

# **L'apport de la lecture de textes sources dans l'écriture des textes documentaires par des élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire**

**Renée Gagnon**

*Université du Québec à Trois-Rivières*

**Hélène Ziarko**

*Université Laval*

Cet article présente des résultats issus d'une recherche qui a vérifié les effets d'interventions didactiques contrastées sur les performances d'écriture d'un texte documentaire de comparaison par deux groupes — expérimental et témoin — de sujets, élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire, selon une méthode prétest/post-test. Ces interventions ont porté sur la structure de comparaison et les procédés linguistiques propres à ce genre de texte, cela après la lecture de textes documentaires sur les objets du projet d'écriture. Les résultats rapportés ici concernent le contenu informatif développé dans les textes produits en post-test, en relation avec celui des textes sources. Globalement, l'analyse sémantique du contenu informatif ne montre pas de différence significative entre les textes produits par les élèves des deux groupes. Toutefois, les résultats montrent que dans le groupe expérimental la maîtrise significativement plus assurée du texte de comparaison semble avoir guidé la sélection du contenu informatif développé.

This article presents the results of a pretest-posttest study which examined the impact of different instructional procedures on the ability of Grade 2 elementary children in experimental and control groups to produce written expository texts involving a comparison. Referring to texts the children had read to prepare them for the writing activity, instruction variously focused on drawing their attention to the rhetorical structure and linguistic features typically associated with the targeted genre. The results reported herein pertain to how the children used their readings as a resource for the informational content of the texts they produced during the post-test. Overall, semantic analysis of the informational content reveals no significant difference between experimental and control groups. However, children in the experimental group significantly outperformed the latter in terms of their ability to produce texts which, from a rhetorical perspective, better reflected the features associated with texts involving comparisons.

---

Adresse pour correspondance : Renée Gagnon, Université du Québec à Trois-Rivières,  
C.P. 500, Trois-Rivières, QC G9A 5H7.  
Courriel : renee.gagnon@uqtr.ca.

## Introduction

En 2<sup>e</sup> année du primaire, l'apprentissage de l'écriture d'un texte documentaire représente un défi élevé pour les jeunes scripteurs de 7 ou 8 ans, qui commencent à peine l'apprentissage de l'écriture normée, dans la mesure où ce genre de texte exige la maîtrise d'un mode discursif qui leur est encore peu familier. En effet, tant à l'école qu'à la maison, les élèves ont été davantage exposés à la lecture d'histoires leur permettant d'explorer le schéma narratif. Pourtant, tout au long de leur scolarité, ils seront de plus en plus amenés à lire et à écrire des textes documentaires dans les différentes disciplines du cursus scolaire. En effet, le contenu de ce genre de texte est porteur de connaissances (Lappara, 2005) et conduit le lecteur et le scripteur à négocier avec les connaissances mobilisées dans le texte, ceci contribuant à enrichir ces connaissances disciplinaires relatives aux objets traités par le texte.

Nous allons rendre compte de quelques résultats extraits d'une étude visant à vérifier les effets d'interventions didactiques contrastées sur les performances d'écriture d'un texte documentaire de comparaison par deux groupes de sujets, expérimental et témoin, élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire. Plus précisément, nous examinerons la relation existant entre le contenu de textes documentaires lus et le contenu développé dans les textes produits ensuite par les élèves.

## Cadre théorique

### *Les types de textes informatifs*

On reconnaît cinq types de relation rhétorique dans les textes informatifs, au nombre desquels on peut compter le texte documentaire, soit la description, la collection, la comparaison, la relation de cause-effet et celle correspondant à l'énoncé d'un problème et de sa solution (Meyer, 1985; Meyer et Poon, 2001). Pour les fins de la recherche rapportée, nous nous sommes intéressées principalement à la lecture et à l'écriture de textes informatifs de description en mode *collection* et en mode *comparaison*, la lecture des textes ayant pour but de documenter les élèves sur le contenu informatif et de leur fournir un modèle quant à l'écriture d'un texte. Depuis les travaux de Kintsch et Van Dijk (1983), nous savons que la compréhension de la lecture d'un texte repose sur l'élaboration d'un modèle mental impliquant la reconnaissance de la macrostructure du texte et de sa superstructure nécessaire à la construction d'une représentation sémantique pertinente. Ce modèle mental peut soutenir la production d'un texte dans la mesure où les mêmes connaissances sont mobilisées lors de l'écriture.

Selon Meyer (1985), dans les textes de collection, on décrit les caractéristiques de deux ou de plusieurs référents. Du point de vue du développement et de l'organisation du contenu informatif, on procède d'abord à la description

de toutes les caractéristiques d'un premier référent puis à celles d'un second. On peut donc penser que, pour le scripteur apprenant à qui il est proposé de lire un texte ayant une telle structure, il est relativement simple de traiter le contenu informatif du texte et d'en reconnaître l'organisation, durant la lecture, pour ensuite, éventuellement, reproduire cette structure dans un texte apparenté (Gagnon, 2006).

Dans les textes de comparaison, on décrit les caractéristiques de deux référents en faisant ressortir leurs différences et leurs ressemblances. Du point de vue du développement et de l'organisation du contenu informatif, tant sur le plan de la lecture que de l'écriture, cela suppose que le lecteur ou le scripteur récupère et organise les contenus à traiter afin de mettre en relation les caractéristiques qui font se ressembler ou qui opposent chacun des référents. Ainsi, dans le cadrage initial<sup>1</sup> (ou l'introduction), le scripteur d'un texte de comparaison présente les référents traités, par exemple en précisant leur appartenance à une catégorie ou en produisant une remarque évaluative. Dans le trajet textuel (ou le développement), il doit décrire, dans un paragraphe, un aspect d'un premier référent, par exemple un animal, puis dans le paragraphe suivant, le même aspect d'un second animal. Par la suite, il continue l'alternance par la présentation de chaque aspect de chacun des deux référents (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). Dans le cadrage final (ou la conclusion), le scripteur synthétise certaines informations développées dans le texte et/ou ajoute une phrase qui clôt le texte. Cette structure peut être renforcée par la présence de marques linguistiques au début du paragraphe telles que « comme », « de même », propres à guider le traitement comparatif du lecteur.

#### ***Traitement cognitif de la production du texte de comparaison***

L'alternance des aspects précisant chacun des référents dans le trajet du texte de comparaison rend le traitement de cette structure plus complexe que celui de la structure de collection, en lecture comme en écriture, car elle ne présente pas, pour le scripteur, les mêmes enjeux de traitement cognitif. Ainsi, 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. Quant à la comparaison, elle implique que ces choix 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. Par conséquent, la tâche d'écriture du texte de comparaison implique une charge cognitive plus importante pour le scripteur apprenant. Elle suppose que celui-ci identifie les caractéristiques de chacun des référents et qu'il les évalue pour être en mesure de « déterminer par rapport à quoi s'appliquent les ressemblances et les différences » (Barth, 2001, p. 119). Ainsi,

au moment de l'écriture, pour comparer, il est nécessaire de juxtaposer deux référents et de les examiner du point de vue des attributs qui les caractérisent de façon à ne retenir que ceux sur lesquels il sera possible de se prononcer en termes de différence et de ressemblance.

### ***Interactions entre la lecture et l'écriture***

Si l'on s'accorde à dire qu'il existe des interactions entre la lecture et l'écriture, peu de recherches précisent les liens entre ces deux activités. La lecture comme l'écriture reposent sur des activités cognitives de traitement d'informations débouchant sur la construction de sens. Comme le souligne Giasson (2003), « le lecteur reconstruit le sens du texte, alors que le scripteur essaie d'exprimer le sens de son texte » (p. 62). Reuter (2000) propose d'envisager l'enseignement des textes en établissant des relations étroites entre la lecture et l'écriture. La lecture *avant* l'écriture contribue à développer les connaissances du scripteur tant sur le plan des contenus évoqués dans les textes que sur celui des outils discursifs. En situation d'écriture, ces connaissances devront être mobilisées en fonction des contraintes de production inhérentes aux différents genres de textes. D'un point de vue didactique, il convient de proposer aux élèves des situations d'enseignement-apprentissage qui les conduisent à établir « des critères de différenciation et d'analyse des divers genres de textes » (Observatoire national de la lecture, 2000, p. 97). Par exemple, on peut amener les élèves à comparer différents genres de textes traitant d'un même thème, afin de favoriser la distinction entre les différents modes d'organisation des textes et les marques linguistiques qui les caractérisent (Garcia-Debanc, 1989; Observatoire national de la lecture, 2000; Dolz, Novarraz et Schneuwly, 2001).

### **Objectifs de la recherche**

La recherche avait pour but d'examiner les effets d'une séquence didactique sur les performances d'écriture d'un texte de comparaison par des élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire. Plus précisément, cette étude avait pour objectifs de vérifier dans quelle mesure un enseignement spécifique de l'écriture du texte documentaire de *comparaison*, dont le dispositif expérimental inclut la lecture préalable de tels textes, en améliore la textualisation en ce qui concerne : 1. la structure textuelle produite ; 2. les procédés linguistiques utilisés ; et 3. le contenu informatif développé, ce dernier point faisant précisément l'objet du présent article.

### **Méthodologie**

#### ***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 d'une même école primaire<sup>2</sup>. Les sujets de deux classes,

soit 45 sujets, ont constitué le groupe expérimental tandis que les 45 élèves des deux autres classes formaient le groupe témoin. Les sujets de ces quatre classes constituent ce que Bertrand (1986) définit comme étant un échantillon « subjectif », c'est-à-dire un échantillon choisi selon la convenance des sujets (enseignants volontaires et groupes-classes déjà existants) que l'on peut considérer comme étant représentatif de la population étudiée. Un score « rendement scolaire » a été constitué de la somme des notes obtenues par les élèves en lecture, écriture et résolution de problèmes mathématiques relevées avant la mise en œuvre de la séquence didactique à la mi-année. Une analyse de covariance 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.

### ***Procédure***

L'étude a comparé les effets d'une séquence didactique<sup>3</sup> différenciée par deux étapes de réalisation, selon une méthode prétest/post-test, soumise à deux groupes, expérimental et témoin. Les textes produits aux deux temps de la mesure ont été évalués à partir de deux grilles de correction dont l'une portait sur la structure textuelle produite et l'autre sur les procédés linguistiques utilisés<sup>4</sup> (Gagnon, 2006). Le contenu sémantique des textes produits en post-test a été évalué à partir d'une analyse sémantique.

Pour les fins de cet article, nous nous centrons sur les interventions didactiques incluant la lecture initiale de textes documentaires et sur les résultats obtenus par les sujets expérimentaux montrant la contribution de cette activité sur l'organisation et le développement du contenu informatif dans l'écriture des textes documentaires produits en post-test dans le but de comparer deux animaux.

### ***Interventions didactiques***

#### *L'organisation et le développement du contenu informatif dans le texte documentaire*

Afin de familiariser les élèves des groupes expérimental et témoin avec l'organisation et le contenu des textes documentaires, les enseignantes ont conduit des activités de lecture de textes documentaires dans lesquels est présenté un seul référent (un animal). Ces textes sont devenus des textes sources pour les activités d'écriture subséquentes.

Ainsi, une activité de tri de textes a d'abord été conduite, proposant six textes portant sur *le loup* aux élèves. Ces textes correspondent aux genres suivants : le texte documentaire, le conte, les « petites annonces » dans un journal, le poème, la notice de fabrication de bricolages. Chaque élève devait choisir, sur une page présentant différentes couvertures de livres, celles qui correspondaient aux textes proposés. Puis, lors d'une discussion animée par leur

enseignante, les élèves ont défini les caractéristiques qui distinguent le texte documentaire des autres textes.

La seconde activité a permis à tous les élèves de lire cinq textes documentaires présentant un seul référent<sup>5</sup>. À la suite de la lecture de chaque texte, les élèves ont rempli, avec l'aide de leur enseignante, une fiche de synthèse — ce que Chabanne et Bucheton désignent comme un « écrit intermédiaire » (2002) leur permettant de se familiariser avec le contenu du texte documentaire et de constituer une base de connaissances suffisantes concernant le référent. Lors de l'activité d'écriture ultérieure, ils avaient ces fiches à leur disposition.

De plus, tous les sujets ont participé à des activités de découpage de texte en sous-thèmes afin de les familiariser avec l'organisation textuelle. Celles-ci ont consisté à ajouter un intertitre à chacun des paragraphes du texte lu, par exemple, alimentation du loup gris. Enfin, à la suite de la lecture des textes, les sujets ont rempli des questionnaires portant sur les contenus traités dans les textes. Une activité de reconstruction du texte *Le bœuf musqué* (le texte-puzzle) a aussi été réalisée avec les sujets (Combettes et Tomassone, 1988), durant laquelle chaque élève recevait une enveloppe contenant les différents paragraphes du texte découpé; la tâche consistait à reconstruire le texte sur une feuille en ajoutant les intertitres appropriés.

Soulignons qu'en plus des textes sources soumis aux sujets, ceux-ci avaient à leur disposition, dans la bibliothèque de la classe, des documentaires portant sur chacun des référents retenus pour les fins de la recherche. Ils ont aussi été invités à consulter différents sites Internet concernant ces référents. Les informations recueillies et partagées avec les pairs ont permis d'enrichir les connaissances des sujets.

Au terme de ces activités de lecture, les élèves ont produit un texte documentaire dans lequel sont comparés deux animaux à partir de deux fiches de synthèse, par exemple : une fiche de synthèse portant sur le *loup gris* et l'autre sur le *couguar*. La première version de ce texte a servi de prétest. Tous les sujets ont bénéficié de l'aide individuelle de leur enseignante pour produire une seconde version de leur texte.

#### *L'organisation et le développement du contenu dans le texte de comparaison*

Afin de familiariser les élèves des deux groupes avec la structure du texte de comparaison, ceux-ci ont lu deux textes sources organisés selon cette structure, à partir desquels ils ont élaboré des fiches de synthèse. Toutefois, la présentation matérielle des textes de comparaison à lire a varié selon qu'ils étaient lus par les sujets appartenant au groupe expérimental ou au groupe témoin. Ainsi, dans la version comparaison présentée aux sujets du groupe expérimental, chacun des paragraphes était précédé d'un rectangle vide et une feuille complémentaire était jointe au texte. Elle présentait des illustrations du ou des référent(s) traité(s) dans chacun des paragraphes ainsi qu'un intertitre

permettant de signaler au lecteur l'aspect décrit dans le paragraphe. Les sujets devaient coller l'illustration appropriée à côté de chacun des paragraphes.

De plus, les sujets du groupe expérimental ont effectué la comparaison de deux textes, *Le crocodile et la tortue de mer*, dont le contenu identique était organisé en mode comparaison et en mode collection. En équipe de 3 ou 4 élèves, ils ont noté les ressemblances et les différences entre les deux versions. Puis, les observations des élèves ont été échangées entre les pairs.

Au terme de la séquence didactique, les élèves des deux groupes ont écrit individuellement un texte de comparaison à partir des fiches de synthèse dont ils disposaient. La première version de ce texte a été recueillie et a servi de test.

### **Matériel expérimental : les textes sources**

Dans le but de comparer la densité sémantique des textes sources expérimentaux lus par les sujets, une analyse prédicative de chacun d'entre eux a été effectuée. Celle-ci permet d'identifier les différentes propositions sémantiques contenues dans les textes. Ces propositions sont constituées d'un argument considéré comme « un concept d'individu et, aussi de catégorie » (Denhière et Beaudet, 1992, p. 51) et d'un prédicat qui exprime une propriété ou une relation. Par exemple, la phrase *Le crocodile et la tortue de mer sont deux animaux qui vivent dans l'eau.* est constituée de six propositions sémantiques. Celles-ci comportent des arguments (crocodile — tortue de mer — eau), des prédicats qui énoncent une appartenance à une catégorie surordonnée (animal), une action (vivre) tandis que d'autres établissent liaisons inter-propositions (et — dans). L'analyse sémantique de cette phrase est présenté en (1).

(1)

	Prédicats	Arguments
1.	ANIMAL (x1)	crocodile = x1
2.	ANIMAL (x2)	tortue de mer = x2
3.	VIVRE (x1)	
4.	VIVRE (x2)	
5.	ET (3, 4)	
6.	Lieu : DANS (5, x3)	eau = x3

L'analyse prédicative de chacun des textes a permis de comparer la densité sémantique entre les textes sources lus. Le calcul de la densité sémantique<sup>6</sup> permet d'évaluer le degré de difficulté de la lecture d'un texte du point de vue de sa structure sémantique. Ainsi, lorsque deux textes présentent le même nombre d'arguments, celui qui a le nombre de propositions le plus élevé, c'est-à-dire celui qui a l'indice de densité sémantique le plus élevé, « est mieux compris et mieux retenu que l'autre » (Ziarko, 1993) puisque chaque argument a été l'occasion d'un nombre plus élevé de traitements. Les tableaux 1 et 2 présentent les nombres de propositions et d'arguments ainsi que l'indice de densité sémantique des textes expérimentaux lus<sup>7</sup>.

**Tableau 1 :** Densité sémantique des textes documentaires présentant un référent (en mode collection)

Textes sources	Nombre de propositions	Nombre d'arguments	Indice de densité sémantique
Le loup gris	142	19	7,47
L'ourse polaire	165	41	4,02
Le cougar	147	19	7,73
Le caribou	167	33	5,06
Le boeuf misqué	134	28	4,78

Le tableau 1 montre que l'analyse prédicative des textes expérimentaux révèle des différences sensibles entre les nombres d'arguments et de propositions contenus dans certains textes, par exemple le texte *L'ours polaire* contient 41 arguments et 165 propositions, alors que le texte *Le cougar* contient 19 arguments pour 147 propositions. Ainsi, les indices de densité sémantique de ces textes varient de façon sensible (4,02 pour le texte *L'ours polaire*, et 7,73 pour le texte *Le cougar*). Ces différences laissent supposer que le traitement du contenu sémantique du texte *Le cougar* pourrait être plus exigeant que celui de *L'ours polaire*, chacun des arguments étant relié à plus de propositions sémantiques. Le rapport entre le nombre d'arguments et de propositions signifiant, pour le lecteur, une moins grande diversité d'éléments d'information à propos des caractéristiques de cet animal.

**Tableau 2 :** Densité sémantique des textes documentaires (en mode comparaison)

Textes sources	Nombre de propositions	Nombre d'arguments	Indice de densité sémantique
Le castor et le rat musqué	220	46	4,78
Le crocodile et la tortue de mer	184	34	5,41

Par ailleurs, le tableau 2, montrant les résultats de l'analyse prédicative des deux textes de comparaison, révèle peu de différence entre ces textes du point de vue de la densité sémantique, même si le texte *Le castor et le rat musqué* comporte un nombre supérieur d'arguments (46) et de propositions (220) à ceux du texte *Le crocodile et la tortue de mer* (respectivement 34 et 184), ce qui laisse supposer peu de différence du point de vue de l'exigence cognitive nécessaire à la compréhension.

***Instruments de mesure******L'analyse de l'organisation du contenu***

L'organisation du contenu développé dans les textes produits par les élèves a été évaluée à l'aide d'une grille qui comporte quatre composantes<sup>8</sup> :

1. le titre qui inclut les deux référents traités ;
2. le cadrage initial (introduction) dans lequel est présentée une caractéristique commune aux deux référents traités accompagnée ou non d'une différence entre ces deux référents ;
3. le trajet textuel qui porte sur le mode de présentation des propriétés caractérisant les référents traités en alternance ; et
4. le cadrage final (conclusion) dans lequel est (sont) mentionnée(s) une caractéristique commune ou une différence entre les deux référents autre(s) que celle(s) mentionnée(s) en introduction.

De plus, la réalisation de la structure textuelle de comparaison repose aussi sur la segmentation en paragraphes des informations constituant les différentes parties du texte. Ainsi, pour considérer que l'organisation du contenu soit assimilable à celle de comparaison, le texte devait être découpé en paragraphes en utilisant soit l'aliéna, soit d'autres types de marques (trait, numérotation, etc.). Les textes dans lesquels sont présentés d'abord toutes les caractéristiques du premier référent, puis, toutes celles du second référent ont été considérés comme des textes dont l'organisation est assimilable à une structure de collection.

***L'analyse sémantique du contenu***

Pour évaluer la qualité du contenu, nous avons procédé à une analyse sémantique des textes produits en post-test. Cette analyse a permis de mesurer le nombre d'unités sémantiques contenues dans les textes et de relever les prédicats utilisés par les sujets pour linéariser le contenu sémantique du texte et pour soutenir la structure selon laquelle organiser ce contenu.

***Les unités sémantiques***

L'analyse sémantique a été effectuée en segmentant le texte produit en « unités sémantiques ». Nous nous sommes inspirées des travaux de Denhière (1983) concernant l'analyse prédicative pour définir la composition d'une unité sémantique ou unité d'information. Une unité sémantique peut inclure un mot correspondant, par exemple à l'expression d'un état du référent (*herbivore* dans le cas du castor). Elle peut également correspondre à un groupe de mots indiquant par exemple, un changement d'état (action ou événement) : *habiter* (castor) *dans une hutte*. La définition d'une « unité sémantique » pour les besoins de la recherche est donc plus large que celle de la proposition sémantique

proposée par Denhière, dans la mesure où notre objectif n'était pas de réaliser une analyse du rappel du texte lu, comme dans le cas des travaux de cet auteur, mais plutôt d'examiner en quoi le contenu des textes lus a inspiré celui des textes produits par les élèves et s'y retrouve en tout ou en partie<sup>9</sup>.

Nous avons accordé un (1) point pour chacune des unités sémantiques relevées. Une unité sémantique répétée à différents endroits dans le trajet (ou le développement) du texte n'a été considérée qu'une seule fois. Les groupes de mots indiquant une action et une relation temporelle ont été considérés comme faisant partie de la même unité sémantique. Par exemple, le segment, *pas en danger de disparition* (loup gris) *en ce moment* correspond à une (1) unité sémantique. Par contre, les groupes de mots qui incluent deux actions reliées entre elles par une préposition ou une conjonction, dont l'une exprime une relation de but ou de cause par rapport à l'autre, ont été considérés comme deux (2) unités sémantiques. Par exemple, le segment, *frapper sur l'eau* (castor) *pour avertir ses amis* correspond à deux unités sémantiques : 1. frapper sur l'eau (castor) ; 2. pour avertir ses amis.

#### *Les types d'unités sémantiques*

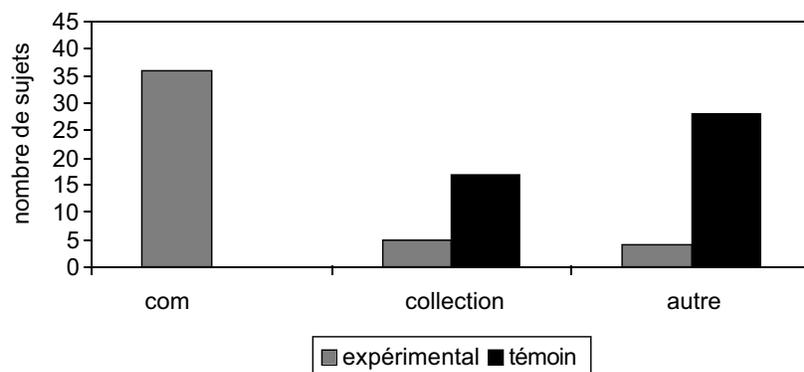
Ces unités sémantiques ont été identifiées de façon à repérer, d'une part, celles qui étaient **semblables** à celles contenues dans les textes sources en distinguant les unités pertinentes et les unités non pertinentes, ou encore celles qui constituaient des **ajouts** par rapport aux textes sources, en distinguant les ajouts congruents et les ajouts non congruents. La similitude ou la congruence des unités sémantiques contenues dans les textes produits a été jugée selon des critères précis.

Pour être retenues, les *unités sémantiques* doivent être linéarisées sous une forme syntaxique acceptable et reliées au co-texte — une idée isolée n'a pas été considérée (Meyer et Freedle, 1984). Pour être considérées comme des unités sémantiques *semblables pertinentes*, elles doivent être extraites d'un texte source et reprises de manière identique ou semblable et être appropriées. Pour être considérées comme des *ajouts congruents* par rapport au texte source, les unités sémantiques doivent correspondre à « des inférences licites et acceptables » ou à des « expansions » (Denhière, 1983) faites par rapport à certains éléments traités dans le texte source et être appropriées. Notons que ces expansions exigent, de la part du scripteur, la disponibilité et la mobilisation de connaissances concernant les référents autres que celles lues dans les textes sources. Des exemples de textes produits accompagnés de leur analyse sémantique sont présentés en annexe (respectivement annexes A et C et annexes B et D).

## Résultats

### *L'organisation du texte produit*

Deux types de relation rhétorique ont été principalement utilisés pour linéariser le texte informatif attendu dans les deux groupes : la structure de *collection*, qui conduit à décrire successivement les caractéristiques d'un référent, puis celles d'un second référent et la structure de *comparaison* qui présente, en alternance, les caractéristiques respectives de chacun des référents, faisant ainsi ressortir les différences et les ressemblances entre ces référents. L'annexe A<sup>10</sup> présente un exemple de texte de comparaison produit par un sujet du groupe expérimental et l'annexe C un exemple de texte de collection produit par un sujet du groupe témoin. Ces exemples illustrent la structure des idées développées. Ainsi, dans le texte produit par le sujet du groupe expérimental, on observe la présence d'une introduction et d'une conclusion séparées et l'alternance des référents dans le développement. Dans le texte produit par le sujet du groupe témoin, l'introduction et la conclusion ne sont pas séparées et le sujet a procédé d'abord à la description des caractéristiques du premier référent puis à celles du second. Dans le texte du sujet du groupe expérimental, on observe également un équilibre entre le nombre d'unités d'information utilisées pour décrire chacun des référents (27 et 26), ce qui n'est pas le cas dans celui du groupe témoin (13 et 20). La figure 1 illustre les résultats obtenus par les sujets des deux groupes, en post-test.



**Figure 1 :** Fréquence des types de structure textuelle dans les deux groupes, au post-test

La figure 1 montre que 36/45 sujets du groupe expérimental ayant 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 ne l'a fait dans le groupe témoin. Inversement, la figure indique également que seulement 5 sujets du groupe expérimental ont produit une structure textuelle s'apparentant à une structure de collection, comparativement à 17 dans le groupe témoin. Il faut aussi remarquer que seulement 4 sujets du groupe expérimental ont produit une structure textuelle autre que celle de comparaison ou de collection, tandis que ce fut le cas pour 28 sujets dans le groupe témoin. Une analyse  $\chi^2$  révèle que la différence entre les deux groupes est statistiquement significative ( $\chi^2 = 62,99$ ;  $dl = 4$ ;  $p < 0,0001$ ) quant à la distribution des sujets selon les deux types de structures, collection et comparaison<sup>11</sup>.

### *Le contenu du texte*

De façon à pouvoir caractériser précisément le contenu sémantique des textes produits en post-test, dans les deux groupes, un score total a été constitué en combinant les nombres d'unités sémantiques semblables pertinentes, d'ajouts congruents et d'unités de mise en relation, ce score permettant d'évaluer le contenu sémantique de ces textes du point de vue de leur pertinence en regard des textes sources lus au préalable<sup>12</sup>.

**Tableau 3 :** Scores moyens ( $\bar{x}$ ) et écarts-types ( $s$ ) observés du point de vue des composantes du contenu du texte dans les deux groupes, au post-test

Unités sémantiques	Expérimental		Témoin	
	$\bar{x}$	( $s$ )	$\bar{x}$	( $s$ )
Score total	28,38	11,76	28,53	13,72
semblables pertinentes	17,73	5,74	16,66	5,69
ajouts congruents	8,47	4,70	9,80	5,52
de mise en relation	2,18	1,32	2,07	2,51
semblables non pertinentes	0,62	1,07	0,38	0,78
ajouts non congruents	1,47	1,53	1,18	1,40

Le tableau 3 montre que les sujets du groupe expérimental et ceux du groupe témoin obtiennent des scores sensiblement identiques (respectivement  $\bar{x} = 30,47$  et  $\bar{x} = 30,09$ ), l'absence de différence significative étant confirmée par une analyse de variance à mesures répétées (MANOVA). Soulignons que les scores moyens des sujets du groupe expérimental devancent ceux du groupe témoin en ce qui concerne le nombre d'unités sémantiques semblables pertinentes (respectivement  $\bar{x} = 17,73$  et  $\bar{x} = 16,66$ ) tandis que les sujets du groupe témoin obtiennent des scores moyens supérieurs à ceux du groupe expérimental relativement au nombre d'ajouts congruents (respectivement  $\bar{x} = 9,80$  et  $\bar{x} = 8,47$ ). Ces résultats contribuent à établir la grande similitude observée entre les scores globaux obtenus et, ce faisant, entre les

contenus sémantiques des textes produits dans les deux groupes, cela même si les sujets expérimentaux obtiennent un score légèrement supérieur en ce qui concerne le nombre d'unités de mise en relation (groupe expérimental :  $\bar{x} = 2,18$  et groupe témoin :  $\bar{x} = 2,07$ ).

Le tableau indique également que les sujets des groupes expérimental et témoin récupèrent peu d'unités sémantiques non pertinentes des textes sources, les moyennes observées étant très faibles (respectivement  $\bar{x} = 0,62$  et  $\bar{x} = 0,38$ ). De même, les moyennes obtenues par les sujets des deux groupes en ce qui concerne les ajouts non congruents par rapport au(x) texte(s) source(s) sont peu élevées (groupe expérimental :  $\bar{x} = 1,47$  et groupe témoin :  $\bar{x} = 1,18$ ).

## Discussion

L'étude qui fait l'objet du présent article avait pour but d'examiner les effets d'une séquence didactique sur les performances d'écriture d'un texte documentaire de comparaison par des élèves de 2<sup>e</sup> année du primaire. Les résultats rapportés ici concernent le développement et l'organisation du contenu informatif dans l'écriture de texte documentaire à partir de textes sources lus par les sujets au terme de la séquence didactique. Rappelons que lors de la production des textes, les sujets avaient en leur possession leurs fiches de synthèse qui résumaient les informations contenues dans les textes sources pour guider le rappel et l'écriture d'éléments d'information concernant les deux référents traités. Les analyses des résultats produits en post-test montrent que tous les sujets de la recherche ont été en mesure, d'une part, d'extraire les informations pertinentes des fiches de synthèse — « écrits intermédiaires » dont l'élaboration exige un premier traitement du texte source et, d'autre part, de sélectionner le contenu des fiches de synthèse nécessaire pour écrire le texte. On observe donc que le travail fait au-delà de « l'écrit intermédiaire » pour linéariser le texte ne conduit pas à des résultats différents entre les deux groupes — expérimental et témoin — du point de vue du contenu sémantique. Toutefois, les résultats montrent que la contrainte exercée par l'organisation du texte de comparaison produit par les sujets du groupe expérimental a influencé l'utilisation qu'ils ont faite des informations reprises des textes sources, de façon à marquer explicitement la comparaison entre les deux référents. À l'inverse, les textes des sujets du groupe témoin laissent au lecteur le soin de s'engager ou non dans un traitement comparatif, la seule juxtaposition d'éléments d'information regroupés autour de chacun des référents laissant implicite une telle comparaison.

Les résultats montrent également que les sujets des deux groupes ont été en mesure de développer des informations qui constituent des ajouts congruents par rapport aux textes sources lus. Par contre, l'ajout de marques linguistiques soutenant la mise en relation sémantique des aspects présentés, notamment

dans un but de comparaison entre les référents, est plus marqué dans les textes du groupe expérimental.

L'analyse sémantique des textes produits avait pour objectif de vérifier l'apport des textes sources lus dans l'écriture de textes documentaires de comparaison. Les résultats rapportés montrent que presque le tiers des unités sémantiques constituant les textes sont des *ajouts* par rapport aux textes sources lus, ce qui nous conduit à penser que la lecture complémentaire d'autres textes mis à la disposition des élèves dans la classe autant que les recherches sur des sites Internet ou l'échange des informations entre les pairs a eu un effet sur l'élaboration des contenus concernant les référents, et cela, pour les sujets des deux groupes.

Par ailleurs, les résultats de notre étude nous conduisent à faire l'hypothèse que l'indice de densité sémantique des textes sources lus par les sujets des deux groupes, tel que précisé dans le tableau 1, pourrait être relié au choix des référents à traiter dans leur texte, au post-test.

Dans le groupe expérimental, plus de la moitié des sujets ont choisi l'*ours polaire* qu'ils ont pairé avec un autre animal. Le texte source lu comportait un nombre élevé d'arguments (liés à des caractéristiques de l'animal<sup>13</sup>), ce qui correspond pour l'élève à une plus grande diversité d'éléments d'information pouvant être comparés. Ceci nous conduit à penser que les sujets du groupe expérimental ont pu choisir les référents à comparer en fonction des attributs qui leur étaient associés dans les textes sources. Rappelons que les sujets de ce groupe ont été plus nombreux que ceux du groupe témoin à produire un texte dont la structure s'apparente à celle de comparaison, et qu'il leur fallait donc anticiper le texte à écrire du point de vue de la mise en relation d'un certain nombre d'attributs, semblables ou différents pour chacun des deux référents du texte. La prise en compte de cette contrainte a pu influencer sur le choix plus fréquent du référent ours polaire par les sujets du groupe expérimental, référent qu'ils ont pairé avec une diversité d'autres référents, diversité justement permise par la variété des attributs à comparer chez l'ours polaire.

Dans le groupe témoin, nous avons observé que plus de la moitié des sujets ont choisi le *couguar* qu'ils ont pairé avec un autre animal. Ici, on peut penser que le texte source comportant un nombre relativement peu élevé d'arguments (19), offrait à l'élève une diversité moins grande d'attributs ou de caractéristiques pouvant être repris pour décrire l'animal, et par conséquent, rendait moins exigeant le traitement du texte à produire. Par contre, allié à ce nombre peu élevé d'arguments ou d'attributs (19), le texte décrivant le *couguar* est caractérisé par un nombre élevé de propositions sémantiques (indice de densité sémantique : 7,73) ce qui signifie que chaque attribut faisait l'objet d'une description détaillée, ce qui peut avoir influencé le choix de cet animal par les sujets du groupe témoin qui ont majoritairement produit un texte de collection. On observe également que le *couguar* été pairé majoritairement avec

le *loup gris*, soit un texte source offrant les mêmes caractéristiques en termes de densité sémantique (respectivement 7,73 et 7,47) et de nombre d'arguments (19). On peut ainsi penser que le choix de ces deux animaux a pu être guidé par l'abondance des détails fournis dans chacun des textes (les deux textes comportent un nombre semblable de propositions), dans la mesure où tous deux proposaient un contenu informatif propre à soutenir la production de textes équivalents du point de vue de leur développement. En effet, il est possible que les sujets aient eu le souci d'équilibrer le contenu informatif du point de vue des informations, puisque le projet discursif du texte de collection ne visait pas la comparaison un à un des attributs mais plutôt à créer une représentation globale de l'animal décrit par l'énumération des attributs qui lui sont propres.

### **Conclusion**

Des résultats que nous avons obtenus concernant la contribution de la lecture à l'organisation et au développement du contenu informatif dans l'écriture d'un texte documentaire de comparaison, nous dégageons que les sujets du groupe expérimental et ceux du groupe témoin ont traité et récupéré de façon semblable le contenu sémantique des textes sources lus. Toutefois, les sujets du groupe expérimental exposés à l'enseignement des différentes composantes caractérisant le texte de comparaison ont été plus nombreux que ceux du groupe témoin à organiser ces informations selon la structure de comparaison et la prise en compte de cette contrainte a influencé le choix et l'utilisation des unités sémantiques extraites des textes préalablement lus. Ainsi, dans la mesure où les résultats sur la structure textuelle produite montrent des différences significatives entre les deux groupes, notre étude fait ressortir que, même chez des sujets qui en sont au début de leur entrée dans l'écrit, un travail didactique visant l'organisation des informations dans un texte documentaire est essentiel pour soutenir la réalisation d'un projet discursif spécifique conduisant à l'exploration d'un genre de texte donné. Tout en montrant la faisabilité de l'enseignement du texte documentaire auprès de jeunes scripteurs, les résultats appuient le fait qu'au-delà d'un travail didactique sur le contenu — qui a conduit les élèves des deux groupes à produire des textes dont le contenu est relativement semblable en termes de quantité d'unités d'information — il est possible d'amener ces jeunes élèves à maîtriser des outils discursifs propres à soutenir un projet énonciatif comme la comparaison de deux référents en renouvelant certaines pratiques d'enseignement de l'écriture textuelle, dès le début du primaire.

## Notes

- <sup>1</sup> 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 comparaison étudié dans le cadre de cette recherche.
- <sup>2</sup> Les quatre enseignantes qui ont participé à la recherche avaient déjà engagé au préalable une réflexion sur l'enseignement de l'écriture du texte narratif. Toutefois, seule l'enseignante accompagnant l'expérimentatrice dans la conduite des groupes expérimentaux a reçu une formation sur l'écriture du texte de comparaison.
- <sup>3</sup> Une description détaillée de la séquence didactique est présentée dans Gagnon (2006). Sa mise en oeuvre s'est déroulée sur une période de huit semaines.
- <sup>4</sup> Les résultats concernant la structure textuelle et les procédés linguistiques ont été rapportés dans Gagnon (2006).
- <sup>5</sup> Il s'agit des animaux suivants : *le loup gris*, *l'ours polaire*, *le caribou*, *le cougar* et *le bœuf musqué*.
- <sup>6</sup> On calcule la densité sémantique d'un texte en divisant le nombre de propositions sémantiques par le nombre d'arguments contenus dans un texte. L'indice de densité sémantique d'un texte est plus élevé si le texte comporte un nombre élevé de propositions sémantiques pour un nombre faible d'arguments.
- <sup>7</sup> Les textes présentant un seul référent sont tirés du matériel *Invente-moi un zoo* (1999) tandis que les textes de comparaison ont été produits par la chercheuse pour les fins de l'étude.
- <sup>8</sup> Pour une présentation détaillée de la grille d'évaluation, voir Gagnon et Ziarko (2005).
- <sup>9</sup> L'analyse des unités sémantiques 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.
- <sup>10</sup> Seules les orthographes grammaticale et lexicale ont été corrigées.
- <sup>11</sup> D'autres analyses qui ont été rapportées dans Gagnon (2006) appuient les différences observées entre les textes notamment du point de vue de la thématisation qui permet d'identifier les référents au début des paragraphes constituant le développement et de faire le lien entre la structure et le contenu du texte.
- <sup>12</sup> Nous avons procédé au calcul du nombre de phrases pour les textes produits en prétest et en post-test. Nous avons obtenu ainsi pour le groupe expérimental, respectivement  $LMP = \bar{x} = 8,58$  ( $s = 2,93$ ) et  $\bar{x} = 9,60$  ( $s = 1,85$ ) et pour le groupe témoin,  $LMP = \bar{x} = 8,50$  ( $s = 4,25$ ) et  $\bar{x} = 9,77$  ( $s = 2,63$ ).
- <sup>13</sup> Par exemple : son physique (tête, yeux, queue, oreilles, pattes), alimentation (carnivore et herbivore).

## Références

- Barth, B.-M. 2001. *L'apprentissage de l'abstraction*. 2<sup>e</sup> éd. revue et augmentée. Paris, Éditions Retz.
- Bertrand, R. 1986. *Pratique de l'analyse statistique des données*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Bonnet, C., C. Corblin et M.-L. Elalouf. 1998. *Les procédés d'écriture chez les élèves de 10 à 13 ans, un stade de développement*. Lausanne, Loisirs et Pédagogie.
- Combettes, B. et R. Tomassone. 1988. *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Bruxelles, De Boeck.
- Chabanne, J.-C. et D. Bucheton. 2002. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris, PUF.
- Denhière, G. 1983. Ouvrir (x, fenêtre) et ouvrir (x, yeux). De l'analyse expérimentale à l'étude sur le terrain de la compréhension de textes. *Rééducation orthophonique*, 21, pp. 431–451.
- Denhière, G. et S. Beaudet. 1992. *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Lille, Presses universitaires de Lille.
- Dolz, J., M. Novarraz et B. Schneuwly. 2001. *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles, De Boeck.
- 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, Université Laval, Québec.
- Gagnon, R. et H. Ziarko. 2005. L'écriture du texte informatif en 2<sup>e</sup> année du primaire. Communication présentée lors du 2<sup>e</sup> Colloque international de littérature de l'Association belge pour la lecture, Namur, Belgique.
- Garcia-Debanc, C. 1989. Le tri de textes : modes d'emploi. *Pratiques*, 62, pp. 3–51.
- Giasson, J. 2003. *La lecture — de la théorie à la pratique*. Montréal, Gaëtan Morin.
- Kintsch W. et T.A. Van Dijk. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York, Academic Press.
- Laparra, M. 2005. Capacités langagières en production non fictionnelle. *Pratiques*, 125/126, pp. 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*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 11–64.
- Meyer, B.J.F. et L.W. Poon. 2001. Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93, pp. 141–159.
- Observatoire national de la lecture. 2000. *Maîtriser la lecture*, M. Fayol (dir.). Paris, Éditions Odile Jacob.
- Reuter, Y. 2000. *La description*. Paris, ESF Éditeur.
- Ziarko, H. 1993. 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, Université de Montréal.

**Annexe A :**  
**Texte de comparaison produit par le sujet 1114**  
**(groupe expérimental)**

**Le couguar et l'ours polaire**

Le couguar et l'ours polaire sont de très grands carnivores dangereux. Il ne faut jamais s'approcher de ces animaux.

Le couguar est un très long animal de 2,50 mètres. Il peut être de couleur jaune-brun, brun-gris ou brun-chocolat. Les bébés sont beiges et tachetés de noir. Il est le plus long de la famille des félins.

L'ours polaire est un très gros animal. Il a une épaisse fourrure blanche pour le protéger du froid. Sa queue est courte et son museau est pointu.

Le couguar habite au Yukon, Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse toutes autres provinces territoires. (sic)

L'ours polaire habite au Pôle Nord, le long de l'océan Arctique cette région est la toundra arctique.

Le couguar mange des wapitis, des chèvres de montagne, des souris, des lièvres, des marmottes, des écureuils et des castors. Son repas préféré est des cerfs et des chevreuils.

L'ours polaire mange des poissons, des phoques, des bœufs musqués, des fruits sauvages, lièvres (sic), des caribous et des feuilles d'arbustes.

La femelle du couguar peut avoir deux, trois ou quatre bébés par portée. Les bébés naissent de couleur beige et tachetés de noir. Le mâle ne passe beaucoup de jours avec la femelle. Quand la femelle est sur le point d'accoucher, elle se cache derrière un buisson épais ou une rocher.

La femelle de l'ours polaire a des un à quatre petits par portée. Les petits pèsent environ 30 grammes. La femelle creuse un igloo pour accoucher.

Le couguar et l'ours polaire sont en danger de disparition. L'ours polaire est tué pour sa fourrure. Le couguar aussi. (sic)

**Annexe B :**  
**Analyse sémantique du texte produit par le sujet 1114**  
**(groupe expérimental)**

Signe	Unité sémantique
<b>gras</b>	semblable au texte source
<i>italique</i>	ajout par rapport au texte source
#	unité sémantique non considérée
romain	unité sémantique de mise en relation

**Unités sémantiques traitant de chacun des référents**

**1er référent** : (27 unités sémantiques)

**couguar (introduction)**

*très grand carnivore (introduction)*

*dangereux (introduction)*

*animal (introduction)*

**couguar (développement)**

*très long animal*

*mesurer 2,50 mètres*

**couleur jaune-brun ou brun-gris**

*couleur brun chocolat*

*beige (bébés)*

*tachetés de noir (bébés)*

*le plus long de la famille des félins*

*habiter au Yukon, C-B, Alberta, Ont, Qc. N-B, N-É, toutes autres provinces, territoire*

**manger wapitis, chèvres montagne, souris, lièvres, marmottes, écureuils**

*manger castors*

**préférer les cerfs et les chevreuils**

**mordre à la nuque**

**pour tuer ses repas**

**pouvoir posséder (femelle) 2,3 ou 4 bébés par portée**

**ne pas passer (mâle) beaucoup de jours avec la femelle**

**se cacher (femelle) derrière un buisson épais**

**se cacher (femelle) derrière un rocher**

**pour accoucher (quand elle est sur le point de)**

**couguar (conclusion)**

**danger de disparition (conclusion)**

*tuer (on)*

*pour (posséder) sa fourrure*

**2e référent** : (26 unités sémantiques)

**ours polaire (introduction)**

*très grand carnivore (introduction)*

*dangereux (introduction)*

*animal (introduction)*

**ours polaire (développement)**

**très gros animal**

**(partie de) épaisse fourrure**

**(partie de) fourrure blanche**

**protéger (fourrure) du froid**

**(partie de) queue courte**

**(partie de) museau pointu**

**habiter au Pôle Nord**

**le long de l'océan Arctique**

**la toundra arctique**

**manger poissons, phoques, boeufs musqués, fruits sauvages, caribous, feuilles d'arbres, lièvres**

*se mettre debout*

*montrer ses griffes*

*pour tuer les animaux*

**posséder (femelle) 1 à 4 petits par portée**

*peser (petits) environ 30 grammes #*

*creuser (femelle) un igloo*

*pour accoucher*

**ours polaire (conclusion)**

**danger de disparition (conclusion)**

*tuer (on)*

*pour (posséder) sa fourrure (conclusion)*

**Unités sémantiques de mise en relation des 2 référents**

**Ressemblances** : (4 unités sémantiques de mise en relation)

et (introduction)

ces (introduction)

et (conclusion)  
aussi (conclusion)

**Différence** : (aucune)

### Annexe C :

#### Texte de collection produit par le sujet 2302 (groupe témoin)

##### **Le loup gris et le cougar**

Le loup gris et le cougar sont deux animaux carnivores. Le cougar mange du cerf, du chevreuil, des chèvres, du wapiti, (sic) des marmottes, des souris et des écureuils. Il vit dans des forêts (de) confères, dans des forêts mixtes près des montagnes et des vallées boisées. La femelle peut avoir de deux à trois ou quatre petits bébés par portée. Le mâle et la femelle se voient quelques jours.

Le loup gris ressemble a un berger allemand il est très musclé il a la queue touffue les oreilles du loup sont pointues et il a un long nez. Son habitat est dans les forêts d'Europe d'Asie et d'Amérique dans des endroits sauvages (déserts) et dans une tanière. Le loup gris mange des cerfs du chevreuil, du lièvre (sic), des souris, des wapitis et des orignaux. Le loup gris se tient en meute ou en bande pour se défendre. Les petits naissent aveugles et sans poils. Le cougar est en danger de disparition il faudrait faire des efforts pour le protéger. Le loup gris n'est pas en danger de disparition en ce moment.

### Annexe D :

#### Analyse sémantique du texte produit par le sujet 2302 (groupe témoin)

##### *Unités sémantiques traitant de chacun des référents*

**1er référent** : (13 unités sémantiques)

##### **cougar (introduction)**

*animal (introduction)*

*carnivore (introduction)*

##### **cougar (développement)**

##### **manger cerfs, chevreuils, chèvres, marmottes, souris, écureuils**

*vivre dans les forêts (de) confères, les forêts mixtes*

*près des montagnes, des vallées boisées*

##### **pouvoir posséder 2 à 3 ou 4 bébés par portée**

##### **voir quelques jours (mâle et femelle)**

##### **cougar (conclusion)**

**en danger de disparition (conclusion)**

**falloir faire des efforts (conclusion)**

**pour le protéger (conclusion)**

**2e référent** : (20 unités sémantiques)

**loup gris (introduction)**

*animal (introduction)*

*carnivore (introduction)*

**loup gris (développement)**

**ressembler au berger allemand**

**très musclé**

**(partie de) la queue touffue**

*(partie de) un long nez*

*habiter dans les forêts d'Europe, d'Asie, d'Amérique*

*habiter dans les endroits sauvages (déserts)*

**habiter dans une tanière**

**manger des cerfs, du chevreuil**

*manger lièvres, souris, wapitis, orignaux*

**se tenir en meute (ou bande)**

*pour se défendre*

**naître aveugles (petits)**

**naître sans poils (petits)**

**loup gris (conclusion)**

**pas en danger de disparition en ce moment (conclusion)**

**Ressemblances** : (2 unités sémantiques de mise en relation)

et (introduction)

deux (introduction)

**Différences** : (0)