sciences de l'éducation, vol. 23, n° 2, 1997, p. 271-288.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031916ar>

DOI: 10.7202/031916ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

La révision de texte: une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés

François Vigneau
Étudiant de troisième cycle
Université Laval

Louis Diguier
Professeur
Université Laval

Michel Loranger
Professeur
Université Laval

Rodolphe Arsenault
Professionnel de recherche
Université Laval
Centre Robert-Giffard

Résumé – Une comparaison de révisions effectuées par des sujets débutants en révision de textes (35 élèves de cinquième secondaire) et des sujets expérimentés (huit enseignants en français) est réalisée à l'aide de quatre textes narratifs hétérographes comprenant des problèmes de trois niveaux de profondeur inspirés du modèle de Faigley et Witte (1981). Les résultats obtenus grâce à cette méthodologie montrent que la révision des débutants se distingue de celle des expérimentés non seulement en ce qui a trait au nombre de corrections effectuées et à l'influence du degré de difficulté des problèmes sur le taux de correction, mais qu'elle se distingue aussi par des différences relatives à l'adéquation du niveau des corrections à celui des problèmes ainsi qu'aux opérations employées pour chacun de ces niveaux.

Introduction

La révision de texte est considérée comme une partie importante, voire centrale, de la rédaction de textes (Fitzgerald, 1987; Murray, 1978; Scardamalia et Bereiter, 1983). De nombreuses recherches se sont attachées à décrire diverses facettes de la révision. Pourtant, encore en 1987, Fayol et Gombert souhaitaient que les recherches ultérieures n'ignorent pas la perspective de réinvestissement pédagogique et ce, non seulement du point de vue de la conception de procédures d'aide à l'apprentissage de la révision, mais aussi de celui de l'identification des objectifs mêmes d'une telle intervention. L'analyse des corrections apportées par les réviseurs proposée ici identifie des cibles (les niveaux de profondeur de la révision) qui devraient être prises en compte par de tels objectifs.

Les modèles cognitifs de la révision

On a cru longtemps, en psychologie, que la révision de texte pouvait être réduite à la détection d'erreurs (Bridwell, 1980). Cette conception de la révision se rattachait à un modèle d'écriture linéaire (planifier, écrire, réviser), davantage axé sur l'examen des textes ou sur l'auto-observation que sur des observations précises des comportements des scripteurs. Aujourd'hui, la révision de texte est généralement étudiée dans le cadre de modèles récursifs de l'écriture comme ceux proposés par Stallard (1974), Perl (1979), Sommers (1980) et Flower et Hayes (1981). La révision y est définie comme une recherche d'adéquation entre le texte et l'intention du scripteur. Plusieurs de ces modèles permettent de décrire de façon précise les processus cognitifs et leurs interactions durant la révision de texte (Bartlett, 1982; Bridwell, 1980; Della-Piana, 1978; Hayes, Flower, Schriver, Stratman et Carey, 1985; Scardamalia et Bereiter, 1983). Celui de Hayes *et al.* (1985) est sans doute l'un des plus complets; il rend compte du rôle des connaissances du scripteur dans les différentes étapes de la révision et il fournit certaines distinctions essentielles entre, par exemple, la détection et le diagnostic, entre la réécriture et la révision, etc. Ce modèle est d'autant plus intéressant qu'il intègre certaines des composantes de modèles antérieurs, comme celles du CDO (*Compare, Diagnose, Operate*) de Scardamalia et Bereiter (1983), et le modèle de Bartlett (1982).

Aspects méthodologiques de la comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés

La comparaison des révisions de débutants (ou novices) et d'expérimentés (parfois appelés «experts») a souvent été utilisée dans les études sur les processus cognitifs qui ont cours lors de la révision. Mais les méthodes expérimentales de ces études sont si nombreuses et différentes les unes des autres qu'il n'est pas facile d'en tirer des conclusions certaines. Il semble cependant que ces méthodes puissent être divisées en deux groupes. Un premier groupe comprend les méthodes, très couramment employées, qui consistent à demander à des sujets de réviser des textes qu'ils ont eux-mêmes écrits afin de produire une version définitive qui sera comparée à leur première version (Beach, 1976; Brassart, 1991; Bridwell, 1980; Faigley et Witte, 1981, 1984; Sommers, 1980). La généralisation des données obtenues de la révision de tels textes «autographes» n'est cependant pas sans limites importantes. Ainsi, cette méthode n'assure pas que le premier texte doit être révisé et elle ne permet pas non plus de contrôler le nombre et le type de corrections à apporter au texte (aux fins de comparaisons, par exemple).

L'autre groupe réunit les méthodes consistant à demander à des sujets de réviser des textes écrits par autrui (Bartlett, 1981, 1982; Hayes *et al.*, 1985; Hinckel, 1991; Lutz, 1987). Ces méthodes comportent aussi leurs limites: par exemple, une partie appréciable de la révision «interne», comme l'appelle Murray (1978), soit la révision menée pour découvrir ce que l'on a à dire, ne peut alors être ni sollicitée ni évaluée. Contrairement aux textes autographes, les textes hétérographes permettent de standar-

diser la tâche et de comparer de façon plus précise le comportement des scripteurs. De plus, l'emploi de textes hétérographes s'accompagne plus souvent d'un contrôle de la présence de problèmes devant être corrigés et de leurs caractéristiques (type, niveau, quantité).

Pour classer les modifications apportées à un texte lors de la révision, certains auteurs (Kirby et Liner, 1980; Murray, 1978) retiennent des évaluations qualitatives globales alors que d'autres, comme Beach (1979), ont recours à l'appréciation de quelques juges dont l'accord est assuré. Comme ces évaluations qualitatives présentent des difficultés sur le plan de la fidélité interjuges, certains chercheurs ont tenté d'objectiver les évaluations de textes en proposant des critères d'évaluation quantitatifs. Par exemple, Beauregard (1990) propose de retenir, entre autres critères d'évaluation de textes, le nombre de phrases et le nombre de paragraphes. Le même effort d'objectivation est à l'origine de l'indice de lisibilité (J. Anderson, 1983; Henry, 1975), qui tient compte du nombre de mots, du nombre de mots longs et du nombre de phrases dans le texte.

D'autres chercheurs se tournent vers des analyses quantitatives détaillées qui impliquent le classement et la compilation systématiques des modifications apportées au texte. Ainsi, Stallard (1974) classe les modifications apportées selon leur extension: orthographe, groupe de mots, paragraphe, etc. Bridwell (1980) et Sommers (1980) utilisent des grilles semblables qui, en plus, tiennent compte de la nature des corrections, c'est-à-dire des opérations effectuées: ajout, retrait, substitution, etc. Enfin, la grille utilisée par Faigley et Witte (1981, 1984) permet de classer les corrections selon le niveau de profondeur textuelle qu'elles affectent (surface, sens préservé, microstructure, macrostructure). Cette dernière grille de compilation des révisions tient donc compte de la distinction entre forme et contenu, comme le proposaient d'ailleurs Murray (1978) et Kintsch (1982).

Une majorité de ces recherches comparatives ont pour support physique les outils traditionnels d'écriture (papier et crayon), alors que quelques chercheurs ont plutôt recours à l'ordinateur et au traitement de texte. Ce dernier est un outil d'écriture en expansion – dans le milieu scolaire et du travail, du moins – et apprécié pour ses qualités pratiques: les effacements et les déplacements de segments entiers de texte sont plus simples à effectuer et la recopie est inutile (Daiute, 1983, 1986). L'utilisation d'un traitement de texte présente toutefois certains désavantages. Il ne donne accès qu'à peu de texte à la fois (Collier, 1983) et il peut favoriser davantage de petites modifications (Bridwell, Sirc et Brooke, 1985; Daiute, 1986) aux dépens des révisions plus importantes (Daiute, 1986; Zvacek, 1988). Enfin, plusieurs chercheurs rappellent que ce n'est que lorsque les utilisateurs démontrent une maîtrise satisfaisante du traitement de texte que l'on peut tirer des conclusions valides quant à l'objet d'étude (P.M. Anderson, 1983; Balajthy, 1988, Collier, 1983; Dubuisson et Weiss, 1990; Kahn et Freyd, 1990).

Le type des textes constitue une autre variable déterminante dans ces recherches. Selon certains, comme Beach et Bridwell (1984) ou Diguier (1993), il semble que le texte narratif soit l'un des types de texte que les élèves maîtrisent le mieux (c'est d'ailleurs l'un de ceux qui sont vus le plus tôt dans les programmes scolaires). En outre, le texte narratif est celui qui semble le plus fréquemment utilisé dans les recherches en révision faisant appel à des élèves comme sujets.

Les résultats empiriques

Bien que les résultats empiriques varient quelque peu d'une étude à une autre en raison, sans doute, des différentes grilles de compilation des corrections (Fitzgerald, 1987), plusieurs de ces études ont déjà montré que les réviseurs expérimentés se distinguent à plus d'un égard de celle des débutants. Ainsi, de façon générale, les expérimentés effectuent plus de modifications que les débutants (Stallard, 1974). Mais l'un des résultats principaux vers lequel convergent plusieurs études concerne le type de révision: c'est le niveau de profondeur (forme, contenu) de la révision qui distingue le plus fondamentalement ces deux groupes de réviseurs (Bridwell, 1980; Faigley et Witte, 1981; Sommers 1980). Ainsi, les réviseurs débutants se distinguent des réviseurs expérimentés en ce que leur révision modifie davantage la surface du texte que sa structure profonde. Les études à l'origine de ce constat présentent toutefois plusieurs lacunes dont la plus importante est probablement de ne pas tenir compte des exigences du texte quant aux corrections à apporter. Il est important de noter, avec Fitzgerald (1987), que bien que la compilation du nombre et du type des modifications informe de la présence de la révision, elle ne renseigne en rien sur la relation entre cette révision et la quantité ou la qualité de corrections dont le texte aurait besoin. Généralement, toutefois, dans les études où les sujets doivent réviser leur propre texte comme dans celles où ils doivent réviser un texte hétérographe, on a examiné les modifications effectuées sans tenir compte de l'ensemble des problèmes que présentaient les textes à réviser. La principale difficulté que pose une telle façon de procéder apparaît lorsque l'on tente de préciser l'origine des différences observées. Car la plus grande profondeur de la révision des expérimentés doit, pour s'exprimer, non seulement être permise par les processus de révision du sujet, mais elle doit aussi être suscitée par des lacunes présentées par le texte à ce niveau profond. On peut alors supposer que les expérimentés révisent davantage la structure profonde des textes parce que c'est là que se trouve la majorité des problèmes dans les textes qu'on leur propose (souvent des textes que les réviseurs ont eux-mêmes écrits). Et, de façon complémentaire, il est possible que les débutants n'aient pas l'occasion de réviser la structure profonde d'un texte parce qu'ils doivent consacrer tous leurs efforts à la résolution de nombreux problèmes de surface.

La solution envisagée ici, pour bien distinguer les différences de conduites liées au degré d'expertise des réviseurs de celles qui dépendent de l'état du texte avant révision, consiste donc à prendre en compte le niveau de profondeur textuelle (surface,

sens préservé, microstructure, macrostructure) aussi bien que le type d'opération (surface¹, ajout, retrait, etc.) des corrections apportées par les réviseurs et à mettre ces deux indices en relation avec la profondeur des problèmes contenus dans des textes hétérographes.

Objectifs de recherche

L'objectif principal de cette recherche² est de distinguer les activités de révision des débutants et des expérimentés et d'analyser leurs conduites révisionnelles respectives. Les réviseurs débutants et expérimentés corrigent des textes narratifs hétérographes dont les problèmes sont regroupés par niveaux de profondeur (surface, sens préservé, microstructure). L'effet possible du regroupement des problèmes de même niveau de profondeur, qui pourrait nuire à la validité écologique de la tâche et rendre difficile l'interprétation des résultats, est contrôlé. Les problèmes insérés dans les textes-tâches créés sont aussi de degrés de difficulté variés afin que les différences entre les groupes puissent s'exprimer.

Les hypothèses de recherche sont les suivantes:

- 1) les réviseurs expérimentés effectuent plus de modifications que les débutants (Stallard, 1974);
- 2) les réviseurs expérimentés se distinguent des débutants principalement au regard du niveau de profondeur de leurs corrections (les expérimentés effectuant plus de modifications à un niveau profond que les débutants, et ces derniers révisant principalement au niveau de la surface du texte), comme le suggèrent les études de Bridwell (1980), Faigley et Witte (1981), Sommers (1980);
- 3) les réviseurs débutants utilisent surtout l'opération surface comme type de modification (Bridwell, 1980);
- 4) enfin, les réviseurs expérimentés, étant donné leurs connaissances orthographiques et grammaticales plus étendues, présentent des taux de correction peu influencés par le degré de difficulté des problèmes, à l'inverse des débutants chez qui cette influence devrait être plus forte.

Méthode

Sujets

Quarante-trois sujets participent à l'étude: 35 élèves de cinquième secondaire de l'école Les Sentiers constituent le groupe de réviseurs débutants et huit enseignants de français au secondaire ou au collégial de la région de Québec (ayant au moins cinq ans d'expérience dans le milieu) forment le groupe des réviseurs expérimentés. Tous

les sujets utilisent déjà le traitement de texte. Les élèves se voient attribuer des points à leur dossier scolaire lorsqu'ils complètent toutes les étapes de l'expérimentation, alors qu'une rétribution de 100 \$ est offerte aux enseignants qui font de même.

Matériel

Quatre textes narratifs, de longueur égale (entre 740 et 800 mots) et de lisibilité comparable (autour de 1,60, calculée selon les propositions de J. Anderson, 1983), sont successivement présentés aux sujets. Ces textes comportent des problèmes dont le nombre, la répartition et le niveau de difficulté sont contrôlés. Les problèmes de ces textes narratifs hétérographes correspondent à l'un des niveaux de révision proposés par Faigley et Witte (1981, 1984) (surface, sens préservé, microstructure, macrostructure). Les problèmes associés à chaque degré sont inspirés des objectifs d'apprentissages proposés dans les *Guides pédagogiques* de cinquième année primaire et des deuxième et cinquième secondaires du ministère de l'Éducation du Québec. Aux fins de cette étude, seulement les trois premiers niveaux proposés par Faigley et Witte sont retenus, le quatrième niveau (macrostructure) ne présentant pas une distinction claire par rapport au niveau de révision microstructure. Le texte-tâche I comporte 45 problèmes de niveau de surface (problèmes d'orthographe d'usage, d'orthographe grammaticale, de ponctuation, de majuscules et de présentation). Le texte-tâche II présente 15 problèmes de sens préservé (passages confus ou incohérents: par exemple, emploi équivoque d'un pronom personnel). Le texte-tâche III comporte huit problèmes logiques de la microstructure (changements dans certains détails peu importants de l'histoire: par exemple, la bicyclette rouge du début d'un récit est bleue à la fin on ne sait trop pourquoi), d'un manque d'information à ce niveau. Dans le quatrième texte-tâche (texte compilation), on retrouve 15 problèmes de surface, sept de niveau sens préservé et deux de niveau microstructure. La présence des problèmes insérés dans les textes ainsi que leur appartenance au niveau de profondeur prévu ont été confirmées par une procédure d'accord interjuges: des problèmes de niveaux de profondeur appropriés ont été insérés par l'un des chercheurs dans quatre textes produits par des élèves de troisième secondaire ayant reçu la consigne de rédiger un texte narratif; la présence des problèmes et leur appartenance au niveau de profondeur prévu ont été vérifiées par un premier juge, et seuls les problèmes pour lesquels il y avait accord ont été retenus. Cet accord a été confirmé lors de la vérification des textes par un second juge indépendant.

Le principal avantage du regroupement des problèmes de même niveau dans un même texte-tâche est qu'il permet d'éviter le chevauchement des problèmes. Le nombre de problèmes dans chaque tâche peut ainsi être plus élevé, ce qui augmente du même coup les occasions où les différences peuvent se manifester. Un possible effet facilitateur de ce regroupement des problèmes est contrôlé, dans une certaine mesure, par la comparaison avec le texte compilation (texte IV) où sont réunis des problèmes des différents niveaux.

Comme la performance révisionnelle entretient des liens étroits avec la connaissance de la grammaire et de l'orthographe, ces variables ont été contrôlées afin de distinguer plus finement expérimentés et débutants. Ces variables sont opérationnalisées en rattachant les problèmes de surface ou de sens préservé, dans les textes I et II ainsi que dans le texte compilation, à l'un des trois degrés de difficulté grammaticale ou orthographique faible, moyen ou élevé. Un même nombre de problèmes est rattaché à chaque degré de difficulté (sauf pour le texte compilation où il y a sept problèmes de niveau sens préservé: trois de degré de difficulté faible, deux de degré moyen et deux de degré élevé).

Les sujets révisent les textes à l'aide du logiciel de traitement de texte Compo (Loranger, Arsenault et Bergeron, 1990) et d'ordinateurs IBM ou compatibles. L'emploi d'une copie sur papier du texte à réviser (sur laquelle les sujets ne doivent pas écrire) et celui du dictionnaire sont permis.

Instruments de mesure

La distinction entre les deux groupes de réviseurs est déterminée à l'aide de l'intégration du modèle de la révision de Hayes *et al.* (1985) et de la grille d'analyse de révision de Faigley et Witte (1981). En effet, si le modèle de Hayes *et al.*, malgré ses qualités, ne permettait pas d'apprécier les différences relatives au niveau de profondeur textuelle de la révision si centrale aux conclusions de Bridwell (1980) et de Sommers (1980), la grille d'analyse de la révision proposée par Faigley et Witte (1981, 1984) peut le faire.

Déroulement de l'expérience

Les sujets effectuent d'abord des exercices de formation lors d'une période de 70 minutes consacrée à l'acquisition d'une maîtrise satisfaisante des commandes particulières au logiciel Compo. Une évaluation (Diguier, Arsenault et Loranger, 1986), réalisée par la suite, permet de contrôler le niveau de cette maîtrise.

Une consigne est proposée aux sujets durant chacune des séances expérimentales de révision des textes. Elle leur rappelle qu'ils doivent corriger les problèmes (d'orthographe, d'expression, de logique, de clarté, etc.) qui se trouvent dans le texte. Les sujets disposent de 70 minutes pour réviser chaque texte. Plus d'un texte peut être révisé au cours d'une même séance de 70 minutes, cependant la révision d'un texte doit être terminée à l'intérieur d'une seule séance et ne saurait être poursuivie ou reprise lors d'une séance subséquente. On demande aux sujets d'apporter leurs modifications à l'aide du traitement de texte uniquement. L'ordre dans lequel les textes leur sont présentés est équilibré, et les sujets ne sont pas informés du regroupement des problèmes dans les textes.

Compilation des corrections

Deux juges compilent et classifient les modifications, pour chaque problème inséré, selon trois dimensions:

- 1) Y a-t-il eu correction du problème inséré?
- 2) À quel niveau de profondeur (surface, sens préservé ou microstructure) cette correction a-t-elle eu lieu?
- 3) Quelle opération a été utilisée (surface, ajout, retrait ou substitution)?

La fidélité du procédé est assurée par l'atteinte d'un critère d'accord interjuges de 85 %, calculé sur 20 % des textes. Les pourcentages d'accord montrent que les variables correction, niveau et opération ont toutes une fidélité interjuges supérieure à 85 % (91,1 %, 90,5 % et 92,7 % respectivement). Les corrélations de Pearson pour la fidélité interjuges de ces mêmes variables sont de 0,90, 0,89, et 0,87 ($p < 0,05$).

Résultats

Résultats d'ensemble

Les premiers résultats concernent les taux de correction des problèmes présents dans les textes par l'ensemble des sujets. Globalement, chaque problème a été corrigé par au moins deux des 43 sujets. Les taux de correction varient sensiblement d'un problème à l'autre. Ainsi, 19,6 % des problèmes sont corrigés par 20 % et moins des sujets, alors que 14,1 % sont corrigés par plus de 60 % des sujets. Les autres problèmes sont corrigés à des taux situés entre ces extrêmes.

L'effet de facilitation pouvant provenir du regroupement des problèmes de même niveau dans un même texte n'est pas observé pour les niveaux surface et sens préservé, comme le montrent les résultats des tests t entre les moyennes de correction des problèmes dans le texte de ces niveaux et les moyennes de correction des problèmes de ces mêmes niveaux dans le texte compilation. Les valeurs de t sont de 1,08 pour le niveau surface et de 0,11 pour le niveau sens préservé, toutes deux non significatives à $p < 0,05$. La valeur de t pour le niveau microstructure est toutefois significative ($t = 2,68$, $p < 0,05$).

Le plus souvent, il y a adéquation entre le niveau de profondeur de la correction et celui des problèmes. Ainsi, 89,7 % des problèmes corrigés du texte I l'ont été par une modification de niveau surface, 88,6 % des problèmes corrigés du texte II l'ont été par une modification de niveau sens préservé, et 99,2 % des problèmes corrigés du texte III l'ont été par une modification de niveau microstructure. Les pourcentages d'adéquation des corrections sont approximativement les mêmes dans

le texte IV, où 98,4 % des problèmes de niveau surface corrigés l'ont été par une modification de niveau surface, 84,4 % des problèmes de niveau sens préservé corrigés l'ont été par une modification de sens préservé, et 100 % des problèmes de micro-structure corrigés l'ont été par une modification de microstructure.

Comparaisons entre réviseurs débutants et expérimentés

Les autres résultats permettent de faire certaines distinctions entre le comportement révisionnel des expérimentés et celui des débutants. Le nombre total de corrections est la première variable pour laquelle les sujets des deux groupes diffèrent. Les tests statistiques révèlent que les expérimentés effectuent significativement plus de corrections que les débutants pour chacun des textes (voir le tableau 1). La situation est semblable pour les taux de correction des problèmes de différents niveaux dans le texte compilation.

Tableau 1
Moyennes des pourcentages de correction et résultats des tests *t* pour les textes I, II et III

Texte	Débutants	Expérimentés	Test <i>t</i>	
I	31,5	81,2	<i>t</i> = 7,70,	dl = 41
II	34,7	67,6	<i>t</i> = 3,47,	dl = 41
III	25,0	46,9	<i>t</i> = 2,41,	dl = 41

Note – Toutes les valeurs *t* sont significatives à *p* < 0,05.

L'adéquation entre le niveau de profondeur des corrections et celui des problèmes offre aussi matière à distinction entre les groupes. Les tests *t* révèlent des différences significatives entre les groupes en ce qui concerne l'adéquation du niveau des corrections pour les problèmes de surface et de sens préservé dans les textes I et II (voir le tableau 2). En fait, le niveau des corrections correspond plus souvent au niveau des problèmes chez les expérimentés que chez les débutants.

Tableau 2
Moyennes des pourcentages d'adéquation du niveau des corrections à celui des problèmes et résultats des tests *t* pour les textes I, II et III

Texte	Débutants	Expérimentés	Test <i>t</i>	
I	88,16	97,18	<i>t</i> = 2,93*,	dl = 38,2
II	86,87	95,35	<i>t</i> = 2,22*,	dl = 21,1
III	98,72	100,00	<i>t</i> = 1,00,	dl = 25,0

Note – Pourcentages pour les problèmes corrigés seulement.

* différence significative à *p* < 0,05.

Les sujets des deux groupes utilisent aussi dans des proportions différentes chaque opération pour corriger les problèmes d'un niveau donné, comme le résume le tableau 3. Ainsi, les expérimentés utilisent principalement l'opération de surface pour les problèmes de niveau surface, la substitution pour les problèmes de niveau sens préservé et l'ajout pour les problèmes de niveau microstructure, alors qu'un tel modèle ne se dégage pas de façon aussi accentuée chez les débutants.

Tableau 3
Proportions d'utilisation, par chacun des groupes, de chaque opération et des omissions, pour les textes I, II et III

Opération	Texte		
	Surface	Sens préservé	Microstructure
Surface			
Débutants	30,31	1,88	0,00
Expérimentés	77,03	0,00	0,00
Ajout			
Débutants	1,42	10,55	13,21
Expérimentés	0,34	17,14	23,21
Retrait			
Débutants	0,99	4,71	7,50
Expérimentés	0,34	7,62	12,50
Substitution			
Débutants	3,15	25,24	10,71
Expérimentés	4,05	53,33	14,29
Omission			
Débutants	64,14	57,63	68,57
Expérimentés	18,24	21,90	50,00

Les sujets des deux groupes sont aussi influencés différemment par le niveau de difficultés des problèmes: alors que le taux de correction des expérimentés diminue peu et de façon graduelle avec l'augmentation de la difficulté des problèmes (moyenne des corrections de 84,72 % pour les problèmes de faible difficulté, de 79,51 % pour les problèmes de moyenne difficulté, et de 75,44 % pour les problèmes de difficulté élevée) celui des débutants chute radicalement dès que la difficulté augmente (de 43,89 % pour les problèmes de faible difficulté, la moyenne des corrections passe à 28,05 % et 24,49 % pour les problèmes de plus grande difficulté).

Discussion

Résultats d'ensemble

Les premiers résultats révèlent une gradation des taux de correction pour chaque problème (très généralement réussis, moins réussis, peu et pas réussis), gradation intéressante dans une perspective diagnostique puisqu'elle permet de distinguer les individus à l'intérieur des groupes.

L'absence de différences de taux de correction entre, d'une part, les textes I et II et, d'autre part, les problèmes de surface et de sens préservé du texte compilation indique que le regroupement des problèmes de même niveau dans un même texte n'a pas d'effet facilitateur pour les niveaux surface et sens préservé. La situation est différente pour le niveau microstructure, où l'on observe une baisse significative de la proportion de corrections de microstructure pour les problèmes de microstructure du texte compilation. Mais il est difficile de conclure ici à un effet du regroupement de problèmes de niveaux différents dans une même tâche, étant donné le petit nombre (2) et la difficulté apparente de ces problèmes de microstructure dans le texte compilation.

L'absence d'une facilitation attribuable au regroupement des problèmes pourrait être expliquée, à la lumière du modèle de Hayes *et al.* (1985), par le recours à ce qu'ils nomment le processus de définition de la tâche. Cette définition a dû, dans ce cas-ci, être celle à laquelle les sujets se rapportaient habituellement lors de leurs travaux scolaires, c'est-à-dire évaluer les textes-tâches par rapport à tous les types et niveaux de problèmes rencontrés habituellement dans un texte (rappelons que les sujets n'étaient pas informés du regroupement des problèmes). Cette définition était par ailleurs soutenue par la consigne (mise en situation) spécifiant de corriger les problèmes de tout type et de tout niveau. Ces résultats confirment que la révision de texte est un processus multidimensionnel qui, même chez les débutants, s'applique simultanément aux niveaux surface, sens préservé et microstructure du texte.

Le plus souvent, lorsqu'un problème est corrigé, il y a adéquation entre le niveau de profondeur de cette correction et celui du problème. Par conséquent, un problème situé à la surface du texte est le plus souvent corrigé à ce niveau, et non par une modification plus profonde qui fait disparaître le problème, par exemple. Ainsi, en général, les sujets des deux groupes adoptent une stratégie de correction qui affecte le moins possible le texte. Peut-être que cet effet est plus important avec des textes hétérographes qu'avec des textes autographes, dans la mesure où, dans ce dernier cas, les sujets se sentent plus libres de modifier des passages plus importants du texte.

Comparaisons entre réviseurs débutants et expérimentés

La principale série de résultats concerne les distinctions entre la conduite révisiennelle des débutants et celle des expérimentés. De telles distinctions entre les deux groupes apparaissent ici dans quatre axes, correspondant aux quatre hypothèses de recherche. Un premier axe de distinctions est le taux global de corrections. Comme prévu, les expérimentés font significativement plus de corrections que les débutants pour tous les textes. Cette différence de taux de succès confirme que le groupe des expérimentés est constitué d'individus effectivement plus compétents, relativement à la révision de texte, que ceux du groupe des débutants.

Un deuxième axe où apparaissent des distinctions est celui des niveaux de profondeur des corrections apportées aux différents textes. Les résultats expérimentaux obtenus ici ne confirment pas les observations de Bridwell (1980), Faigley et Witte (1981) et Sommers (1980), à savoir que le niveau de révision (forme, contenu) distingue principalement ces deux groupes de réviseurs et mènent donc au rejet de la deuxième hypothèse de recherche. Il est vrai que les expérimentés font plus de corrections de microstructure que les débutants. Mais ils font aussi plus de corrections de surface et de sens préservé. En fait, ces résultats montrent que la différence essentielle n'est pas tant que les expérimentés révisent plus profondément que les débutants, mais plutôt que les expérimentés utilisent une stratégie d'un niveau plus approprié aux problèmes du texte; autrement dit, il s'agit d'une meilleure adéquation des niveaux.

Deux raisons au moins peuvent être invoquées afin d'expliquer le fait que ces observations ne concordent pas avec celles de Bridwell (1980), Faigley et Witte (1981) et Sommers (1980). D'une part, les textes employés dans ces études étaient autographes alors que ceux employés ici sont hétérographes. Rédiger son propre texte permet de choisir les mots et les tournures qui présentent le moins de difficultés orthographiques; ceci n'est pas possible avec les textes hétérographes et pourrait expliquer la distance entre expérimentés (qui possèdent davantage de connaissances orthographiques) et débutants pour les corrections de surface et de sens préservé. D'autre part, il faut rappeler que les sujets débutants de cette étude sont des élèves de la fin du secondaire. Or, il est possible qu'ils n'aient pas des habiletés de niveau surface et sens préservé aussi grandes que les débutants des autres études qui, la plupart du temps, font appel à des étudiants de premier cycle universitaire.

L'axe des opérations est lui aussi intéressant, en effet, les sujets des deux groupes utilisent dans des proportions différentes chaque opération pour corriger des problèmes d'un niveau donné. Ainsi, les expérimentés accentuent de beaucoup le modèle, déjà présent chez les débutants, faisant de l'opération de surface, l'opération privilégiée pour corriger des problèmes de niveau surface; de la substitution, l'opération des problèmes de niveau sens préservé; de l'ajout, celle des problèmes de niveau microstructure. Ces données mènent au rejet de la troisième hypothèse de recherche: l'opération surface est bien celle que les débutants utilisent le plus, mais cette asymétrie dans l'utilisation des diverses opérations n'est pas distinctive. Les expérimentés utilisent eux aussi l'opération surface plus fréquemment que les autres. Encore ici, le concept d'adéquation (cette fois, celle des opérations) rend bien compte des corrections des expérimentés: l'opération surface est sans contredit la plus efficace – c'est-à-dire produisant l'effet désiré tout en mobilisant un minimum de ressources – pour corriger des problèmes de surface tout en n'altérant que peu ou pas la macrostructure. Il en va de même pour les opérations de substitution et d'ajout au regard des niveaux sens préservé et microstructure respectivement.

À propos de la quatrième hypothèse, le degré de difficulté des problèmes de surface et de sens préservé constitue le dernier axe examiné dans ce cadre de la distinction expérimentés/débutants. Le fait que le taux de correction des débutants est

nettement plus sensible au degré de difficulté des problèmes que celui des expérimentés renvoie au rôle des connaissances dans la révision. L'aspect fondamental de ces connaissances est d'ailleurs bien exprimé dans le modèle de la révision de Hayes *et al.* où elles sont associées aux divers processus, sous forme de buts, de critères, de représentation des problèmes, de stratégies de résolution, etc. Les difficultés peuvent provenir d'un manque de telles connaissances ou encore, comme le suggèrent Bartlett (1982) et Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman (1986), de difficultés à récupérer ou à se représenter ces connaissances. Ces résultats soutiennent aussi que la distinction entre expérimentés et débutants repose, et c'est fondamental à toute expertise, sur les connaissances spécifiques à la tâche (ici: grammaire, orthographe, syntaxe, etc.). C'est d'ailleurs pour les problèmes de grammaire et d'orthographe que les expérimentés de cette étude se démarquent le plus des débutants.

Enfin, les résultats de cette étude mettent en relief un autre aspect, aussi reconnu dans les recherches en didactique (Lartigue, 1991; Rosat, Dolz et Schneuwly, 1991), qui réaffirme lui aussi le rôle des connaissances spécifiques à la tâche (grammaire, orthographe, etc.), mais du point de vue de son origine: l'efficacité à corriger les problèmes d'un niveau donné est en grande partie déterminée par la conception de la révision et par la connaissance de la tâche et donc, souvent, par le type d'enseignement reçu. Le fait que les expérimentés aient reçu un enseignement davantage axé sur les règles orthographiques et grammaticales que celui que les débutants ont reçu rendrait ainsi compte d'une bonne part de la distinction observée dans cette étude. On retrouve alors les aspects métacognitifs déterminants de la révision, liés entre autres au processus de définition de la tâche et aux connaissances quant aux buts fixés illustrés dans le modèle de Hayes *et al.* (1985).

Dans l'ensemble, les expérimentés se distinguent donc des débutants en ceci qu'ils corrigent davantage de problèmes, que leurs corrections sont efficaces, de niveaux de profondeur et de types d'opérations adéquats, et que le succès de leur révision est peu influencé par le degré de difficulté des problèmes. Par ailleurs, lorsque les débutants ne corrigent pas un problème, il s'agit habituellement d'une omission et non d'une action inefficace sur ce problème. Une analyse des actions effectuées en des segments des textes-tâches autres que ceux des problèmes insérés pourrait être instructive à ce propos. En effet, il est possible que les débutants passent une partie importante du temps accordé à tenter de corriger des parties du texte qui, en fait, ne présentent pas de problème.

Conclusion

La prise en compte du niveau de profondeur de la révision, proposée par Faigley et Witte (1981) a permis de dégager, comme l'on fait Sommers (1980) et Bridwell (1980), qu'il s'agit d'une variable d'importance dans l'étude des différences entre réviseurs expérimentés et débutants. L'utilisation de textes où étaient insérés les problèmes à corriger a permis de préciser ce constat. En effet, les résultats de cette

étude montrent bien que ce qui distingue les réviseurs expérimentés des réviseurs débutants n'est pas tant qu'ils révisent à un niveau plus profond, comme le rapportaient plusieurs travaux qui ont déterminé les hypothèses de départ de cette recherche, mais bien que les expérimentés révisent de façon plus appropriée que les débutants en fonction de cette variable de profondeur de la révision. Ces résultats suggèrent par ailleurs que la notion de profondeur de la révision mérite d'être examinée lorsque l'on s'intéresse au processus de révision de texte.

Un rapprochement peut être fait entre, d'une part, la possibilité de distinguer expérimentés et débutants à l'aide des niveaux de profondeur de la révision et, d'autre part, une observation de Hayes *et al.* (1985) à l'effet que les experts considèrent la révision comme un ensemble de processus distincts, chacun d'eux pouvant tour à tour faire l'objet d'une tâche de révision (Hayes *et al.*, 1985). Cette observation apparaît correspondre tout à fait à la notion de niveaux de profondeur de la révision. On serait ainsi amené à considérer non plus la révision, mais bien les révisions, distinguées selon leur niveau de profondeur et, donc, selon la définition de la tâche. Ces conclusions rejoignent ainsi à nouveau, mais pour des raisons différentes, le constat des recherches en didactique affirmant l'importance de la conception de la révision et celle de la connaissance de la tâche pour que la révision soit efficace.

NOTES

1. L'opération «surface» (Bridwell) ne doit pas être confondue avec le niveau de profondeur (Faigley et Witte) du même nom.
2. Cette recherche a été effectuée dans le cadre d'une subvention du Fonds FCAR, du gouvernement du Québec, attribuée à Monsieur Arsenault. Nous tenons à remercier la direction, le personnel et les élèves de l'école Les Sentiers de la Commission scolaire Des Îlets pour leur participation à cette recherche ainsi que madame Patricia Hudon pour son aide précieuse lors de la cueillette et de la saisie des données.

Abstract – This article compares text revisions made by inexperienced subjects (35 students at the Secondary V level) and expert subjects (8 teachers of French). The four narrative texts presented included various problems related to three levels of text structure (from surface structure to macrostructure) based on the Faigley and Witte (1981) model. The results obtained show that inexperienced subjects' revisions differ from those that are expert not only by the number of corrections made and the impact of the level of problem difficulty on the rate of corrections. These groups were also differentiated by the level of corrections made to problems and by the processes used at each of these levels.

Resumen – Una comparación de revisiones efectuadas por sujetos novatos en revisión de textos (35 estudiantes de quinto año de secundaria) y por sujetos con experiencia (ocho maestros de francés) se realizó utilizando cuatro textos narrativos heterográficos que incluyeron problemas de tres niveles de profundidad inspirados en el modelo de Faigley y Witte (1981). Los resultados obtenidos con esta metodología muestran que la revisión hecha por novatos se distingue no sólo por el número de correcciones efectuadas y por la influencia del grado de dificultad

de los problemas sobre la tasa de corrección, sino también por la adecuación del nivel de correcciones tanto con el de los problemas como con las operaciones empleadas en cada uno de estos niveles.

Zusammenfassung – Es wurden von Anfängern (35 Schülern der Mittelschule) und von Experten (8 Französischlehrern) unternommene Korrekturen an Hand von vier von anderen geschriebenen Erzählungen miteinander verglichen. Die Texte enthielten Schwierigkeiten auf den ersten drei Stufen nach Faigley und Witte (1981). Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Korrekturen der Anfänger von denen der Experten nicht nur durch die Anzahl der Verbesserungen und durch die Auswirkung des Schwierigkeitsgrades unterscheiden. Die Unterschiede liegen auch in der relativen Entsprechung zwischen der Stufe der Schwierigkeiten und der der Verbesserungen und in den für die jeweilige Stufe vorgenommenen Eingriffen.

RÉFÉRENCES

- Anderson, J. (1983). Lix and rix: Variations on little-known readability index. *Journal of Reading*, 26, 490-496.
- Anderson, P. M. (1983). *A study of the teaching of revision using electronic word processing with eighth-grade students*. Thèse de doctorat, University of Kansas, Texas.
- Balajthy, E. (1988). Keyboarding, language arts, and the elementary school child. *The Computing Teacher*, 15(5), 40-43.
- Bartlett, E. J. (1981). *Learning to write: Some cognitive and linguistic components*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Bartlett, E. J. (1982). Learning to revise: Some component processes. In M. Nystrand (dir.), *What writers know* (p. 345-363). New York, NY: Academic Press.
- Beach, R. (1976). Self-evaluation strategies of extensive revisors and non-revisors. *College Composition and Communication*, 27, 160-164.
- Beach, R. (1979). The effects of between-draft teacher evaluation versus student self-evaluation on high school students' revising of rough drafts. *Research in the Teaching of English*, 13, 111-119.
- Beach, R. et Bridwell L. S. (dir.) (1984). *New directions in composition research*. New York, NY: Guilford Press.
- Beauregard, L. (1990). *L'évaluation de la qualité des productions écrites chez les élèves du troisième secondaire*. Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy.
- Brassart, D. G. (1991). Planification-révision – Réécriture provoquée au CE2 et au CM2 – Effet de l'âge et de l'origine socioculturelle. *Repères*, 4, 93-110.
- Bridwell, L. (1980). Revising strategies in twelfth grade students' transactional writing. *Research in the Teaching of English*, 14, 197-222.
- Bridwell, L., Sirc, G. et Brooke, R. (1985). Revising and computing: Case studies of student writers. In S. W. Freedman (dir.), *The acquisition of written language: Response and revision* (p. 172-194). Norwood, NJ: Ablex.
- Collier, R. M. (1983). The word processor and revision strategies. *College Composition and Communication*, 34, 149-155.
- Daiute, C. (1983). The computer as stylus and audience. *College Composition and Communication*, 34, 134-145.
- Daiute, C. (1986). Physical and cognitive factors in revising: Insights from studies with computers. *Research in the Teaching of English*, 20, 141-159.
- Della-Piana, G. (1978). Research strategies for the study of revision processes in writing poetry. In C. R. Rogers et L. Odell (dir.), *Research on composing: Points of departure* (p. 105-134). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

- Diguer, L. (1993). *Schéma narratif et individualité*. Paris: Presses universitaires de France.
- Diguer, L., Arsenault, R. et Loranger, M. (1986). *Traitement de texte Éditeur – Évaluation*. Rapport de recherche inédit, Université Laval, Sainte-Foy.
- Dubuisson, C. et Weiss, J. (1990). Les apports de l'utilisation de l'ordinateur à l'apprentissage de la communication écrite – Quelques perspectives prometteuses. *Éducation et recherche*, 12^e année, 74-93.
- Faigley, L. et Witte, S. (1981). Analysing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Faigley, L. et Witte, S. P. (1984). Measuring the effects of revisions on text structure. In R. Beach et L. S. Bridwell (dir.), *New directions in composition research* (p. 95-108). New York, NY: Guilford Press.
- Fayol, M. et Gombert, J.-É. (1987). Le retour de l'auteur sur son texte – Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères*, 73, 85-95.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- 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. et Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- Hayes, J. R., Flower, L. S., Schriver, K., Stratman, J. et Carey, L. (1985). *Cognitive processes in revision* (Tech. Rep. n° 12). Pittsburg, PA: Communication Design Center, Carnegie Mellon University.
- Henry, G. (1975). *Comment mesurer la lisibilité*. Bruxelles: Éditions Labor.
- Hinckel, V. (1991). Compétences de révision au CE2 et CM2 selon le type d'erreurs et le nombre de lectures. *Repères*, 4, 139-152.
- Kahn, J. et Freyd, P. (1990). Touch typing for young children: Help or hindrance? *Educational Technology*, 30(2), 41-45.
- Kintsch, W. (1982). Memory for text. In A. Flammer et W. Kintsch (dir.), *Discourse processing* (p. 186-204). Amsterdam: North-Holland.
- Kirby, D. K. et Liner, T. (1980). Revision: Yes, they do it. *English Journal*, 69, 41-45.
- Lartigue, R. (1991). «Relisez-vous!», dit le maître... – Mode de travail des maîtres et variations des compétences de révision au CE2. *Repères*, 4, 171-183.
- Loranger, M., Arsenault, R. et Bergeron, J. (1990). *Compo – Logiciel d'accompagnement en français*. Québec: Recherche et développement BCA inc.
- Lutz, J. A. (1987). A study of professional and experienced writers revising and editing at the computer and with pen and paper. *Research in the Teaching of English*, 21, 398-420.
- Murray, D. M. (1978). Internal revision: A process of discovery. In C. R. Cooper et L. Odell (dir.), *Research on composing: Points of departure* (p. 85-103). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Perl, S. (1979). The composing processes of unskilled college writers. *Research in the Teaching of English*, 13, 317-336.
- Rosat, M.-C., Dolz, J. et Schneuwly, B. (1991). Et pourtant... ils révisent! Effet de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. *Repères*, 4, 153-170.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1983). The development of evaluative diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (dir.), *The psychology of written language: A developmental approach* (p. 67-95). Londres: Wiley and Sons.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-387.
- Stallard, C. K. (1974). An analysis of the writing behavior of good student writer. *Research in the Teaching of English*, 8, 206-218.
- Zvacek, S. M. (1988). Word processing and the teaching of writing. *Computers in Human Behavior*, 4, 29-35.

Annexe

Reproduction du texte-tâche compilation (IV)³

La maison hantée

Nous³ étions trois amis partis, à pied, en camping depuis trois jours. Une nuit, nous avons été surpris par un orage alors que nous descendions un chemin sinueux dans une campagne que nous ne connaissions¹ pas. Tout d'un coup surgit juste devant nous une vieille femme qui nous dit: «Si vous cherchez un abri, continuez votre chemin et vous trouverez plus bas un ancien manoir... mais soyez prudents!... c'est... parfois il y a...» et la femme se déroba à nos yeux soudainement. Nos trois campeurs poursuivirent leur chemin et arrivèrent au vieux manoir.

C'était une vieille demeure assez imposante, qui avait l'air abandonnée depuis bien longtemps.

– Ce n'est pas bien accueillant, dit l'un des campeurs.

– Non, répondit son compagnon, mes¹ nous n'avons pas le choix: il n'y a aucun autre abri à des kilomètres à la ronde.

– Je préfère rester sous la pluie plutôt que d'entrer dans cette ruine, poursuivit le premier.

Mais à ce moment, la pluie se mit à tomber deux fois plus fort, et des éclairs commencèrent à illuminer le ciel de façon inquiétante, ce qui fie¹ changer d'idée au campeur qui ne voulait pas entrer. Nos trois amis se précipitèrent donc à l'intérieur du manoir.

À l'intérieur, tout était sombre, froid et humide. Il² s'écria: «Y'a quelqu'un?», mais ils n'entendirent que le silence. Sans qu'ils n'aient eu le temps de se retourner, la porte se referma violemment derrière eux. Les trois campeurs sursautèrent, mais ils se dirent quelle¹ avait sûrement été poussée par le vent. Les grondements de tonnerre ne cessaient pas et les éclairs se succédaient, sans toutefois permettre de bien voir l'intérieur de la maison¹

L'un des campeurs trouva une flash light² dans ses bagages et l'alluma pour pas² qu'ils se cognent² en parcourant la pièce. Cela réveilla une volée de chauves-souris qui les fit reculer d'un pas. Des toiles d'araignées flottaient un peu partout, démontrant que personne n'était passer¹ par là depuis très longtemps.

Au fond de l'immense pièce où ils étaient, il y avait un vieux divan¹ couvert de poussière, et au milieu de la salle il y avait une grande table. Ils avancèrent¹ doucement vers cette table, en examinant bien les lieux. Ils aperçurent alors un escalier en colimaçon à leur gauche. «Pourquoi ne pas l'emprunter?», dit l'un des campeurs en

pointant l'escalier de bois usé. C'est ce qu'ils firent. Les marches grinçait¹, mais l'escalier tenait bon. Rendus au premier étage, ils se trouvèrent devant un long corridor, avec de nombreuses portes de chaque côté.

- Ce sont probablement des chambres, dit l'un des campeurs.
- Regardons, on verra bien, répliqua l'autre.

Ils jetèrent un coup d'œil à l'intérieur de la première pièce à leur gauche, car il y avait un peut¹ de lumière qui s'en échappait. Personne, sauf peut-être un mouvement de rideau au fond de la chambre sinistre et délabrée.

- Je n'aime pas beaucoup ça, fit l'un des campeurs.

Au même moment se fit entendre un long craquement sourd et le lit qui étais¹ là se mit à se déplacer lentement.

- Vite, redescendons!

Et les trois campeurs se précipitèrent à l'escalier. Mais ils n'avaient pas descendus¹ deux marches que soudain l'escalier s'écroula. Ils se relevèrent parmi les décombres, mais heureusement, personne n'était blessé, puisque² l'escalier, en tombant, avait toutefois dévoilé l'entrée de ce qui semblait être un profond tunnel... On entendait aussi des voix qui en provenaient. Les trois campeurs, après une hésitation, commencèrent à suivre le tunnel. Il était très long. Il se terminait en plein milieu d'un champ. Comme ils en sortaient, ils aperçurent de petites silhouettes qui s'éloignaient en courant et en riant.

- Vite! Rattrapons-les!

S'est¹ ce que les trois campeurs tardèrent pas² à faire: ils montèrent sur la moto³ et attrapèrent bientôt quatre jeunes garçons.

- Bon! Vous allez nous expliquer ce qui se passe ici...
- Lâchez-nous! Ne nous faites pas mal! Nous allons tout vous expliquer. C'était seulement pour nous amuser. Nous atirons¹ des voyageurs dans le vieux manoir pour leur faire peur un peu. C'est tout!

À ce moment, ils disparurent en courant, car ils les avaient relâchés un peu. Ils² se remirent de leur surprise et ils se rendirent compte qu'ils étaient perdu¹ au milieu d'un champ inconnu en pleine nuit, et... sans bagages.

Nous indiquons ici, pour le bénéfice des lecteurs, l'emplacement des problèmes ainsi que leur niveau de profondeur (1 = surface, 2 = sens préservé, 3 = microstructure).