

Apprendre à écrire : où sont les problèmes ?

Céline Thérien

Professeure de français

Gloria Smith

Professeure de psychologie

Cégep de Maisonneuve

Les difficultés qu'éprouvent les étudiants face à la rédaction d'un texte sont nombreuses : incapacité à traiter adéquatement l'information, méconnaissance des étapes et des fonctions de l'écriture, incapacité à respecter les critères de qualité d'un texte raisonné. En outre, l'enseignement que les étudiants reçoivent au collégial ne leur permet pas toujours de surmonter ces difficultés.

L'écriture, telle qu'elle se pratique au niveau collégial, ne se limite pas à un alignement mécanique de symboles graphiques. Dans ce contexte scolaire, le mot « écriture » est synonyme de rédaction : cette activité nécessite la structuration d'un savoir et s'inscrit dans un processus de communication. Le produit de cette activité est le texte.

Les étudiants éprouvent des difficultés à répondre aux critères de qualité d'un texte raisonné qui implique, comme son nom l'indique, une organisation logique des idées. Les étudiants écrivent forcément dans tous les cours, mais les professeurs savent-ils exploiter tout le potentiel cognitif de l'écriture pour favoriser les apprentissages ?

Les difficultés associées à l'écriture

Un exercice limité de la lecture et de l'écriture

Ce n'est pas tant la quantité d'écriture pratiquée en classe qui pose problème que sa qualité. En effet, contrairement à ce qu'on aurait tendance à penser, les étudiants écrivent beaucoup à l'école, mais il s'agit surtout, comme le constatent Beall

et Trimbur (1994), d'une écriture passive et mécanique. Ils prennent des notes et font des comptes rendus de leurs discussions en équipe. Quand ils travaillent avec des textes de référence, ils font du repérage ou de la transcription d'information. Comme le notent Lecavalier et Brassard (1993), la saisie du texte qu'ils effectuent alors est plus fractionnelle que globale. Ils parcourent le document pour isoler des données afin de répondre à des questions à portée restreinte, ce qui ne leur permet pas de se sensibiliser à la structure globale de l'argumentation, au mouvement de la pensée logique ; le contenu est appréhendé par morceaux. Lorsque le professeur voudra vérifier si la matière est assimilée, il le fera d'ailleurs souvent par des examens confectionnés selon la même formule, c'est-à-dire avec des questions dépourvues de liens logiques entre elles. L'étudiant en déduira que l'essentiel est de mémoriser les concepts isolément et non pas de les relier à des fins d'argumentation logique.

En fait, le repérage d'information ne devrait être qu'un préalable à l'appropriation de la matière. Il faudrait faire en sorte que la théorie soit perçue comme un tout or-

ganique où chaque notion prend sa valeur par les liens qu'elle entretient avec l'ensemble des données de la discipline. L'écriture peut servir ce but. L'étudiant, appelé à faire des liens entre les concepts dans des textes, prend conscience des qualités d'organisation qui définissent tout système. Tout domaine du savoir, pour être opérationnel, ne doit-il pas justement être organisé sous forme de système ? On comprend alors que le texte, pour refléter ce savoir, doit se présenter comme un ensemble structuré (Deschênes, 1988). L'étudiant, en écrivant, développe un savoir moins morcelé, un savoir organisé de façon plus systématique.

La méconnaissance ou l'escamotage des étapes de l'écriture

L'écriture développerait l'aptitude à raisonner, puisqu'elle implique toujours une démarche de résolution de problèmes (Moffet, 1992). Pour résoudre le problème que constitue en soi le traitement du sujet, il faut suivre des étapes : planifier à la fois la tâche d'écriture et le texte ; sélectionner les données ; transformer ses idées en phrases en les inscrivant dans un parcours logique et réviser le travail final pour s'assurer de sa qualité sur les plans sémantique et linguistique (Deschênes, 1988; Flower et Hayes, 1983). Beaucoup d'étudiants éprouvent de la difficulté à composer parce qu'ils escamotent l'étape initiale, celle du plan, et parce qu'ils ne savent pas, à l'étape finale, effectuer la révision du texte. Comme ils essaient de tout faire d'un seul coup, ils se trouvent par le fait même à augmenter le degré de « surcharge mentale », expression utilisée par Charolles (1986) pour traduire le concept

Dans une recherche, dont le rapport vient de paraître sous le titre Apprendre à écrire, écrire pour apprendre : l'intégration de l'écriture dans l'enseignement d'une discipline (PAREA, Cégep de Maisonneuve), Céline Thérien et Gloria Smith se sont penchées sur les difficultés qu'éprouvent les étudiants à rédiger des textes. Nous présentons ici la problématique de leur recherche. Dans un prochain article, les auteures feront part de l'expérimentation qu'elles ont menée, des résultats qu'elles ont obtenus ainsi que des pistes de réflexion et de recherche que suggèrent ces résultats.

de *cognitive overload* que les chercheurs associent à l'acte d'écrire. En effet, si l'étudiant était conscient de la complexité des opérations mentales qu'il effectue concurremment en écrivant, peut-être comprendrait-il mieux l'avantage de subdiviser son projet d'écriture. Car, toujours selon Charolles, toute rédaction implique qu'il faut « activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et enfin gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément de contraintes locales ou globales ». (p. 12) L'étudiant, en ne pratiquant pas chaque étape correspondant à une opération mentale essentielle, n'apprend pas à maîtriser des processus variés qui servent dans la conduite des études en général.

La méconnaissance des fonctions de l'écriture

Toutes les difficultés de l'écriture ne peuvent être uniquement attribuables au fait que certaines phases du processus sont éludées. Il arrive quelquefois que l'étudiant perde de vue le but qu'il poursuit ou qu'il ne tienne plus compte de son lecteur. L'écriture doit répondre aux fonctions communicationnelle et cognitive, comme le spécifie Tremblay (1991), surtout lorsqu'elle est utilisée en situation d'apprentissage. Le but ainsi visé est de transmettre un savoir à un éventuel lecteur. Tous les éléments propres à la communication sont présents : le message, le code nécessaire à sa transmission, le contexte de communication, l'émetteur et son récepteur. Pour accomplir ces fonctions qui exigent du scripteur qu'il informe son lecteur et discute d'un sujet, c'est le texte raisonné qui convient le mieux. Or, les étudiants arrivent mal à répondre aux exigences propres à ce type de texte.

Les difficultés à répondre aux critères de qualité du texte raisonné

La pertinence

Les textes raisonnés, pour être efficaces, doivent premièrement viser la pertinence, c'est-à-dire faire en sorte que l'information transmise « renvoie à des faits ou des théories qui concernent son objet, s'insè-

rent dans sa problématique et contribuent à répondre à sa question spécifique » (Tremblay, 1991). Or, il arrive que l'étudiant, comme le remarque Moffet (1992), soit incapable de faire le tri de ses connaissances, opération nécessaire s'il veut répondre à ce critère. Souvent, il comprend mal l'énoncé même du sujet, ce qui fait qu'il identifie difficilement les données qui s'y rapportent lorsqu'il consulte des livres ou même ses notes. Ce type d'étudiant répondra à une question de développement en reproduisant *in extenso* des notes de cours mémorisées sans discrimination ou, s'il s'agit d'un étudiant moins appliqué, il juxtaposera dans le style coq-à-l'âne des éléments assimilés de façon incohérente.

L'étudiant qui n'apprend pas à distinguer, parmi ses connaissances, celles qui conviennent à un contexte particulier, démontre par le fait même une faible appropriation de la matière enseignée. Il fait preuve d'un savoir figé, prisonnier en quelque sorte du cadre scolaire.

La cohérence

Le deuxième critère permettant de juger de la qualité d'un texte raisonné est celui de la cohérence qui demande une structuration adéquate au double plan de la forme et du fond, ce qui se manifeste dans le texte par un enchaînement logique des idées, des phrases, des paragraphes et des parties de texte (Tremblay, 1991). Pour se conformer à ce critère, le scripteur doit planifier son texte, puis convertir les articulations en phrases clés qui traduisent les idées principales dans le développement et qui permettent au lecteur de suivre le raisonnement présenté. Une division anarchique des paragraphes et un usage inadéquat des mots connecteurs sont des indices de l'inaptitude à coordonner des éléments de façon logique.

Il arrive aussi que les étudiants ne comprennent pas les buts respectifs de l'introduction et de la conclusion. Il faut dire à leur décharge que le caractère artificiel de la communication en milieu scolaire ne contribue en rien à les éclairer sur ce sujet. Comme le remarque Charolles (1986), il est difficile pour un étudiant de simuler que le professeur est un lecteur anonyme ignorant tout du sujet, alors même que c'est lui qui l'a imposé et qu'il est le plus avisé des deux sur la question. L'étudiant ne voit donc pas la nécessité de situer un

tel lecteur par rapport au message qu'il s'apprête à lui communiquer. Il a tendance à entrer sans préambule dans le vif du sujet et à quitter son lecteur tout aussi abruptement, ce qui se reflète par l'absence ou la maladresse de l'introduction et de la conclusion.

Ces faiblesses peuvent témoigner d'une assimilation morcelée ou désordonnée de la matière. Peut-être laissent-elles voir aussi l'absence d'intériorisation du principe d'altérité, principe qui caractérise toute forme de communication.

L'élaboration

Le troisième critère de qualité est celui de l'exhaustivité, qui renvoie à la capacité d'élaborer un thème en profondeur, en utilisant des sources d'information multiples et en variant les modes d'explication (Tremblay, 1991). Si les étudiants arrivaient à considérer chaque paragraphe comme une mini-dissertation, selon l'expression utilisée par Mendenhall (1990), ils verraient que l'important n'est pas toujours de disposer d'une grande quantité d'information, mais de la traiter de façon variée pour favoriser la compréhension du lecteur. Les étudiants insatisfaits de la longueur de leurs paragraphes pourraient se demander s'ils ont exploré toutes les causes et toutes les conséquences de l'aspect traité, s'ils en ont décrit et énuméré les aspects importants, s'ils ont comparé les éléments entre eux et s'ils se sont appuyés sur des exemples ou même des anecdotes. En fait, un grand nombre d'entre eux se satisfont d'évidences ou d'idées reçues, non pas toujours par ignorance, mais quelquefois parce qu'ils n'ont pas conscience de l'altérité qui définit le pôle de réception, parce qu'ils n'ont pas pensé à un lecteur qui pose des questions, qui exige des explications, des éclaircissements (Meirieu, 1991). Lorsqu'ils sont eux-mêmes placés en position de récepteurs, comprennent-ils du premier coup ce qui leur est exposé ? En classe, ne sont-ils pas les premiers à apprécier un professeur qui répète la matière de façon diversifiée, qui propose des explications successives avec des illustrations à l'appui ?

Dans le même ordre d'idée, un cours où se pratiquerait très minimalement l'écriture et où se vérifierait l'assimilation des connaissances uniquement par l'examen objectif ne permettrait pas l'approfondissement du contenu. L'étudiant pourrait alors,

tout en n'ayant qu'une vision superficielle de la matière enseignée, très bien réussir son cours. Si l'on demandait à ce même étudiant de développer un sujet, peut-être alors ne pourrait-il que proposer un schéma d'idées principales qui ne s'appuierait pas sur un réseau de preuves secondaires. L'étudiant éprouverait des difficultés à la fois à hiérarchiser les données et à imaginer des applications qui puissent illustrer sa démonstration.

Les éléments stylistiques

Le quatrième critère est la clarté du style. Un texte est conforme à ce critère lorsque la syntaxe et le vocabulaire sont appropriés et que sont utilisées efficacement les ressources de la langue pour soutenir l'intérêt du lecteur (Tremblay, 1991). Il arrive que les étudiants, trop habitués à l'écriture mécanique servant à prendre des notes, développent une tendance au style télégraphique. Après avoir écrit une phrase d'entrée en matière, ils procèdent par énumération en utilisant le tiret pour chacun des éléments présentés. En procédant ainsi, ils ne développent pas l'habitude d'utiliser les mots connecteurs pour assurer la cohésion textuelle, cette forme de

cohérence qui apparaît, selon Van Dijk (1981) à la surface du texte.

De plus, les étudiants éprouvent de la difficulté à respecter les normes de neutralité et d'objectivité qui caractérisent le texte raisonné. Enfin, le vocabulaire qu'ils utilisent est souvent trop imprécis, ce qui révèle leur difficulté à associer des mots précis aux notions enseignées.

La maîtrise du code linguistique

Enfin, en ce qui a trait au cinquième et dernier critère que constitue la maîtrise du code linguistique, Gagné (1985) observe que les étudiants qui ne sont pas arrivés à développer des automatismes de correction grammaticale et orthographique traînent un sérieux handicap les empêchant de s'améliorer sur d'autres plans. Les professeurs s'entendent d'ailleurs sur le constat suivant : les étudiants qui font beaucoup de fautes sont aussi généralement faibles en rédaction et souvent aussi faibles dans la connaissance de la matière. Ces mêmes étudiants sont peu enclins à utiliser les instruments linguistiques au moment de la correction de leurs textes. C'est que la manipulation de ces ouvrages repré-

sente pour eux une sorte de mystère. Pourquoi chercher une règle dans une grammaire quand on risque fort de ne pas comprendre sa formulation et de ne pas savoir comment l'appliquer ? En fait, les étudiants manifestent souvent peu de motivation à s'améliorer sur le plan grammatical, prétextant que cela ne les empêche pas de réussir leurs études.

Vue d'ensemble des difficultés associées à l'écriture

L'exploration qui précède permet de dégager deux aspects importants de l'écriture. Le premier concerne le fait qu'elle est une démarche complexe qui exige, à chacune des étapes de son déroulement, l'utilisation de connaissances diverses et le recours à des opérations ou procédés mentaux variés que l'étudiant n'arrive pas toujours à maîtriser, surtout pas de manière concomitante (Deschênes, 1988 ; Gagné, 1985 ; Flower et Hayes, 1983). Le deuxième aspect est relatif au texte lui-même qui est le produit de cette démarche. Ce texte, qui s'inscrit dans un processus de transmission de connaissances et de communication entre un auteur et son lecteur, doit se plier à des critères de performance particuliers.

CRITÈRES DE QUALITÉ DES TEXTES	DIFFICULTÉS DES ÉTUDIANTS	
	Écriture	Compréhension de la matière
Pertinence Choix de l'information relative au sujet.	Difficultés à discriminer les données ; tendance à reproduire les notes de cours.	Mémorisation mécanique de la matière ; savoir figé.
Cohérence Structuration adéquate de l'information sur les plans du fond et de la forme.	Inaptitude à coordonner des éléments, d'où absence de mots connecteurs, ou organisation anarchique du texte.	Vision superficielle et difficulté à hiérarchiser l'information ; difficulté à imaginer des applications hors du cadre enseigné.
Exhaustivité Élaboration de l'information en profondeur.	Réduction de la démonstration à un schéma d'idées principales.	Vision superficielle de la matière et absence de hiérarchisation des idées ; difficulté à imaginer des applications en dehors du cadre enseigné.
Le style Syntaxe et vocabulaire appropriés à leur utilisation pour soutenir l'intérêt du lecteur.	Écriture mécanique ; style télégraphique ; vocabulaire imprécis.	Difficulté à associer le terme précis à la notion enseignée ; absence d'engagement dans l'apprentissage.
Maîtrise de la langue Respect du code linguistique.	Fautes multiples.	Faiblesses généralisées révélant des ratés dans l'apprentissage antérieur.

Quand on considère l'ensemble des difficultés associées à l'écriture, on constate que l'étudiant arrive mal à déterminer quelles connaissances sont appropriées et quelles opérations sont nécessaires pour répondre aux fonctions de l'écriture et pour assurer la qualité du produit final. Dans cet échec relatif, est-il seul en cause ? Faut-il aussi s'interroger sur la capacité qu'a l'école d'améliorer la performance des étudiants ?

Problèmes du côté de l'enseignement : les objectifs ... et la mise en œuvre

Améliorer l'écriture n'est pas un défi simple pour l'institution scolaire. Les collègues ont cherché à corriger la situation en intégrant dans la description de la plupart des programmes du collégial des objectifs de communication écrite. Mais formuler n'est pas appliquer et, à investir de l'énergie dans la seule énonciation des objectifs, on finit, comme le relève Meirieu (1991), par prendre ces derniers pour la méthodologie elle-même. La prescription se substitue au remède. Il faut être conscient, comme le rappellent Lecavalier et al. (1991), que « l'amélioration des stratégies de lecture/écriture passe par la modification des stratégies d'enseignement ». (p. 167) Pour que les étudiants écrivent mieux, il faut qu'ils perçoivent le lien intrinsèque qui unit l'écriture à l'apprentissage en général. Il faut donc que les exercices et les travaux proposés par l'enseignant fassent passer la connaissance de la matière par une pratique régulière du texte, lu ou écrit. Il faut qu'au moment de l'évaluation, l'étudiant soit jugé non seulement sur les connaissances accumulées, mais aussi sur sa capacité de les utiliser de façon logique comme il aura à le faire plus tard dans l'exercice de sa profession. Peut-on imaginer un psychologue qui, pour faire la preuve de sa compétence, réciterait des notions par cœur comme on récite un chapelet ?

Mais du seul fait que le besoin est identifié, faut-il en conclure que l'enseignant dispose des ressources ou des connaissances nécessaires pour y répondre adéquatement ?

La perception du rôle du professeur

Pour concevoir une intervention susceptible d'aider les étudiants à progresser sur le double plan de l'écriture et de la com-

préhension de la matière, ne faut-il pas que le professeur se dote d'une nouvelle compétence en plus de celle pour laquelle il a été engagé, qui était essentiellement disciplinaire ? Peut-être faudra-t-il, comme le suggère Bonboir (1974), songer à réviser le postulat selon lequel la mission essentielle des professeurs est de communiquer le savoir disciplinaire, et, dorénavant, accepter une définition de tâche plus polyvalente. C'est en quelque sorte à un changement de mentalité que l'on convie le milieu collégial, car la plupart des professeurs se définissent d'abord comme des transmetteurs de contenu et le moyen privilégié reste pour eux l'exposé magistral. Or, comme l'a si bien expliqué Prost (1985), l'exposé théorique sert beaucoup plus la formation du maître que celle de l'élève, puisque le premier est celui qui apprend vraiment : c'est lui qui construit le discours, c'est lui qui est l'agent actif lors de la communication, alors que l'élève joue ici un rôle de récepteur plutôt passif. Comment ce dernier peut-il apprendre à communiquer si on le maintient dans le silence ? Certains professeurs poussent d'ailleurs le zèle encore plus loin : s'ils constatent que les étudiants arrivent mal à prendre des notes, ils rédigeront eux-mêmes le cahier de notes du cours. Ils finissent par accomplir à la fois les tâches du professeur et celles de l'élève sous prétexte d'ainsi aplanir les difficultés de l'apprentissage.

Est-il vraiment souhaitable d'éliminer l'effort dans l'apprentissage ? Pour épargner les blessures à l'enfant, doit-on se substituer à lui lorsqu'il apprend à marcher ? Pour réduire la part de difficulté propre à l'écriture, doit-on construire à la place de l'étudiant le raisonnement qui est préalable à la rédaction ?

Les structures du collègue

Pour faire pratiquer l'écriture, il faut que l'enseignant accepte de modifier son approche pédagogique en conséquence. Pour que cette pratique donne des résultats, il faut concevoir des exercices bien intégrés à la matière, ce qui ne paraît pas à la portée de tous les enseignants. La solution se trouverait peut-être alors dans les échanges interdisciplinaires, mais les départements qui regroupent des spécialistes à l'intérieur d'une discipline ou d'un ensemble de disciplines apparentées sont mal préparés pour faire face à ce mandat. Les enseignants sont ici les premières victimes de la compartimentation qui affecte

le système collégial, compartimentation qui se reflète, comme le remarque Moffet (1992), dans le fractionnement du savoir. Souvent, à l'intérieur d'un même programme, il n'y a pas de coordination entre les enseignants quant aux exigences relatives à la présentation des textes et aux critères de correction, et il y a encore moins de progression prévue pour faire passer de la rédaction du texte « court et facile » à la rédaction du texte plus élaboré. Une telle situation explique le fait que les étudiants ne comprennent pas, par exemple, que la dissertation, texte utile pour la réflexion philosophique, puisse aussi servir à l'explication de comportements en psychologie.

Au plan des structures institutionnelles, les comités de programmes récemment mis sur pied dans certains collèges devaient, du moins l'a-t-on pensé, apporter une solution. Or, ces comités, alors qu'ils fonctionnent relativement bien dans les programmes techniques parce que les finalités professionnelles y sont plus claires, ont tendance, au secteur préuniversitaire, à s'enliser dans la lourdeur technocratique. Même si, dans le discours administratif, on prône l'unification et la cohérence, on continue dans les faits à spécialiser les cours en séparant la méthode du contenu et à diviser la clientèle en créant des cours de mise à niveau pour étudiants faibles. Dans les programmes, on met sur pied des cours de méthodologie ; dans les séquences de cours obligatoires, on formule quelquefois des objectifs opératoires, mais sans contenu correspondant sur lequel faire porter les opérations. Sur cette lancée, certains collègues ont même organisé des cours de méthodologie de l'apprentissage en s'inspirant du *Learning to Learn* américain qui vise à montrer comment apprendre. On a alors créé des groupes constitués uniquement d'étudiants faibles, n'ayant pas le goût d'apprendre. En procédant ainsi, on sape le peu de motivation qui pouvait subsister chez les étudiants, tout en épuisant les professeurs à qui l'on confie ces groupes apportant peu de gratification.

Pourtant, la meilleure façon d'améliorer une compétence, ce n'est pas de l'isoler, mais, au contraire, de l'articuler à un contenu, car, comme le rappelle Meirieu (1986), il n'existe aucun apprentissage ni aucune méthode qui fonctionne isolément, à vide. Un apprentissage, c'est toujours une opération mentale qui s'exerce sur un contenu. Or, l'écriture, par définition, est

une compétence nécessaire à l'assimilation de tous les contenus, et c'est la raison pour laquelle il importe de trouver des moyens permettant de l'améliorer tout en favorisant la compréhension des différentes matières du programme (Ménard, 1990). Il faut donc favoriser une forme d'enseignement dans lequel vont s'articuler des stratégies méthodologiques adaptées aux contenus. Les outils linguistiques ne devront pas apparaître à l'étudiant comme des ajouts ; au contraire, l'étudiant devra être en mesure de vérifier que ce sont des instruments au service de l'apprentissage de la matière.

Conclusion

Dans une culture de l'instantané, du prêt-à-porter et du prêt-à-jeter, il peut paraître séduisant de considérer le premier jet de l'écriture comme celui de la formulation définitive des idées. Mais, pour produire un texte qui réponde efficacement aux fonctions de communication et de connaissance que remplit l'écriture, peut-être serait-il fructueux de fournir aux étudiants des moyens pour faciliter la planification et la rédaction de leurs textes. Le produit final aurait alors des chances de mieux se conformer aux critères de pertinence, de cohérence, d'exhaustivité, de clarté du style et de correction de la langue auxquels doit se plier le texte raisonné.

Le problème, comme on l'a vu, n'est pas uniquement du côté de l'apprentissage ; il touche aussi l'enseignement. Les professeurs n'exploitent pas au maximum le potentiel cognitif de l'écriture afin d'améliorer la compréhension de la matière et, par le fait même, la pratique de l'écriture s'en trouve réduite et son développement compromis.

Dans la quête de solutions pour aider l'étudiant à produire, dans le cadre de chacun de ses cours, des textes plus satisfaisants, il apparaît qu'il faut s'assurer de mettre à sa disposition des moyens qui améliorent simultanément sa performance en écriture et sa maîtrise de la matière. ■

RÉFÉRENCES

- BEALL, H. et J. TRIMBUR (1994), « Writing in Chemistry, Keys to Student Underlife » dans *College Teaching*, vol. 41, n° 2.
- BONBOIR, A. (Sous la direction de) (1974), *Une pédagogie pour demain*, Paris, PUF, coll. SUP.

- CHAROLLES M. (1986), « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques » dans *Pratiques*, n° 49, p. 3-21.
- DESCHÊNES, A. J. (1988), *La compréhension et la production de textes*, Monographie de psychologie, n° 7, Québec, PUQ, p. 87 et p. 98.
- FLOWER L. et J. HAYES (1983), « Plans that Guide the Composing Process » dans *Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication*, LEA, Hillsdale, p. 39-60.
- GAGNÉ, E. D. (1985), *The Cognitive Psychology of School Learning*, Boston, Little, Brown and Co.
- LECAVALIER, J., C. PRÉFONTAINE et A. BRASSARD (1991), *Les stratégies de lecture/écriture au collégial : rapport de recherche*, Valleyfield, Cégep de Valleyfield.
- LECAVALIER, J. et A. BRASSARD (1993), *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*, Valleyfield, Éd. du collège de Valleyfield.
- MEIRIEU, P. (1991), *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur.

- MEIRIEU, P. (1986), *Les enjeux de l'enseignement du français aujourd'hui : nature et fonction d'une discipline en mutation*, texte de la conférence, AQPF 1992.
- MÉNARD, L. (1990), « La contribution de l'écriture au développement des compétences », 10^e colloque de l'AQPC, Québec.
- MENDENHALL, V. (1990), *Une introduction à l'analyse du cours argumentatif. Des savoirs et savoir-faire fondamentaux*, Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- MOFFET, J. D. (1992), *Développer la conscience d'écrire. Accroître la métacognition du scripteur pour améliorer la qualité de l'expression écrite au collégial*, Rimouski, Éd. du Cégep de Rimouski.
- PROST, A. (1985), *Éloge des pédagogues*, Paris, Seuil.
- TREMBLAY, R. (1991), *L'écritaire : outils pour la lecture et la rédaction des textes raisonnés*, Montréal, McGraw-Hill.
- VAN DIJK, T. A. (1981), *Studies in the Pragmatic of Discourse*, Monton Publishers, p. 84-97 et p. 266-284.