Roselyne Lampron
Christiane Blaser
2012/01/01

Français discipline transdisciplinaire

La maitrise des compétences langagières dans la formation postsecondaire: regard sur les pratiques étatsuniennes

Le présent article est la synthèse d'une recension[1] des écrits portant sur des pratiques dans le domaine de l'amélioration des compétences langagières en formation postsecondaire en usage ailleurs qu'au Québec, principalement aux États-Unis. Le mandat consistait plus particulièrement à analyser les mesures prises pour aider les étudiants à mieux s'approprier les écrits qu'ils ont à lire et à produire. La recension devait également faire état des courants de recherche qui ont marqué le domaine, dresser le portrait actuel des connaissances et formuler des pistes pour l'avenir. Précisons que la situation dans quelques pays européens, tels que la France, l'Angleterre, l'Allemagne, la Hollande et les pays scandinaves, a été explorée, mais que priorité a été donnée aux États-Unis. En effet, la recherche et les pratiques didactiques étatsuniennes ont un siècle d'avance dans le domaine de l'écrit universitaire, et les autres pays s'en inspirent grandement. De plus, ce domaine s'applique bien à la réalité collégiale du Québec, étant donné que la première année d'études universitaires étatsuniennes équivaut, la plupart du temps, à la formation générale du cégep.

Définition et mise en contexte

Dans les pays industrialisés et lettrés, il est nécessaire de continuer à développer les

compétences langagières au-delà de l'enseignement secondaire, car le niveau de littéracie[2] attendu durant les études postsecondaires peut difficilement s'acquérir antérieurement. D'une part, parce que chaque ordre d'enseignement a ses exigences propres sur le plan des écrits à lire et à produire et, d'autre part, parce que chaque discipline scolaire et chaque domaine de connaissances ont leurs genres spécifiques. Les meilleurs étudiants s'adaptent généralement plutôt bien aux exigences et aux genres nouveaux, habiles qu'ils sont à transférer leurs savoirs d'un contexte à un autre. Les étudiants moins forts cependant se heurtent à de grandes difficultés; ils ont besoin de soutien pour s'approprier les genres propres aux nouvelles disciplines dans lesquelles ils étudient.

La chercheuse Régine Pierre fait remarquer que depuis longtemps, plus particulièrement depuis la massification de la scolarisation universitaire des années 1960, on assiste dans le monde occidental à une « crise de l'enseignement de la langue » (1994, p. 21). Selon elle, la crise s'explique par l'augmentation actuelle des standards de littéracie. Entre autres, l'explosion des moyens de communication, la spécialisation du monde du travail, la diversifi- cation de la population étudiante de même que le besoin d'épanouissement personnel demandent aujourd'hui le développement d'un haut niveau de compétences langagières et exigent des établissements qu'ils adaptent leurs pratiques d'enseignement de l'écrit (Pierre, 1994; Russell, 2003).

Les spécialistes envisagent maintenant l'enseignement de la lecture et de l'écriture comme un processus continu des apprentissages le long des différents ordres d'enseignement, du primaire à l'université. Puisque l'écrit contribue à la réflexion (Goody, 1979) et favorise l'appropriation de la connaissance et la construction des savoirs (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Chabanne et Bucheton, 2002; Schneuwly, 1995; 2008), il joue un rôle essentiel dans le monde scolaire, quels que soient l'ordre d'enseignement et la matière ou le métier étudiés. Aussi est-il de la responsabilité de tous les professeurs, dans toutes les disciplines (Ouellon et Bédard, 2008), de guider les étudiants dans le développement de leurs compétences langagières, car leur réussite en dépend.

Regard sur les États-Unis

Aux États-Unis, la première année d'un cheminement universitaire de quatre ans vise le développement d'une culture générale, en dehors de la discipline choisie par les étudiants. Elle équivaut à peu près à la formation générale du collégial québécois. Les années suivantes, les étudiants se spécialisent en entrant progressivement dans le monde disciplinaire de la majeure choisie. Là, tout comme au Québec, le passage au postsecon- daire sur le plan linguistique est difficile: d'abord, il existe peu de continuité entre les tâches de lecture et d'écriture demandées au secondaire et celles exigées à l'université; ensuite, ces tâches deviennent plus complexes et de nouveaux genres d'écrits apparaissent (Donahue, 2008).

L'émergence de la préoccupation pour l'écriture dans la formation postsecondaire

En 1874, l'Université Harvard[3], à Boston, constatant la piètre compétence langagière de ses étudiants, instaure un cours d'initiation à l'écriture universitaire, le *first-year composition course*, qui devient obligatoire pour tous (Deane et O'Neill, 2011). Ce cours, s'inscrivant au programme de la première année de formation générale des études postsecondaires, vise à faciliter la transition du secondaire à l'université. Ses objectifs? Amener les étudiants à développer l'habileté de manier un nouveau code langagier, les sensibiliser aux discours des différentes disciplines, « voire les socialiser ou les former en tant qu'étudiants et êtres humains » (Donahue, 2010, p. 43). Au fil du temps, le cours a gagné en popularité, au point qu'un siècle plus tard, il est qualifié d'« industrie autonome » (Donahue, 2008). Au milieu des années 1990, on comptait environ 160 000 *first-year composition courses* donnés annuellement à 40 millions d'étudiants (Crowley, 1998). Aujourd'hui, en 2012, la popularité de ce cours est toujours aussi importante, puisque la majorité des universités étatsuniennes l'exigent. Quoique le contenu enseigné diffère d'un établissement à un autre, il touche souvent les habiletés générales d'écriture, considérées comme transversales, les modèles de bonnes dissertations, considérés comme représentants du discours universitaire, et les normes de citation propres à l'établissement (Donahue, 2008; Deane et O'Neill, 2011). Le cours de première année présente également l'écriture comme un moyen d'expression de soi et de développement de la pensée critique (Donahue, 2008).

Les limites du cours d’initiation à l’écriture universitaire

Actuellement, de nombreux didacticiens et linguistes doutent de l’efficacité du cours d’ini- tiation. Donahue (2008) explique que plusieurs professeurs conçoivent ce cours comme une potion magique qui neutraliserait toutes les difficultés existantes des étudiants et celles qui pourraient apparaitre au fil du cheminement scolaire. Le cours d’initiation est aussi souvent considéré comme la panacée aux maux de la langue. Cela a pour conséquence de déresponsabiliser les professeurs non spécialistes de la langue, qui, pensant que les étudiants devant eux maitrisent les genres de leur discipline, ne leur enseignent pas explicitement les caractéristiques des écrits qu’ils exigent (*Ibid*.). Or, de récents travaux montrent que l’enseignement des habiletés générales d’écriture ne permet pas le transfert des apprentissages (Smith, 2004 et Beaufort, 2007, cités dans Donahue, 2008; 2011).

Précisons que le cours d’initiation est donné indépendamment d’un contenu disciplinaire; comme il n’existe pas un genre « universel » qui transcenderait les disciplines, le problème du transfert des habiletés reste entier. D’ailleurs, on sait depuis longtemps que si l’on enseigne le genre « rapport de laboratoire » en dehors du cours de science, par exemple, l’étudiant fera difficilement le transfert de connaissances nécessaires à la réalisation de ce type de rapport quand il sera en situation authentique (Astolfi, Peterfalvi et Vérin, 2006). Ainsi, dans les établissements postsecondaires étatsuniens, certains spécialistes travaillent actuellement à modifier le cours d’initiation à l’écriture, tandis que d’autres souhaitent jumeler l’apprentissage de l’écrit aux contenus disciplinaires de façon à favoriser le transfert des apprentissages.

Au-delà du cours d’initiation à l’écriture universitaire : deux mouvements complémentaires

Dans les années 1970, après l’instauration quasi nationale du cours d’initiation à

l'écriture, à l'ère des réformes sociales visant l'égalité des chances et devant « le constat des difficultés croissantes des élèves à produire les écrits attendus par les enseignants, et [par] la prise de conscience que ces difficultés constituaient en elles-mêmes un obstacle aux apprentissages » (Catel, 2001, p. 17), les universités ont dû trouver des solutions pour faciliter l'intégration et le succès du plus grand nombre d'étudiants (Russell, 2002; Deane et O'Neill, 2011). C'est à cette époque, notamment sous l'influence des travaux Writing to Learn du Britannique Britton (1970), que le mouvement *Writing Accross the Curriculum* (WAC) est né (Russell, 2002; Catel, 2001). Un peu plus tard, dans la foulée, un deuxième mouvement, le *Writing in the Disciplines* (WID), s'est créé (Deane et O'Neill, 2011).

De façon générale, le WAC, comme Donahue (2010) le présente, vise à offrir aux étudiants, tout au long de leur cheminement et peu importe la majeure choisie, « des possibilités de travail et de compréhension mobilisant l'écrit » (p. 46). On recommande également que les activités didactiques soient liées aux objectifs du cours. Quant au WID, il s'inscrit au sein d'une discipline spécifique et les activités qu'il propose mettent l'accent « sur les liens entre écriture et savoir, ainsi que sur les genres d'écrits, leurs normes et leur rôle épistémo-logique » (Russell et autres, 2009, dans Donahue, 2010, p. 46). La création du WID repose sur l'inadéquation entre l'écriture générique développée dans les cours d'initiation à l'écriture et la maitrise des écrits spécifiques exigée dans les disciplines (Deane et O'Neill, 2011). Bien que les deux mouvements se distinguent sur le plan théorique, Donahue (2010) précise qu'ils tendent à s'amalgamer dans la pratique.

Le *Writing Across the Curriculum*

Au fil des ans, grâce notamment à la création d'une association professionnelle pour les spécialistes de l'écrit – la Conference on College Composition and Communication (CCCC) – leur permettant de se distinguer des littéraires et de mener leurs propres recherches sur l'écrit et l'apprentissage; grâce à la tenue de séminaires, de conférences; grâce enfin à la publication de quelque 2400 livres et articles et à la mise en ligne d'une grande quantité de ressources documentaires, le mouvement WAC est devenu une solide organisation et s'est constitué une réputation enviable (Russell, 2002; Deane et O'Neill, 2011).

Le cadre théorique du mouvement, fortement influencé par les travaux de Britton (1970; 1975), se base principalement sur deux approches pédagogiques complémentaires : l'une d'expression[4] et l'autre de transaction (McLeod, 1992; Bazerman et autres, 2005). La première, issue des théories constructivistes, concerne l'utilisation de l'écriture pour soi, comme outil d'apprentissage (*writing to learn*). Selon cette approche, le savoir ne s'acquiert pas de façon passive, il est construit par l'apprenant (McLeod, 1992). L'utilisation de « l'écriture pour apprendre » par les étudiants se développe en les faisant écrire pour eux-mêmes, en leur demandant d'expliquer en leurs propres mots leur compréhension des concepts (Catel, 2001). Ainsi, elle s'inscrit dans des tâches de transformation du savoir et non de transcription mécanique (*Ibid*.). Les activités encouragées par le WAC sont, par exemple, la rédaction d'écrits de formes et de longueurs variables s'adressant à différents types de destinataires, la tenue d'un journal, l'élaboration d'un portfolio, la résolution de problèmes complexes, voire la réalisation d'exercices d'écriture libre en lien avec la matière étudiée (McLeod, 1992; Bazerman et autres, 2005; Strachan, 2008). Le WAC privilégie les activités d'écriture variées qui amènent les élèves à construire le sens de leurs apprentissages. Par exemple, dans un cours de sciences, les écrits d'expression peuvent concerner « les représentations des élèves, les prévisions qui les engagent personnellement dans la construction du savoir, et les résultats qui permettent de stabiliser une nouvelle idée » (Catel, 2001, p. 22).

La deuxième approche pédagogique, intimement liée au mouvement WID, implique l'apprentissage de l'écriture (*learning to write*) dans les disciplines. Au sein de cette approche, les activités d'écriture d'expression (*writing to learn*) demeurent, mais on met davantage l'accent sur l'enseignement de l'écrit comme apprentissage d'une pratique socia- lement négociée et construite par les membres de la communauté d'experts disciplinaires (McLeod, 1992; Bazerman, 1994 dans Donahue, 2008). Puisque le *learning to write* accorde une place de choix à cette communauté, le travail d'équipe et l'apprentissage collaboratif sont des exemples de méthodes pédagogiques qu'il privilégie.

Par ailleurs, comme le souligne Russell (2002), bien que les partisans du WAC adhèrent à différentes théories et approches pédagogiques, plusieurs reconnaissent l'importance d'amener les étudiants à utiliser l'écriture d'expression et l'écriture de transaction tout au long de leur scolarité. Ils partagent l'idée selon laquelle l'écriture fait

partie d'une dialectique entre l'individu et la société, qui, ultimement, transforme l'un et l'autre – seulement si un apprentissage de la façon dont les disciplines se construisent à travers leurs discours et conventions est réalisé (Russell, 2002).

Le WAC appelle les professeurs de toutes les disciplines à prendre en charge des activités d'écriture et de lecture, à appréhender l'écrit comme un outil d'enseignement-apprentissage. Son objectif est d'amener les étudiants à lire plus et à écrire plus dans l'ensemble de leur cheminement scolaire. Il ne se limite pas au département des langues de l'université : il aspire à rayonner sur l'ensemble du campus. Le WAC privilégie l'utilisation de matériel authentique et des méthodes pédagogiques qui visent à rendre les étudiants actifs dans leurs apprentissages (McLeod, 1992; Strachan, 2008).

Le WAC s'inscrit dans la continuité du cours d'initiation de première année; aussi l'écriture, dans ce mouvement, est-elle considérée comme un outil de développement de la pensée pour l'appropriation de connaissances et comme un outil de communication pour intégrer et négocier le discours de la communauté disciplinaire (Bazerman, 1994 dans Donahue, 2008; McLeod, 1992; Russell, 2002). Enfin, Strachan (2008) explique qu'à ses débuts, le WAC promouvait une utilisation générale de « l'écriture pour apprendre » dans l'ensemble du cursus scolaire (peu importe le contexte), les activités proposées pouvant s'adapter à tous les cours. Plus récemment, des experts se sont intéressés aux particularités des différents contextes des disciplines et à leurs impacts sur l'écriture. Des études réalisées dans le domaine de l'apprentissage et de la cognition ont amené les spécialistes de l'écrit à s'intéresser moins aux habiletés générales d'écriture qu'aux habiletés spécifiques. Bien que le mouvement ne soit pas une entité uniforme et homogène, Strachan (2008) estime que le *Writing Across the Curriculum* semble maintenant évoluer vers le *Writing in the Disciplines*.

Le *Writing in the Disciplines*

Le WID effectue une analyse minutieuse des écrits pratiqués dans les disciplines. Ses partisans proposent une réforme curriculaire qui intègre l'enseignement explicite des caractéristiques des genres d'écrits aux cours disciplinaires (Bazerman et autres,

2005). Les spécialistes de l'écrit travaillent avec les experts disciplinaires de manière à théoriser les genres. Les conventions d'écriture, les caractéristiques générales de construction des genres d'écrits ainsi que celle liées à la langue et à l'épistémologie, le savoir de la discipline, tous ces éléments sont finement décrits et articulés afin d'intégrer leur enseignement à celui du contenu disciplinaire (Strachan, 2008). Le WID privilégie un enseignement explicite des genres (Deane et O'Neill, 2011). Plusieurs spécialistes estiment que l'enseignement de l'écrit dans les différentes disciplines relève de la responsabilité de « l'expert disciplinaire ». Sa qualité de représentant de sa communauté de pratique lui confère la légitimité d'enseigner les caractéristiques langagières spécifiques des genres d'écrits qu'il exige et exerce lui-même (Wingate, 2011). Par exemple, les étudiants reconnaissent mieux la pertinence d'apprendre les conventions d'écriture d'un dossier de soins infirmiers lorsqu'elles sont enseignées par un expert infirmier. Enfin, l'un des fondements théoriques du WID est que la pensée et l'écriture sont intimement liées. Il est impossible de les dissocier du savoir disciplinaire et des genres spécifiques aux disciplines (Monroe, 2002; 2003 dans Deane et O'Neill, 2011).

Les qualités du *Writing Across the Curriculum* et du *Writing in the Disciplines* ne font pas l'unanimité. Plusieurs chercheurs formulent des critiques, dont Ochsner et Fowler (2004), qui ont recensé sur une période de 30 ans de nombreux documents issus des mouvements WAC/WID. Ces chercheurs articulent leur critique autour des thèmes suivants : le flou entourant la définition des concepts théoriques; l'exclusivité attribuée à l'écriture comme unique mode d'apprentissage; le manque d'information attestant le réel progrès des étudiants en matière d'apprentissage et d'écriture; les couts entrainés par les changements pédagogiques au sein de l'établissement; enfin, la nécessaire formation des professeurs à l'égard de l'enseignement de l'écrit dans leur discipline, formation qui semble faire défaut. Actuellement, on suggère que des recherches soient menées dans le domaine de l'écrit universitaire afin de pallier le manque de rigueur méthodologique soulevé par plusieurs et d'évaluer l'efficacité des approches pédagogiques préconisées, notamment sous l'angle du transfert des apprentissages (Donahue, 2010).

Constats actuels de la recherche

Étant donné la longue existence aux États-Unis du cours d'initiation à l'écriture universitaire, des recherches longitudinales ont permis de dresser un bilan de la situation. Le fait qu'écriture et contenu soient indissociables représente assu- rément l'apport le plus précieux de la recherche dans le domaine de l'écrit universitaire. Même si l'on peut développer des compétences langagières « générales », c'est dans une situation contextuelle, authentique, que l'écriture prend tout son sens et déploie son plein potentiel épistémique, c'est-à-dire qu'elle permet la meilleure appropriation des connaissances. Et pour qu'il y ait transfert des habiletés scripturales, il est nécessaire que les liens entre les contextes d'enseignement (les contenus disciplinaires) et les tâches d'écriture soient clairement explicités, ce qui implique une importante collaboration entre les professeurs experts d'une discipline et les spécialistes de l'écrit (Donahue, 2010; 2011; Deane et O'Neill, 2011).

En terminant, les recherches montrent que la maitrise de la langue doit être un projet à long terme: l'apprentissage de l'écrit n'est jamais achevé, et à plus forte raison lorsqu'on commence des études postsecondaires (Donahue, 2010; Pollet, Glorieux et Toungouz, 2010). L'admettre ne peut avoir que des effets bénéfiques pour les étudiants et les professeurs. Les premiers seront moins déroutés en arrivant au collège et à l'université, et ils prendront peut-être plus facilement les moyens pour s'approprier les écrits à lire et à produire s'ils savent qu'il est normal de ne pas être à la hauteur des exigences dès le début. Du côté des professeurs, s'ils reconnaissent qu'ils ont un rôle déterminant à jouer auprès des étudiants dans le développement de leurs compétences langagières et qu'ils acceptent de mieux étayer les écrits à lire et à produire, il y a fort à parier qu'ils seront moins désespérés devant les lacunes de leurs nouveaux étudiants…



1 Initialement, la recension a été réalisée pour répondre à la demande des organisatrices du 8e Colloque annuel du Carrefour de la réussite au collégial, ayant pour thème: « La maitrise de la langue : pratiques prometteuses d'ici et d'ailleurs ». [Retour]

2 Parmi les nombreuses définitions de la littéracie, nous retenons celle de l'Institut de l'éducation internationale de l'Université de Stockholm (2001) : la littéracie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». [Retour]

3 À noter que dès sa création au début du XVII^{e} siècle, l'Université Harvard était sensible au développement progressif des compétences langagières de ses étudiants (Dohanue, 2008). [Retour]

4 Russell (2002) explique qu'il existe un débat au sein du mouvement concernant la légitimité d'enseigner les conventions des discours disciplinaires. Les partisans d'une approche essentiellement expressive (*writing to learn*), privilégiant l'essai personnel, estiment que cet enseignement brimerait la
« voix authentique » des étudiants et encouragerait la soumission au discours de l'élite disciplinaire. Pour leur part, les partisans de l'approche transactionnelle (*learning to write*) reconnaissent la pertinence de l'écriture pour soi, mais ils estiment que cette écriture doit interagir avec l'écriture dans les disciplines pour permettre la réalisation d'apprentissages signifiants et faciliter l'intégration à la communauté disciplinaire. [Retour]

RÉFÉRENCES

ASTOLFI, Jean-Pierre, Brigitte PETERFALVI et Anne VÉRIN (2006). *Comment les enfants apprennent les sciences?*, Paris, Retz, 267 p.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine, et Yves REUTER (2006). *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*, Paris, INRP, 268 p.

BAZERMAN, Charles (éd.), et autres (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*, United States of America, Parlor Press and The WAC Clearin- ghouse, 175 p.

BRITTON, James (1970). *Language and learning*, New York, Penguin, 296 p.

BRITTON, James, et autres (1975). *The Development of Writing Abilities* , Urbana, NTCE, 222 p.

CATEL, Laurence (2001). « *Écrire pour apprendre? Écrire pour comprendre? État de la question* », Aster, n° 33, p. 17-47.

CHABANNE, Jean-Charles, et Dominique BUCHETON (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. L'écrit et l'oral réflexifs, Paris, PUF, 252 p.

CROWLEY, Sharon (1998). *Composition in the University*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press,
261 p.

DEANE, Mary, et Peter O'NEILL (éd.) (2011). *Universities into the 21st Century. Writing in the Disciplines*, Hampshire, Palgrave Macmillan, 278 p .

Id. (2010). « Writing in the Disciplines: Beyond Remediality », dans DEANE, Mary, et Peter O'NEILL (éd.). *Op. cit*., p. 3-13.

DONAHUE, Christiane (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux États-Unis*, Villeneuve-d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, 261 p.

Id. (2010). « L'écrit universitaire et la disciplinarité: perspectives états-uniennes », dans BLASER, Chris- tiane, collab., Marie-Christine POLLET, collab., et Pascale ERPELDING-DUPUIS, collab. *L'appropriation des écrits universitaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 43-60.

Id. (2011). « Cross-Cultural Approaches to Writing and Disciplinarity », dans DEANE, Mary, et Peter O'NEILL (éd.). *Op. cit*., p. 14-29.

GOODY, Jack (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, traduit de l'anglais par Jean BAZIN et Alban BENSA,

Paris, Éditions de Minuit, 272 p.

MCLEOD, Susan H. (1992). « Writing Across the Curri- culum: An Introduction », dans MCLEOD, Susan H., et Margot SOVEN. *Writing Across the Curriculum : A Guide to Developing Programs*, Newbury Park, Sage Publications, p. 1-8.

OCHSNER, Robert, et Judy FOWLER (2004). « Playing devil's advocate : Evaluating the literature of the WAC/WID movement », *Review of Educational Research*, vol. 74, n° 2, p. 117-140.

OUELLON, Conrad, et Marc-André BÉDARD (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

PIERRE, Régine (1994). « De l'alphabétisation à la littéracie: pour une réforme en profondeur de l'enseignement », dans SCHRYER, Catherine F., Laurence STEVEN, et Renée CORBEIL (éd.). *Towards writing across the curriculum. Vers une langue intégrée aux programmes*, Sudbury, Université Laurentienne, p. 21-51.

POLLET, Marie-Christine, Carole GLORIEUX et Katia TOUNGOUZ. (2010). « Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire », dans BLASER, Christiane, coord., Marie-Christine POLLET, coord. et Pascale ERPELDING-DUPUIS, collab. *Op. cit*., p. 61-92.

RUSSELL, David R. « Preface », dans BJÖRK, Lennart A. (éd.) et autres (2003). *Teaching Academic writing in European higher education*, New York, Boston, Dordrecht, Londres, Moscou, Kluwer Academic Publishers, p. v-viii.

Id. (2012 [2002]). «The Writing Across the Curriculum movement: 1970-1990 », dans ZAWAKI, Terry M., et Paul M. ROGERS. *Writing Across the Curriculum: a critical sourcebook*, New York, Bedford/St. Martin's, p.

15-45.

SCHNEUWLY, Bernard (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*, Genève, Université de Genève, 163 p.

Id. (1995). « Apprendre à écrire. Une approche socio-historique », dans BOYER, Jean-Yves, Jean-Paul DIONNE et Patricia RAYMOND (dir.). La production de textes. *Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 73-100.

STRACHAN, Wendy (2008). *Writing-intensive: Becoming W-faculty in a New Writing Curriculum*, Utah, Utah State University Press, 290 p.

UNIVERSITÉ DE STOCKHOLM. INSTITUT DE L'ÉDU- CATION INTERNATIONALE. *Enquête internationale sur la littératie des adultes. Évaluation de la littératie des adultes en Amérique du Nord : Étude comparative internationale*, 2001, Stockholm, Ministère de l'Industrie.

WINGATE, Ursula. (2011). « A Comparison of Add tional and Embedded Approaches to Teaching
Writing in the Disciplines », dans DEAN, Mary, et Peter O'NEILL, éd. *Op. cit*., p. 65-87.



Roselyne Lampron

Étudiante à la maîtrise (Université de Sherbrooke)



Christiane Blaser

Professeure à l'Université de Sherbrooke