

## Article

---

« Apprendre à écrire un texte documentaire de comparaison en 2<sup>e</sup> année du primaire : étude comparée d'interventions didactiques contrastées »

Renée Gagnon et Hélène Ziarko

*Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 3, 2009, p. 127-148.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/039859ar>

DOI: 10.7202/039859ar

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](mailto:info@erudit.org)

# Apprendre à écrire un texte documentaire de comparaison en 2<sup>e</sup> année du primaire : étude comparée d'interventions didactiques contrastées



Renée Gagnon, professeure  
Université du Québec à Trois-Rivières



Hélène Ziarko, professeure  
Université Laval

**RÉSUMÉ** • Cet article rend compte d'une recherche visant à vérifier l'efficacité d'une séquence didactique caractérisée par l'enseignement de la structure du texte et des procédés linguistiques qui permettent de linéariser un texte de comparaison sur les performances d'écriture des élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire. La séquence différenciée par deux étapes de réalisation a été soumise à deux groupes, expérimental et témoin, selon une méthode pré-test / post-test. La comparaison des résultats montre un effet significatif de l'enseignement dispensé au groupe expérimental sur la capacité des élèves à produire une structure de comparaison et à utiliser des procédés de thématization reliés à cette structure

**MOTS CLÉS** • didactique du texte, enseignement-apprentissage de l'écriture, séquence didactique, entrée dans l'écrit, processus cognitifs.

## 1. Introduction et problématique

Un des grands défis de l'enseignement aux élèves du 1<sup>er</sup> cycle du primaire consiste dans la conception, le pilotage et l'évaluation de situations d'enseignement-apprentissage propres à soutenir leur entrée dans l'écriture normée. Au début du

primaire, le passage réussi du langage oral au langage écrit exige que soit pris en compte le développement des habiletés à produire un texte oral, sur lesquelles va s'appuyer le processus d'apprentissage qui conduira les élèves à développer leur compétence à écrire des textes variés (Gagnon, 2006). Mentionnons que les deux termes *texte* et *oral* ne sont pas antithétiques, ainsi qu'en témoigne Charaudeau (1992, p. 635) : *Le texte est le produit – résultat de l'acte de communication. [...] Le texte dépend directement du contrat de la situation de communication et du projet de parole du sujet parlant.*

À la différence du texte narratif souvent fréquenté déjà très tôt durant la petite enfance, on observe que l'enseignement du texte documentaire occupe encore peu de place à l'école primaire, même si le contenu de ce genre de texte est porteur de connaissances (Laparra, 2005) et qu'il conduit le lecteur et le scripteur à composer avec les connaissances évoquées dans le texte. En lecture, la qualité et la quantité des connaissances en mémoire à long terme du lecteur [...] ont un effet sur le traitement qu'il effectue durant la lecture (Armand, 1998, p. 32) et sur la compréhension du texte. En écriture, le scripteur doit mobiliser les connaissances du contenu à développer dans le texte, connaissances stockées dans sa mémoire à long terme, et les organiser pour construire l'effet à produire sur le lecteur.

Dans la recherche, nous avons voulu vérifier, auprès de jeunes scripteurs de 2<sup>e</sup> année qui avaient déjà développé une certaine maîtrise de l'écriture du texte narratif, l'efficacité d'interventions didactiques visant à faire produire un texte documentaire dans lequel sont comparés deux référents, soit deux animaux. Notons que nous avons choisi le terme *documentaire* à la suite de Brassart (1998). En effet, contrairement aux premiers travaux sur la superstructure textuelle qui distinguaient les textes informatifs, argumentatifs et directifs, les recherches en didactique qui ont suivi ont permis de distinguer différents genres de textes dont les textes documentaires (Brassart, 1998) ou articles encyclopédiques (Dolz, Novarraz et Schnewly, 2001).

Une variable a été manipulée, l'enseignement, de façon à examiner les effets sur la structure textuelle, les procédés linguistiques et le contenu informatif développé. Le présent article traite particulièrement de la structure textuelle et des procédés linguistiques.

## **2. Contexte théorique**

### **2.1 Les types de textes informatifs**

Contrairement aux textes narratifs dont la superstructure *canonique* est commune à plusieurs genres de textes comme le récit historique, le conte, la légende, etc., les superstructures des textes informatifs, au nombre desquels on peut compter les textes documentaires, varient selon la nature de la relation mise en évidence dans le texte. On reconnaît cinq types possibles de relation rhétorique dans le texte informatif : 1) la description qui présente les caractéristiques d'un élément, 2) la collection qui décrit plusieurs éléments ayant des caractéristiques communes,

3) la comparaison qui met en évidence les différences et les ressemblances entre deux ou plusieurs éléments, 4) la relation de cause à effet qui explique les relations entre une cause et une conséquence, et 5) la relation problème-solution qui permet de proposer une (des) solution(s) à un problème posé (Meyer, 1985; Meyer et Poon, 2001).

Pour les fins de la présente recherche, nous nous sommes intéressées aux textes de description en mode *collection* et, surtout, à ceux dont l'organisation du contenu soutient la *comparaison* entre deux référents. La *collection* suppose que le scripteur choisisse des informations pertinentes et utilise des procédés linguistiques propres à guider le lecteur dans l'établissement des relations sémantiques au profit de la représentation d'un seul référent à la fois. Du point de vue de la structuration textuelle, dans la description en mode *collection*, on présente *successivement* toutes les caractéristiques d'un premier référent, puis toutes celles d'un second référent. De ce fait, ce mode d'organisation des informations *laisse le choix* aux lecteurs de s'engager ou pas dans un traitement comparatif des caractéristiques des référents traités dans le texte. Le texte de *comparaison* implique que le choix des informations et les procédés linguistiques permettent au lecteur, d'une part, d'établir des relations sémantiques concernant chacun des référents décrits, et, en même temps, d'induire un traitement comparatif des informations. Du point de vue de la structure textuelle, on présente, en alternance, des paragraphes exposant les caractéristiques des deux référents décrits, cela dans le but de guider le traitement comparatif du lecteur. De plus, cette structure peut être renforcée par la présence d'organisateur textuels au début du paragraphe tels que *comme*, *de même*, afin de *signaler explicitement* aux lecteurs la relation de comparaison.

La classification de Meyer (1985) est intéressante dans la mesure où elle met en évidence le fait que les différentes relations rhétoriques identifiées ne sont pas équivalentes du point de vue du traitement exigé par le lecteur, ce qui a été vérifié par les résultats de diverses études menées auprès de lecteurs apprenants. De plus, cette classification permet d'identifier les enjeux cognitifs auxquels répond le traitement des procédés linguistiques utilisés dans les textes.

## 2.2 La compréhension et la production des textes informatifs

Les résultats de recherche portant sur la compréhension des textes informatifs ont montré que, lorsqu'elle est connue et maîtrisée par les lecteurs, la structure de comparaison, plus contraignante que celle de collection, favorise le rappel d'un plus grand nombre d'idées du texte. On en conclut qu'elle conduit à une meilleure compréhension du texte, le *rappel* témoignant de la représentation sémantique qui résulte du traitement effectué à la suite de la lecture du texte (Hall, Sabey et McClellan, 2005; Yochum, 1991). Il semble également que la présentation des informations, comme elle est réalisée dans les textes de *collection*, ne guide pas efficacement la compréhension du texte, tandis que l'organisation des informations dans le texte de comparaison favorise l'établissement de liens sémantiques plus nombreux entre les éléments de contenu et conduit à l'élaboration d'une

représentation plus féconde du point de vue du stockage des informations et de la connaissance construite à partir des éléments présentés (Ziarko, 1994).

De même, la production de textes de description en mode *collection* et celle des textes de *comparaison* n'exigent pas du scripteur le même traitement cognitif, dans la mesure où les contraintes de production ne sont pas identiques en ce qui concerne la planification textuelle et les opérations de mise en texte (Bronckart, 1996). Ainsi, l'écriture du texte informatif qui présente une description en mode *collection* suppose que le scripteur spécifie les caractéristiques d'un *seul* référent thématique à la fois, ce qui facilite, de ce fait, la planification textuelle et les opérations de mise en texte. En effet, il s'avère relativement simple, pour le scripteur apprenant, de sélectionner et d'organiser les contenus à évoquer pour satisfaire à la structure de ce type de texte et de recourir à des marques linguistiques élémentaires comme le point, le connecteur et les pronoms de la 3<sup>e</sup> personne, qui lui permettront de réaliser les opérations de segmentation-connexion et celles de cohésion (De Weck, 1991).

Par contre, l'écriture du texte informatif qui présente une comparaison suppose que le scripteur souligne les ressemblances et les différences entre deux référents thématiques. Cette caractéristique du texte de comparaison exige, relativement à la planification textuelle, que le scripteur récupère et organise les contenus à évoquer afin de mettre en évidence les caractéristiques qui font se ressembler ou qui opposent les référents. Comme en lecture, la gestion thématique des contenus traités par le scripteur impose un traitement cognitif contraignant, puisque la comparaison entre deux référents nécessite que soient présentes, en même temps, dans la mémoire de travail du scripteur, les informations liées à chacun des référents pour lui permettre d'établir des connexions entre les différentes informations concernant l'un ou l'autre des référents, et ce, pour chacune des propriétés développées. De plus, la textualisation de ces contenus imposés nécessite la disponibilité et le recours à une grande diversité de marques linguistiques (Schneuwly, 1988). En effet, il est important que le lecteur du texte que l'on écrit puisse référer sans ambiguïté à l'un ou à l'autre des éléments décrits, cela, par exemple, avec l'utilisation d'anaphores renvoyant explicitement à l'antécédent du type *il*, *l'un ou l'autre* ou *celui-ci*. En outre, le traitement du texte de comparaison par ce lecteur doit être soutenu à l'aide d'organisateurs textuels marquant la comparaison entre les deux référents thématiques, au niveau local (par exemple, avec *comme*, *et*, etc.) comme au niveau global (par exemple, avec *par ailleurs*, *par contre*).

### 2.3 L'organisation textuelle du texte de comparaison

Selon Meyer (1985), la structure du texte de comparaison se caractérise par une organisation textuelle qui présente, en alternance, les différents aspects des référents thématiques. Ainsi, dans un texte de comparaison de genre documentaire, est décrit, dans un paragraphe, un aspect d'un premier référent puis, dans le paragraphe suivant, le même aspect du second référent. Par la suite, l'alternance continue pour la présentation de chaque aspect de chacun des deux référents, comme par exemple : l'alimentation de l'ours polaire / l'alimentation de l'ours brun ; l'habitat de l'ours

polaire / l'habitat de l'ours brun. Cette structure peut être renforcée par la présence de marques linguistiques au début du paragraphe, telles que *comme*, *de même*, afin de guider le traitement comparatif du lecteur. L'alternance du traitement d'un aspect de chaque référent rend cette structure plus complexe que la structure du texte de collection, plus fréquemment utilisée dans les manuels scolaires.

## 2.4 Les opérations de textualisation

Qu'elle soit orale ou écrite, la production textuelle suppose, au niveau local, la linéarisation de marques linguistiques en une séquence d'énoncés qui dépendent du co-texte, c'est-à-dire du texte déjà produit, et qui forment, au niveau global du texte, un tout sémantique multidimensionnel. Par exemple, dans les séquences narratives, certains événements peuvent se produire en même temps, mais ils doivent être énoncés l'un à la suite de l'autre (Coirier, Gaonac'h et Passereault, 1996), en fonction des contraintes de production exigées par la séquence globale du texte. Pour ce faire, le scripteur doit recourir à des opérations de textualisation, afin d'assurer la cohésion du texte à produire. Bronckart (1996) postule l'intervention de trois opérations langagières permettant la textualisation, qui se concrétisent dans le texte par certains procédés linguistiques : 1) les opérations de segmentation-connexion, 2) les opérations de cohésion textuelle et 3) les opérations de modalisation. Les opérations de segmentation-connexion utilisent les marques de ponctuation et les organisateurs textuels. Notons que nous utilisons l'expression *organisateur textuel* en référence aux travaux de Bronckart (1996). Les organisateurs textuels peuvent [...] *s'appliquer au plan général du texte, aux transitions entre les types de discours, aux transitions entre phases d'une séquence, ou encore aux articulations plus locales entre phrases syntaxiques* (p. 123). Quant aux opérations de cohésion textuelle, elles sont marquées par les procédés anaphoriques, les procédures de composition thème-rhème et les procédés de thématisation. Enfin, les opérations de modalisation sont marquées par des locutions permettant d'émettre, par exemple, une distance énonciative, à l'aide de locutions du type *il semble que*, ou encore des reformulations par le recours à des expressions comme *c'est-à-dire*.

### 2.4.1 Les opérations de segmentation-connexion

Les opérations de segmentation-connexion servent à ponctuer le texte, à le segmenter, à le découper en parties et, en même temps, elles assurent l'enchaînement textuel. Les résultats d'une étude menée par Schneuwly (1988) en milieu scolaire montrent que, dans l'écriture d'un texte explicatif (il s'agissait pour les sujets d'expliquer par écrit comment jouer à cache-cache), les élèves de 4<sup>e</sup> année du primaire tiennent compte de la structure syntaxique pour ponctuer la phrase. Par contre, toutes les phrases ne sont pas ponctuées. Celles qui le sont marquent une rupture dans le texte, par exemple, un changement d'actant ou d'activités. Ainsi, le point n'est pas seulement utilisé pour délimiter la phrase (niveau local), mais il prend également en compte la structure du texte (niveau global).

Les opérations de connexion contribuent, spécifiquement, à relier les différentes unités textuelles préalablement segmentées afin d'assurer la progression thématique. Pour ce faire, elles utilisent, principalement, des organisateurs textuels (Bronckart, 1996). Au niveau global, le recours aux organisateurs textuels marque la relation entre les différentes parties qui constituent le texte. Par exemple, il signale au lecteur le déroulement des séquences narratives du récit à l'aide des locutions adverbiales, du type *il était une fois*, qui signalent la phase initiale du récit, d'un adverbe, comme *soudain*, ou d'une locution adverbiale, comme *tout à coup*, qui signalent la phase de la complication. Les opérations de connexion peuvent aussi marquer le passage entre les différentes séquences qui constituent le texte, comme par exemple, le passage d'un type de séquence à un autre, comme celui d'une séquence théorique à une séquence narrative.

Au niveau local, les opérations de connexion contribuent à marquer l'articulation entre des phrases (interphrastique) ou entre des segments de phrases (intra-phrastique), comme dans l'exemple suivant : *La fourrure du castor est imperméable comme celle du rat musqué*. Ici, l'organisateur textuel *comme* agit au niveau intra-phrastique. Il marque la relation de comparaison entre deux référents.

#### 2.4.2 Les opérations de cohésion

Les opérations de cohésion sont indissociables de la progression thématique puisqu'elles assurent la reprise des informations connues dans le texte (le ou les thèmes) sur lesquelles prennent appui les informations nouvelles (le ou les rhèmes). Elles sont principalement rendues possible, entre autres, par l'emploi de procédés anaphoriques, comme les anaphores pronominales, les anaphores nominales ou d'autres anaphores, comme les adverbes de lieu comme *là-bas*, *y*, etc. Ainsi, dans les textes de comparaison, outre les pronoms et les anaphores nominales, des marques spécifiques, telles que *tous les deux*, *lui*, *ces*, peuvent assurer le rappel des référents dans la suite du texte et en établir la cohésion.

Parmi les opérations de cohésion, celles qui utilisent les procédés de thématization/rethématisation désignent l'introduction et le rappel des référents thématiques dans un texte. Brassart (1998) a étudié ces procédés dans les textes documentaires qui ne présentent qu'un seul référent. Selon lui, la rethématisation du référent, au début du paragraphe, n'est pas liée à des contraintes phrastiques, mais signale plutôt au lecteur, un changement sémantique.

Les procédés de thématization / rethématisation sont spécifiquement importants dans le texte de comparaison. En effet, le mode d'organisation de ce texte présente, en alternance, les référents décrits, et il exige que le scripteur rethématise en nommant explicitement, au début de chacun des paragraphes, le référent dont il y est question, afin de marquer, pour le lecteur, la référence à l'un ou l'autre des référents thématiques.

#### 2.4.3 Les opérations de modalisation

Selon Dolz et Schneuwly (1998), les opérations de modalisation contribuent à apporter un jugement évaluatif sur ce qui est dit dans le texte. Elles concernent la

(les) position (s) du locuteur ou du scripteur ou encore celle(s) des personnages cités dans le texte par rapport à certains aspects du contenu thématique, ou encore elles permettent de reformuler, assurant ainsi la distance énonciative vis-à-vis des propos du locuteur.

### 3. Méthodologie

La recherche avait pour but d'examiner les effets d'une séquence didactique, incluant des étapes contrastées du point de vue de l'enseignement, et visant le développement des habiletés rédactionnelles d'élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire. Plus précisément, cette étude avait pour objectifs : 1) de vérifier dans quelle mesure un enseignement spécifique de l'écriture du texte documentaire de comparaison en améliore la textualisation chez des élèves déjà sensibilisés à l'écriture d'un texte narratif; 2) de faire ressortir quels procédés linguistiques ont été utilisés par les scripteurs pour satisfaire les contraintes de production de ce genre de texte. Nous avons comparé les effets d'une séquence didactique différenciée par deux étapes de réalisation, selon une méthode pré-test / post-test, soumise à deux groupes, expérimental et témoin. Le pré-test et le post-test ont été évalués à l'aide des deux grilles de correction en relation avec les objets d'étude. Les résultats ainsi obtenus ont fait l'objet d'analyses statistiques visant à établir la signification des différences observées entre les moments, d'une part, et entre les groupes, d'autre part.

#### 3.1 Les sujets

L'expérience a été menée auprès de 90 élèves issus de quatre classes de 2<sup>e</sup> année du 1<sup>er</sup> cycle du primaire. L'expérimentatrice était une des quatre enseignantes qui ont participé à la recherche. Les sujets de deux classes (soit 45 sujets) ont constitué le groupe expérimental, tandis que les deux autres classes formaient le groupe témoin pour un total de 45 sujets également. Mentionnons que les sujets de ces quatre classes constituent ce que Bertrand (1986) définit comme un *échantillon subjectif*, que l'on peut considérer comme représentatif de la population étudiée. Une analyse effectuée sur les mesures de rendement scolaire des élèves a montré que, de ce point de vue, les deux groupes de sujets étaient statistiquement équivalents.

#### 3.2 La séquence didactique

Une séquence didactique inspirée de celles proposées par Dolz, Novarraz, et Schneuwly (2001) a été élaborée dans le but de soutenir la production d'un texte documentaire dans lequel les sujets auraient à comparer deux animaux. La séquence didactique à laquelle a participé le groupe expérimental visait le développement et l'organisation des informations par l'enseignement de la structure de comparaison et des procédés linguistiques qui permettent de *linéariser* le texte de comparaison. La séquence didactique proposée au groupe témoin était essentiellement axée sur le développement et l'organisation des contenus selon une certaine proximité sémantique (Reuter, 2000) propre au texte documentaire; dans une telle organisation, les informations développées sont regroupées selon des critères de ressemblances.



La séquence didactique comptait sept étapes de réalisation. Deux étapes différaient selon qu'elles étaient présentées aux sujets du groupe expérimental ou à ceux du groupe témoin. Le travail didactique réalisé dans ces étapes porte sur des dimensions critiques, c'est-à-dire l'enseignement de la structure de comparaison et l'emploi des marques linguistiques permettant de réaliser les opérations de segmentation-connexion et de cohésion. La mise en parallèle d'autant d'activités d'enseignement visait à s'assurer que d'éventuelles différences dans les performances d'écriture des sujets des deux groupes pourraient être attribuées à l'intervention didactique. Le tableau suivant résume les activités didactiques réalisées durant les étapes de la séquence.

Tableau 1  
Les étapes des séquences didactiques

Étapes	Groupe expérimental	Groupe témoin
1. Distinction des genres	Tri de textes de description	
2. Contenu et composantes	Lecture d'un texte documentaire de description présentant un seul référent + élaboration d'une fiche de synthèse Questionnaires sur les parties du texte + sur les aspects du référent	
3. Contenu et organisation textuelle	Lecture de textes documentaires présentant un seul référent + élaboration de fiches de synthèse Activité de reconstruction de texte	
4. Production de la 1 <sup>re</sup> version du texte (pré-test)	Écriture individuelle d'un texte documentaire à l'aide de deux fiches de synthèse	
5. Activités d'enseignement	Écriture collective <i>avec travail didactique spécifique concernant la structure du texte de comparaison</i> Activités de textualisation Élaboration d'une grille de contrôle de rédaction Réécriture des textes produits à la 4 <sup>e</sup> étape	Écriture collective <i>sans travail didactique spécifique concernant la structure de comparaison</i> ; na na
6. Textes de <i>comparaison</i>	Lecture de deux textes de comparaison + élaboration de fiches de synthèse Activité de comparaison entre deux textes – contenu identique organisé en modes <i>collection et comparaison</i>	na na
7. Production de la 1 <sup>re</sup> version du texte (post-test)	Écriture individuelle d'un texte de comparaison à l'aide de deux fiches de synthèse et de la grille de contrôle de rédaction (post-test) Réécriture individuelle de la 2 <sup>e</sup> version	

Durant le déroulement de la séquence didactique, les élèves avaient à leur disposition, dans la bibliothèque de leur classe, des livres documentaires portant sur les animaux à l'étude. Ils ont eu accès également à des sites Internet.

Note : lorsque les lignes pointillées sont utilisées, c'est pour indiquer qu'il y a des activités différenciées pour les deux groupes.

Les quatre premières étapes, communes aux deux séquences, ont conduit les élèves des deux groupes, à lire des textes documentaires dans lesquels est présenté un seul référent (un animal) et à produire un texte avec pour consigne d'écriture de comparer deux animaux. Cette production était utilisée comme pré-test.

Les activités de lecture devaient conduire les élèves à reconnaître, d'une part, les parties d'un texte documentaire (le titre, le cadrage initial, les aspects développés autour du référent dans le trajet textuel et le cadrage final), et, d'autre part, son organisation textuelle caractérisée par le regroupement des informations servant à décrire l'animal sous différents aspects. Notons que nous empruntons à Reuter (2000), les termes *cadrage initial*, *trajet textuel* et *cadrage final*, qui nous paraissent propres à caractériser les parties du texte de description en mode *collection* et en *mode comparaison*, travaillées ici.

À la suite de la lecture de chacun des textes proposés, les élèves ont rédigé une fiche de synthèse avec l'aide de leur enseignante pour constituer une base de connaissances à propos des référents. Au terme de ces étapes, les élèves des deux groupes ont eu à produire un texte documentaire de comparaison dans lequel ils devaient faire ressortir les différences et les ressemblances entre deux animaux qu'ils avaient choisis à partir de deux fiches de synthèse dont ils disposaient, par exemple, celle concernant le loup gris et celle concernant le cougar, et cela, sans retourner aux textes sources. Le texte produit a constitué le pré-test de l'étude.

À la 5<sup>e</sup> étape, les sujets de deux groupes ont participé à des activités didactiques propres à soutenir la textualisation d'un texte de comparaison. Le groupe expérimental et le groupe témoin ont, d'abord, participé à l'écriture collective d'un texte de comparaison visant à comparer deux animaux choisis par les élèves après discussion avec leur enseignante.

Dans le groupe expérimental, le travail didactique a permis de guider explicitement la réalisation de chacune des parties constituant la structure du texte de comparaison : le cadrage initial, le trajet textuel regroupant, en alternance, les caractéristiques de chacun des référents, le cadrage final. Dans le groupe témoin, le travail didactique sur la textualisation n'a pas induit de structure particulière, mais il a plutôt été axé sur l'organisation des informations proposée par les sujets, c'est-à-dire soit un mode *comparaison*, soit un mode *collection* ; toutefois, les interventions visaient davantage à sélectionner les contenus propres à exposer les ressemblances et les différences entre les référents, et non pas à guider explicitement la réalisation de chacune des parties constituant la structure de comparaison.

Dans les deux groupes, l'activité suivante a conduit les sujets à réécrire le texte produit en pré-test. À l'intérieur d'une équipe de deux élèves, chacun a bénéficié de la médiation de l'autre – le lecteur – qui, par ses commentaires ou ses questions, a amené le scripteur à modifier son texte pour que ce dernier soit mieux compris. L'interaction entre les deux sujets favorise leur prise de conscience quant à l'utilité de certains procédés *pour dire* qui facilitent la compréhension du lecteur en fonction du but visé par le texte. À cette étape, les élèves ont aussi profité de l'assistance individuelle de leur enseignante.

### 3.3 Les activités de textualisation

Proposées seulement au groupe expérimental, ces activités de textualisation ont été réparties tout au long de la suite de la séquence. En ce qui concerne la structure textuelle, elles ont porté sur le découpage en paragraphes, la linéarisation d'un cadrage initial dans lequel est présentée une caractéristique commune aux deux référents traités et accompagnée ou non d'une différence entre ces deux référents, le trajet textuel dont les paragraphes respectent l'alternance des aspects des référents traités et la linéarisation d'un cadrage final dans lequel est (sont) mentionnée(s) une caractéristique commune ou une différence entre les deux référents, autre(s) que celle(s) mentionnée(s) dans le cadrage initial, qui clôt le texte. Des exercices ont également porté sur les procédés linguistiques permettant de réaliser les opérations de segmentation-connexion, de cohésion et de thématization. Les exercices de segmentation-connexion ont porté sur l'ajout du point et sur l'emploi des marques de connexion spécifiques au texte de comparaison (par exemple, *comme, tandis que*). Quant aux exercices de thématization, ils ont porté, d'une part, sur le marquage de la référence dans un texte par le recours au fléchage pour réunir l'anaphore au référent (Combettes et Tomassone, 1988) et, d'autre part, sur le choix entre le nom plein ou l'anaphore (par exemple, *loup gris* ou *il*), pour marquer la référence. Tous ces exercices ont débouché sur l'élaboration collective d'une grille de contrôle de rédaction qui fait la synthèse des enseignements.

À la 6<sup>e</sup> étape, les sujets des deux groupes ont lu deux textes de comparaison et ont élaboré des fiches de synthèse. Les sujets du groupe expérimental ont aussi effectué la comparaison de deux textes dont le contenu identique était organisé en mode comparaison et en mode collection. En équipe de trois ou quatre élèves, ils ont noté les ressemblances et les différences entre les deux versions. Puis, les observations des élèves ont été partagées avec les pairs.

À la 7<sup>e</sup> étape, les élèves des deux groupes ont écrit individuellement un autre texte de comparaison. Ils avaient à leur disposition l'ensemble de leurs fiches de synthèse. Les élèves du groupe expérimental pouvaient également avoir recours à leur grille de contrôle de rédaction élaborée à la suite des enseignements. La première version de ce texte a été recueillie et elle a servi de post-test.

Par la suite, les sujets ont échangé leur texte avec un autre élève qui l'a commenté et a proposé des améliorations possibles, ce qui a conduit à une seconde version corrigée du texte produit en post-test.

### 3.4 Les grilles d'analyse

Deux grilles d'évaluation ont été élaborées à partir d'une analyse qualitative des textes produits par les deux groupes au pré-test et au post-test (Gagnon et Ziarko, 2005). Chacun des éléments d'évaluation retenus dans chacune des grilles a fait l'objet d'une description minutieuse (Gagnon, 2006), propre à permettre une utilisation non ambiguë par différents juges, ce qui, malheureusement, n'a pas été possible dans le cadre de la présente recherche.

Une première grille visait l'évaluation de la structure textuelle du texte produit. Les rubriques qui la constituent concernent : 1) la présence d'un titre, 2) le cadrage initial, 3) le trajet textuel, et 4) le cadrage final. Une seconde grille a permis d'évaluer les procédés linguistiques utilisés par les sujets afin de réaliser les opérations de connexion-segmentation et de cohésion textuelle. Les composantes liées aux opérations de connexion-segmentation concernent : 1) l'emploi du point; 2) la présence de marques de comparaison, comme l'utilisation d'un substantif de catégorisation : *herbivore*, ou de marques spécifiques de connexion : *aussi, comme, tandis que*; 3) la présence de marques de cohésion comme l'utilisation d'anaphores : *il, elle*, ou de marques de cohésion soutenant spécifiquement l'organisation discursive du texte de comparaison : *lui, tous les deux*; et 4) les procédés de thématization / rethématisation, comme le recours au nom plein / anaphore, par exemple, *loup gris / il*.

#### 4. Résultats

##### 4.1 Comparaison des performances obtenues par les deux groupes aux deux temps de la mesure concernant la structure textuelle et les procédés linguistiques

Le tableau suivant rapporte les scores moyens et les écarts-types obtenus par les deux groupes de sujets – expérimental et témoin – lors de la production d'un texte documentaire comparant deux animaux au pré-test et au post-test, c'est-à-dire avant ( $t_1$ ) et après ( $t_2$ ) la mise en œuvre de la séquence didactique. Ils concernent l'évaluation de la structure textuelle produite pour linéariser le contenu informatif et, d'autre part, l'évaluation des procédés linguistiques utilisés par les sujets lors de l'écriture. Dans le premier cas, un score maximum de 16 points pouvait être atteint, mais pas dans le second, puisque le dernier score dépend, en partie, du nombre d'occurrences des procédés linguistiques considérés, occurrences relevées dans les textes produits.

Tableau 2

Scores moyens ( $\bar{x}$ ) et écarts-types ( $s$ ) observés du point de vue de la structure textuelle et des procédés linguistiques dans les deux groupes, au pré-test ( $t_1$ ) et au post-test ( $t_2$ )

		Expérimental		Témoin	
Structure textuelle					
Pré-test	$\bar{x}$ ( $s$ )	3,64	1,46	3,27	1,27
Post-test	$\bar{x}$ ( $s$ )	12,91	3,49	6,40	2,75
Procédés linguistiques					
Pré-test	$\bar{x}$ ( $s$ )	6,93	3,68	8,37	3,96
Post-test	$\bar{x}$ ( $s$ )	13,53	3,94	11,31	3,59

#### 4.1.1 La structure textuelle

On observe que, au pré-test, les scores globaux obtenus par les sujets des deux groupes, expérimental et témoin, concernant la structure textuelle produite sont assez semblables (respectivement  $\bar{x} = 3,64$ ;  $s = 1,46$  et  $\bar{x} = 3,27$ ;  $s = 1,27$ ) avec, dans les deux cas, des différences individuelles assez élevées traduites par les écarts-types. Le tableau 2 montre également qu'au post-test, les performances des sujets du groupe expérimental sont deux fois plus élevées que celles des sujets du groupe témoin (respectivement  $\bar{x} = 12,91$ ;  $s = 3,49$  et  $\bar{x} = 6,40$ ;  $s = 2,75$ ). On remarque que, en regard de cet écart séparant les scores globaux, l'écart-type observé pour les résultats du groupe expérimental traduit une dispersion comparativement plus grande que celle observée pour les résultats du groupe témoin.

#### 4.1.2 Les procédés linguistiques

En ce qui concerne les procédés linguistiques utilisés pour linéariser les textes, au pré-test, les sujets du groupe témoin obtiennent des résultats légèrement supérieurs à ceux des sujets du groupe expérimental (respectivement  $\bar{x} = 8,37$ ;  $s = 3,96$  et  $\bar{x} = 6,93$ ;  $s = 3,68$ ), tandis que les écarts-types observés traduisent une dispersion des résultats à peu près semblable pour les deux groupes. Le tableau 2 montre également que les performances des sujets du groupe expérimental deviennent supérieures à celles du groupe témoin, au post-test (respectivement  $\bar{x} = 13,53$ ;  $s = 3,94$  et  $\bar{x} = 11,31$ ;  $s = 3,59$ ), tandis qu'un écart-type légèrement plus élevé pour le groupe expérimental correspond à un étalement plus étendu des résultats que dans le groupe témoin.

### 4.2 La progression des performances entre t1 et t2 concernant les variables structure du texte et procédés linguistiques

#### 4.2.1 La structure textuelle

La figure 1 montre la progression observée entre les performances des sujets dans les deux groupes telles que mesurées au titre de la variable *structure textuelle* dans les textes produits aux temps 1 et 2 de l'expérimentation.

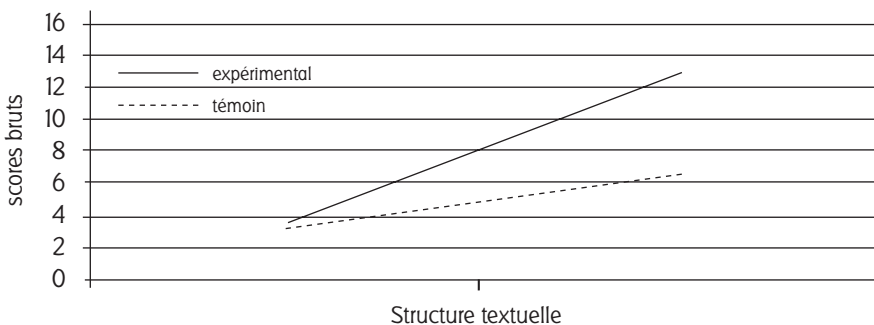


Figure 1. Progression des performances dans les deux groupes pour la structure textuelle produite entre le pré-test (t1) et le post-test (t2)

Le tracé des courbes (dans le sens de *lignes représentant l'évolution d'un phénomène*) illustrant l'évolution des performances entre t1 et t2 nous permet de constater que les deux groupes progressent entre ces deux temps. Une analyse de variance à mesures répétées (MANOVA) permet de confirmer que l'écart observé entre les résultats obtenus au pré-test et au post-test est statistiquement significatif pour le groupe expérimental ( $dl = 32$ ;  $F = 469,02$ ;  $p \leq 0,0001$ ) comme pour le groupe témoin ( $dl = 44,9$ ;  $F = 71,78$ ;  $p \leq 0,0001$ ).

#### 4.2.2 Les procédés linguistiques

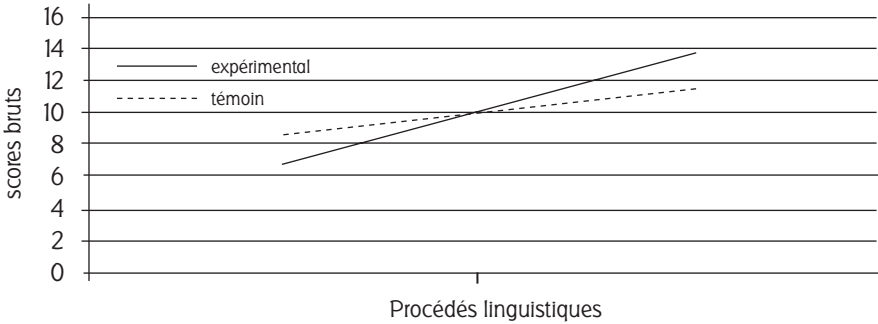


Figure 2. Progression des performances dans les deux groupes pour les procédés linguistiques entre le pré-test (t<sub>1</sub>) et le post-test (t<sub>2</sub>)

La figure 2 illustre l'évolution des performances relatives aux procédés linguistiques pour chacun des deux groupes, expérimental et témoin. Chacune des courbes montre une progression des performances concernant l'utilisation de procédés linguistiques conduisant à linéariser la comparaison de deux référents dans un texte documentaire, entre les deux temps de l'expérience. Même si on n'observe que relativement peu de différence entre les performances des deux groupes, surtout au temps 1, mais aussi au temps 2, le croisement des deux droites semblerait indiquer un effet d'interaction entre les deux facteurs *temps* et *groupes*. Une analyse de variance à mesures répétées (MANOVA) révèle une différence statistiquement significative résultant d'un effet croisé des deux variables, celle de temps et celle de groupe, sur les performances observées au titre de la variable dépendante *procédés linguistiques* ( $dl = 1$ ;  $F = 20,84$ ;  $p \leq 0,0001$ ). L'analyse des effets simples, effectuée en fixant le facteur *groupe*, confirme que la différence observée entre le pré-test et le post-test est statistiquement significative, à la fois pour le groupe expérimental ( $dl = 44$ ;  $F = 98,87$ ;  $p \leq 0,0001$ ) et pour le groupe témoin ( $dl = 44$ ;  $F = 35,90$ ;  $p \leq 0,0001$ ).

### 4.3 La fréquence comparée des types de structure textuelle produits au post-test

Deux types de relation rhétorique ont été utilisés pour linéariser le contenu informatif attendu dans les deux groupes : la structure de collection et la structure de comparaison. Afin d'éclairer davantage la capacité des sujets à produire un texte informatif dont la structure s'apparente à la comparaison, nous avons établi le nombre de sujets ayant produit, au post-test, une structure textuelle de comparaison ou une structure de collection.

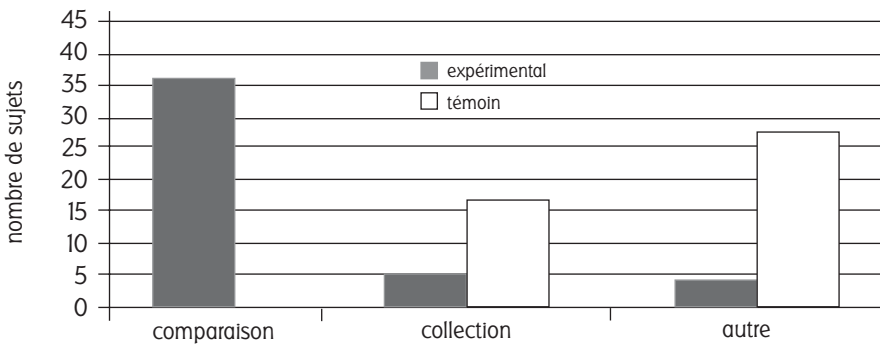


Figure 3. Fréquence des types de structure textuelle dans les deux groupes, au post-test ( $t_2$ )

La figure 3 montre que, au post-test, 36 des 45 sujets du groupe expérimental, c'est-à-dire ceux qui avaient bénéficié d'un enseignement explicite conduisant à linéariser un texte de comparaison, ont produit des textes dont la structure est assimilable à une structure de comparaison, tandis qu'aucun sujet du groupe témoin n'a produit une telle structure. La figure 3 indique également que seulement cinq sujets du groupe expérimental ont produit une structure textuelle s'apparentant à une structure de collection, comparativement à 17 dans le groupe témoin. De plus, seulement quatre sujets du groupe expérimental ont produit une structure textuelle autre que celle de comparaison ou de collection, tandis que 28 sujets du groupe témoin ont produit une structure textuelle ne s'apparentant ni à celle de comparaison ni à celle de collection. La figure 3 illustre donc que l'enseignement dont a bénéficié le groupe expérimental a permis d'établir une différence entre les deux groupes, qu'une analyse  $\chi^2$  révèle statistiquement significative ( $\chi^2 = 62,99$ ;  $dl = 4$ ;  $p \leq 0,0001$ ), dans la production d'une structure de comparaison au moment de l'écriture du texte en post-test.

### 4.4 Les opérations de textualisation au post-test

Dans le but de préciser l'effet de la séquence didactique sur les opérations discursives sous-jacentes aux procédés linguistiques dont on peut relever les traces dans le texte, deux scores ont été constitués, dont l'un porte sur les opérations de segmentation-connexion et l'autre sur les opérations de cohésion.

Tableau 3

Scores moyens ( $\bar{x}$ ) et écarts-types ( $s$ ) observés du point de vue des opérations de segmentation-connexion et de cohésion dans les deux groupes, au post-test ( $t_2$ )

		Expérimental		Témoin	
Segmentation-connexion					
Score global	$\bar{x}$ ( $s$ )	9,75	3,07	7,64	2,59
Ponctuation	$\bar{x}$ ( $s$ )	1,38	0,91	1,44	0,84
Marques de connexion	$\bar{x}$ ( $s$ )	3,22	2,17	3,60	2,39
Thématisation	$\bar{x}$ ( $s$ )	5,15	1,18	2,60	0,49
Cohésion					
Score global	$\bar{x}$ ( $s$ )	3,78	1,51	3,67	2,03

Le tableau 3 montre que le groupe expérimental obtient un score global moyen supérieur à celui du groupe témoin en ce qui concerne les opérations de segmentation-connexion (respectivement :  $\bar{x} = 9,75$  et  $\bar{x} = 7,64$ ). Toutefois, une analyse de variance à mesures répétées (*MANOVA*) a montré que cette différence entre les scores globaux obtenus dans les deux groupes, n'est pas statistiquement significative. Cependant, le tableau révèle aussi que les performances associées aux différentes composantes du score global ne sont pas identiques dans les deux groupes. Tandis que les sujets de ces groupes montrent des performances assez équivalentes du point de vue de l'utilisation du point et des marques de connexion, les sujets expérimentaux obtiennent des scores qui, en moyenne, se révèlent être le double de ceux obtenus par les sujets du groupe témoin en ce qui concerne les procédés de thématisation ( $\bar{x} = 5,15$ , pour les sujets du groupe expérimental, et  $\bar{x} = 2,60$ , pour les sujets du groupe témoin).

#### 4.5 Les opérations de thématisation

Dans le but de préciser la différence entre les moyennes observées dans les deux groupes en ce qui concerne les procédés de thématisation utilisés, la figure suivante présente la fréquence des sous-scores obtenus correspondant au marquage des opérations de thématisation / rethématisation.

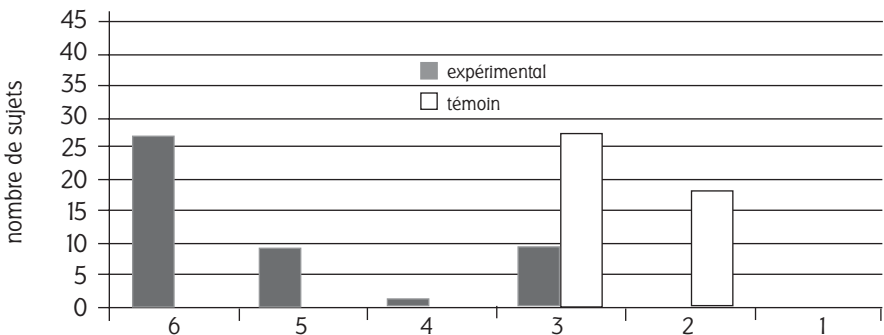


Figure 4. Fréquence des points obtenus concernant la thématisation dans les deux groupes, au post-test ( $t_2$ )



La figure 4 montre que 35 sujets du groupe expérimental, dont 26 ont obtenu le score maximal de six points, ont utilisé des procédés de thématisation permettant de linéariser un texte de comparaison, c'est-à-dire l'alternance des référents associée à une thématisation verbale ou une thématisation marquée à l'extérieur du corps du texte. Par contre, aucun sujet du groupe témoin n'a utilisé ces procédés linguistiques; toutefois, 27 sujets de ce groupe ont obtenu trois points, sanctionnant ainsi la présence d'une suite de phrases thématisée en deux parties non ambiguës, selon le référent traité, ou celle d'une suite de phrases thématisée à plusieurs parties, selon le référent et ses propriétés. Par ailleurs, 18 sujets du groupe témoin ont obtenu deux points, le texte produit étant caractérisé par une suite de phrases thématisées à chaque énoncé. Une analyse  $\chi^2$  révèle que la différence entre les deux groupes est statistiquement significative ( $\chi^2 = 60,55$ ;  $dl = 2$ ;  $p \leq 0,0001$ ).

Ainsi, même si, dans les deux groupes, les performances n'apparaissent pas significativement différentes du point de vue des opérations de segmentation-connexion et de cohésion, on peut cependant constater un effet statistiquement vérifié de la séquence didactique sur les marques de thématisation. Cela témoigne de la capacité des sujets du groupe expérimental à procéder au marquage au début de chacun des paragraphes de l'alternance entre les deux référents, et de leur prise en charge des différents procédés linguistiques susceptibles de signaler la comparaison au niveau de la structure du texte.

En somme, les résultats font ressortir que les différences entre les performances des sujets des deux groupes portent essentiellement sur la structure du texte produite, celle-ci, s'apparentant ou pas à une structure de comparaison, et sur le recours aux procédés de thématisation, qui supportent ou non la comparaison, en rappelant le référent traité au début de chacun des paragraphes. Nous pouvons voir là un résultat de l'enseignement spécifique de la structure de comparaison qui a eu un effet déterminant sur le développement de la capacité des jeunes scripteurs à structurer un contenu informatif selon ce type d'organisation.

## **5. Discussion des résultats**

### **5.1 Du point de vue de la structure textuelle produite**

En ce qui concerne la structure du texte produit, les résultats montrent une forte progression entre le pré-test et le post-test, cela, pour les deux groupes de sujets. Ils indiquent donc un changement important dans les deux groupes, changement que l'on peut, certes, attribuer à l'intervention didactique, en particulier auprès des sujets du groupe expérimental. Les scores globaux obtenus par les sujets du groupe expérimental montrent qu'ils maîtrisent de façon plus assurée l'organisation des informations propres au texte de comparaison, soit la présence d'un cadrage initial et d'un cadrage final appropriés et le trajet textuel dans lequel on présente, en alternance, les caractéristiques des référents (des animaux) décrits. La gestion complexe de la production de cette structure laisse supposer que les sujets du groupe expérimental ont tiré profit des activités d'enseignement de la structure textuelle.

En particulier, et c'est là un apport important, nous avons observé que des sujets de ce groupe ont eu recours à un procédé de guidage soutenant la textualisation de leur texte de comparaison, ce que nous n'avons pas observé dans le groupe témoin. En effet, 22 des 45 sujets ont laissé des traces, telles que des notes ou des dessins en marge du texte, qui témoignent d'un transfert des connaissances acquises lors du travail de lecture des textes de comparaison. Ces traces reproduisent des outils semblables à ceux utilisés lors de l'enseignement du découpage en paragraphes et de la présentation, en alternance, des caractéristiques des référents. Les exemples suivants illustrent les procédés utilisés par deux sujets du groupe expérimental.

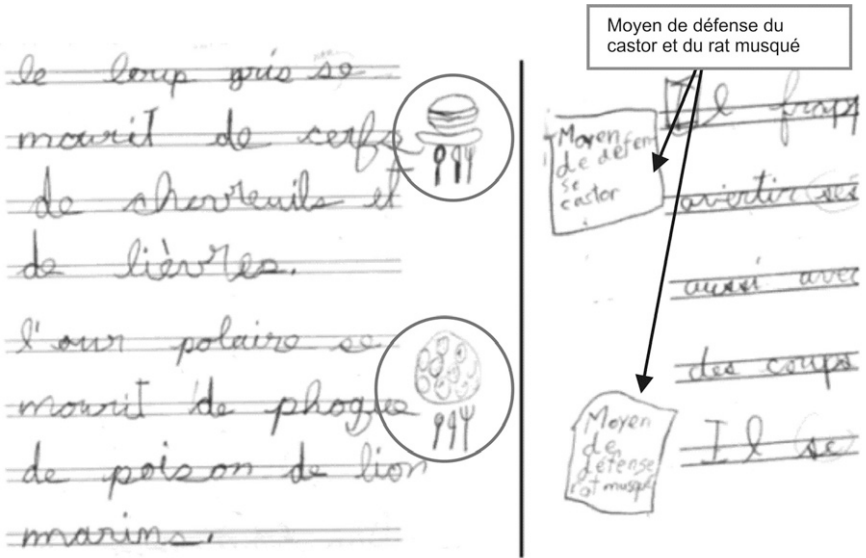


Figure 5. Extraits de production illustrant des procédés de guidage durant l'écriture

On peut penser que ces traces indiquent la mise en œuvre d'une attitude métadiscursive (Chemla et Dreyfus, 2002) qui soutient l'élève – le scripteur – dans la gestion appropriée de l'organisation d'un texte supposant le découpage d'un contenu dans une succession de paragraphes qui constituent le parcours du texte. Comme le soulignent Chabanne et Bucheton (2002, p. 29) : *En même temps qu'il utilise la langue, le sujet écrivant est en train d'« apprendre à s'en servir »*. Ainsi, dans les deux exemples présentés, un élève utilise un dessin, tandis qu'un autre utilise un intertitre suggérant une catégorisation. Dans les deux cas, ces marques correspondent à une intention d'explicitation, destinée autant à soutenir l'écriture qu'à guider la lecture du destinataire.

Le recours à ces marques métadiscursives peut être attribué à l'effet de l'enseignement de la structure textuelle qui a conduit au moins la moitié des sujets du groupe expérimental à la prise en compte intentionnelle, consciente, des normes discursives contraignant l'écriture du texte à produire. Le recours à ces marques

témoignerait, selon nous, de l'émergence de conduites de contrôle. En effet, on peut penser que l'élaboration de la grille de révision avec les élèves des deux classes du groupe expérimental avant la mise en texte a favorisé, chez l'élève, [...] *une attitude réflexive et un contrôle de son propre comportement* (Dolz, Novarraz et Schneuwly, 2001, p. 11), puisque les différentes parties constituant l'organisation textuelle ont été travaillées et discutées tout au long de la séquence didactique.

Une autre constatation importante s'impose au regard de ces résultats. En effet, les résultats obtenus par l'ensemble des sujets du groupe expérimental ne corroborent pas les observations de Fayol (2000). Selon ce chercheur, la prise en compte des contraintes rhétoriques par des scripteurs débutants à l'écrit est coûteuse en ressources cognitives, ce qui les amènerait à adopter une stratégie de production alternative, la stratégie des *connaissances racontées*. Cette stratégie consiste à énoncer, avec un minimum de transformation, les connaissances récupérées en mémoire (Bereiter et Scardamalia, 1987).

Les résultats obtenus par les sujets du groupe expérimental indiqueraient plutôt que, à la suite de l'enseignement spécifique de la structure textuelle, ils ont été en mesure d'utiliser la stratégie dite des *connaissances transformées*, qui consiste à élaborer le contenu en tenant compte du type de texte, de l'effet visé et des destinataires. Or, cette stratégie est reconnue comme [...] *coûteuse en ressources cognitives pour les enfants débutants à l'écrit* (Favart et Passereault, 2000, p. 190), puisqu'elle exige que les scripteurs réorganisent le contenu à traiter dans le texte de façon à répondre au projet rhétorique visé.

Les activités d'enseignement prévues dans la séquence didactique proposée aux sujets du groupe témoin ont aussi permis que les élèves de ce groupe améliorent leur performance concernant la structure du texte, au post-test, même si les interventions didactiques portant sur la structure textuelle étaient moins explicitement ciblées. La majorité des sujets ont été en mesure d'organiser le contenu du texte produit, soit en regroupant les informations selon les référents en adoptant une structure en mode *collection*, soit en les regroupant selon les caractéristiques de chacun des référents, produisant ainsi une structure qui se rapproche du mode *comparaison*.

Par ailleurs, soulignons que les sujets des deux groupes ont utilisé différemment les fiches de synthèse. Les sujets du groupe expérimental savaient qu'ils devaient extraire de chacune des fiches des informations qui seraient comparées, ce qui a exigé des allers-retours entre la lecture d'une fiche et celle d'une autre. Quant aux sujets du groupe témoin qui n'ont pas bénéficié d'un enseignement explicitant pour eux les contraintes de la structure de comparaison, ils ont extrait des informations pour décrire les animaux, ce qui ne guide pas la lecture de même façon. De plus, le support de deux fiches distinctes a pu suggérer l'écriture d'un texte en deux parties distinctes elles aussi, ce qui a conduit à l'écriture d'un texte de *collection*. Le recours à un diagramme juxtaposant les attributs de même nature pour chacun des animaux (Barth, 1987, 2001) aurait peut-être rendu plus évidente la structure du texte à produire.

## 5.2 Du point de vue des procédés linguistiques utilisés

Globalement, le texte produit au post-test montre un changement moins important en ce qui concerne les procédés linguistiques permettant de réaliser les opérations de textualisation, et plus précisément, les opérations de connexion et de cohésion. En effet, une analyse de variance à mesures répétées (*MANOVA*) ne permet pas de conclure à une différence statistiquement significative entre les performances des deux groupes au pré-test comme au post-test, même si les élèves du groupe expérimental ont été sensibilisés à l'utilisation de marques spécifiques de connexion et de cohésion. Toutefois, dans les deux groupes, les procédés linguistiques ont permis d'écrire un texte documentaire, celui du post-test étant davantage maîtrisé qu'au pré-test. Nos résultats indiquent donc une tendance qui n'a cependant pas débouché sur la prise en charge de procédés suffisamment spécifiques. Pour cela, il aurait fallu consacrer plus de temps à l'enseignement de ces procédés.

Ainsi, dans les textes du groupe expérimental, la comparaison entre les référents a été essentiellement portée par la structure du texte, et les sujets n'ont pas eu recours à des marques supplémentaires comme des organisateurs textuels pour signaler la mise en relation des caractéristiques de chacun des référents.

Par contre, on a observé l'emploi relativement systématique du procédé de thématization par les sujets du groupe expérimental, ce procédé qui soutient la structure de comparaison en signalant le changement de référent au début de chacun des paragraphes. Ainsi, l'enseignement de la structure de comparaison et celui du procédé de thématization ont permis aux sujets de gérer de façon concomitante les niveaux global et local du texte, ce qui a mobilisé beaucoup leur attention et ne leur a laissé que peu de ressources cognitives disponibles pour une autre activité de traitement. Les résultats obtenus mettent également en évidence l'intérêt d'enseigner l'emploi et la fonction des marques linguistiques entrant dans la configuration spécifique d'un genre de texte donné.

## 6. Conclusion

Des résultats que nous avons obtenus en ce qui concerne l'évolution des performances des sujets quant à la *structure textuelle* et quant aux *procédés linguistiques*, nous dégageons que, dès la 2<sup>e</sup> année du primaire, il est possible d'améliorer leur capacité à produire un texte dans lequel sont comparés deux référents. De plus, nous pouvons dire que les sujets du groupe expérimental qui ont bénéficié d'un enseignement spécifique à propos de la structure de comparaison et des procédés linguistiques qui la supportent font des progrès supérieurs à ceux réalisés par les sujets du groupe témoin qui n'ont pas participé à ce type d'enseignement.

Ainsi, compte tenu des limites indiquées précédemment, notre étude montre la faisabilité de l'enseignement du texte documentaire – non fictionnel – auprès de jeunes élèves débutant à l'écrit. Elle montre aussi les possibilités, en enseignement et en apprentissage de l'écriture, d'exploiter la fonction de la structure du texte à produire et celle des marques linguistiques qui la supportent et la rendent possible.

**ENGLISH TITLE** • Learning to write a comparison text in second grade of elementary school : a comparative study of contrasting didactic interventions

**SUMMARY** • This paper presents the results of a study to verify the efficacy of a didactic sequence on the writing performance of primary school 2<sup>nd</sup> graders. This sequence is characterized by the specific teaching of text structure and of linguistic processes enabling text-writing tasks of an expository comparison text. The study compared the effects of a didactic sequence divided into two procedural steps according to a method of pre-testing/post-testing both a control and an experimental group. In general, comparison between the two groups shows that the specific teaching given to students in the experimental group had a significant effect on their ability to produce a comparative structure and to use thematization processes specifically related to this structure.

**KEY WORDS** • Expository text writing, writing didactics, didactic sequence, literacy acquisition, cognitive processes

**TÍTULO EN ESPAÑOL** • Aprender a escribir un texto informativo de comparación en 2º año de primaria : estudio comparado de intervenciones didácticas contrastadas

**RESUMEN** • Este artículo presenta una investigación que tiene por propósito verificar la eficacia de una secuencia didáctica caracterizada por la enseñanza de la estructura del texto y de los procedimientos lingüísticos que permiten linealizar un texto de comparación sobre el desempeño de alumnos de 2º año de primaria en escritura. La secuencia dividida en dos etapas de realización fue experimentada sobre dos grupos, uno experimental y uno piloto, según un método pre-test / post-test. La comparación de los resultados muestra un efecto significativo de la enseñanza en el grupo experimental sobre la capacidad de los alumnos para producir una estructura de comparación y para utilizar procesos de tematización vinculados con esta estructura.

**PALABRAS CLAVES** • didáctica del texto, enseñanza-aprendizaje de la escritura, secuencia didáctica, iniciación a la escritura, procesos cognitivos.

## Références

- Armand, F. (1998). Lecture de textes courants et acquisition de connaissances. *Québec français*, 108, 32-35.
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris, France : Éditions Retz.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bertrand, B. (1986). *Pratique de l'analyse statistique des données*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brassart, D. G. (1998). Le descriptif : perspectives psycholinguistiques. Dans Y. Reuter (Dir.) : *La description*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne, Suisse / Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, France : Hachette.

- Chelma, M.-T. et Dreyfus, M. (2002). L'oral *intermédiaire* dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS: Samani, l'Indien solitaire. Dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (Dir.): *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle*. Paris, France: Armand Colin.
- Combettes, B. et Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- De Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris, France: ESF éditeur.
- Dolz, J., Novarraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Favart, M. et Passerault, J.-M. (2000). Aspects fonctionnels du point et de la virgule dans l'évolution de la planification du récit écrit. *Enfance*, 2, 187-205.
- Fayol, M. (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris, France: Éditions Odile Jacob / Observatoire national de la lecture.
- Gagnon, R. (2006). *Les effets d'une séquence didactique sur les opérations de textualisation d'un texte documentaire de comparaison par des élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Gagnon, R. et Ziarko, H. (2005). *L'écriture du texte informatif en 2<sup>e</sup> année du primaire*. Communication présentée à l'intérieur du 2<sup>e</sup> Colloque international de littérature de l'Association belge pour la lecture tenu à Namur, Belgique.
- Hall, M. K., Sabey, L. B. et McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading psychology*, 26(3), 211-234.
- Laparra, M. (2005). Capacités langagières en production non fictionnelle. *Pratiques*, 125/126, 139-157.
- Meyer, B. J. F. (1985). Prose analysis: purpose, procedures and problems. Dans B. K. Britton et J. B. Black. (Dir.): *Understanding expository text*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meyer, B. J. F. et Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of educational psychology*, 93(1), 141-159.
- Reuter, Y. (2000). *La description*. Paris, France: ESF éditeur.
- Schneuwly, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Yochum, N. (1991). Children's learning from instructional text: the relationship between prior knowledge and text structure. *Journal of reading behavior*, 23, 87-108.
- Ziarko, H. (1994). *Effets de la typicité des concepts et de la structure du texte sur la compréhension de textes taxonomiques par des lecteurs experts et non-experts de sixième année du primaire*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal.

### **Correspondance**

renee.gagnon@uqtr.ca

helene.ziarko@fse.ulaval.ca

Ce texte a été révisé par Dominique Lafleur.

Texte reçu le: 17 janvier 2007

Version finale reçue le: 31 janvier 2008

Accepté le: 18 février 2008