

# Une variante de l'enseignement du texte narratif au 1<sup>er</sup> cycle du primaire

## Lecture et écriture d'un texte documentaire

Renée Gagnon and Hélène Ziarko

Number 152, Winter 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/44201ac>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Les Publications Québec français

### ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Gagnon, R. & Ziarko, H. (2009). Une variante de l'enseignement du texte narratif au 1<sup>er</sup> cycle du primaire : lecture et écriture d'un texte documentaire. *Québec français*, (152), 91–93.

# Une variante de l'enseignement du texte narratif au 1<sup>er</sup> cycle du primaire : lecture et écriture d'un texte documentaire

par Renée Gagnon\* et Hélène Ziarko\*\*

En publiant dans la rubrique « Échos de la recherche en didactique du français », des chercheurs, membres de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), souhaitent communiquer les résultats de leurs recherches qui ont des retombées concrètes sur l'enseignement et l'apprentissage du français dans toutes ses dimensions et à tous les ordres d'enseignement.



**A**u début de l'école primaire, les élèves sont davantage exposés à la lecture et à l'écriture d'histoires leur permettant d'explorer le schéma narratif (Cartier, 2007). Une recherche menée par Duke (2000) dans vingt classes de 1<sup>re</sup> année a montré que peu de textes informatifs étaient mis à la disposition des élèves et qu'un maigre 3,6 minutes par jour sont consacrées à des activités de lecture et / ou d'écriture de ce type de texte<sup>1</sup>. Selon Hall, Sabey et McClellan (2005), le fait de négliger l'enseignement de textes informatifs au début du primaire peut contribuer au déclin des performances en lecture observé chez les élèves qui commencent la 4<sup>e</sup> année (*fourth-grade-slump*), cette année étant considérée comme une année charnière où l'on cesse d'apprendre à lire pour plutôt lire pour apprendre.

Le peu de place accordé à la lecture et à l'écriture de textes informatifs au 1<sup>er</sup> cycle est sans doute dû à leur complexité (Duke, 2000) tant du point de vue de l'organisation des informations que de celui du traitement des marques linguistiques assurant la mise en forme discursive du contenu. Les jeunes élèves sont familiers avec la structure narrative commune à plusieurs genres de récits tels les contes et les légendes<sup>2</sup>. Par contre, ils fréquentent très peu ou pas du tout les textes informatifs dont l'organisation varie selon le genre du texte. De plus, dans les textes narratifs, les séquences d'événements que vivent les différents personnages sont, la plupart du temps, reliées par des connecteurs temporels, tandis que ce sont plutôt des relations « logiques », explicitement signalées ou non, qui organisent les textes informatifs. Par ailleurs, en raison de la vocation documentaire de ces textes, leur contenu est porteur de connaissances nouvelles et conduit tant le scripteur que le lecteur à négocier avec ce contenu informatif à partir des connaissances dont ils disposent au moment d'écrire ou de lire le texte.

En conséquence, passer de l'enseignement du texte narratif au documentaire avec des élèves du 1<sup>er</sup> cycle constitue un défi élevé pour les enseignants. Afin de le relever, nous avons conçu une séquence didactique visant à faire écrire un texte documentaire de comparaison par des élèves de 2<sup>e</sup> année<sup>3</sup>. Les interventions destinées à soutenir la production du texte documentaire incluaient des activités méthodiques de lecture afin d'amener les élèves à extraire des informations pertinentes et nécessaires pour développer le contenu des textes à produire.

## Les caractéristiques du texte de comparaison

Les textes de comparaison sont conçus de façon à décrire deux référents (dans notre cas, il s'agissait de deux animaux) en faisant ressortir leurs différences et leurs ressemblances. Du point de vue du développement et de l'organisation du contenu informatif, tant en lecture qu'en écriture, cela suppose que le lecteur / scripteur récupère et organise les contenus à traiter afin de mettre en relation les caractéristiques qui font se ressembler ou s'opposer



chacun des référents. Dans l'introduction, le scripteur amorce la comparaison en présentant les référents traités, par exemple du point de vue de leurs attributs ou en produisant une remarque évaluative. Le développement est constitué d'une succession de paragraphes où sont présentées, en alternance, les propriétés caractérisant chacun des référents (fig. 1). Dans la conclusion, le scripteur synthétise certaines informations développées dans le texte et / ou ajoute une phrase qui clôt le texte.

La présentation, en alternance, des caractéristiques de chacun des référents vise à signaler explicitement aux lecteurs la relation de comparaison. La lecture et l'écriture d'un tel genre de texte posent des défis cognitifs et linguistiques à l'élève. Par exemple, du fait de l'alternance des référents présentés, le lecteur doit effectuer des ruptures au cours du traitement des différents paragraphes, tandis qu'en même temps il doit établir un lien de cohérence avec ce qui a été précédemment lu. Il doit également traiter les connecteurs qui signalent la relation de comparaison (*comme, aussi, par contre*). Le scripteur, lui, doit sélectionner des informations liées à chacun des référents pour établir des relations entre les différentes caractéristiques concernant l'un ou l'autre des référents, pour chacune des propriétés développées. Il doit également soutenir le traitement comparatif du lecteur en ayant recours aux procédés de thématization / rethématisation, c'est-à-dire en nommant, au début de chacun des paragraphes, le(s) référent(s) dont il est question afin d'éviter les risques potentiels de confusion pour le lecteur. De plus, à cette gestion de la référence peuvent s'ajouter des marques explicites de comparaison en utilisant des connecteurs appropriés.

### **Une séquence didactique pour enseigner le texte documentaire de comparaison**

#### ***Des activités d'observation***

L'élaboration d'une séquence didactique pour l'enseignement de l'écriture d'un texte « suppose la mise en place d'activités intentionnelles, structurées et intensives » (Dolz, Novarras et Schneuwly, 2001) adaptées aux capacités et aux besoins des élèves. Nous présentons brièvement les activités de lecture et d'écriture qui ont conduit à la production du texte de comparaison<sup>4</sup> et qui se sont déroulées sur une période de huit semaines.

#### ***Une première production de texte***

La *mise en situation* a permis aux enseignantes de présenter aux élèves le projet d'écriture : *Écrire des textes pour présenter deux animaux aux parents et aux élèves des autres classes. Ces deux animaux doivent être comparés, c'est-à-dire qu'il faudra faire ressortir leurs ressemblances et leurs différences.*

La première activité a consisté en une activité de *tri de textes* (Garcia-Debanco, 1989), qui avait pour but de conduire les élèves à distinguer différents genres de textes et de les familiariser avec les caractéristiques du genre documentaire. Les élèves ont lu cinq textes documentaires présentant un seul animal<sup>5</sup>. Après la lecture de chacun des textes, ils ont établi, avec l'aide de leur enseignante, une fiche de synthèse leur permettant, d'une part, de se familiariser avec l'organisation de ce genre de texte et, d'autre part, de constituer une base de connaissances suffisante concernant ces animaux. De ce fait, ces fiches deviendront un outil de référence au moment de l'écriture. De plus, les élèves ont

participé à des activités de découpage de ces textes en ajoutant un intertitre pour chaque paragraphe. Enfin, ils ont répondu à un questionnaire visant à vérifier leur compréhension de l'organisation et du contenu du texte documentaire.

À la quatrième semaine de la séquence, ils ont produit un premier texte documentaire dans lequel sont comparés deux animaux à partir des deux fiches de synthèse dont ils disposaient, l'une sur le *loup gris* et l'autre sur le *cougouar*. Leur analyse des productions initiales a révélé leurs difficultés, liées entre autres, semble-t-il, à la gestion de l'alternance des informations et aux procédés linguistiques qui la soutiennent, comme le découpage en paragraphes, les procédés de thématization / rethématisation et le recours aux connecteurs de comparaison. Afin de favoriser la maîtrise de ces outils discursifs par les élèves, chacun d'entre eux a été absorbé dans la suite de la séquence.

### **Des activités d'enseignement pour combler les lacunes observées**

Une activité d'écriture collective d'un texte dans lequel sont comparés deux animaux a permis à l'enseignante de guider explicitement la réalisation de chacune des parties de la structure du texte de comparaison. Au fur et à mesure de la production du texte, les élèves ont discuté de son efficacité pour répondre à l'intention visée, c'est-à-dire permettre au lecteur de comparer deux animaux. Un élève a ainsi pu dire : « *Si on écrit tout ce qui parle d'un animal et après tout ce qui parle de l'autre animal, celui qui lit ne va plus se souvenir de ce qu'il a lu sur le premier animal, c'est trop loin* », ce qui conduisait à justifier l'efficacité de l'alternance pour guider le traitement comparatif du lecteur. Cette discussion a aussi permis aux élèves de constater l'utilité du recours aux procédés de thématization / rethématisation, comme le souligne un élève : « *Il faut redire au début de qui on parle, sinon le lecteur va être mêlé* ». Puis les élèves ont procédé à la réécriture de leur production initiale, soutenus par l'assistance individuelle de leur enseignante.

La dernière étape a conduit les élèves à lire, cette fois, deux textes de comparaison à partir desquels ils ont aussi produit une fiche de synthèse portant sur chacun des animaux décrits. Afin de reconnaître et de manipuler l'organisation de ces textes, les élèves les ont à nouveau découpés, en ajoutant un intertitre à chacun des paragraphes. De plus, les enseignantes les ont amenés à observer que les référents dont il est question dans les paragraphes sont nommés au début de chacun d'eux pour en faciliter la compréhension. Ensuite, les élèves ont réalisé des exercices afin de s'approprier ces procédés de thématization / rethématisation. La lecture leur a aussi permis d'observer la présence de connecteurs du type *aussi, comme, tandis que* sur lesquels un enseignement explicite a été fait pour mieux en comprendre le rôle. En outre, collectivement d'abord, puis individuellement, les élèves ont composé des phrases à partir des informations contenues dans leurs fiches de synthèse, incluant ces différents connecteurs de comparaison.

Pour clore la séquence, les élèves ont effectué, en équipe, la comparaison de deux textes, dont l'un était rédigé en mode *comparaison* et l'autre, en mode *collection*<sup>6</sup> afin de distinguer les éléments structurels de chacun (l'alternance pour le premier, la connexion pour le second) permettant de différencier les deux



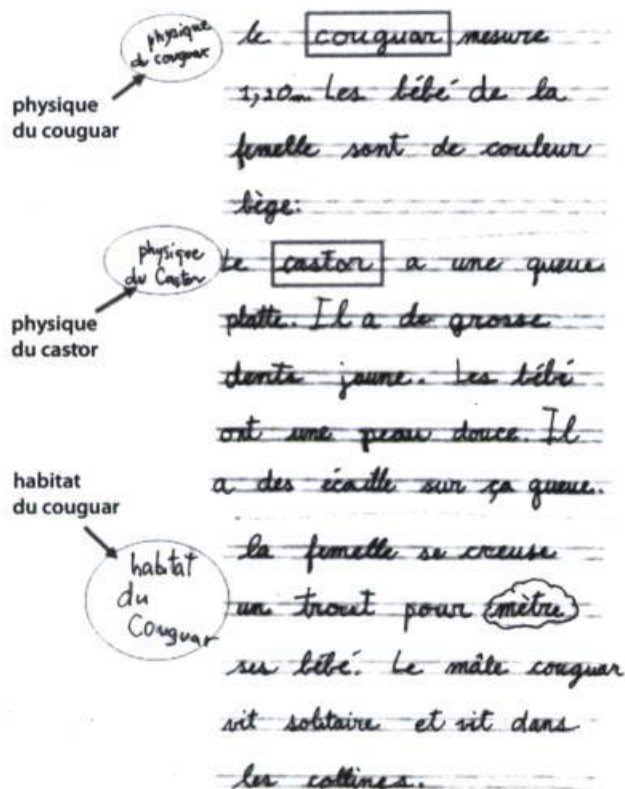


Figure 1. L'alternance des paragraphes

le loup gris se nourrit de cerfs de chevreuils et de lièvres

Figure 2. Marques « métadiscursives »

organisations. Enfin, ils ont composé un autre texte dans lequel sont comparés deux animaux.

### Des résultats encourageants

L'analyse des textes produits<sup>7</sup> a montré que l'enseignement spécifique de la structure de comparaison a eu un effet déterminant sur le développement de la capacité des élèves à structurer un contenu informatif selon ce mode d'organisation. On a pu observer un effet significatif de l'enseignement sur la maîtrise des composantes du texte, traduit par la présence d'une introduction et d'une conclusion adéquates et d'un développement présentant un contenu développé en paragraphes dont les référents alternent. Un autre effet de l'enseignement a été observé au sujet de l'emploi des procédés de thématisation / rethématisation et le recours aux connecteurs de comparaison pour soutenir la structure et guider le traitement comparatif du lecteur. L'enseignement a aussi eu un effet auquel nous ne nous attendions pas de la part de si jeunes scripteurs : nous avons pu

observer, dans la moitié des textes documentaires produits, la présence de marques « métadiscursives » – dessins ou intertextes – en marge du texte qui signalent la prise en compte intentionnelle, consciente, des normes génériques du texte à produire et témoignent ainsi de l'émergence de conduites d'autocontrôle pour l'écriture de tels textes.

### Conclusion

Les résultats que nous avons obtenus mettent en évidence la faisabilité et la pertinence de l'enseignement du texte documentaire dès le 1<sup>er</sup> cycle du primaire. Ils montrent que de très jeunes élèves, quoique amorçant leur entrée dans l'écrit, sont en mesure de relever le défi élevé que représentent la lecture et l'écriture de ce genre de texte s'ils bénéficient d'un accompagnement spécifique et soutenu. De plus, la qualité des textes qui ont été produits justifie que l'on travaille à l'enseignement de ce genre de texte pour en reconnaître la fonction et apprendre à manipuler les caractéristiques textuelles et linguistiques qui lui sont propres. S'atteler à une telle tâche, dont nous reconnaissons l'exigence, peut véritablement conduire nos élèves à devenir compétents dans la lecture et l'écriture de textes variés ! □

\* Professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières

\*\* Professeure à l'Université Laval

### Références bibliographiques

- CARTIER, S., *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire*, Montréal, CEC, 2007.
- DOLZ, J., M. NOVARRAZ et B. SCHNEUWLY, *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Bruxelles : De Boeck, 2001.
- DUKE, N. K., « 3,6 minutes per day : The scarcity of informational texts in the first grade », *Reading Research Quarterly*, vol. 35, 2000, p. 202-224.
- GAGNON, R., « 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, Québec, Université Laval, 2006.
- GARCIA-DEBANC, C., « Le tri de textes : modes d'emploi », *Pratiques*, vol. 62, 1989, p. 3-51.
- HALL, M. K., L. B. SABEY et M. MCCLELLAN, « Expository text comprehension : helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage », *Reading Psychology*, vol. 26 (2005), p. 211-234.

### Notes

- 1 Cette moyenne chute à 1,9 minute dans les écoles de milieu défavorisés.
- 2 Selon le libellé utilisé par le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001) au 1<sup>er</sup> cycle : Récit en trois temps (début, milieu, fin).
- 3 La recherche a été conduite auprès de 90 élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire répartis dans quatre classes.
- 4 Pour une description plus détaillée de la séquence, voir Gagnon (parution prévue en janvier 2009).
- 5 Ces textes ont été tirés de *Invente-moi un zoo*, Montréal, Les éditions Septembre, 1999.
- 6 Dans le texte de collection, on présente d'abord toutes les caractéristiques d'un premier référent puis toutes celles du second référent, ces référents étant réunis parce qu'ils ont des caractéristiques en commun.
- 7 Deux grilles d'analyse ont été développées qui concernent la structure du texte et les procédés linguistiques. Pour une description détaillée, voir Gagnon (2006).