

**Cavanagh, M. (2010). *Stratégies pour écrire un texte explicatif*.
Montréal, Québec : Chenelière Éducation**

Odette Gagnon

Volume 37, Number 3, 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1014767ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1014767ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this review

Gagnon, O. (2011). Review of [Cavanagh, M. (2010). *Stratégies pour écrire un texte explicatif*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation]. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 645–647. <https://doi.org/10.7202/1014767ar>

disciplinaire et la dispersion dans le cursus scolaire (p. 271) : les gestes d'atmosphère, de tissage, de pilotage et d'étayage.

Une grande force de cet ouvrage est l'orientation pratique manifeste qui s'en dégage. Les chercheurs ont voulu comprendre la pratique enseignante en l'observant minutieusement.

Un autre point de vue positif de cet ouvrage est de relater, dans le détail, une démarche d'équipe de recherche. Ainsi, les textes sont parfois signés par des chercheurs patentés, d'autres fois par des étudiants qui présentent les résultats de leur mémoire ou de leur thèse. Cette caractéristique montre bien la formation à la recherche que ces étudiants ont reçue.

Par contre, le lecteur qui s'attend à une démarche documentée pourrait être déçu. Notamment, dans le chapitre 2, alors que les auteurs s'efforcent de décrire le cadre conceptuel, on retrouve bien peu de références explicites dans le texte. Malgré une imposante bibliographie de plus de 200 titres, on lit de longues descriptions des concepts assorties d'extraits de mémoires de maîtrise ou de thèse de doctorat d'étudiants de l'équipe, afin d'illustrer le propos. Les auteurs marquants sont parfois effleurés, parfois évités. On devine que la définition retenue pour les concepts constitue leur posture théorique, sans qu'on en discute la pertinence au regard d'autres travaux dans le champ. Du point de vue de la reproductibilité de la démarche, on peut faire mieux, car bon nombre de sources (une sur cinq) sont issues de communications ou de textes inédits, difficilement accessibles aux lecteurs désireux d'approfondir la lecture.

Bien que les auteurs aient annoncé une démarche éthique et méthodologique, cet aspect s'avère décevant. Les auteurs des études empiriques relatent chacun leur méthodologie, parfois de manière explicite, mais souvent de manière succincte, voire implicite. De plus, les études sont d'ampleur variable, se basant parfois sur une entrevue d'une heure, d'autres fois sur une collecte de données étalée sur plus d'une année. La qualité relatée plus haut devient ici un défaut. L'hétérogénéité des parcours étudiants induit une disproportion, qui se remarque moins quand un ouvrage ne présente que des travaux de chercheurs universitaires. Davantage de systématisation permettrait sans doute à la recherche en éducation, encore bien jeune, de gagner en légitimité dans le champ scientifique.

FRÉDÉRIC DESCHENAU

Université du Québec à Rimouski

Cavanagh, M. (2010). *Stratégies pour écrire un texte explicatif*. Montréal, Québec: Chenelière Éducation.

L'ouvrage de Cavanagh propose un programme d'enseignement-apprentissage pour la production écrite, chez des élèves de fin primaire et début secondaire, de chacune des trois structures typiques du texte explicatif: *problème-solution*, *comparative* et *cause-effet*. Après une leçon préliminaire, une séquence de douze leçons est proposée pour chaque structure.

Chaque séquence comporte trois phases : *préparation*, *réalisation* et *intégration des apprentissages*. Une première leçon est consacrée à la phase de préparation, qui consiste à motiver les élèves relativement au projet d'écriture. Vient ensuite la phase de réalisation proprement dite, à laquelle sont consacrées les onze autres leçons réparties en deux étapes : une étape de construction de connaissances sur *le produit fini* (leçons 2 et 3) et une étape de construction de connaissances sur *la démarche rédactionnelle* (leçons 4 à 12). À la première étape, les élèves sont amenés à préciser leur représentation du produit fini attendu par l'analyse d'un texte bien construit et d'un texte mal construit. À la deuxième étape, ils produisent progressivement un texte explicatif grâce aux stratégies proposées : six stratégies touchent la planification, deux concernent la rédaction et deux la révision. Dans la dernière phase, l'intégration des apprentissages, les élèves doivent produire un deuxième texte explicatif en recourant aux stratégies enseignées. L'ouvrage est accompagné d'un cédérom sur lequel se trouvent les fiches reproductibles nécessaires au déroulement de chaque leçon.

Les stratégies proposées sont pertinentes, surtout celles qui touchent la planification. Elles sont accompagnées de fiches qui aideront les élèves à se les approprier et à les utiliser au cours de leur démarche d'écriture, d'autant plus qu'elles auront été renforcées par le travail de *modelage* et de *pratique guidée* fait par l'enseignant. Ces fiches sont très bien faites, quelques-unes sont agrémentées de pictogrammes significatifs pour les élèves, et il y est clairement précisé si elles se destinent à l'enseignant ou à l'élève. De plus, les corrigés sont disponibles. Outre les fiches qui accompagnent chacune des stratégies dans les trois leçons, le cédérom fournit des documents constituant une pochette informative pour chaque séquence. Chaque pochette procure aux élèves une dizaine de documents originaux pour les aider dans leur recherche d'information au moment de la planification. Ces documents comprennent des situations d'écriture portant sur des thèmes susceptibles d'intéresser les jeunes visés, et se présentent sous des formes variées : des articles de journaux ou de revues scientifiques, des comptes rendus de recherches effectuées par des adolescents, des dépliants, des affiches, des forums de discussion, même un rapport de police faisant état de l'interrogatoire du suspect *Ousse Ktu Hétai*, homme préhistorique ayant vécu 6 000 ans avant Jésus-Christ !

Sur le plan général, nos quelques réserves concernent les deux stratégies liées à la rédaction, soit le *développement des idées* et l'*enchaînement des idées*. La première contient un élément (*personnaliser*) qui nous paraît plus ou moins pertinent ; la seconde aurait mérité d'être développée davantage. Sur une note un peu plus particulière, la leçon *cause – effet* suggère qu'une seule façon de structurer un tel texte est possible : une première cause produit un premier effet, lequel devient la cause d'un deuxième effet, et ainsi de suite. Dans la même leçon, la liste des *connecteurs* mentionne les prépositions (à cause de), les subordonnants (parce que) et les coordonnants (c'est pourquoi), mais non les groupes nominaux ou verbaux tels que *les raisons qui ont provoqué...*, *il résulte de...* Enfin, la présenta-

tion matérielle des leçons, comme l'écrit l'auteure elle-même, s'avère *facile à suivre*. Un peu trop peut-être ! On a parfois l'impression que l'auteure s'adresse aux élèves eux-mêmes plutôt qu'aux enseignant(e)s !

Quoi qu'il en soit, ce matériel didactique, s'il est utilisé de la façon proposée par l'auteure, pourra sans aucun doute atteindre son objectif : développer la compétence scripturale des élèves des cycles visés.

ODETTE GAGNON

Université du Québec à Chicoutimi

Clanché, P. (2009). *Anthropologie de l'écriture et pédagogie Freinet*. Caen, France : Presses universitaires de Caen.

La monographie de Pierre Clanché en hommage aux travaux de Célestin Freinet regroupe des textes publiés entre 1985 et 1998 dans deux collectifs et six revues, textes étayant quelques résultats de sa thèse en psychologie et de sa thèse d'État de 1982 sur le texte libre à l'école élémentaire. Une analyse des références bibliographiques citées par l'auteur révèle que seulement 15 références sur 96 ont été publiées ces 20 dernières années et que 84 % de la bibliographie présente des ouvrages publiés avant les années 1990. De ces *travaux anciens et à bien des égards vieillis* (p. 8), l'auteur tente de dégager des éléments qui semblent avoir résisté à la sanction du temps.

Les huit chapitres de ce livre pourraient être regroupés en trois sections : 1) les origines ; 2) les résultats de recherche ; 3) le débat. D'abord inspiré par des sources *plus que probables* (p. 14), l'auteur présente aux chapitres 1 et 2 trois pédagogues praticiens (Tolstoï, Münch et Wittgenstein) qui ont influencé Freinet. Cette partie sur les origines de la pédagogie Freinet est intéressante, ne serait-ce que parce qu'elle nous montre de grands personnages de la littérature (Tolstoï) et de la philosophie (Wittgenstein) qui ont été, au début de leur vie professionnelle active, des instituteurs originaux. Cependant, nous restons sur notre appétit quant à la véracité des influences annoncées, Clanché mentionnant qu'il ne peut savoir avec certitude si Freinet connaissait les œuvres dont il est question. Par contre, les cinq conditions élaborées par Münch pour la composition écrite libre demeurent pertinentes : 1) l'observation vécue ; 2) les pensées personnelles ; 3) l'intérêt vif qui pousse à écrire ; 4) le désir de communiquer à un tiers ; 5) le droit à la critique immédiate des pairs. Dans les chapitres 3 à 7, l'auteur aborde différents résultats d'expérimentation dans des classes, dans les années 1970 et 1980. En bref, Clanché souligne que, lors d'activités d'écriture, plus une pédagogie du français est diversifiée, ouverte et active, plus les élèves ont tendance à prendre des distances par rapport à la lettre de la consigne pour s'adapter à son esprit. Enfin, dans le dernier chapitre, l'auteur discute de l'intérêt de la méthode naturelle aux dépens de la méthode didactique, signalant dans ce texte de 1989 qu'il n'y a pas de didactique spécifique de la production de textes. Ce chapitre aurait certes gagné à être éclairé des résultats de recherches des 20 dernières années en didactique du français, volet écriture.