

L'écriture académique dans l'enseignement primaire¹

Teodoro ÁLVAREZ ANGULO
Universidad Complutense de Madrid
Grupo Didactext
(www.didactext.net)
talang@edu.ucm.es

Recibido: octubre 2011

Aceptado: marzo 2012

RÉSUMÉ

Ce travail repose sur les principes suivants : (i) l'observation ethnographique de l'écriture dans les salles des derniers cours de l'Enseignement Primaire; (ii) les principaux modèles de compréhension et de production de textes; et (iii) les régularités linguistiques et textuelles des textes expositifs ou académiques.

La conclusion principale de cet article est que l'explicitation du processus d'écriture des textes les plus fréquents dans le cadre scolaire aide les élèves à devenir plus réfléchis et favorise la production de ces textes. De la même manière, le travail estime que le plaisir d'écrire augmente à mesure que ce que l'on écrit a un sens ; c'est-à-dire, si les élèves l'intègrent dans leur vie quotidienne.

Mots clé : Compréhension et production de textes. Contexte de l'écriture. Texte expositif ou académique. Régularités linguistiques et textuelles de l'écriture expositive. Pratiques d'écriture académique.

La escritura académica en la Educación Primaria

RESUMEN

Este trabajo se fundamenta en los siguientes principios: (i) la observación etnográfica de la escritura en aulas de finales de Educación Primaria; (ii) los principales modelos de comprensión y producción de textos; y (iii) las regularidades lingüísticas y textuales de los textos expositivos o académicos.

La principal conclusión a que llega este artículo es que la explicitación del proceso de escritura de los textos más frecuentes en el ámbito escolar hace a los alumnos más reflexivos y favorece la producción de dichos textos. Asimismo, el trabajo postula que el gusto por escribir aumenta en la medida en que lo que se escribe tiene sentido; es decir, si los alumnos lo integran en su vida cotidiana.

¹ Les données de ce travail font partie de la recherche réalisée par l'équipe Didactext de l'Universidad Complutense de Madrid, qui avait comme titre: *Les processus d'écriture et le texte expositif dans l'amélioration de la compétence écrite des élèves de « sexto de Educación Primaria »*. Elle a été publiée par l'«Editorial Complutense» en 2005, avec le même titre.

On remercie le professeur Joaquín Díaz-Corrалеjo Conde qui s'est chargé de la traduction.

Palabras clave: Comprensión y producción de textos. Contexto de la escritura. Texto expositivo o académico. Regularidades lingüísticas y textuales de la escritura expositiva. Prácticas de escritura académica.

Academic writing in Primary School

ABSTRACT

This study is based on the following principles: (i) the ethnographic observation of writing texts in the final years of Primary Education, (ii) the main models of understanding and producing texts, and (iii) the linguistic and textual regularities of expository or academic texts.

The main findings are that practicing to write the most frequently used texts in the school setting, has clearly made the students more reflective, and has encouraged them to produce these texts. Furthermore, this work increases their motivation to write when it is integrated into the students' daily activities.

Key words: Understanding and producing texts, writing context, expository or academic texts, linguistic and textual regularities of expository writing. Practicing academic writing.

SOMMAIRE: 0. Présentation. 1. Cadre conceptuel. 2. Des questions de recherche. 3. Méthode et collecte des données. 3.1. Les données. 4. Analyse des données. 5. Résultats. 6. Conclusions et propositions didactiques. Références Bibliographiques. Webgraphie.

0. PRESENTATION

Comprendre et produire des textes est l'un des fondements de la culture et de l'instruction académique. Les évaluations des systèmes éducatifs internationaux et espagnols révèlent que la production écrite est l'habileté linguistique la moins utilisée par nos écoliers de l'Education Obligatoire.

Dès 2001, le groupe de recherche Didactext, de la Faculté d'Education de l'Université Complutense de Madrid, s'est intéressé à l'observation des contextes éducatifs de production de l'écriture, afin d'intervenir dans les processus d'enseignement et d'apprentissage pour contribuer à améliorer ces pratiques d'écriture. Nous nous situons donc dans les études relatives à la "écriture à travers le curriculum", l'"écriture épistémique ou heuristique" ou les dénommées "écrire pour apprendre" qui mettent en relation de même les contextes de production et les processus cognitifs que les régularités linguistiques et textuelles de l'écriture académique.

Nos recherches sont caractérisées par un programme à double phase : i) une approche ethnographique du contexte de production : l'école comme institution (des documents officiels, institutionnels et de l'établissement) et la salle de classe (la communauté où sont réalisés l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture); et ii) la planification d'une séquence didactique pour améliorer les pratiques d'écriture de la communauté qui a participé à la recherche.

Le choix de l'établissement, les participants et les sujets de l'investigation (des élèves en pratiques en responsabilité de la Faculté d'Education, des maîtres et des

professeurs, des membres du Groupe Didactext), le plan de la recherche et des instruments d'analyse d'observation et de ramassage de données, ainsi que leur analyse postérieure, sont des aspects que nous aimerions développer dans leurs rapports à l'écriture et à la recherche. Mais, des raisons d'espace nous en empêchent. Cependant, nous proposons la lecture de Didactext (2005) pour une information plus détaillée.

1. CADRE CONCEPTUEL

L'investigation éducative qui s'est occupée de l'écriture et de son enseignement soutient les postulats suivants :

a) écrire de façon cohérente, de forme correcte et de manière adéquate c'est une habileté linguistique complexe grâce aux connaissances sociales, cognitives et rhétoriques requises (Théories et modèles d'écriture : Hayes&Flower; Hayes; Nystrand; De Beaugrande et Dressler; Bereiter et Scardamalia; Candlin et Hyland; Grabe et Kaplan; Didactext, www.didactext.net...). Les évaluations internationales réalisées par l'OCDE (Programme for International Student Assessment, PISA, 2001, 2003 et 2006) et nationales réalisées par l'Institut National d'Évaluation de l'Espagne (INE, 1995, 1999, 2003, et 2007, sous presse) corroborent que la lecture, et surtout l'écriture, ce sont les habiletés linguistiques les moins maîtrisées par les élèves de l'éducation obligatoire.

b) dans les débats publics sur la crise en éducation, la lecture et l'écriture apparaissent toujours au centre des discussions (Barton, 1994), probablement parce que, comme dit Goody (1968/1996), l'écriture met en évidence le rôle historique de l'alphabétisation (*literacy*) pour la formation de la civilisation, la culture des villes, et la formation des institutions. Cela suppose actuellement, comme l'affirme Haarman (1991/2001:21) que “pour l'homme urbain moderne, dans l'ère de la technique, fixer des informations est équivalent à mettre quelque chose par écrit, et à son tour cela revient à écrire des mots d'une langue déterminée dans une écriture alphabétique. L'homme moderne est acculé à l'écriture, comme il l'est à la langue parlée, son moyen de communication le plus important... Dans la conscience de l'homme moderne l'usage pratique de l'écriture s'associe avec les valeurs de prestige inhérentes au concept de civilisation, et la personne qui sait lire et écrire regarde l'analphabète avec compassion ou mépris ”.

c) expliciter le processus d'écriture (planification, textualisation, révision et édition) favorise l'acquisition et la maîtrise de cette habileté. Les études qui s'occupent de la lecture et l'écriture désirent expliciter les processus de ces phénomènes complexes, pour fixer les phases et les stratégies qui facilitent l'acquisition et le développement de cette habileté au moyen de la création de modèles ou des théories sur la lecture et l'écriture. Comme affirme Bazerman (2006:111), “Afin de comprendre les conséquences de la littératie sur les modes cognitives, il est nécessaire d'examiner les conséquences sociales, mais pour comprendre le social, il nous faut étudier comment les textes acquièrent du sens

pour différentes personnes et, en conséquence, l'étude du cognitif devient indispensable”.

d) dans le processus d'écriture, nous acquérons, à la fois, une information sur ce que nous voulons écrire et sur le genre discursif (Bajtin, Adam, Wray et Lewis) que véhiculera cette information (fonction épistémique de l'écriture). Le texte expositif est à remarquer (Kintsch, Meyer, Boscolo, Álvarez) par l'importance de l'exposition et de l'explication dans les contextes académiques.

e) dans les contextes académiques, nous écrivons (et nous lisons) dans toutes les disciplines du curriculum (*Writing Across the le Curriculum, WAC et Writing in the Disciplines, WID*, Bazerman et alii, 2005), ce qui implique, entre autres choses, différencier l'écriture de fiction ou créatrice, de l'écriture académique ou expositive. Les élèves de primaire, comme Wray et Medwell (1991) affirment, passent une grande partie du jour en train d'écrire. Ils écrivent sur ce qu'ils ont fait, ils écrivent ce dont ils ont parlé, et écrivent encore pour pratiquer l'écriture. Si on demande aux maîtres pourquoi écrire est une activité scolaire si importante, ils ont l'habitude de répondre que c'est l'un des savoirs instrumentaux ou de base. C'est une habileté ou adresse dont nous avons tous besoin pour un fonctionnement social efficace comme adultes.

À ce sujet, il est nécessaire d'avoir des entretiens pour connaître les conceptions et les pratiques d'écriture des professeurs dans leurs respectives matières du curriculum, puisque chaque discipline utilise son propre langage. Les ateliers interdisciplinaires sur la didactique de l'écriture favorisent la possibilité de travailler cette habileté de manière commune et diversifiée, selon les genres discursifs avec leurs régularités respectives linguistiques et textuelles requises pour le développement des différentes matières du curriculum.

f) le travail avec des problèmes authentiques (apprentissage actif et en collaboration) fait que la connaissance soit située, facilite que les élèves aient l'opportunité de travailler leurs problèmes réels d'écriture (Vygotsky, 1979) et on favorise la transformation de la connaissance (Bereiter et Scardamalia, 1987). Cela implique la nécessité d'intervenir dans les salles de classe pour aider les élèves (tous les élèves) à résoudre des problèmes relatifs à la lecture et à l'écriture, en proposant des stratégies pour la compréhension et la production de différents textes au moyen de la réalisation de projets d'écriture. Ces projets intègrent les différentes habiletés linguistiques (parole, écoute, écriture et lecture) autour d'un dessein central.

g) l'instruction dans l'habileté d'écrire suppose aussi donner la parole aux citoyens dans une société qui s'exprime officiellement par écrit (Hamilton et Barton, 1985) et où il nous est demandé d'être inscrits comme condition de socialisation, même avant la naissance et après être décédé (Dardy, 2006). Dans ce sens, on peut affirmer que l'écriture est un pouvoir. Voyons, par exemple, les adhésions, les manifestes, les convocations et les informations qui se produisent sur Internet, en profitant des consignes “envoie-le”, “fais courir la voix”, “fais circuler”

et d'autres, à propos des phénomènes sociaux et politiques, tels que la guerre de l'Irak, les lapidations, les problèmes de l'Amazonie, la journée de portables éteints, etc.

2. DES QUESTIONS DE RECHERCHE

Le cadre théorique élaboré (le modèle de production de textes du Groupe Didactext, Didactext, 2005, cf. annexe 1) montre la complexité foncière de l'habileté linguistique et communicative d'écrire, en conséquence, ce n'est pas surprenant que l'écriture soit l'habileté linguistique que les apprenants pratiquent et maîtrisent le moins. Par ailleurs, si l'écriture exige une grande charge d'activité réfléchissante: pourquoi ne pas intervenir dans les classes, et dans toutes les disciplines du curriculum, de forme explicite et systématique pour aider à y réussir?

Il est paradoxal que l'exposition d'information, orale et écrite, soit le genre discursif le plus fréquent dans les contextes scolaires, et, cependant, il ne soit pas explicitement enseigné et appris.

En conséquence, l'hypothèse de départ est la suivante : lorsqu'on propose une intervention didactique appropriée dans les phases de la production textuelle (l'accès à la connaissance, planification, production du texte, révision et édition) les résultats relatifs à la compétence discursive dans son ensemble (lecture et écriture) sont meilleurs.

3. METHODE ET COLLECTE DE DONNEES

La recherche a été réalisée dans trois écoles (deux publiques et une privée) de la Communauté de Madrid, avec des élèves de dernière année de l'enseignement primaire (12 ans). Au total, 79 élèves de 6^e année de la zone nord de Madrid (écoles 1 et 2) et une école de la zone sud (école 3), distribués de la manière suivante : école 1 : Saint-Sébastien, 25 élèves (13 garçons - 12 filles); école 2: Cantoblanco, 24 élèves (10 garçons -14 filles), et école 3: Alcorcón, 30 élèves (11 garçons -19 filles).

Pour vérifier l'hypothèse proposée, le Groupe de recherche Didactext a réalisé, pendant toute une année scolaire, une étude, descriptive, dans une première phase, et expérimentale, dans la deuxième. Cette étude combine des méthodologies qualitatives (différents procédés d'observation et d'interviews) et quantitatives (des enquêtes et une analyse statistique de données linguistiques avant et après l'intervention didactique). Avec la phase expérimentale de l'investigation, on voulait: a) analyser les caractéristiques de la compétence discursive des élèves par rapport aux textes expositifs; b) élaborer un modèle de séquence didactique destiné à améliorer la production écrite de textes expositifs; et c) analyser les caractéristiques des productions écrites des élèves après la mise en pratique de cette séquence et les comparer aux caractéristiques des productions du texte1 (T1).

L'activité d'écriture a été la production de deux textes expositifs, de la manière

suivante : écriture du premier texte, T1, dans les mêmes circonstances qu'il est écrit d'habitude (prétest); et le deuxième texte, T2, avec l'intervention – avec guides et outils - de l'équipe de recherche, au moyen du développement de la séquence didactique correspondante (Didactext, 2005 : 57 et ss). L'objet de la recherche est de comparer les deux productions et de vérifier comment l'instruction influence le processus d'écriture et la qualité des textes produits.

3.1. Les données

Quand on classe les textes produits par les élèves selon les typologies textuelles, on laisse de côté les problèmes théoriques que ces classifications posent (Bajtín ou van Dijk, entre autres). Nous assumons que ces typologies sont importantes dans le domaine de la didactique parce qu'elles révèlent un contenu, une superstructure déterminée (van Dijk 1977) (une structure séquentielle, selon Adam 1990) et quelques caractéristiques particulières ou des régularités textuelles particulières (Álvarez 2001), ce qui fait les élèves plus compétents dans la compréhension et dans la production de textes. D'un autre côté, elles mettent en rapport tous les faits linguistiques avec les intentions de l'émetteur et pas seulement avec les contenus du texte. Dans la mesure où notre but est d'analyser des textes expositifs, on a élaboré un schéma modèle composé de 26 blocs de variables qui essaient de couvrir l'analyse de : a) la superstructure de ce type de textes, c'est-à-dire, du schéma mental suivi par l'élève, quant aux représentations et organisation d'idées; b) les aspects discursifs - textuels prédominants; c) les aspects sémantiques; et d) les aspects syntaxiques. Ces variables, à leur tour, se divisaient en d'autres variables jusqu'à compléter un total de 118 items.

Ainsi, par exemple, La variable 1, que nous présentons dans ce travail, analyse la superstructure qui suit le texte de l'élève. Comme remarque van Dijk (1980/1983), le schéma prototypique du discours scientifique est composé d'une caractérisation du problème, une solution, une justification et une conclusion. Mais ce schéma peut se trouver modifié par des facteurs tels que la situation, ou l'interlocuteur et sa compétence, il en résulte que différents auteurs proposent de différents sous-genres du schéma de base de l'organisation du texte expositif. À partir de Kintsh (1982) et Meyer (1985), nous acceptons la classification suivante d'organisation des textes expositifs : a. Description - définition; b. Classification - typologie; c. Comparaison et contraste; d. Problème - solution; e. Question - réponse; et f. Cause - conséquence. Ainsi, la variable 1, "sous-genre prédominant" reste divisée en d'autres six variables possibles.

En ce qui est des aspects discursifs - textuels, nous voudrions indiquer, par exemple, les variables 7 et 8 : "utilisation d'éléments paratextuels" et "emploi d'organismes métatextuels" (ressources typographiques qui contribuent à l'organisation globale du texte). Ces marques textuelles apparaissent régulièrement dans les textes expositifs. Pour en embrasser la description du plus grand nombre

possible, nous divisons les variables 7 en : a. Titres; b. Sous-titres / épigraphes; c. Dessins / illustrations; d. Graphiques et e. Tableaux; et la variable 8, à son tour, en : a. Espaces/marges; b. Numéros/lettres/vignettes; c. Types / couleurs des caractères; d. Souligné; e. Guillemets; f. Traits d'union / parenthèses / guillemets simples.

Dans cette occasion, il est intéressant de présenter la variable 20 qui analyse l'autre des mécanismes textuels caractéristiques de ce type de textes, à savoir, les organisateurs textuels qui servent à établir les relations d'explication (Graesser et Goodman 1985). Dans cette variable six catégories sont définies : a. Reformulations; b. Exemples; c. Énumérations; d. Comparaisons; e. Deux points introduisant une explication; f. Parenthèses explicatives; g. « *Que* » explicatif et h. Appositions explicatives².

Les données obtenues, après l'application de ce schéma de révision aux textes 1 et 2, vont être transposées dans les grilles et traitées dans le programme Excel. Avec l'information obtenue, on procède à effectuer l'analyse de fréquence d'apparition de variables, afin de vérifier les changements produits entre le texte 1 et le texte 2. Ainsi, dans le cas des variables dont vient de parler, les sous-genres d'organisation textuelle et les différents organisateurs textuels sont comptés comme quantité totale et, après, traduit en pourcentages. En même temps, on fait un test statistique de significativité qui nous permet de mesurer le degré réel des différences observées à travers de ces données statistiques³.

4. ANALYSE DES DONNEES

L'analyse comparative des données⁴, faite sur la quantité de fréquences pour chaque type de variables sélectionnées, nous montre, en termes généraux, une

² Par manque d'espace, nous ne pouvons pas présenter des variables de type syntaxique ou sémantique comme les variables 11 et 12 qui analysaient les types et le chiffre total de propositions et de verbes du texte. Ou la numéro 15, qui analysait la caractéristique des répétitions que pourraient apparaître dans les textes des élèves au moyen de : a. synonymes, b. hyperonymes, c. mots techniques, d. pronominalisations, et e. termes coréférentiels.

³ La valeur statistique Z (valeur qui indique le degré de différence entre le T1 et le T2 pour une variable donnée) est dans ces cas $\leq \infty$ (0,05), seuil de confiance qui nous permet de déterminer si un changement est dû au hasard ou non. Dans ces cas, nous pouvons conclure que la différence est statistiquement significative. C'est-à-dire, le modèle de variation est observé dans le 95% des cas, ou plus, pour l'échantillon donné.

⁴ Pour cela, on a utilisé deux types d'épreuves: l'une paramétrique pour des variables continues (associées à une quantité) et l'autre non paramétrique pour des variables nominales dichotomiques (oui/non). Dans ces cas où la probabilité associée à la statistique Z (valeur qui indique le degré de différence entre le T1 et le T2 pour une variable donnée) est inférieur ou égal à α (0,05) (seuil de confiance qui nous permet de déterminer si un changement est dû au hasard ou non) Dans ces cas, nous pouvons conclure que la

augmentation en ce qui concerne une plus grande variété dans l'usage de structures textuelles expositives et dans l'usage d'organiseurs textuels explicatifs. Cependant, cette augmentation n'arrive pas à être significative.

Dans la grille numéro 1, nous pouvons vérifier les données para rapport à la variable qui analyse la superstructure choisie par les élèves pour organiser leurs textes dans les trois établissements.

Grille 1: Soustype prédominant

	T1			T2			Z								
	Núm.*			%			Núm.*			%			≤ ∞ (0,05)		
	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
a.- Description-définition	24	17	0	100	81	0	24	8	24	100	38,1	100	1,000	0,007	0,00
b.- Classification-typologie	4	4	0	16,7	19	0	11	6	7	45,8	28,6	29,2	0,020	0,317	0,04
c.- Comparaison et contraste	0	0	0	0%			0	3	0	0	14,3	0	1,00	0,083	1,00
d.- Problème-solution	0	0	0	0%			0	0	0	0	0	0	1,00	1,000	1,00
e.- Question-réponse	0	0	0	0%			0	4	0	0	19	0	1,00	0,046	1,00
f.- Cause-conséquence	0	0	0	0%			0	0	0	0	0	0	1,00	1,000	1,00

* C1 y C3: L'échantillon total comprend 24 textes; C2: l'échantillon total comprend 21 textes

Il faut remarquer que dans le T1 et dans le T2, le sous-genre prédominant dans tous les établissements est celui de "Description - définition" (100 % dans les établissements 1 et 3, mais 38 % dans l'établissement 2, pour le T2), même dans l'établissement 3, dont les données ne sont pas valables, car elles ne sont pas adéquates pour la recherche, parce que le T1 est un texte narratif. Le bas pourcentage de l'établissement 2 peut être dû à la différence thématique du T1, à savoir, un examen sur le système nerveux, en face du texte 2 qui traitait sur les énergies renouvelables. Observons, aussi, que ce sous-genre, apparaît avec le sous-genre "classification - typologie" dans le T2, et également dans tous les établissements, étant spécialement significative la différence entre le T1 et le T2 dans l'établissement 1 (45,8 % des élèves l'ont utilisée). D'autres sous-genres apparaissent après l'intervention didactique dans l'établissement 2, tels que "comparaison et contraste" et "question - réponse", mais seulement cette dernière

différence est statistiquement significative. C'est-à-dire, le modèle de variation est observé dans le 95% des cas, ou plus, pour l'échantillon donné.

variable résulte être significative (19 %, $Z = 0,046$)⁵.

Ces résultats semblent montrer que, d'une part, à l'intérieur de la structure mentale des élèves existe un schéma prototypique pour les textes expositifs qui correspond au sous-genre "description - définition", celui qu'ils ont l'habitude d'utiliser quand ils doivent faire face aux tâches d'écriture qui requièrent l'exposition d'un sujet. Cependant, ce sous-genre n'est pas répertorié dans la grande variété de modèles qui apparaissent, par exemple, dans le manuel de Langue Castellane et de Littérature utilisé dans deux des établissements (C2 et C3), qui fait d'ailleurs un parcours explicite dans tous les sous-genres de textes expositifs, mais à l'intérieur d'un chapitre nommé "Techniques d'étude"⁶. Par ailleurs, les pauvres résultats après l'intervention semblent montrer que, malgré le fait que les élèves sont en contact avec beaucoup de modèles de textes, dans la mesure où l'intervention didactique a seulement eu le temps de faire explicites quelques structures, il devient évident qu'il est nécessaire de dédier plus de temps à expliquer et à travailler différentes structures (sous-genres) qui faciliteront la production de ces textes.

Dans la grille numéro 2 sont présentées les données pour les organisateurs textuels qui servent à établir les rapports d'explication.

Grille 2: On donne des explications au moyen de (voir première colonne)

	T1						T2						Z		
	Núm.*			%			Núm.*			%			$\leq \infty (0,05)$		
	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3	C1	C2	C3
a. Reformulations	1	4	1	4,2	19	4,2	17	7	1	70,8	33,3	4,2	0,000	0,257	1,000
b. Exemplifications	15	14	2	62,5	66,7	8,3	21	13	1	87,5	61,9	4,2	0,034	0,763	0,564
c. Enumérations	8	14	5	33,3		66,7	17	15	7	70,8		71,4	0,013	0,763	0,157
d. Comparaisons	7	10	2	29,2	47,6	8,3	12	1	2	50	4,8	8,3	0,132	0,007	1,000
e. Deux points introducteurs explicatifs	3	17	4	12,5	81	16,7	5	12	14	20,8		57,1	0,414	0,059	0,012
										58,3					

⁵ Par manque d'espace, nous ne pouvons inclure des exemples des productions des élèves pour commenter les caractéristiques de la superstructure de leurs textes.

⁶ L'analyse de ce manuel, *Lengua de 6º curso*, de la maison d'édition SM (1998), peut être consultée dans Didactext (2005). L'établissement 2 n'utilise pas de manuel.

f. Parenthèse clarifiante	0 10 2	0 47,6 8,3	4 10 2	16,7 47,6 8,3	0,046 1,000 1,000
g. <i>Que</i> explicatif	0 6 14	0 28,6 58,3	1 2 6	4,2 9,5 25	0,317 0,564 0,021
h. Appositions explicatives	2 2 4	8,3 9,5 16,7	3 1 5	12,5 4,8 20,8	0,564 0,102 0,739

* C1 et C3: L'échantillon total est de 24 textes; C2: l'échantillon total est de 21 textes

Comme on peut observer, de même à l'établissement 1, qu'à l'établissement 3, apparaît une progression très forte de l'usage de différents organisateurs explicatifs, alors qu'à l'établissement 2 on constate un équilibre entre l'augmentation et la diminution de ceux-ci, dû au fait que le texte 1 est la rédaction d'un examen. Les variations de l'établissement 1 sont spécialement significatives en ce qui concerne l'usage de reformulations (70,8 %, $Z=0,000$); d'exemplifications (87,5 %, $Z=0,034$); d'énumérations (70,8 %, $Z=0,013$); et de parenthèses explicatives (16,7 %, $Z=0,046$).

Ces données prouvent apparemment que ces recours explicatifs sont déjà disponibles, plus ou moins (cf. l'utilisation de la parenthèse) chez les élèves de 6^e de Primaire, mais ils apparaissent aussi dans des textes de type narratif comme c'était le cas des productions de l'établissement 3. Cependant, avec une intervention didactique dans laquelle on explicite les utilisations de ces marqueurs dans de différentes structures, on observe l'augmentation de certains organisateurs, certains aussi complexes que les parenthèses, ou les deux points.

Grille 3: Utilisation d'éléments paratextuels.

	T1			T2			Z								
	Núm.*		%	Núm.*		%	$\leq \infty$ (0,05)								
	C1	C2	C3	C1	C2	C1	C2	C3							
a.- Titres	15	17	21	62,5	81	24	21	22	100	100	91,7	0,003	0,046	0,564	
b.- Sous-titres et épigraphes	1	9	0	4,2	42,9	0	23	16	24	95,8	76,2	100	0,000	0,020	0,000
c.- Dessins – illustrations	1	3	0	4,2	14,3	0	1	1	2	4,2	4,8	8,3	1,000	0,317	1,000
d.- Graphiques	0	2	0	0	9,5	0	0	0	1	0	0	4,2	1,000	1,157	1,000
e.- Grilles - schémas	0	0	0	0%			0	1	1	0	4,8	4,2	1,000	0,317	1,000

* C1 y C3: L'échantillon total comprend 24 textes; C2: L'échantillon total comprend 21 textes

Ensuite, et comme exemple, étant donné le manque d'espace, nous nous bornerons à analyser les données obtenues dans l'un de trois établissements (C1), selon les données décrites, de cette manière on pourra percevoir la différence entre le texte 1 et le texte 2, et, en conséquence, l'intervention didactique est pleinement justifiée, en rapport avec les trois variables prévues. Ces variables sont véritablement importantes dans l'écriture académique, étant donné qu'elles développent le schéma mental de l'exposition informative, les régularités linguistiques et textuelles et les marques paratextuelles des phénomènes caractéristiques de l'exposition informative écrite. Pour une information plus complète, cf. Groupe Didactext, 2005.

I. Soustype prédominant

	T1		T2		Z
	Núm.*	%	Núm.*	%	
a.- Description-définition	24	100%	24	100%	1,000
b.- Classification-typologie	4	16,7%	11	45,8%	0,020
c.- Comparaison et contraste	0	0%	0	0%	1,00
d.- Problème-solution	0	0%	0	0%	1,00
e.- Question-réponse	0	0%	0	0%	1,00
f.- Cause-conséquence	0	0%	0	0%	1,00

*L'échantillon total est de 24 textes

Tous les élèves utilisent le soustype "description-définition", qui est en rapport, de même dans le T1 que dans le T2, avec la variable 1a., ce qui signifie qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative. Il faut remarquer que tous les textes sont du type expositif.

Après l'analyse de la distribution des fréquences, dans la variable b., "classification / typologie", on constate que pour le T1 il y a 4 sujets, le 16,7 % de l'échantillon, qui l'utilisent, et que les 20 restants, 83,3 %, ne l'utilisent pas. D'autre part, dans le T2 il y a 11 sujets, le 45,8 % de l'échantillon, qui l'utilise, et les 13 sujets restants, 54,8 %, ne l'utilisent pas. De ces données, il en découle que la probabilité associée à Z est de 0,020, étant en dessous de α (0,05), il existe une différence statistiquement significative.

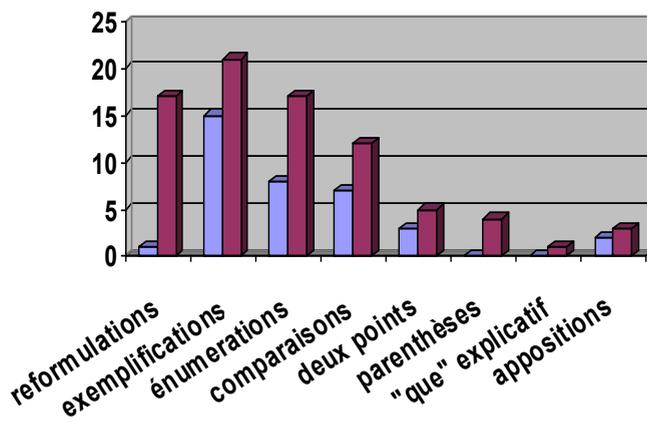
Dans le reste des variables, aucun élève ne recourt aux autres quatre sous-

genres correspondants à ce bloc de variables, on les considère comme des données perdues.

II. On fait des explications au moyen de (voir première colonne)

	T1		T2		Z
	Núm.*	%	Núm.*	%	
a. Reformulations	1	4,2%	17	70,8%	0,000
b. Exemplifications	15	62,5%	21	87,5%	0,034
c. Énumérations	8	33,3%	17	70,8%	0,013
d. Comparaisons	7	29,2%	12	50%	0,132
e. Deux points explicatifs	3	12,5%	5	20,8%	0,414
f. Des parenthèses clarifiantes	0	0%	4	16,7%	0,046
g. <i>Que</i> explicatif	0	0%	1	4,2%	0,317
h. Des appositions explicatives	2	8,3%	3	12,5%	0,564

*L'échantillon total est de 24 textes



L'analyse de ce bloc de variables, comme montrent la grille et le graphique précédents, donne quelques résultats excellents, puisque les variables a., b., c. et f. présentent une variation statistiquement significative qui est favorable à l'intervention. De la même manière, les autres variables (d., e., g. et h.) marquent des améliorations dans les résultats du T2.

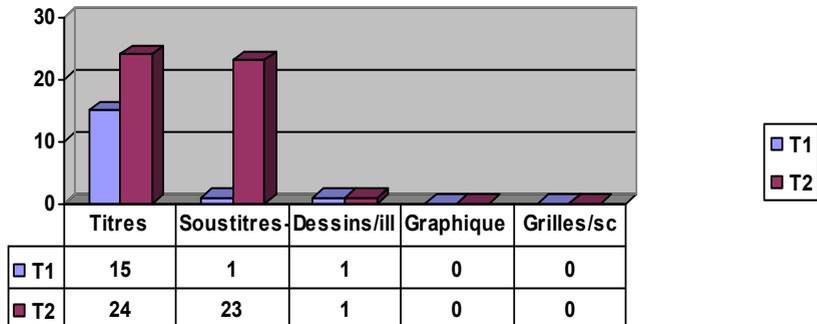
III. Utilisation d'éléments paratextuels

	T1		T2		Z
	Núm.*	%	Núm.*	%	
a.- Titres	15	62,5%	24	100%	0,003
b.- Soustitres-épigraphes	1	4,2%	23	95,8%	0,000
c.- Dessins-illustrations	1	4,2%	1	4,2%	1,000
d.- Graphiques	0	0%	0	0%	1,000
e.- Grilles-schémas	0	0%	0	0%	1,000

*L'échantillon est de 24 textes

La grille et le graphique indiquent une différence significative entre T1 et T2 pour les variables à. et b.; il s'agit d'un changement favorable conformément aux suppositions de la recherche, puisqu'il implique des améliorations considérables dans le T2. Les autres trois variables ne montrent aucun type de progression.

Par rapport a la variable b. de T2, la division de sous-titre-épigraphes est la suivante:



b. Soustitres	1	2	3	4	5	6	Perdus
T1	1	--	--	--	--	--	0
T2	--	--	2	6	13	2	1

Comme on peut apprécier dans le graphique, la majorité des élèves (autour de 80 %) utilise entre 4 et 5 sous-titres dans chacune de ses productions. L'intervention s'est traduite dans un développement de la compétence expositive par le plus grand usage de ce recours de cohérence textuelle.

À la vue des résultats exposés, nous pouvons conclure que l'intervention réalisée dans cet établissement a été très effective, puisque les T2 produits contiennent une plus grande présence de marques expositives et sont mieux organisés.

5. RESULTATS

Premier. Il y a dans les écoles une diversité de conceptions en ce qui concerne l'enseignement de l'écriture : d'une considération très restreinte de l'écriture comme produit final lié à une variété standard, normative et formelle, à une vision plus processuelle encadrée dans un acte communicatif dans lequel on tient compte du contexte (l'intention, le destinataire ou l'audience, la connaissance du genre et du sujet dont on veut écrire). Il est bien étonnant que cette diversité ne se manifeste pas dans la conception que les élèves ont sur l'écriture.

Second. Dans les trois établissements, les élèves associent l'écriture à l'orthographe, à la calligraphie et à la réalisation des devoirs; écrire déplaît à plus du 70 %. Le goût pour l'écriture augmente pour ceux qui écrivent en dehors de la classe (normalement des filles). Il est aussi surprenant que ce soit dans cette école où l'enseignant a les idées les plus arriérées et normatives sur l'écriture, que l'on dise aux élèves qu'à l'école on les apprend à écrire pour améliorer leurs idées et parce que c'est bon pour leur avenir.

Troisième. Tous les élèves sont d'accord pour dire que ce qui leur coûte le plus est de réviser, et suggèrent que l'écriture serait plus intéressante si les ordinateurs étaient utilisés pour les activités d'écriture et si on écrivait sur des sujets intéressants pour eux.

Quatrième. En ce qui concerne les améliorations de la compétence discursive, les analyses des textes T1 et T2 donnent des résultats encourageants sur la pertinence du modèle appliqué à la pratique éducative. Dans les travaux postérieurs à la réalisation de la séquence didactique, on constate que les élèves ont acquis une plus grande conscience des particularités de l'écriture, puisque des marques propres à l'oralité sont presque disparues, comme des inclusions indues, des imprécisions ou des imprécisions dans l'usage d'expressions, de redondances ou de répétitions.

Finalement, il est aussi vérifiable que les élèves ont acquis une conscience du type de texte en question, l'expositif, puisque dans les T2 des éléments paratextuels apparaissent en plus grande quantité (des titres, des sous-titres, des dessins, des illustrations, des graphiques, des tableaux, des grilles, des schémas) et les organisateurs métatextuels (des espaces, des marges, des nombres, des lettres, des illustrations, des types et des couleurs de caractères, souligné, des guillemets, des traits d'union, des parenthèses, des virgules) propres à l'exposition organisée

d'information.

6. CONCLUSIONS ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

Comme conclusion, on voudrait proposer certains conseils relatifs à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture :

L'idée d'écriture intériorisée par chaque établissement et chaque enseignant conditionne les productions des élèves.

Le goût d'écrire augmente si les pratiques écrites ont un sens au-delà de la salle de classe, et si les élèves réussissent à les intégrer dans leur vie quotidienne, comme acte de communication et expression d'expériences, de sentiments, d'événements, d'idées, etc. Fréquemment, certaines pratiques scolaires d'écriture (écrire seulement pour passer le temps, et même écrire comme punition) renforcent des attitudes d'illettrisme chez les élèves.

L'explicitation et l'instruction des processus qui interviennent dans l'écriture favorisent la capacité d'écriture des écoliers. Pour cela, en plus d'exercer la médiation de la manière la plus différenciée possible, il est nécessaire de planifier des guides d'aide ou de listes de contrôle qui surveillent ce processus. De cette façon, nous accompagnons l'élève de la tutelle différenciée à son autonomie dans la production de ses textes. Il est aussi recommandable d'élaborer des grilles ou des tableaux pour l'évaluation des textes expositifs.

Les défis de la didactique de l'écriture sont en rapport avec : a) observer dans les salles quoi et comment les élèves écrivent; b) découvrir l'idée qu'ils se font de l'écriture, les motifs, les moments, les destinataires, les supports, etc.; c) proposer des projets d'écriture motivants et intéressants, et accepter ceux proposés par les élèves; d) faire des guides d'aide qui facilitent le processus d'écriture et intervenir de façon adéquate dans le processus quand ils en auront besoin; e) encourager l'habitude de faire des schémas et des résumés, d'élaborer des brouillons ou des textes intermédiaires; et e) inculquer la coutume de réviser, de penser à l'édition et d'évaluer les textes avec le professeur et avec ses camarades (en petit groupe et/ou en grand groupe), avant de les faire publics.

Cela exige un professeur formé à ces aspects spécifiques, qui sache motiver, qui soit capable de guider le travail personnel et de groupe, qui modère les mises en commun et les débats, qui dirige les processus de production et crée un climat qui favorise l'apprentissage.

Et tout cela avec la conviction qu'enseigner/apprendre à écrire, à l'intérieur et à l'extérieur des salles de classe, abonde dans le sens de faire des élèves plus sages, plus responsables, plus compétents et meilleurs citoyens.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ADAM, J.M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Liège: Madaga.
- ALLAL, L. y J. DOLZ (eds.) (2004). *Proceedings writing 2004*. 9th International Conference of the EARLI. Special Interest Group on Writing. September 20-22. University of Geneva.
- ÁLVAREZ, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- BAJTIN, M. (1975). *Teoría y estética de la novela*, Madrid: Taurus, 1989.
- BARTON, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell, 1999.
- BAZERMAN, C. (2006). “Écriture, organization sociale et cognition”. *Pratiques*. Université de Metz, 131-132: 95-115.
- BAZERMAN, C. & H. S. WIENER (2003). *Writing Skills Handbook*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- BAZERMAN, C. et al. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press.
- BEAUGRANDE, R. de (1984). *Text Production. Toward a Science of Composition*, NJ: Ablex.
- BEREITER, C. & M. SCARDAMALIA (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: NJ, Erlbaum.
- BRONCKART, J. – P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne/Paris: Delachaux y Niestlé.
- CAMPS, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- DARDY, Cl. (2006). “Les ‘papiers’: des objets écrits pourvoyers d’identités sociales. Cartes et autres objets variés et multiples”. *Pratiques*, Université de Metz, 131-132: 116-124.
- DIDACTEXT, Grupo (2003): “Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Editorial Complutense, 15, 75-102.
- (2005). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*, Madrid, Editorial Complutense.
- (2006a). “La escritura de textos expositivos en aulas de primaria”. A. CAMPS (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona: Graó, 99-118.
- (2006b). “Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos”. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 43: 97-106.

- DIJK, T. A. van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI, 1983.
- (ed.) (1997a): *Discourse as Structure and Process*. London: Sage.
- (ed.) (1997b): *Discourse as Social Interaction*. London: Sage.
- DOLZ, J. y E. OLLAGNIER (Eds.) (2002). *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- GOODY, J. (comp.) (1968). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- GRABE, W. & R. B. KAPLAN (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman, 1998.
- GRAVES, D. H. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- HAARMANN, H. (1991). *Historia universal de la escritura*. Madrid: Gredos, 2001.
- HALTÉ, J-F., A. PÉTITJEAN y S. PLANE (2002): *L'écriture et son apprentissage, Pratiques*, 115-116.
- HAMILTON, M. y D. BARTON (Eds.) (1985). *Research and Practice in Adult Literacy*. Scheffield: Department of Education Management.
- HAYES, J. R. (1996). "A New Framework for Understanding Cognition and Effect in Writing". C. M. LEVY y S. RANDELL (eds). *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. NJ: LEA, 1-27.
- KINTSCH, W. (1982). "Text Representations". W. OTTO y S. WHITTE (eds.). *Reading Expository Material*, London, Academic Press, 87-101.
- MEYER, B.J.F. (1985). "Prose Analysis: Purposes, Procedures and Problems", en BRITTON y BLACK (eds.). *Understanding Expository Text*. Hillsdale: New Jersey, LEA, 11-74.
- PASQUIER, A. y J. DOLZ (1996). "Un decálogo para enseñar a escribir", *Cultura y Educación*, 2: 31-41.
- SCHNEUWLY, B. (1992). "La concepción vigotskyana del lenguaje escrito". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16: 49-59.
- VYGOTSKY, L. S. (1932). *Pensamiento y lenguaje*. La Plèyade: Buenos Aires, 1987.
- WRAY, D. & M. LEWIS (1997). *Children reading and writing non-fiction*. London: Routledge.
- WRAY, D. & J. MEDWELL (1991). *Literacy and Language in the Primary Years*. London: Routledge.

Webgraphie

- <http://wac.colostate.edu/> (Writing Across the Currículum, WAC y Writing in the Disciplines, WID).
- <http://www.eataw.org> (EATAW: European Association for the Teaching of

Academic Writing).

<http://www.sig.writing.org> (Special Interest Group on Writing, perteneciente a la EARLI (European Association for Research in Learning and Instruction).

<http://writing.education.ucsb.edu> (The Writing Program of the University of California. Santa Barbara)