



# stratégies de lecture et d'écriture

## étape 1 analyse de la tâche

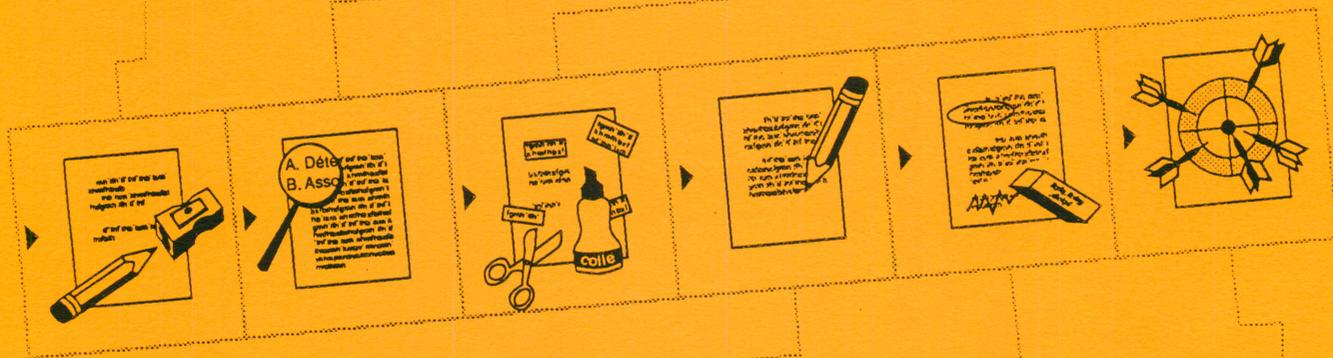
- Lecture du sujet du travail
- Autoquestionnement

## étape 2 lecture active

- Vérification du contexte de lecture
- Lecture avec autoquestionnement
- Soulignement des mots-clés
- Repérage des mots inconnus
- Repérage des passages difficiles
- Utilisation des mots-outils
- Relecture du sujet du travail
- Utilisation du dictionnaire
- Relecture des passages difficiles
- Confirmation des hypothèses de lecture

## étape 3 recherche et mise en ordre des idées

- Recherche des idées (grille)
- Relecture des mots soulignés
- Relecture avec soulignement
- Relecture successive du même passage
- Révision de la grille des idées
- Détermination et formulation des idées principales
- Formulation des idées secondaires
- Corrections à la grille des idées
- Révision de la logique du plan
- Reformulation des idées



## étape 4 écriture

- Organisation de l'espace de travail
- Chargement de la mémoire
- Rédaction avec consultation
- Relecture du brouillon
- Changements au plan
- Rédaction avec correction des fautes

## étape 5 révision et mise au propre

- Respect de la tâche demandée
- Plan du texte
- Syntaxe
- Vocabulaire
- Orthographe
- Accord
- Utilisation des instruments linguistiques
- Reprise de la révision
- Révision du propre

## étape 6 évaluation

- Auto-évaluation



La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce au soutien financier de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Enseignement supérieur et de la science du Québec.

Responsable du projet à la Direction générale de l'enseignement collégial :  
Charles Gravel

Responsable du projet au Collège de Valleyfield : Yves Fontaine

Conception graphique : Claude Gagnon

Mise en pages : Jacques Lecavalier et André Brassard

71-2118  
702622  
V. 1

Aide stratégique en lecture et écriture

*Guide d'intégration*

Cet ouvrage peut être reproduit seulement aux fins d'utilisation dans les Centres d'aide en français du réseau collégial du Québec.

© Collège de Valleyfield  
et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1991

ISBN 2-920918-07-9 (2<sup>e</sup> édition, 1991)

ISBN 2-920918-04-4 (1<sup>re</sup> édition, 1990)

Dépôt légal 1<sup>er</sup> trimestre 1991

Bibliothèque nationale du Québec

Bibliothèque nationale du Canada

# TABLE DES MATIÈRES

<b>Introduction</b> . . . . .	1
<b>I. Le fonctionnement des cahiers</b>	
Le processus de lecture et d'écriture . . . . .	3
Les étapes du processus de lecture et d'écriture . . . . .	5
Le tutorat par les pairs . . . . .	14
<b>II. L'intégration de l'aide stratégique</b>	
L'enseignement de la grammaire et de l'écriture . . . . .	17
La durée des exercices du <i>Cahier d'écriture</i> . . . . .	18
La formation des moniteurs . . . . .	20
Les ressources matérielles nécessaires . . . . .	22
L'évaluation des apprentissages . . . . .	23
<b>Conclusion</b> . . . . .	25
<b>Bibliographie</b> . . . . .	27
<b>Annexes</b> . . . . .	33

## INTRODUCTION

Le projet *Aide stratégique en lecture et en écriture*, réalisé grâce au Programme d'aide au développement de matériel didactique imprimé et informatisé pour les services d'aide en français, présente trois nouveaux cahiers pédagogiques : le *Cahier d'écriture*, le *Cahier de tutorat* et ce *Guide d'intégration*. Ces documents se veulent des instruments adaptés aux Centres d'aide en français de l'ordre collégial et ils visent à répondre aux besoins des usagers en matière de lecture et d'écriture. Le *Cahier d'écriture* est destiné aux étudiants\* en difficulté d'apprentissage qui s'inscrivent au Centre d'aide en français (ou à tout autre service qui joue ce rôle, au Cégep). Le *Cahier de tutorat* sert à guider les tuteurs ou moniteurs étudiants qui assistent les étudiants inscrits au Centre d'aide. Le *Guide d'intégration*, pour sa part, s'adresse aux responsables des Centres d'aide en français, afin de les aider à intégrer l'aide stratégique en lecture et en écriture aux autres activités d'apprentissage.

Le perfectionnement de l'écriture constitue en effet un besoin souvent exprimé par les étudiants qui s'inscrivent au Centre d'aide, mais auquel celui-ci ne peut pas toujours répondre adéquatement, faute d'instruments adéquats. Nous avons pu tirer parti d'une recherche en cours, à laquelle nous participons, *Les stratégies de lecture/écriture au collégial* (Préfontaine, Lecavalier, Brassard et Fortier, à paraître) ainsi que d'autres recherches sur la lecture, l'écriture et le tutorat par les pairs, pour les appliquer à l'enseignement des stratégies de lecture et d'écriture dans les Centres d'aide.

Nous voulons, dans un premier temps, expliquer le fonctionnement du *Cahier d'écriture* et du *Cahier de tutorat*. Chaque exercice du *Cahier d'écriture* comporte six étapes, qui proviennent d'une approche intégrée du processus de lecture et d'écriture. Le concept d'*aide stratégique* est lui-même basé sur l'enseignement systématique des stratégies de lecture et d'écriture. Le *Cahier de tutorat* s'appuie sur des stratégies d'observa-

---

\* Le masculin est employé dans sa valeur épiciène partout dans ce texte.

tion, de supervision et d'aide, qui indiquent concrètement aux moniteurs comment rendre les étudiants plus autonomes.

Dans un deuxième temps, nous exposerons comment peut se réaliser l'intégration de l'aide stratégique en lecture et en écriture dans les Centres d'aide. Le lien du *Cahier d'écriture* avec l'enseignement de la grammaire sera abordé, dans une perspective d'association de ces deux volets. Nous indiquerons comment les moniteurs peuvent être formés à cette tâche souvent nouvelle et, enfin, nous traiterons de l'évaluation des apprentissages.

## I. Le fonctionnement des cahiers

---

### *Le processus de lecture et d'écriture*

Les problèmes d'écriture de l'étudiant, tant au niveau de la cohérence textuelle que de la qualité de la langue, sont intimement liés aux problèmes de lecture. De plus, les travaux d'écriture demandés aux étudiants de l'ordre collégial impliquent le plus souvent une tâche de lecture, même si cette dernière n'est pas nécessairement spécifiée par le professeur. Il peut s'agir pour l'étudiant de lire ses notes de cours ou de stage, le texte des directives du travail, etc. Le travail remis au professeur ne représente que le produit fini du processus de lecture/écriture. Comme les problèmes d'écriture ne sauraient se réduire au respect du code linguistique, une démarche d'intégration de toutes les étapes du travail de l'étudiant apparaît nécessaire.

C'est pourquoi le *Cahier d'écriture* incorpore la lecture et l'écriture, à l'instar de guides méthodologiques comme le *Cahier de méthodologie de l'UQAM* (Goulet et Lépine, 1988) et *Savoir-faire* (Tremblay, 1989), mais à la différence du *Guide du savoir-écrire* (Simard, 1984). Ainsi, les exercices d'écriture sont conçus de façon à faire suivre à l'étudiant tout le *parcours stratégique* de lecture et d'écriture qu'il effectue normalement dans ses travaux et de manière à le rendre conscient de ce parcours. Le moniteur doit aider l'étudiant à prendre conscience de son activité de régulation des stratégies, afin d'augmenter l'autonomie de l'étudiant.

Même si les six étapes du processus de lecture et d'écriture forment une progression relativement linéaire, les parcours stratégiques réels des scripteurs, étudiants ou experts, comportent de fréquents retours aux étapes précédentes ainsi que des références régulières à l'étape d'évaluation. Bien que des retours trop nombreux réduisent l'efficacité, la cohérence du processus suppose un minimum de consultation et de vérification du travail effectué antérieurement.

### Les stratégies de lecture et d'écriture

Chaque étape du processus de lecture et d'écriture implique l'utilisation de stratégies spécifiques et leur agencement en un parcours cohérent.

*Par stratégie, nous entendons une séquence d'actions intentionnelles consistant à choisir, parmi des séries d'opérations de lecture/écriture possibles, les plus susceptibles de permettre la compréhension en lecture et l'expression écrite. (Préfontaine et Lecavalier, 1990b).*

Une stratégie peut s'adresser à deux niveaux différents du texte, soit celui de l'organisation sémantique globale (macrostructure) ou de l'énoncé linguistique de surface (microstructure). Le *Cahier d'écriture* privilégie les *macrostratégies*, parce qu'elles sont plus susceptibles de rendre l'étudiant autonome et qu'elles l'amènent à perfectionner par lui-même des *microstratégies* comme le choix du vocabulaire et la construction de phrases.

### L'aide stratégique

Le *Cahier d'écriture* et le moniteur dispensent tous deux de l'aide stratégique à l'étudiant inscrit au Centre d'aide. *L'aide stratégique* (Préfontaine et Lecavalier, 1990a,b) est une *démarche pédagogique qui enseigne à utiliser et à combiner efficacement les stratégies de lecture et d'écriture*. Même si les étudiants connaissent déjà certaines stratégies, *il arrive souvent que les enseignants demandent aux élèves de réaliser certains travaux sans leur apprendre comment les faire* (Deschênes et coll., 1989). Or, laissés à eux-mêmes, les étudiants les plus faibles ne savent pas trop comment s'y prendre.

L'aide stratégique n'est pas la seule variable importante du processus de lecture et d'écriture, mais elle influence d'autres aspects comme la motivation et la prise en compte du destinataire. Elle peut conduire à une intégration de ce processus, habituellement trop fragmenté.

La conscience des stratégies établit une différence entre les scripteurs experts et novices. Ceux-ci sont trop absorbés par les embûches microstructurelles et pas assez soucieux de l'organisation de leurs activités. Sans entrer dans le détail, rappelons que la psychologie cognitive appelle métacognition la conscience et la régulation des stratégies. L'autonomie des

scripteurs provient pour une bonne part d'une métacognition élevée. Les scripteurs faibles, au contraire, tendent à demeurer au niveau des difficultés de surface. *Il importe donc de donner à l'individu le contrôle et la gestion de tous les aspects de la situation d'apprentissage* (Deschênes et coll., 1989). On ne saurait donner aux étudiants faibles une formation axée seulement sur les difficultés de surface comme les accords grammaticaux et la syntaxe intraphrasique.

Au contraire de l'aide thématique, qui fournit des éléments de réponse à l'étudiant, l'aide stratégique montre à l'étudiant comment réaliser par lui-même les tâches demandées. Il ne faut pas limiter l'aide stratégique, mais en donner le plus possible. Dans le même sens, les directives doivent être les plus claires possible et ne pas prêter à interprétation. C'est pourquoi nous avons opté pour l'impératif, tant pour le *Cahier d'écriture* que pour le *Cahier de tutorat*. Le tutoiement est préféré au vouvoiement et à la troisième personne pour les mêmes raisons de clarté.

### *Les étapes du processus de lecture et d'écriture*

#### Étape 1 : analyse de la tâche

##### *But de l'Étape 1*

Puisque les directives (le sujet du travail, la question d'examen, etc.) constituent le premier texte que l'étudiant doit lire, dans le cadre d'une activité de lecture et d'écriture, l'étape d'*Analyse de la tâche* se trouve au départ du parcours stratégique de l'étudiant. S'il est possible de lire sans préparation préalable un texte narratif ou, à la rigueur, un texte informatif (portant sur des faits concrets, des données tangibles), les textes d'exposition d'idées et d'argumentation concernent des champs préétablis du savoir. Ceux-ci représentent des préalables dont les étudiants ne possèdent bien souvent qu'une faible partie. Mais aussi réduites soient-elles, ces connaissances antérieures à la lecture doivent être activées, remises en mémoire (Deschênes, 1990). Les étudiants qui ne préparent pas la lecture d'un texte d'exposition d'idées effectuent beaucoup trop de relecture lors des étapes subséquentes.

La meilleure stratégie d'activation des connaissances est l'autoquestionnement (Deschênes, 1990). Elle est préconisée par

Simard (1984) et d'autres guides méthodologiques. Elle demande à l'étudiant de formuler des hypothèses sur le texte-source, avant toute lecture, à partir du sujet du travail. Cependant, le *Cahier d'écriture* procède aussi au questionnement de l'étudiant, de façon à lui faire saisir les principaux aspects du sujet du travail et du texte-source (texte donné en lecture).

Choix des textes

La tâche demandée à l'étudiant consiste à rédiger un texte d'exposition d'idées, dans le cas de l'*Exercice 1*, et un texte d'argumentation, pour l'*Exercice 2*. Le texte d'exposition d'idées correspond, pour les textes généralement lus au collégial, aux manuels et aux textes de cours imprimés et, pour les textes donnés à écrire, au résumé analytique (non informatif), au compte rendu, à l'analyse, etc. Typiquement, les manuels et textes de cours présentent une grande quantité de nouvelles connaissances aux étudiants. Dans leur introduction ou leur premier chapitre, ils expliquent les notions de base qui permettent de comprendre les chapitres suivants. Pour le *Cahier d'écriture*, nous avons choisi un texte, forcément bref, qui exige peu de pré-connaissances et qui soit accessible à des étudiants de toutes les concentrations. Un texte de mathématiques, portant sur la marge d'erreur des instruments de mesure, nous a paru jouer ce rôle.

Ce texte est difficile à lire, non à cause de sa microstructure, mais parce que ses concepts mathématiques sont abstraits. Cette difficulté aurait pu être facilement contournée en faisant lire un article d'une revue de vulgarisation scientifique, par exemple; mais ce type de texte n'est pas représentatif des lectures des étudiants du collégial, qui reçoivent des textes souvent arides comme celui que nous avons choisi. Une fois la difficulté de lecture de ce texte surmontée, l'organisation des idées et la rédaction du texte-cible (texte à écrire) ne posent cependant plus de problème majeur.

Le texte d'argumentation correspond, pour les textes généralement lus au collégial, aux essais, aux discours politiques et sociaux, aux ouvrages de spéculation et, pour les textes donnés à écrire, à certaines questions d'examen, à des analyses critiques, des essais, etc. Même s'il exige généralement une quantité moindre de pré-connaissances que le texte d'exposition d'idées, le texte d'argumentation fait appel à une intégration supérieure des connaissances et à une plus grande abstraction de la pensée. Nous avons choisi un texte qui suppose peu de

concepts prérequis et qui provienne d'une discipline éloignée des mathématiques; il s'agit d'un texte de Darwin portant sur la sélection naturelle des espèces animales et végétales.

Ce texte, plus facile à lire que le précédent, pose toutefois des difficultés au moment d'identifier (ou d'élaborer), de formuler et de relier les idées du texte-cible. Cette difficulté est représentative des textes scolaires d'argumentation demandés en Philosophie, en Sciences humaines et en Français, par exemple.

Étape 2 :  
lecture active

Il ne suffit pas que la lecture soit préparée, mais encore doit-elle produire des résultats tangibles. La lecture linéaire ou passive, adéquate pour les textes de loisir, ne convient pas aux travaux scolaires. Elle est pourtant la stratégie de lecture la plus employée par les étudiants. C'est pourquoi ceux-ci, après une lecture non préparée, effectuée sans souligner ni prendre de notes, conservent une idée très vague du texte lu. Ils relisent le texte, parfois jusqu'à trois reprises, ce qui s'avère moins efficace qu'une bonne première lecture. Or, il est probable qu'à force d'utiliser des stratégies inefficaces, les étudiants faibles en français écrit se convainquent de l'inutilité de toute stratégie. Cela joue sans doute dans la perception qu'ils ont d'eux-mêmes comme lecteurs et scripteurs.

Il importe donc que l'étape de lecture, qui exige beaucoup de temps aux étudiants dans certains cours, démarre efficacement en recourant au soulignement dès la première lecture. Une objection courante, à savoir que les étudiants ne savent pas quoi souligner lors d'un premier contact avec le texte, ne tient plus si l'Étape 1, *Analyse de la tâche*, est réalisée adéquatement. La formulation d'hypothèses de lecture guide en effet le soulignement.

Le *Cahier d'écriture* se démarque de plusieurs guides méthodologiques (par exemple : Goulet et Lépine, 1988; Tremblay, 1989) qui incitent à souligner les idées principales du texte-source. Nous recommandons plutôt le **soulignement des mots-clés**, que ceux-ci apparaissent ou non dans des phrases-clés explicites. Les textes à lire au collégial ne contiennent pas toujours des idées principales explicites, surtout quand il s'agit d'argumentation. Cette stratégie cesse alors de tableur sur le seul repérage de réponses déjà toutes prêtes, pour inciter le lecteur à construire ses propres significations. Les stratégies de

Utilisation  
des mots-outils

lecture active favorisent l'élaboration des idées principales par l'étudiant.

En plus du soulignement des mots-clés, le *Cahier d'écriture* préconise l'utilisation des mots-outils du texte-source pour la mise en relation des idées principales. Ceux-ci expriment en effet des relations logiques d'addition, de cause, de conséquence, de finalité, etc. et des relations analogiques de comparaison ou d'opposition, qui aident à comprendre les liens entre les idées. Le *Cahier d'écriture* déconseille toutefois le soulignement des mots-outils, afin d'éviter de surcharger le texte-source.

Comme le *Cahier* doit s'en tenir à de courts textes, il ne traite pas de la stratégie des fiches ou de celle des notes de lecture. Les guides méthodologiques fournissent des indications suffisantes à cet égard.

À la fin de sa lecture, l'étudiant est amené à confirmer ou à préciser ses hypothèses de lecture. Il peut ainsi vérifier si sa lecture a atteint son but et si les hypothèses se sont révélées adéquates.

Étape 3 :  
recherche  
et mise en ordre  
des idées

Les étudiants effectuent beaucoup de relecture linéaire du texte-source. Dans le meilleur des cas, ils prennent des notes de lecture, qu'ils ne réorganisent toutefois pas en fonction du texte-cible. Mais comme l'exposition d'idées et l'argumentation demandent une analyse du texte-source et, dans le cas de l'argumentation, un traitement personnalisé du sujet, la schématisation des idées du texte-source doit être complétée par une *réorganisation sémantique en fonction du texte-cible*.

Or, quand les étudiants du collégial passent directement de leurs notes de lecture ou des données de leur mémoire au plan du texte-cible, ils obtiennent un résumé plutôt qu'une analyse. Les étudiants reproduisent la macrostructure du texte-source dans le texte-cible, sans effectuer de traitement ni de réorganisation des idées. *Seule une connaissance pratique de la structure de texte peut permettre aux étudiants de passer du compte rendu informatif à l'exposition d'idées et à l'argumentation*. Le lecteur conscient de la structure de texte peut en effet comprendre les

liens logiques et analogiques exprimés par les connecteurs (charnières, mots-outils, transitions, synonymie, personnalisation, etc.); le scripteur, de son côté, utilise la structure de texte pour choisir les connecteurs adéquats.

### Fonctions textuelles

La stratégie de recherche des idées proposée dans le *Cahier d'écriture*, la **grille des idées**, utilise la structure de texte. Celle-ci fournit des indices pour la sélection et la construction des idées du texte-source, tout en classant les idées retenues. La structure de texte prend la forme de **fonctions textuelles**, c'est-à-dire de catégories déjà assez familières aux étudiants et utilisées dans les textes d'exposition d'idées et d'argumentation : le thème, les caractéristiques, les exemples, les thèses, les conséquences, les causes et l'opposition/adhésion. Dans la grille des idées, les fonctions textuelles constituent les titres des colonnes, sous lesquelles l'étudiant inscrit les idées correspondantes. Pour faciliter la tâche de l'étudiant, les fonctions textuelles de l'*Exercice 1* sont définies dans la grille au moyen de concepts provenant du texte-source. Les cases de la grille que l'étudiant n'arrive pas à remplir après une première recherche indiquent à celui-ci quelles idées lui restent à découvrir ou à construire à partir des indices du texte-source. Le fonctionnement de la grille des idées est expliqué de façon plus détaillée dans le *Cahier d'écriture*.

La grille des idées conduit à l'élaboration d'un plan détaillé, schématique et hiérarchisé. Une fois que la grille a été remplie adéquatement, la mise en ordre des idées est grandement facilitée. Le plan que l'étudiant doit réaliser est déjà organisé, grâce à la structure de texte, sans que les réponses ne soient fournies. L'étudiant doit formuler lui-même les idées principales et secondaires, mais il est guidé par les fonctions textuelles, reprises de la grille des idées. Chaque idée du plan correspond à une et seulement une case de la grille; l'étudiant établit cette correspondance et il réutilise les idées de la grille pour reformuler, si nécessaire, l'idée correspondante du plan. Il est invité à paraphraser les idées du texte, plutôt qu'à les recopier.

Les fonctions textuelles de la grille des idées sont conservées dans le plan, afin que l'étudiant rédige en tenant compte de la place de chaque idée dans la structure du paragraphe. L'une des fonctions textuelles occupe dans le plan la place de l'idée principale. Dans le texte d'exposition d'idées, il s'agit de la fonction *conséquences* (sorte d'*appareils de mesure*) et, dans le texte

d'argumentation, de la fonction textuelle *thèses*. Toutes les idées principales du plan d'un texte occupent la même fonction textuelle.

Pour le texte d'argumentation, il est demandé à l'étudiant d'ajouter à chaque paragraphe une phrase pour relier l'idée principale au thème du texte. Cela se fait grâce à la fonction textuelle *conséquence*, absente dans le texte de Darwin et la grille des idées, mais ajoutée lors de l'élaboration du plan.

Lors de l'écriture, les fonctions textuelles suggèrent comment relier les idées entre elles, pour peu que l'étudiant associe un mot-outil avec la fonction textuelle (*parce que* avec la fonction *cause*, par exemple), comme l'y invite la stratégie de rédaction avec consultation. Le moniteur est averti de rappeler à l'étudiant cette utilisation des mots-outils.

Le *Cahier d'écriture* tente donc de rendre les étudiants capables d'utiliser les fonctions textuelles et de traiter ainsi les idées du texte-source. Mais cela suppose un nouvel apprentissage de leur part, car la plupart n'utilisent bien que l'*exemple* et la *comparaison*. Les moniteurs aussi devront se familiariser avec la stratégie de la grille des idées, car la structure de texte fait peu l'objet d'enseignement. Nous reviendrons plus loin sur la question de pourquoi enseigner aux étudiants faibles ce que l'on n'enseigne pas aux étudiants forts.

L'étape de *Recherche et mise en ordre des idées*, à cause de sa complexité, devrait autant que possible être réalisée au Centre d'aide, sous l'observation d'un moniteur.

#### Étape 4 : écriture

Une bonne préparation lors des étapes précédentes a pour effet d'alléger la charge de la mémoire durant l'écriture. L'étudiant peut se concentrer davantage sur l'énonciation linguistique. On peut ainsi escompter que moins de fautes sont commises lors de la première rédaction. Craignant moins d'oublier ses idées, l'étudiant peut se relire davantage et contrôler son activité.

La **rédaction avec consultation** consiste à consulter les instruments périphériques très rapidement, sans interrompre presque la rédaction; le regard de l'étudiant alterne alors constamment entre ceux-ci et le brouillon. Cette stratégie est

plus efficace que la relecture (sans rédaction) et, pour certaines tâches complexes, que la rédaction linéaire (ininterrompue). Comme la consultation du plan et de la grille des idées passe avant celle du texte-source, cela tend à diminuer la quantité de relecture, qui consomme une trop grande partie du temps de travail des étudiants.

Une langue  
de qualité

Une préparation adéquate lors des étapes précédentes, jointe à l'utilisation des stratégies d'écriture, permet non seulement d'obtenir une organisation satisfaisante des idées, mais aussi d'améliorer la cohérence de la microstructure. D'abord, la qualité de la *paraphrase* augmente, c'est-à-dire que l'étudiant produit des formulations plus personnelles, sans trop de contresens. Les connecteurs syntaxiques deviennent plus nombreux et adéquats. En effet, l'étudiant est invité à employer des mots-outils et à les choisir à partir de la fonction textuelle qu'il rédige, la fonction *conséquences* menant au mot-outil *par conséquent*, etc. La neutralité du vocabulaire devrait être assurée, car la reprise des mots-clés du texte-source est admise et leur substitution par des pronoms est préférée à l'emploi de synonymes, souvent expressifs ou familiers. L'utilisation d'un plan détaillé, aux idées claires, réduit le nombre de phrases trop longues et augmente la précision de la coordination et de la juxtaposition.

Le traitement  
de texte

Une autre stratégie d'écriture recommandée dans le *Cahier d'écriture* est l'utilisation du **traitement de texte**. Étant donné que l'usage et l'intégration de cette technologie dans les Centres d'aide demeurent encore limités, nous ne l'avons pas considérée sur le même plan que les autres stratégies, la réduisant à un élément du contexte matériel de l'écriture.

Mais cela ne doit pas faire perdre de vue le potentiel du traitement de texte. Un grand nombre d'études, compilées par Landreville (1990), en font valoir l'intérêt pour la qualité générale des textes. La connaissance de la dactylographie et d'un logiciel de traitement de texte constituent toutefois des prérequis à l'utilisation de cette stratégie pour l'écriture des textes du *Cahier d'écriture*. Cependant, les Centres d'aide devraient *promouvoir l'apprentissage du traitement de texte*.

Une stratégie d'écriture non recommandable est celle de l'imitation d'un modèle. Nous avons pris soin d'éviter de fournir au moniteur un corrigé ou un modèle des textes-cibles. D'accord avec Schiff (1980), nous croyons qu'il faut *montrer le dérou-*

lement du processus de lecture et d'écriture, non le produit fini. L'étudiant ne peut reconstituer le processus de production d'un texte-modèle où l'auteur, de toute façon, n'a pas rencontré les mêmes difficultés que l'étudiant. Celui-ci ne peut qu'imiter la facture du texte-modèle, ce qui le détourne de l'objectif d'une formulation personnelle des idées de l'auteur. Il serait tout aussi inefficace que le moniteur montre à l'étudiant les textes qu'il aura rédigés lui-même dans son *Cahier d'écriture* : les difficultés rencontrées par un autre scripteur que l'étudiant ne méritent d'être abordées que quand celui-ci les éprouve dans son propre texte.

Étape 5 :  
révision  
et mise au propre

Les étudiants ne révisent pas assez leur texte, tant au plan des idées qu'à celui de la langue. Cela est vrai aussi d'étudiants qui mettent beaucoup d'heures et d'application lors des étapes antérieures et qu'on ne saurait accuser de paresse. Les étudiants des Centres d'aide veulent trouver et corriger leurs fautes, mais leurs stratégies ne sont pas à la mesure de leurs efforts. Il faut donc enseigner à l'étudiant *comment détecter ses fautes*. La correction de celles-ci se trouve grandement facilitée par une identification adéquate des erreurs, car l'étudiant connaît les règles de la grande majorité des fautes qu'il commet. Bisailon (1989) signale que *c'est dans le domaine des stratégies de détection que réside la plus grande lacune des étudiants lors du processus de révision de textes*. Pour qu'un étudiant du Centre d'aide consente à consacrer suffisamment de temps à la révision, il a non seulement besoin de prendre conscience de son manque de compétence linguistique, mais il doit aussi se croire capable de détecter et de corriger adéquatement ses fautes. Même si les exercices de grammaire améliorent la connaissance du code linguistique, ils n'enseignent pas à l'étudiant des stratégies de détection et de correction des fautes, comme tentent de le faire certains Centres d'aide et le *Cahier d'écriture*.

La mise au propre fait partie de l'étape de révision, car la transcription donne lieu à une importante révision sémantique et grammaticale. Celle-ci, souvent effectuée de façon impropre, peut rajouter presque autant de nouvelles fautes que l'étudiant n'en a corrigé lors de la révision du brouillon. C'est pourquoi nous recommandons la stratégie qui consiste à inter-

Relectures  
successives du  
brouillon

rompre la transcription pour effectuer une correction sur le brouillon, plutôt que directement sur le propre.

Nous avons repris, pour l'étape de *Révision et mise au propre*, la stratégie d'*autoquestionnement* recommandée par Bisailon (1989). L'étudiant effectue *plusieurs relectures* de son brouillon, en cherchant à chaque fois en fonction de l'un des six aspects identifiés : respect de la tâche, plan du texte, syntaxe, vocabulaire, orthographe d'usage, accord. Il se pose une série de questions différentes pour chaque lecture. Ces questions ne permettent pas de détecter toutes les fautes possibles, mais elles couvrent les plus courantes. De plus, l'étudiant est invité à formuler ses propres questions, pour les fautes qu'il est conscient de commettre souvent. Le moniteur peut aussi suggérer des questions de révision adaptées à l'étudiant.

Une fois les fautes repérées, ce dernier doit appliquer une stratégie qui consiste à *motiver* la correction envisagée. Il effectue alors une recherche dans les instruments linguistiques pertinents, avec l'aide du moniteur. Sans cela, le nombre de corrections adéquates risque de ne pas dépasser celui des mauvaises corrections. Ici intervient la connaissance suffisante des règles grammaticales. Le moniteur doit identifier les domaines où l'étudiant éprouve des difficultés de correction; puis, selon la pratique en vigueur au Centre d'aide, il prescrit les exercices de grammaire appropriés ou il demande au responsable du Centre d'aide d'en suggérer.

L'étape de *Révision et mise au propre*, à cause du grand nombre d'opérations à effectuer, devrait autant que possible être réalisée au Centre d'aide, sous l'observation d'un moniteur.

Étape 6 :  
évaluation

L'ajout d'une sixième étape d'évaluation est primordial pour favoriser l'apprentissage. Car le but des exercices n'est pas tant de parvenir à un résultat satisfaisant que d'*apprendre comment y parvenir*. Étant donné que l'étudiant, au fil de la lecture et de l'écriture, peut difficilement se rendre compte de la façon dont il travaille, une étape d'évaluation lui permet d'en prendre conscience et de retenir les stratégies les plus efficaces.

Pour ce faire, le *Cahier d'écriture* invite l'étudiant, dès l'Étape 1, à prendre connaissance des critères d'évaluation des stratégies utilisées et du texte produit. De plus, chaque étape d'un exer-

cice du *Cahier d'écriture* contient une conclusion (*Pour devenir plus autonome*) sur les stratégies utilisées, qui incite l'étudiant à utiliser les stratégies apprises pour ses travaux scolaires de lecture et d'écriture. En outre, à la fin de chaque étape, l'étudiant remplit une partie de la *Grille d'auto-évaluation des stratégies utilisées*. L'Étape 6, *Évaluation*, quant à elle, fait le point sur l'efficacité des stratégies, sur le temps de travail requis et sur la qualité du texte-cible, en relation avec l'utilisation des stratégies.

Le moniteur procède, pour chaque étape, à l'évaluation du travail de l'étudiant et, pendant l'Étape 6, il s'assure que ce dernier effectue bien son auto-évaluation; le moniteur doit prendre garde de ne pas influencer l'opinion de l'étudiant. Puis il compare son évaluation avec celle de l'étudiant. Cette démarche permet de vérifier que le *Cahier d'écriture* répond bien aux besoins et de prévenir les abandons spontanés.

Dans la section *Évaluation des apprentissages*, ci-dessous, nous proposons un instrument d'évaluation qualitative des textes produits. L'auto-évaluation de son texte par l'étudiant est utile au développement de son autonomie, mais il faut prévoir un **retour critique**, lors de la remise à l'étudiant de son texte évalué, pour amener, si nécessaire, l'étudiant à modifier sa perception de la qualité de son travail.

### *Le tutorat par les pairs*

La plupart des Centres d'aide recourent au tutorat par les pairs pour l'enseignement de la langue. Mais même lorsque ce sont les professeurs qui assurent l'encadrement, ceux-ci peuvent tirer profit du *Cahier de tutorat*, en appliquant à eux-mêmes les instructions fournies aux moniteurs.

Le *Cahier de tutorat* propose trois stratégies pédagogiques au moniteur : les stratégies d'observation, de supervision et d'aide.

#### Les stratégies d'observation

Le *Cahier d'écriture* suggère à l'étudiant de travailler de façon continue, de manière à ne pas perdre le fil. Le moniteur doit

donc éviter d'interrompre l'étudiant, pendant la réalisation de certaines stratégies, lors des étapes de *Lecture active* et d'*Écriture*, en particulier. Il doit adopter une attitude d'observation, qui laisse à l'étudiant une relative autonomie.

L'observation n'est pas pour autant inactive. Il s'agit pour le moniteur de **prendre des notes**, pour intervenir au moment d'une pause et remplir la *Grille d'évaluation des stratégies utilisées*, dans le *Rapport de rencontre*. L'observation vise donc à préparer l'intervention d'aide subséquente et à évaluer l'utilisation des stratégies par l'étudiant.

### Les stratégies de supervision

La supervision est effectuée par le moniteur au début d'une rencontre, lorsque l'étudiant a travaillé sans avoir été observé. Elle a lieu aussi pendant une séance de travail sous observation, lorsque l'étudiant interrompt son travail pour le soumettre au moniteur. Le moniteur évalue les résultats en rapport avec *l'utilisation des stratégies de lecture et d'écriture*.

La stratégie de ce dernier consiste alors à **lire** la production de l'étudiant, en prenant des notes, dans le cas d'un texte long. Toutefois, le moniteur doit **éviter d'annoter** le *Cahier d'écriture* ou le brouillon du texte-cible, afin de préserver la responsabilité de l'étudiant par rapport à sa production.

Quand le moniteur n'a pas vu l'étudiant travailler, une deuxième stratégie s'ajoute, qui consiste à **questionner** l'étudiant pour savoir comment il a travaillé et pour connaître les difficultés rencontrées. Il ne s'agit pas pour le moniteur de corriger la production à la place de l'étudiant, mais bien de faire prendre conscience à l'étudiant de ses erreurs et de son fonctionnement ainsi que d'évaluer les progrès en compréhension et en expression écrite.

### Les stratégies d'aide

Le rôle du moniteur dans l'enseignement des stratégies de lecture et d'écriture repose sur des recherches portant sur le tutorat par les pairs. La relation d'aide fait l'objet de plusieurs conseils généraux, donnés dans l'introduction du *Cahier de tutorat*. Mais celui-ci accorde plus d'importance aux stratégies pédagogiques du moniteur qu'à ses attitudes psychologiques.

Le *Cahier de tutorat* contient un corrigé des exercices du *Cahier d'écriture*, organisé de façon à permettre une consultation rapide des réponses. Mais surtout, il fournit au moniteur des **instructions particulières** pour chacune des stratégies de lecture et d'écriture recommandées dans le *Cahier d'écriture*. L'intervention du moniteur est guidée de façon à favoriser l'utilisation des stratégies de lecture et d'écriture par l'étudiant.

Parmi les stratégies d'aide proposées, la plus importante demeure le **questionnement**. Celui-ci permet de faire prendre conscience à l'étudiant de l'utilisation ou non d'une stratégie. Là encore, il s'agit de travailler dans le sens de l'autonomie de l'étudiant et de ne pas lui donner d'emblée les réponses.

## II. L'intégration de l'aide stratégique

---

### *L'enseignement de la grammaire et de l'écriture*

Certains Centres d'aide ont adopté jusqu'ici une approche basée sur les exercices de grammaire. Mais il serait regrettable que, faute d'autres instruments, la pédagogie des Centres d'aide repose uniquement sur des phrases sans contexte. *L'accent mis sur le code grammatical fait perdre de vue, du moins aux étudiants, que la première fonction du langage est de structurer la pensée dans des phrases.* Les plus faibles s'en tireront peut-être un jour grâce à un logiciel qui corrigera la plupart de leurs fautes, mais aucun ordinateur ne pourra rendre signifiant un discours confus sans que l'étudiant ne soit au poste de commande.

Des exercices de grammaire nous semblent indispensables pour l'apprentissage des règles mal connues des étudiants, mais ils seraient certainement plus utiles s'ils étaient *intégrés au processus de lecture et d'écriture.* La réalisation d'exercices de grammaire prend toute sa signification, une fois insérée dans un parcours stratégique complet. Cette stratégie a sa place à l'Étape 4, *Révision et mise au propre*, car le moniteur peut alors poser un diagnostic basé sur le brouillon de l'étudiant.

D'autres Centres d'aide se sont lancés dans l'enseignement de l'écriture, le plus souvent à partir d'une formule élaborée localement, sans qu'un modèle général ne se dessine encore. Quelques-uns n'utilisent pas les moniteurs pour le volet de l'écriture, préférant qu'un professeur de français encadre un petit groupe d'étudiants. Les instruments pédagogiques existants se situent le plus souvent au niveau microstructurel et ne concernent alors qu'une partie du processus de lecture/écriture. Par exemple, la rédaction d'une introduction, de transitions entre les paragraphes ou de substitution lexicale par synonymie ou personaison représente indéniablement un exercice profitable, mais les conseils donnés à l'étudiant sont souvent tellement pragmatiques que celui-ci ne parvient pas à les généraliser pour les appliquer à d'autres textes.

Les cahiers d'aide stratégique proposent une démarche globale et intégrée de la lecture et de l'écriture qui amènent

Apprentissage empirique  
ou systématique?

l'étudiant à maîtriser la macrostructure des textes. Ce sont des instruments complexes, tant pour l'étudiant que pour le moniteur et le responsable du Centre d'aide. Ils dérangent notre conception intuitive de l'acte de lire et d'écrire, car nous avons acquis empiriquement nos habiletés de lecture et d'écriture. Il peut sembler paradoxal que, pour saisir la lecture et l'écriture comme une seule activité cognitive et langagière, il soit nécessaire de les fragmenter en autant d'étapes et de stratégies. Mais nous travaillons avec des étudiants pour qui douze ans d'apprentissage empirique du français n'ont pas suffi et chez qui la mémorisation de règles n'arrive pas à compenser le manque d'intuition des mécanismes du discours et de la langue. La clientèle des Centres d'aide a besoin d'un apprentissage systématique des étapes et des stratégies de lecture et d'écriture. Dans cette optique, Fournier et Malouin (1990), du Collège de Sherbrooke, procèdent à une *étude raisonnée de l'exposé*, dans leurs cours de français écrit. L'intégration de l'aide stratégique aux Centres d'aide se trouve facilitée si les cours obligatoires de français adoptent la même approche et le même métalangage.

Le *Cahier d'écriture* et le *Cahier de tutorat* exposent de façon analytique le processus de lecture et d'écriture. À l'étudiant qui lirait son cahier sans réaliser les exercices, au moniteur qui étudierait le sien sans assister d'étudiant, ces explications détaillées apporteraient plus de confusion que de compréhension. Les guides méthodologiques procurent aussi une telle impression d'abstraction de l'acte de lire et d'écrire. *Seul le travail pratique de l'étudiant et du moniteur* permet l'intégration des stratégies recommandées en un processus cohérent et significatif.

### La durée des exercices du Cahier d'écriture

#### 1. Rythme soutenu : une session

Un étudiant a besoin d'une session pour réaliser les deux exercices du *Cahier d'écriture*, s'il travaille à un rythme soutenu. Le calendrier de la page 19, basé sur deux à trois heures de travail par semaine, nous semble réaliste pour un étudiant faible en lecture et en écriture, mais dont les problèmes de langue tiennent plus à la détection des fautes qu'à l'ignorance des règles.

**Calendrier de travail  
pour le Cahier d'écriture**

Étapes	Durée pour chaque exercice
1. Analyse de la tâche 2. Lecture active	1 semaine, incluant la procédure habituelle d'inscription et de familiarisation avec le Centre d'aide
3. Recherche et mise en ordre des idées	2 semaines, incluant, autant que possible, deux rencontres au Centre d'aide
4. Écriture	1 semaine
5. Révision et mise au propre	2 semaines, incluant la réalisation et la correction d'une série d'exercices de grammaire
6. Évaluation	1 semaine, incluant le retour critique sur le texte évalué

Un tel calendrier suppose que les inscriptions au Centre d'aide s'effectuent pendant les deux premières semaines d'une session, au plus tard. De même, la formation des moniteurs doit être assez avancée, après ces deux semaines, pour assurer l'encadrement de l'Étape 3, *Recherche et mise en ordre des idées*.

**2. Rythme lent : deux sessions**

Pour les étudiants désirant un rythme plus lent ou nécessitant un apprentissage intensif des règles de grammaire, le calendrier de travail doit s'échelonner sur une année entière. L'étudiant réalise alors un exercice par session. Mais même alors, il doit effectuer un peu de travail à chaque semaine et se présenter régulièrement au Centre d'aide. Un exercice devrait durer neuf semaines au maximum et ne pas déborder sur une autre session. Un rythme lent peut, par exemple, laisser plus de temps pour former les moniteurs, mais il diminue le nombre d'étudiants reçus, si la quantité de moniteurs ou de personnes-ressources est limitée. Il est donc préférable de chercher, dans la mesure du possible, à *adapter les modes de fonctionnement du Centre d'aide* pour favoriser l'intégration de l'aide stratégique

en lecture et en écriture. Cela peut consister à créer des ateliers d'écriture, encadrés par des professeurs de français jouant alors le rôle de tuteurs, à conserver les moniteurs pendant plus d'une session, bref, à expérimenter de nouvelles formules.

Il est également envisageable qu'un étudiant omette l'*Exercice 2*; mais ensuite, il doit entreprendre un travail scolaire qui comporte la rédaction d'un texte d'exposition d'idées pour mettre en pratique les stratégies apprises dans l'*Exercice 1*. D'autre part, il ne peut pas s'attendre à réussir de façon satisfaisante les textes d'argumentation. L'omission de l'*Exercice 2* devrait être réservée aux cas d'exception et ne saurait constituer une forme d'intégration adéquate de l'aide stratégique en lecture et en écriture dans les Centres d'aide. Un étudiant qui se lancerait dans l'*Exercice 2*, sans avoir fait au préalable l'*Exercice 1*, s'expose à de graves problèmes lors de l'Étape 3, *Recherche et mise en ordre des idées*.

### La formation des moniteurs

L'intégration d'un volet d'aide stratégique en lecture et en écriture passe par la formation des moniteurs qui, le plus souvent, se sentent démunis devant ce type de demande et le temps de préparation que cela suppose de leur part. Cependant, les moniteurs désirent aider les étudiants à résoudre leurs problèmes d'écriture et ils perçoivent de près l'insatisfaction des étudiants que les exercices de grammaire ne font pas progresser suffisamment. La formation des moniteurs est déterminante pour résoudre ce dilemme entre la volonté d'aider et la peur d'échouer.

Le *Cahier de tutorat* constitue évidemment la pierre angulaire de la formation. Shackett (1980) signale que l'usage d'un guide rassure et motive les moniteurs, tout en réduisant le temps de formation. La seule lecture des directives du *Cahier de tutorat*, cependant, crée un effet d'abstraction et de fragmentation qui inquiète, si la formation ne procède pas aussi par exercices pratiques. C'est pourquoi nous recommandons que la formation des moniteurs à l'aide stratégique en lecture et en écriture consiste principalement à réaliser *en équipe de deux* les exercices du *Cahier d'écriture*. Chaque moniteur joue tour à tour le rôle de l'étudiant, qui travaille dans le *Cahier d'écriture*, et celui de

l'aidant, qui observe et assiste l'autre en utilisant le *Cahier de tutorat*. L'importance pour le moniteur d'effectuer à l'avance le travail demandé à l'étudiant est soulignée par Moyers (1981). La même règle s'applique au formateur des moniteurs.

La majeure partie des exercices peut se réaliser hors classe et, lors des cours de formation, une période d'activités pratiques peut être tenue sous la supervision du responsable, qui se consacre alors seulement aux cas problèmes. Deux ou trois périodes de 90 minutes, échelonnées sur quelques semaines et complétées par deux à trois heures de travail hebdomadaire de la part des moniteurs, suffisent pour réaliser les exercices du *Cahier d'écriture* et expérimenter les stratégies d'observation, de supervision et d'aide du *Cahier de tutorat*.

Si ce temps de formation n'est pas disponible en une seule session, à cause de l'importance de la formation en grammaire ou de limites organisationnelles, nous recommandons d'adopter le rythme lent indiqué ci-dessus et de ne former les moniteurs qu'à l'*Exercice 1*. Le temps de formation est environ réduit du tiers, plusieurs des apprentissages de cet exercice servant aussi pour le second. Des moniteurs étudiants formés à l'aide stratégique en lecture et en écriture deviennent des personnes-ressources qu'il est dommage de perdre après une seule session; certains Centres d'aide réussissent à conserver leurs moniteurs plus longtemps, en les rémunérant, ce qui nous semble souhaitable.

#### La relation d'aide

Nous considérons, d'accord avec Lorch (1983), que la connaissance et la maîtrise du processus de lecture et d'écriture important davantage que les habiletés interpersonnelles et les stratégies d'aide psychologique. Ces dernières qualités ne deviennent cruciales qu'avec des étudiants très anxieux, dont les problèmes ne peuvent se régler au seul Centre d'aide en français. Les indications fournies dans *l'Introduction du Cahier de tutorat* nous paraissent suffisantes, en ce qui a trait à la relation d'aide, pour peu que le moniteur ne les perde pas de vue en cours de route.

Il ne nous semble pas souhaitable de former seulement une partie des moniteurs pour l'aide stratégique en lecture et en écriture et l'autre partie pour l'assistance grammaticale. La séparation entre la formation en grammaire et la formation en écriture favorise plus le cloisonnement que l'intégration de l'aide stratégique en lecture et en écriture dans le Centre d'aide.

La question de la formation des moniteurs pour l'aide stratégique en lecture et en écriture ne peut pas se limiter aux indications qui précèdent. Même si nous croyons avoir fourni au responsable du Centre d'aide un point de départ valable pour la formation des moniteurs, il lui reste à assimiler le matériel par et pour lui-même ainsi qu'à élaborer le programme et l'approche pédagogique qu'il privilégie. La recherche sur les Centres d'aide américains fournit aussi différents points de vue sur la formation des moniteurs, que nous ne pouvons pas exposer ici. Cependant, nous incluons en annexe une bibliographie commentée d'articles (malheureusement tous en anglais) qui permet d'approfondir le sujet, sans prétendre être complète ni à jour.

### *Les ressources matérielles nécessaires*

Le *Cahier d'écriture* demande des ressources techniques et matérielles qui sont déjà disponibles dans les Centres d'aide. L'ambiance doit être propice au travail intellectuel. Des dictionnaires, grammaires et autres instruments linguistiques doivent être disponibles en nombre suffisant. Les étudiants qui auront oublié un instrument de travail, comme un crayon, une gomme, un surligneur ou du papier, devraient pouvoir emprunter sur place ces fournitures.

Des micro-ordinateurs se trouvent probablement déjà au Centre d'aide. Les étudiants inscrits au Centre d'aide devraient avoir l'opportunité d'*apprendre par eux-mêmes un traitement de texte*, sans que les moniteurs ne soient associés à cet apprentissage. Une personne-ressource pourrait toutefois être disponible, au moins à certaines périodes définies, pour dépanner les étudiants. L'interaction avec le système d'exploitation doit être réduite au minimum, par des procédures de départ et de sortie automatisées, etc.

### *L'évaluation des apprentissages*

L'évaluation des apprentissages est une partie essentielle, car elle établit le pont entre l'étudiant, le moniteur et le responsa-

ble du Centre d'aide. Le *Rapport de rencontre*, dont un modèle est fourni en annexe du *Guide d'intégration*, doit être reproduit et rempli par les moniteurs pour chaque rencontre. Ce *Rapport* permet au responsable d'assurer le suivi de l'apprentissage, par l'étudiant, des étapes et des stratégies de lecture et d'écriture. C'est aussi une occasion de parfaire la formation du moniteur dans les stratégies pédagogiques : l'observation, la supervision et l'aide. Le responsable peut ainsi, avec le moniteur, préparer les étapes subséquentes, en mettant l'accent sur les stratégies moins réussies et proposer des exercices d'appoint pour les faiblesses grammaticales. À la fin de l'*Exercice 2*, il devient possible d'évaluer le degré d'autonomie atteint et de commencer à ancrer les acquis dans les travaux des cours réguliers.

Évaluation qualitative des  
textes

Il nous semble important que l'étudiant soit évalué pour les textes-cibles produits. Cependant, celui-ci ne devrait pas recevoir un décompte de ses fautes, accompagné d'une note. Nous suggérons une évaluation qualitative, basée sur les critères suivants : le respect du sujet du travail, la cohérence du plan, le développement des idées (structure des paragraphes et emploi des fonctions textuelles), la qualité de la syntaxe, du lexique, ainsi que de l'orthographe d'usage et grammaticale. Une *Grille d'appréciation du texte produit*, basée sur ces critères, est fournie en annexe du *Guide d'intégration*. Cet instrument peut être reproduit pour les correcteurs des textes-cibles. Comme l'évaluation qualitative ne procède pas par dénombrement des fautes ni par attribution d'une note, l'évaluation pourrait être effectuée par le moniteur qui a assisté l'étudiant auteur du texte-cible et supervisée par le responsable du Centre d'aide. L'évaluation du texte-cible par le moniteur place ce dernier en meilleure position pour discuter l'auto-évaluation de l'étudiant, lors de la remise du texte évalué.

Liens  
avec les travaux scolaires

Pour l'instant, dans la plupart des Centres d'aide, l'étudiant est laissé à lui-même, en ce qui a trait aux liens entre ses travaux scolaires et le Centre d'aide. Mais à mesure que l'aide stratégique en lecture et en écriture s'intégrera au Centre d'aide, la concertation avec certains cours pourra être entreprise. Les cours de français écrit pourraient enseigner les étapes et les stratégies du *Cahier d'écriture*. Dans quelques Centres d'aide, une forme de collaboration est établie avec les professeurs du premier cours obligatoire de la séquence.

D'autres disciplines pourraient recommander à leurs étudiants faibles en français de s'inscrire au Centre d'aide pour y recevoir une aide adaptée à des activités de lecture et d'écriture particulières, exigées dans ces disciplines. L'intégration de l'aide stratégique en lecture et en écriture au Centre d'aide devrait, à moyen terme, favoriser une intégration accrue de ce dernier dans l'activité pédagogique des collègues.

## CONCLUSION

Les cahiers d'aide stratégique en lecture et en écriture visent à rendre plus autonome l'étudiant inscrit au Centre d'aide en français. Le *Cahier d'écriture* part du principe que l'écriture, au collégial, repose toujours sur la lecture de textes. Il tente d'inculquer à l'étudiant une conception du processus de lecture et d'écriture en six étapes, allant de l'analyse de la tâche jusqu'à l'évaluation de la démarche. À chacune des étapes, l'étudiant met en pratique des stratégies de lecture ou d'écriture et apprend à agencer celles-ci en un parcours efficace. L'aide stratégique permet à l'étudiant de mieux comprendre les textes donnés en lecture dans toutes ses matières et de produire des analyses, des rapports ou des examens mieux structurés. Une meilleure préparation de l'étape d'écriture contribue à alléger la charge mémorielle et à augmenter la qualité linguistique du texte-cible.

Le *Cahier de tutorat* contient un corrigé du *Cahier d'écriture* ainsi que des stratégies d'observation, de supervision et d'aide adaptées à chacune des étapes du parcours stratégique de lecture et d'écriture. Le travail du moniteur est orienté de façon à développer l'autonomie de l'étudiant. Des stratégies pédagogiques sont proposées pour la formation des moniteurs et des instruments d'évaluation des apprentissages sont également fournis.

L'intégration de l'aide stratégique en lecture et en écriture dans les Centres d'aide pose nécessairement certains problèmes d'adaptation, à cause de la diversité des orientations, des formules pédagogiques et des instruments existants. Mais les cahiers sont adaptables à des moniteurs étudiants ou enseignants et ils peuvent être utilisés au rythme d'un ou deux exercices par session. Cependant, les étapes ne sauraient être enseignées isolément sans renoncer à l'objectif de rendre les étudiants conscients du processus de lecture et d'écriture. Un enseignement purement «technique» de la rédaction pourrait limiter les Centres d'aide dans un rôle de cours d'appoint en français. Mais l'enseignement des stratégies de lecture et d'écriture peut en faire un Centre utile pour toutes les disciplines du collégial.

## BIBLIOGRAPHIE

### Ouvrages cités

BISAILLON, J. Et si on enseignait la révision de textes! *Québec français*, 75, 40-42.

DESCHÊNES, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

DESCHÊNES, A.-J. et coll. (1989). Activités d'apprentissage et acquisition de connaissances à l'aide de documents écrits. *Revue québécoise de psychologie*, 10(3), 4-19.

DESCHÊNES, A.-J. (1990). Des stratégies pour lire et comprendre. *Lire et écrire au collégial*. Actes du 4<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial. [s/l] : APEFC, 43-50.

FOURNIER, G.-V. et MALOUIN, S. (1990). La dissertation. *Lire et écrire au collégial*. Actes du 4<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial. [s/l] : APEFC, 117-131.

GOULET, L. et LÉPINE, G. (1988). *Cahier de méthodologie*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

LANDREVILLE, G. (1990). *Les difficultés d'écriture au primaire et l'apport de la recherche sur le traitement de texte*. Montréal : APO Québec.

LORCH, S. (1983). Must Tutors Really be Nice? *Teaching English in the Two-Year College*, 9(2), 145-148.

MOYERS, J. K. (1981). The Tutor-Trained Teacher : The Role of the Writing Center in Teacher Education. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication (32nd, Dallas, TX, March 26-28).

PRÉFONTAINE, Cl. et LECAVALIER, J. (1990a). Propositions d'aide stratégique en lecture/écriture. Communication présentée au colloque Aides à l'écriture et à la révision, 58<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS.

PRÉFONTAINE, Cl. et LECAVALIER, J. (1990b). Deux problèmes stratégiques en lecture/écriture : la compréhension des directives et l'élaboration du plan. *Lire et écrire au collégial*. Actes du 4<sup>e</sup> colloque de l'Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial. [s/l] : APEFC, 59-62.

PRÉFONTAINE, Cl., LECAVALIER, J., BRASSARD, A. et FORTIER, G. (à paraître en 1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*. Québec : Direction générale de l'enseignement collégial (PAREA).

SCHIFF, P. M. (1980). Ideas in Practice ...Or Not Using Prose Models. *Journal of Developmental & Remedial Education*, 4(1), 25-26.

SHACKETT, P. (1980). "The Tutoring Experience" -The Use of a Handbook With Writing Lab Tutors. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication (31st, Washington, DC, March 13-15).

SIMARD, J.-P. (1984). *Guide du savoir-écrire*. Montréal : Éditions de l'Homme/Éditions Ville-Marie.

TREMBLAY, R. (1989). *Savoir-faire, précis de méthodologie pratique pour le collège et l'université*. Montréal : McGraw Hill.

*Bibliographie commentée  
sur la formation  
des moniteurs*

ASHTON-JONES, E. (1988). Asking the Right Questions : A Heuristic for Tutors. *Writing Center Journal*, 9(1), 29-36. [EDRS]\*

Cet article présente un programme de formation non prescriptif, qui permet au moniteur de participer à son entraînement. Il contient quatre parties : faire rapport, explorer le potentiel de l'étudiant, découvrir des stratégies et s'auto-évaluer.

BARR, A. et coll. (1987). *Successful College Tutoring : Focusing on the Learning Disabled Student in the Learning Center*. Position Paper Series : Document No. 11. Brooklyn (N.Y.) : Long Island Univ., 26 p. [EDRS]  
Ce guide de formation des moniteurs touche trois domaines : la lecture, l'écriture et les stratégies d'étude.

BISHOP, W. (1986). *Research, Theory, and Pedagogy of Peer Writing Groups : An Annotated Bibliography*. Alaska, 23 p. [EDRS]

Bibliographie incluant des monographies, des articles colligés, des articles de revues, des communications et des rapports de recherche.

DAVIS, K. (1987). The Role of Peer Tutoring : Steps to Describing a Three-Dimensional Model. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication (38th, Atlanta, GA, March 19-21), 16 p. [EDRS]

Cette communication présente un modèle tri-dimensionnel de formation de moniteurs. Le premier axe caractérise l'interaction entre le moniteur et l'étudiant, selon qu'elle est d'abord centrée sur l'individu, le processus de lecture/écriture, le texte ou des règles prescrites.

Le deuxième axe définit des attitudes du moniteur : pédagogiques, logiques ou intuitives. Le troisième axe identifie des modes conversationnels : autoritaire, collaborateur et attentif. La combinaison entre les différentes possibilités produit 36 types de tutorat.

---

\* Les ouvrages portant la référence EDRS sont disponibles au ERIC Document Reproduction Service, 3900 Wheeler Avenue, Alexandria (Virginia), U.S.A. 22304-5110.

DECICCIO, A. C. et coll. (1986). *Merrimack College Peer Tutor Training Tape*. [Merrimack] (Mass.) : Merrimack College, 16 p. [EDRS]

Cette brochure contient la transcription d'un vidéo de formation de moniteurs. Elle porte sur la relation d'aide, non sur la lecture et l'écriture.

HARRIS, M. (1987). Tutorial Instruction : Another Dimension Needed in Writing Programs. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication (38th, Atlanta, GA, March 19-21), 9 p. [EDRS]

Cette communication insiste sur l'aspect pratique du tutorat par les pairs (le dialogue et l'interaction entre moniteur et étudiant) ainsi que sur la conscience du destinataire du texte-cible.

KINKEAD, J. (1985). Tutors in the Writing Center. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication (36th, Minneapolis, MN, March 21-23), 17 p. [EDRS]

Cette brochure fournit un questionnaire d'évaluation des moniteurs.

NEUBERT, G. A. et MCNELIS, S. J. (1986). Improving Writing in the Disciplines. *Educational Leadership*, 43(7), 54-58.

Cet article expose une stratégie d'aide à l'écriture basée sur la séquence «Louange-Question-Retouche». [UMI]\*

NORTH, S.M. (1982). Training Tutors to Talk about Writing. *College Composition and Communication*, 33(4), 434-441. [UMI]

Cet article traite de la formation en classe des moniteurs, pour l'écriture. Il fournit des modèles de rencontres avec l'étudiant.

POLICASTRO, M. (1989). *A Training Manual for Adult Reading and Writing Tutors*. Chicago : Roosevelt University, 67 p. [EDRS]

Cet ouvrage contient une série de 12 exercices qui forment progressivement le moniteur à l'aide en lecture et en écriture.

RAUCH, S. J. (1985). What the volunteer tutor should know about reading instruction. In RAUCH, S. J. et SANACORE, J. *Handbook for the volunteer tutor*. Newark (Delaware) : International Reading Association.

Cet article fournit plusieurs conseils pratiques pour la relation d'aide psychologique.

---

\* Les ouvrages portant la référence UMI sont disponibles auprès de : University Microfilms International, P.O. Box 1764, Ann Arbor (Michigan), U.S.A. 48106.

REIGSTAD, Th. J. et MCANDREW, D. A. (1984). Training Tutors for Writing Conferences. Urbana, (Illinois) : National Council of Teachers of English, 50 p. [EDRS]

Ce document présente un modèle de tutorat pour l'écriture ainsi qu'un calendrier de formation des moniteurs.

TRIMBUR, J. (1987). Peer Tutoring : A Contradiction in Terms. *Writing Center Journal*, 7(2), 21-28. [EDRS]

Cet article compare deux modèles de tutorat celui de l'apprenti et celui du co-apprenant et il propose une synthèse des meilleurs éléments de chaque modèle.

## **ANNEXES**

## Aide stratégique en lecture et en écriture

### Rapport de rencontre

Fiche d'identification			
Nom de l'étudiant :		Prénom :	
Nom du moniteur :		Prénom :	
Date de la rencontre :		Heure :	
N° de l'exercice en cours :		N° de l'étape réalisée :	
Travail sous observation :	Oui <input type="checkbox"/>	Non <input type="checkbox"/>	

Synthèse de l'évaluation			
Objets d'évaluation	Bon	Suffisant	Insuffisant
Apprentissage des stratégies			
Rythme de l'étudiant			
Motivation			
Disponibilité			

**Grille d'évaluation des stratégies utilisées**

Étapes du travail	Stratégies utilisées	Stratégie réussie?	Sinon, pourquoi?
Analyse de la tâche	Lecture du sujet du travail		
	Autoquestionnement		
Lecture active	Vérification du contexte de lecture		
	Lecture avec autoquestionnement		
	Soulignement des mots-clés		
	Repérage des mots inconnus		
	Repérage des passages difficiles		
	Utilisation des mots-outils		
	Relecture du sujet du travail		
	Utilisation du dictionnaire		
	Relecture des passages difficiles		
	Confirmation des hypothèses		

Étapes du travail	Stratégies utilisées	Stratégie réussie?	Sinon, pourquoi?
Recherche et mise en ordre des idées	Recherche des idées (grille)		
	Relecture des mots soulignés		
	Relecture avec soulignement		
	Relecture successive du même passage		
	Révision de la grille des idées		
	Détermination et formulation des idées principales		
	Formulation des idées secondaires		
	Corrections à la grille des idées		
	Révision de la logique du plan		
	Reformulation des idées		
Écriture	Organisation de l'espace de travail		
	Chargement de la mémoire		
	Rédaction avec consultation		
	Relecture du brouillon		
	Changements au plan		
	Rédaction avec correction des fautes		

Étapes du travail	Stratégies utilisées	Stratégie réussie?	Sinon, pourquoi?
Révision et mise au propre	Relecture et autoquestionnement :		
	a) Respect de la tâche demandée		
	b) Plan du texte		
	c) Syntaxe		
	d) Vocabulaire		
	e) Orthographe		
	f) Accord		
	Utilisation des instruments linguistiques		
	Reprise de la révision		
	Révision du propre		
Évaluation	Auto-évaluation		

**Grille d'appréciation du texte produit**

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Très bien</b>	<b>Satisfaisant</b>	<b>Insatisfaisant</b>
Respect du sujet du travail			
Cohérence du plan			
Développement des idées			
Qualité de la syntaxe			
Qualité du vocabulaire			
Qualité de l'orthographe d'usage			
Qualité de l'orthographe grammaticale			
<b>Commentaires</b>			