
Introduction

*Catherine F. Schryer
Laurence Steven
Renée Corbeil*

The essays and workshops collected here aim to support a move toward Writing Across the Curriculum (WAC) which is slowly making itself felt in English Canada. They also hope to generate within French Canada a consideration of Langue Intégrée aux Programmes (LIP) as a fruitful and necessary pedagogy for the increasingly plural community we inhabit. The collection situates itself on the threshold of WAC/LIP in a number of ways. Section I, Developing an Environment for WAC/LIP, focuses on the need to prepare the ground for WAC/LIP, at the departmental, institutional, and cultural levels; section II debates the grammar question, one of the most contentious issues in the move to WAC/LIP; section III takes a more theoretical view of the need for change, from the perspective of sociology and communications; section IV first of all offers examples of WAC/LIP pedagogy at work with students in four different disciplines, thereby illustrating and reinforcing its cross-curricular character; secondly, section IV reproduces WAC/LIP workshops that have been offered to faculty at Laurentian University (in English and French), the University of Guelph, and the University of Waterloo; finally, a

Les essais et comptes rendus d'ateliers rassemblés dans ce volume ont pour but d'encourager un changement en faveur de Writing Across the Curriculum (WAC), qui fait lentement son chemin au Canada anglophone. On espère également susciter parmi les francophones de l'intérêt pour la Langue Intégrée aux Programmes (LIP) en tant que méthode didactique fructueuse et nécessaire au sein de la collectivité de plus en plus pluraliste dont nous faisons partie. Ce recueil aborde de façons diverses le sujet de WAC/LIP. Dans la première section, Le milieu propice à WAC/LIP, on insiste sur la façon de préparer le terrain au niveau du département, de l'établissement et du contexte culturel; la grammaire, question des plus controversées dans l'adoption de WAC/LIP, est débattue à la section II; dans la section III, on considère les changements nécessaires d'un point de vue plus théorique, celui de la sociologie et de la théorie des communications. Dans la section IV, on présente tout d'abord des exemples pratiques d'enseignement à des étudiants de quatre disciplines différentes, ce qui illustre et souligne le caractère interdisciplinaire de WAC/LIP, puis on reproduit des ateliers WAC/LIP présentés en anglais ou en français aux professeurs de l'Université Laurentienne, de l'Université de Guelph et de l'Université de Waterloo; enfin, on présente une bibliographie de

bibliography of all works cited or referred to in the collection, forms a solid introduction to the range of scholarship and research in WAC/LIP. As a whole this collection provides those interested in initiating WAC/LIP with a bridge between theory and practice; it provides those hoping to convince others of the efficacy of WAC/LIP with depth for their arguments; it provides those needing tangible demonstrations of WAC/LIP's potential with cases to share or techniques to reproduce in their own classrooms. Finally, in its bilingual format, the collection makes a concerted effort to overcome the gap between French and English writing and language pedagogy in Canada, and thereby to point to some important implications of cross-cultural vs cultural-specific currents of scholarship and teaching.

Within the Writing Across the Curriculum/Langue Intégrée aux Programmes landscape there are basically two pedagogical attitudes: the first is that WAC/LIP fosters the spirit of inquiry so essential to the liberal arts, that «writing to learn» engenders cross-disciplinary conversations, dialogues that implicitly recognize the existence of, in Simon Laflamme and Jacques Berger's terms, «the other» (Smith; Hedley and Parker). The second attitude is that WAC/LIP is a way to initiate students into the discourse conventions of a particular discipline, whether it be sociology, English, Français, business, or engineering. «Writing to learn» in this view, is not so much inquiry as imitation; without the latter, proponents say, the former cannot happen (Bazerman; Blair; Jones and Comprone).

When, however, we are not yet in the landscape of WAC/LIP, but only

tous les ouvrages cités ou mentionnés dans le recueil, ce qui est une bonne introduction à l'érudition et la recherche considérables dans le domaine. Dans l'ensemble, ce recueil, pour ceux et celles qui envisagent un programme WAC/LIP, constitue une transition entre la théorie et la pratique, et leur procure des arguments solides dans l'espoir de persuader leurs collègues de l'efficacité de WAC/LIP; ceux et celles qui ont besoin de preuves tangibles du potentiel de WAC/LIP y trouveront des cas typiques, ainsi que des techniques à reproduire dans leurs salles de classe. Enfin, grâce à sa présentation bilingue, ce recueil représente un effort collectif pour surmonter les différences qui existent en anglais et en français dans l'enseignement de l'écrit et de la langue, et en même temps mettre en lumière les conséquences importantes pour l'enseignement et la recherche, de certains courants inter-culturels/intra-culturels.

Au sein de Writing across the Curriculum/Langue intégrée aux programmes, il y a en fait deux positions pédagogiques: la première, c'est que WAC/LIP suscite la curiosité intellectuelle si essentielle aux lettres et sciences humaines, que *écrire afin d'apprendre* provoque des échanges interdisciplinaires, des dialogues qui reconnaissent implicitement *l'autre*, pour reprendre l'expression de Simon Laflamme et Jacques Berger. (Smith; Hedley et Parker). La deuxième attitude, c'est que WAC/LIP est une façon d'initier les étudiant(e)s aux conventions du discours dans une discipline particulière, que ce soient la sociologie, l'anglais, le français, les affaires ou le génie. À ce point de vue, *écrire afin d'apprendre* n'est pas tellement la curiosité, mais plutôt l'imitation; sans imitation, la curiosité intellectuelle ne peut se manifester (Bazerman; Blair; Jones et Comprone).

Mais lorsque de l'extérieur on considère la situation, peut-être en voyant

on its frontier, perhaps seeing it looming on the horizon, the terrain is different. The debate summarized above, between discipline-specific WAC/LIP or liberal arts WAC/LIP, is held to one side by a prior one, the question of whether we «write to learn» as WAC/LIP assumes, or «learn to write.» The former view values the *context* of writing as crucial to our understanding of the needs of the writing situation, as crucial, in fact, to meaning. The latter view sees the *structure* of writing as the necessary element of both understanding and meaning, and sees it as prior to, and determinative of, context. Those who advocate «learning to write» stress the importance of teaching students the common structures of the language that we all use and build meaning out of—grammar.

In a bilingual French/English milieu the distinctions between context and structure are highlighted. English language *writing* pedagogy in Canada, especially at the elementary and secondary levels, has since the early 1960s been strongly influenced by the «process» movement, what has latterly come to be called *whole language*. Having their origins in the accessibility and general education movements in Britain and the United States, *process* and *whole language* eventually emerged in the university as *Writing Across the Curriculum* (Britton *et al.*, Marland, Russell). The influence of these movements has not been felt in French *language* pedagogy to anything like the same degree. There the concerns for structure continue to dominate the curriculum, as they did for English pedagogy prior to mid-century.¹ The distinction between writing and language pedagogy has not developed in French as it has in English.

WAC/LIP se profiler à l'horizon, les choses sont différentes. Le débat mentionné ci-dessus, en faveur d'un programme WAC/LIP propre à la discipline ou d'un programme WAC/LIP pour les lettres et sciences humaines, cède la place à une question préalable, celle de savoir si «on écrit afin d'apprendre» comme le présuppose WAC/LIP, ou si «on apprend afin d'écrire». La première opinion accorde au *contexte* de l'écrit une importance tout aussi cruciale que celle de la compréhension de la situation au sujet de laquelle on écrit, en fait aussi cruciale que celle de la signification. La deuxième opinion insiste sur la *structure* de l'écrit comme élément indispensable à la fois à la compréhension et à la signification, et considère que la structure doit devancer et déterminer le contexte. Les personnes en faveur d'*apprendre afin d'écrire* insistent sur l'importance d'enseigner aux étudiant(e)s les structures courantes de la langue que nous utilisons tous pour créer la signification, et cette structure se nomme grammaire.

Dans un milieu bilingue anglais/français, les distinctions entre contexte et structure sont évidentes. Depuis les années 1960, l'enseignement de l'écrit au Canada, surtout au niveau primaire et secondaire, est fortement influencé par le mouvement en faveur du *processus*, ce que plus tard on a appelé *totalité de la langue*. Ces deux théories, venant de Grande-Bretagne et des États-Unis à la suite des mouvements en faveur de l'accessibilité et de l'éducation pour tous, sont finalement devenues à l'université *Writing Across the Curriculum* (Britton *et al.*, Marland, Russell). L'influence de ces mouvements ne s'est certainement pas manifestée au même degré quand il s'agit de l'enseignement de la *langue française*, où les préoccupations de structure continuent de dominer le programme, comme c'était le cas pour la langue anglaise

Interestingly, when a bilingual Writing Across the Curriculum Program was proposed at Laurentian University, a bilingual institution in the bilingual city of Sudbury, Ontario, no French counterpart to the name could be found. As the program founders set about creating their own version the differences in the traditions became apparent, since a direct translation of the name was not acceptable. Rather than *L'écriture* the francophone faculty felt *Langue Intégrée aux Programmes* was more appropriate. While for the English the word *writing* tended to focus attention on context and draw it away from structure, in the first instance at any rate, for the French the word *langue* did the reverse: structure was the focus since any consideration of it encompassed contextual variables.

I. Developing an Environment for WAC/LIP

The two views generate a good deal of conflict between them. Régine Pierre acknowledges this reality and argues that it is exacerbated in the francophone context since much of WAC/LIP pedagogy is anglophone in origin: «... les nouvelles pratiques, elles sont rejetées en bloc par les enseignants ou tout simplement assimilées aux 'bonnes vieilles méthodes' dont on perpétue les croyances d'efficacité sur la seule base du bon sens pédagogique.»

The provocative nature of Pierre's contribution is captured succinctly in its title «De l'alphabétisation à la littéracie: pour une réforme en profondeur de l'enseignement.» She calls for substantial change in French language education in reading and writing, basing her call on the changes

jusqu'au milieu du siècle.¹ En français, contrairement à l'anglais, la distinction entre enseignement de l'écrit et enseignement de la langue n'est pas apparue. En fait, à l'Université Laurentienne, université bilingue située dans la ville bilingue de Sudbury, en Ontario, lorsque on s'est proposé de créer un programme bilingue de Writing Across the Curriculum, on s'est aperçu qu'il n'y avait pas d'équivalent en français pour le terme. À mesure que les initiateurs du programme en préparaient leur propre version, les différences de traditions sont devenues évidentes, puisqu'on ne pouvait même pas trouver de traduction convenable pour le titre du programme. Plutôt que le terme *écriture*, les professeurs francophones étaient d'avis que *langue intégrée aux programmes* était plus exact. Pour les anglophones, le mot *writing* avait tendance à attirer l'attention sur le contexte en s'éloignant de la structure, du moins au premier abord, tandis que pour les francophones, le mot *langue* produisait le résultat inverse du fait que la structure était centrale et englobait toutes les variables contextuelles.

I. Créer un milieu pour WAC/LIP

Ces deux points de vue donnent naissance à une certaine contestation. C'est ce que reconnaît Régine Pierre, et elle insiste que dans les milieux francophones, la réalité est exacerbée du fait que l'enseignement de WAC/LIP est principalement d'origine anglophone. «... les nouvelles pratiques, elles sont rejetées en bloc par les enseignants ou tout simplement assimilées 'aux bonnes vieilles méthodes' dont on perpétue les croyances d'efficacité sur la seule base du bon sens pédagogique.»

La nature contestataire des travaux de Régine Pierre se reflète de façon succincte dans le titre : «De l'alphabétisation à la littéracie: pour une réforme en profondeur

in our understanding of how people learn which have taken place over the past three decades. She argues that because this research has been undertaken largely by Americans, there has been a knowledge gap for French scholars and teachers caused by exigencies of translation and dissemination of findings:

En effet, l'une des causes de confusion dans ce débat, particulièrement en français, vient de ce que l'on ne s'entend pas sur ce que supposent la maîtrise et l'acquisition de l'écrit. Pourtant les recherches sur la question ont considérablement évolué au cours des 30 dernières années et aux États-Unis on commence à en sentir les effets sur les conceptions de l'enseignement. Malheureusement, les problèmes que posent la formation des maîtres, le peu de recherches qui se fait en français et le nombre relativement faible de publications font que, en français, ces recherches sont mal connues et qu'elles influencent peu les courants pédagogiques, renforçant indirectement les conceptions traditionnelles et le retour aux apprentissages de base.

Pierre is a reading specialist, but one who recognizes that

L'expertise en lecture ne peut se développer que dans un contexte où l'écrit occupe une place importante, est valorisé et est vu comme un moyen de développement personnel et social et comme un instrument d'ouverture sur le monde

de l'enseignement». Elle préconise des changements profonds dans l'enseignement de la lecture et de l'écrit en français, et les justifie par le fait qu'au cours des trente dernières années, notre compréhension de la façon dont se fait cet apprentissage a changé. La recherche à ce sujet a été effectuée en grande partie par des Américains, par conséquent les résultats n'ont pas été diffusés parmi les enseignants et les chercheurs et chercheuses de langue française à cause de l'absence de traductions:

En effet, l'une des causes de confusion dans ce débat, particulièrement en français, vient de ce que l'on ne s'entend pas sur ce que supposent la maîtrise et l'acquisition de l'écrit. Pourtant les recherches sur la question ont considérablement évolué au cours des 30 dernières années et aux États-Unis on commence à en sentir les effets sur les conceptions de l'enseignement. Malheureusement, les problèmes que posent la formation des maîtres, le peu de recherches qui se fait en français et le nombre relativement faible de publications font que, en français, ces recherches sont mal connues et qu'elles influencent peu les courants pédagogiques, renforçant indirectement les conceptions traditionnelles et le retour aux apprentissages de base.

Régine Pierre est spécialiste de lecture, mais elle reconnaît que:

L'expertise en lecture ne peut se développer que dans un contexte où l'écrit occupe une place importante, est valorisé et est vu comme un moyen de développement personnel et social et comme un instrument d'ouverture sur le monde ...

Understanding the essential connection of reading and writing, according to Pierre, leads one away from the traditional emphasis on base level literacy skills like grammar and spelling (*alphabétisation*) and towards a teaching environment which will foster higher level abilities, since

comprendre et produire des textes dans des domaines de connaissances complexes impliquent le recours à des stratégies cognitives de traitement des connaissances, d'analyse, de synthèse, de résolution de problèmes qui supposent que l'individu possède un bagage de connaissances sur le monde riche et structuré, une connaissance des structures et du fonctionnement de la langue ainsi qu'une certaine capacité de gérer ses processus.

Pierre is concerned that the traditional fall-back position of French teachers—a stressing of the *good old methods* of teaching «good old grammar»—is not adequate to the task of educating people for an increasingly complex world. What is needed, she argues, is *littéracie*, a roundedness in the literate individual which implies far more than the English term *functional literacy*, but suggests rather the older term *lettered*. She appeals for a far greater acknowledgement of context in teaching reading and writing, and looks favourably on movements to inculcate *littéracie* within discipline courses.

Where Régine Pierre's essay articulates a call for change in French language and writing pedagogy, Laurence Steven's contribution narrates and comments upon a change that has occurred and is continuing:

Selon elle, si l'on comprend le lien essentiel entre lecture et écrit, on s'éloigne de l'importance accordée traditionnellement à des aptitudes élémentaires comme la grammaire et l'orthographe (*alphabétisation*) pour créer un milieu d'apprentissage qui engendrera des aptitudes à un niveau plus élevé, car

comprendre et produire des textes dans des domaines de connaissances complexes impliquent le recours à des stratégies cognitives de traitement des connaissances, d'analyse, de synthèse, de résolution de problèmes qui supposent que l'individu possède un bagage de connaissances sur le monde riche et structuré, une connaissance des structures et du fonctionnement de la langue ainsi qu'une certaine capacité de gérer ces processus.

Régine Pierre craint que l'attitude traditionnelle réactionnaire des enseignants du français, qui insistent sur *les bonnes vieilles méthodes* d'enseignement de «la bonne vieille grammaire», ne réponde pas aux exigences nécessaires pour éduquer la population dans une société de plus en plus complexe. Ce qui est nécessaire, dit-elle, c'est la *littéracie*, c'est à dire chez la personne instruite un bagage beaucoup plus considérable que ce que recouvre le terme *functional literacy* en anglais, mais qui suggère plutôt l'ancien terme *lettré(e)*. Lorsqu'on enseigne la lecture et l'écrit, elle insiste que beaucoup plus d'importance doit être accordée au contexte, et elle est en faveur des mouvements tendant à intégrer la *littéracie* aux cours dans lesquels on enseigne une discipline.

Tandis que Régine Pierre dans son article plaide en faveur du changement dans l'enseignement de la langue et de l'écrit en français, Laurence Steven dé-

Laurentian University's move from a monolithic to a collaborative ethos for testing and teaching writing.

Focusing on the years from 1985 to 1990, Steven presents the institutional milieu—pedagogical, curricular, political, social, moral—which precipitated a different understanding for faculty, administrators, and students alike.

His contention, and what the story he tells reveals, is that until the systems built out of traditional curriculum philosophies have been shaken, the premises which issue in obstruction remain—institutionally, though not perhaps individually—invisible. Competency testing, according to Steven, can administer the necessary shake. Though normally introduced to ensure and reinforce standards in writing—an essentially conservative move—a strict competency requirement often produces powerful reactions which reverberate through the whole system, shaking premises and assumptions out into the open as they go. Such shaking of the foundations, says Steven, provides the individual lobbyists for change with their opportunity. Steven feels that a *thick description* of the Laurentian situation can help to identify the moments when and scenes where lobbying can do its most effective work.

Gordon Slethaug believes that English departments in certain circumstances can assume theoretical, practical and political direction of WAC programs. The local circumstances at the University of Waterloo involve a work-study program in which students from across many disciplines are required to write a report. Waterloo is considering offering these students assistance with developing these reports, and the

crit, tout en faisant des commentaires, les changements qui continuent de se produire à l'Université Laurentienne, à partir d'une position monolithique, pour aboutir à une attitude de collaboration dans les tests et l'enseignement de l'écrit. Il étudie les années 1985-1990, et décrit le milieu de l'établissement, les aspects pédagogiques, curriculaires, politiques, sociaux et philosophiques qui ont contribué à faire adopter par le corps enseignant, l'administration ainsi que les étudiant(e)s une attitude différente.

Selon lui, et c'est ce qui apparaît dans son compte rendu, à moins que les systèmes reposant sur la pédagogie traditionnelle ne soient ébranlés, les prémisses menant à l'obstruction demeurent invisibles au niveau institutionnel, même si ce n'est pas toujours le cas au niveau individuel. C'est le fait de tester les compétences qui, à son avis, peut produire le choc nécessaire. Normalement effectuée pour mettre en place et renforcer un niveau d'écrit, ce qui est essentiellement une expression de conservatisme, une exigence stricte de compétence produit fréquemment de fortes réactions qui se font sentir dans le système tout entier, et sur leur passage révèlent prémisses et préjugés en les mettant au grand jour. L'ébranlement des fondations donne aux partisans du changement l'occasion de se manifester. L. Steven est d'avis qu'une *description dans les grandes lignes* de la situation à l'Université Laurentienne permet de préciser le moment et le lieu où la pression est la plus efficace.

D'après Gordon Slethaug, dans certaines conditions, les départements d'anglais peuvent se charger de la direction pratique, théorique et politique des programmes WAC. À l'Université de Waterloo en particulier, il s'agit d'un programme d'emploi combiné aux études, et dans lequel les étudiants de disciplines diverses sont tenus de rédiger un rapport.

English department through graduate students (trained in composition and rhetoric) and faculty could act as consultants for the staff who supervise this program.

II. The Question of Grammar

An elegant case for «la bonne vieille grammaire» is put by Laure Hesbois in her paper of the same title. She argues that for some years now grammar has received bad press. It has been accused of limiting itself to the mechanical teaching of an artificial code which doesn't take account of the actual conditions of discourse production. As a remedy for this defect the newer pedagogical theories—under the heading of «littéracie en contexte»—have put the accent on socio-cultural variations and the actual speaking or writing situation. Without downplaying the importance of these factors, Hesbois pleads for the maintenance of a norm, and for the systematic teaching of the elementary mechanisms which are the condition *sine qua non* for meaning in any discourse:

Vouloir réduire l'enseignement à un modèle standard, sans tenir compte de ces variables, n'est pas seulement une erreur pédagogique mais un acte de discrimination sociale, une forme insidieuse d'aliénation, comme l'ont démontré Labov, Bernstein et quelques autres. La question est de savoir si on doit accorder à tous les sous-codes le même statut ou si l'on doit privilégier l'un d'entre eux et, dans ce cas, selon quels critères. Doit-on s'en remettre à la loi du nombre ou à l'autorité de quelque corps constitué?

L'Université de Waterloo envisage de proposer à ces étudiants de l'aide pour produire les rapports, avec la collaboration d'étudiants du cycle supérieur (formés en composition et rhétorique) et de professeurs du département d'anglais dans le rôle de spécialistes, afin d'encadrer le personnel chargé de superviser le programme.

II. Rôle de la grammaire

Laure Hesbois fait un plaidoyer élégant en faveur de «la bonne vieille grammaire», titre de son article. Depuis quelques années, la grammaire n'est plus à la mode. On l'accuse de se limiter à l'enseignement mécanique d'un code artificiel qui ne tient pas compte des conditions réelles de production du discours. Pour remédier à la chose, les théories pédagogiques récentes, qui se nomment *littéracie en contexte*, insistent sur les variations socio-culturelles et la situation véritable où l'on s'exprime oralement ou par écrit. Sans minimiser l'importance de ces facteurs, Laure Hesbois défend le maintien d'une certaine norme et l'enseignement systématique des mécanismes élémentaires qui sont la condition *sine qua non* du sens de tout discours quel qu'il soit:

Vouloir réduire l'enseignement à un modèle standard, sans tenir compte de ces variables, n'est pas seulement une erreur pédagogique mais un acte de discrimination sociale, une forme insidieuse d'aliénation, comme l'ont démontré Labov, Bernstein et quelques autres. La question est de savoir si on doit accorder à tous les sous-codes le même statut ou si l'on doit privilégier l'un d'entre eux et, dans ce cas, selon quels critères. Doit-on s'en remettre à la loi du nombre ou à l'autorité de quelque corps constitué.

Having a privileged authority to appeal to is attractive. But Hesbois does not righteously stop there; she recognizes that the rote learning traditionally associated with grammar pedagogy must change:

Entendons-nous bien: il ne s'agit pas, comme on se plaît à le dire, de faire réciter par coeur les règles d'accord du participe passé ni de faire conjuguer le verbe moude à l'imparfait du subjonctif. Il s'agit d'apprendre à distinguer un sujet d'un complément, un actif d'un passif, un conditionnel d'un futur, une phrase sensée d'un galimatias.

She is concerned for basic, elementary grammar training, and for encouraging the ability to distinguish and not just regurgitate. Yet it is just here that the devotee of WAC/LIP will counter that *actively distinguishing*—which means far more than rote learning—subjects from complements, actives from passives, conditionals from futures, etc. involves students in more than mastery of elementary mechanisms of the common language. Perhaps grammar in this sense should be recognized to be a discipline of subtle inquiry, encountered more properly *later* in an undergraduate career, after there is a *context* established within which—or against which—this inquiry can unfold. Hesbois believes

Une bonne connaissance de la grammaire permettra de faire la différence entre un verbe à l'indicatif et un verbe au subjonctif, entre un adjectif placé avant ou après le nom, une formule de restriction (même si) et une formule de concession (bien que), et donc à

Faire appel à une autorité suprême est une solution séduisante. Mais Laure Hesbois ne s'en tient pas là et reconnaît que l'apprentissage par coeur que l'on associe traditionnellement à l'enseignement de la grammaire doit cesser:

Entendons-nous bien: il ne s'agit pas, comme on se plaît à le dire, de faire réciter par coeur les règles d'accord du participe passé ni de faire conjuguer le verbe moude à l'imparfait du subjonctif. Il s'agit d'apprendre à distinguer un sujet d'un complément, un actif d'un passif, un conditionnel d'un futur, une phrase sensée d'un galimatias.

Elle préconise l'apprentissage d'un minimum de grammaire élémentaire, et l'acquisition de la capacité de distinguer au lieu de la simple récitation. Pourtant c'est dans ce cas précis que les adeptes de WAC/LIP vont riposter que *le fait*, qui exige bien plus que l'apprentissage par coeur, *de distinguer activement* les sujets des compléments, la voix active de la voix passive, le conditionnel du futur, etc. entraîne l'étudiant plus loin que la maîtrise des mécanismes élémentaires de la langue courante. Peut-être dans ce sens la grammaire doit-elle être reconnue comme une poursuite subtile, discipline rencontrée normalement *par la suite* au cours des études menant au BA, une fois qu'un *contexte* s'est constitué, et au sein duquel, ou par rapport auquel la recherche peut s'effectuer. Laure Hesbois est persuadée que:

Une bonne connaissance de la grammaire permettra de faire la différence entre un verbe à l'indicatif et un verbe au subjonctif, entre un adjectif placé avant ou après le nom, une formule de restriction (même si) et une formule de concession (bien que), et

mieux moduler son discours en fonction des circonstances. Loin d'être un obstacle à la dynamique interactive du langage, elle contribuera à l'enrichir.

WAC/LIP is of course aware of this power of grammar, but questions the efficacy of teaching it in an elementary fashion outside a context. The position of cross-curricular writing pedagogy is that for the vast majority of people, teachable moments come about far more frequently in context, when circumstances demand a certain knowledge, and certain consequences follow upon having or not having it. There are students for whom knowing the rules first is the way to go, but they are rare—they have a facility for grammar similar to the facility some people have for math. For most of us, learning the rules does not mean we are able to apply them—the abstract knowledge just doesn't transfer.

Susan Dobra develops this contextual understanding of grammar historically and theoretically in response to Hesbois. Where Hesbois acknowledges the importance of context but pleads for a recognition of the primacy of structure, Dobra in effect does the reverse. While acknowledging that «Broadly speaking, there may be certain structures of language that do not deviate from context to context,» she stresses that

these basic common denominators are by and large tacit rather than conscious, acquired rather than learned, and—given the multiplicity of complex choices and cognitive operations that a writer must coordinate to produce a thoughtful, rhetorically appropriate

donc à mieux moduler son discours en fonction des circonstances. Loin d'être un obstacle à la dynamique interactive du langage, elle contribuera à l'enrichir.

Bien entendu les adeptes de WAC/LIP se rendent compte de la force de la grammaire, mais se posent des questions sur l'efficacité de son enseignement à un niveau élémentaire et en dehors d'un contexte. Dans l'enseignement de l'écrit pluridisciplinaire, on est d'avis que pour la grande majorité des gens, les instants de réceptivité se produisent beaucoup plus fréquemment en contexte, lorsque les circonstances exigent certaines connaissances, et qu'il découlera certaines conséquences du fait d'avoir ou de ne pas avoir ces connaissances. Il existe des étudiant(e)s chez lequel(le)s il faut tout d'abord connaître les règles, mais ce sont des cas rares, et il s'agit d'un don semblable au don pour les mathématiques. Pour la plupart d'entre nous, le fait d'apprendre les règles ne rend pas nécessairement capable de les appliquer, on est incapable de transférer une connaissance abstraite à un cas concret.

En réponse à Laure Hesbois, Susan Dobra expose la compréhension contextuelle de la grammaire d'un point de vue historique et théorique. Tandis que Laure Hesbois reconnaît l'importance du contexte, mais plaide en faveur de la primauté de la structure, Susan Dobra fait exactement l'inverse. Elle reconnaît que, «Broadly speaking, there may be certain structures of language that do not deviate from context to context,» mais elle insiste que:

these basic common denominators are by and large tacit rather than conscious, acquired rather than learned, and—given the multiplicity of complex choices and cognitive operations that a writer must

piece of writing—relatively trivial rather than central, even given the necessity to maintain some sense of a standard.

After surveying the range of scholarly work on the teaching of grammar, she concludes, significantly, with

a crucial point that has been made over and over by linguists, writing researchers and rhetoricians: knowledge of grammatical systems ... has no connection to linguistic performance or ability to write It is as close as issues such as these come to being proven.

Our pedagogy, then, needs to shift its focus from the structural elements of the language to the contextual dimension of writing; we must participate in the *rhetorical turn*, and consider the importance for *good writing* of, among many other things, «the situation in which the discourse is occurring, the audience to whom it is addressed, the purpose of the discourse, the conventions against which it will be perceived.»

As the Hesbois and Dobra positions attest, the question of whether our focus needs to be on grammar or rhetoric is not simply a «rhetorical» one, but has very tangible consequences for our pedagogy, and so for our students. And the implications for teaching are sharpened in a bilingual French/English context. Dobra points to an attitude which we must nurture if our WAC/LIP programs are to flourish:

What all this suggests is that in matters of teaching grammar in the WAC/[LIP] program, we should proceed with care. ... We need to articulate a standard for good writing. And we

coordinate to produce a thoughtful, rhetorically appropriate piece of writing—relatively trivial rather than central, even given the necessity to maintain some sense of a standard.

Après avoir fait le survol des travaux de recherche sur l'enseignement de la grammaire, elle conclut, de façon significative:

a crucial point that has been made over and over by linguists, writing researchers and rhetoricians: knowledge of grammatical systems ... has no connection to linguistic performance or ability to write It is as close as issues such as these come to being proven.

Il faut donc que notre enseignement ne se concentre plus sur les éléments structuraux de la langue, mais sur la dimension contextuelle de l'écrit; il nous faut prendre part à la *dimension rhétorique* («rhetorical turn») et pour obtenir un *écrit de bonne qualité* («good writing»), il faut considérer l'importance de la «situation in which the discourse is occurring, the audience to whom it is addressed, the purpose of the discourse, the conventions against which it will be perceived.» Il est évident, d'après les positions adoptées par Laure Hesbois et Susan Dobra, que la question de se concentrer sur la grammaire ou sur la rhétorique est loin d'être une fleur de rhétorique, mais a des répercussions tangibles sur l'enseignement, et affecte également les étudiants. Et les retombées sur l'enseignement sont encore plus graves dans un milieu bilingue français-anglais. Susan Dobra indique une attitude à cultiver si nos programmes WAC/LIP doivent s'épanouir:

What all this suggests is that in matters of teaching grammar in the WAC/[LIP] program, we should proceed with care.... We

also need to continue to encourage quality of thought, creativity, and exploration of ideas. With care, we can harmonize these goals wisely—and in the context of each of our own disciplines as well as that of the university.

III. Sociological Perspectives

In a more purely theoretical paper, Simon Laflamme and Jacques Berger—writing from the sociological/anthropological perspective of communications—looked closely at the way consensus acts in groups to undermine the need, and eventually the ability, of the participants to engage in thought which will carry them beyond their own contexts and into the realm of *otherness* («altérité») from which they can critique their original position. They argue that the social meanings people enter into in groups are not reducible to the medium of language which connects them—«La langue ne contient pas en elle-même la totalité de ce qui peut être dit.» While this appears on the face of it to be an assurance of human freedom, Laflamme and Berger are not so sanguine:

Il y a le fait qu'il est possible de transmettre des messages sans passer par un médium *a priori* constitué ou d'échanger sans que ce qui est communiqué soit absolument attaché au médium. Quand la langue devient secondaire par rapport aux jeux qui se jouent, il est parfaitement compréhensible que les agents ne l'exploitent pas. Mais ce type d'usage est d'autant plus possible que les agents ne recourent pas aux

need to articulate a standard for good writing. And we also need to continue to encourage quality of thought, creativity, and exploration of ideas. With care, we can harmonize these goals wisely—and in the context of each of our own disciplines as well as that of the university.

III. Perspectives sociologiques

Dans un article plus théorique, Simon Laflamme et Jacques Berger se placent dans l'optique socio-anthropologique des communications, et étudient de près la façon dont l'existence dans le groupe d'un consensus peut détruire le besoin, et en fin de compte l'aptitude des participant(e)s à s'embarquer dans une réflexion leur permettant d'aller au-delà de leur propre contexte pour aboutir dans l'*altérité*, d'où ils peuvent critiquer leur opinion d'origine. Selon eux, les significations sociales qu'adoptent les membres d'un groupe ne se réduisent pas au médium de la langue qui les relie. «La langue ne contient pas en elle-même la totalité de ce qui peut être dit.» Ceci semble être une affirmation de la liberté humaine, mais Simon Laflamme et Jacques Berger ne sont pas aussi optimistes:

Il y a le fait qu'il est possible de transmettre des messages sans passer par un médium *a priori* constitué ou d'échanger sans que ce qui est communiqué soit absolument attaché au médium. Quand la langue devient secondaire par rapport aux jeux qui se jouent, il est parfaitement compréhensible que les agents ne l'exploitent pas. Mais ce type d'usage est d'autant plus possible que les agents ne recourent pas aux propriétés objectivantes du langage. Des sujets peuvent se transmettre des émo-

propriétés objectivantes du langage. Des sujets peuvent se transmettre des émotions, peuvent sensibiliser à leurs besoins, peuvent jouer entre eux grâce au médium qui les unit, mais sans être rivés à lui; les membres d'un consensus peuvent vivre leur collectivité sans trop exiger de la langue qu'ils partagent.

Such a possibility goes a long way toward explaining, to Laflamme and Berger, the proliferation of interest groups in our plural society, with a concomitant increase in the difficulty we have functioning at more than a minimal—pro/con—level of thought outside such groups:

... la parcellarisation du discours global des sociétés génère évidemment un grand nombre d'altérités. Mais ces altérités sont elles-mêmes des positions. Elles sont en fait des oppositions. La reconnaissance de leur légitimité devient donc logiquement la non-reconnaissance de soi.

They speak of interest groups on issues such as abortion, racism, etc. But this «parcellarisation» of discourse applies as well to disciplines in the university (which George Grant calls, with point, the multiversity). If we think of our disciplinary contexts as interest groups, our students can easily fit Laflamme and Berger's characterization of a communicator in such a group, who «n'a effectivement qu'à prendre position et cette position a souvent été prise, et, par conséquent, a déjà été pensée et ne réclame donc pas qu'on y pense.» Those who are sceptical of the discipline-specific current in WAC/LIP as largely the

tions, peuvent sensibiliser à leurs besoins, peuvent jouer entre eux grâce au médium qui les unit, mais sans être rivés à lui; les membres d'un consensus peuvent vivre leur collectivité sans trop exiger de la langue qu'ils partagent.

Pour Simon Laflamme et Jacques Berger, cette possibilité permet d'expliquer en grande partie la prolifération des groupes d'intérêt dans notre société pluraliste, ainsi que l'augmentation correspondante de la difficulté de communiquer à un niveau autre que minimal de réflexion (le pour et le contre) une fois à l'extérieur de ces groupes:

...(la) parcellarisation du discours global des sociétés génère évidemment un grand nombre d'altérités. Mais ces altérités sont elle-même des positions. Elles sont en fait des oppositions. La reconnaissance de leur légitimité devient donc logiquement la non-reconnaissance de soi.

Ils parlent de groupes qui se constituent autour de questions comme l'avortement, le racisme, etc. Mais cette *parcellarisation* du discours s'applique tout autant aux disciplines de l'université (que George Grant surnomme avec justesse multiversité). Si nous voyons nos contextes disciplinaires comme autant de groupes d'intérêt, nos étudiant(e)s peuvent facilement trouver leur place dans la description faite par les auteurs du communicateur dans ce type de groupe, communicateur «qui n'a effectivement qu'à prendre position et cette position a souvent été prise, et, par conséquent, a déjà été pensée et ne réclame donc pas qu'on y pense.» Les personnes qui ont des doutes au sujet de la tendance qui se fait jour au sein de WAC/LIP, la séparation selon la discipline (ce qui n'est qu'une façon

inculcation of disciplinary conventions will find support for their case in Laflamme and Berger's account of writing, and of the problems our students have with it:

Écrire, c'est lire l'autre. Et l'originalité ne peut se produire que dans la constitution de l'autre.... Plus est manifeste l'altérité, plus la communication exige de la part de l'auteur une maîtrise du médium; pareillement, plus est grande la maîtrise du médium, meilleures sont les possibilités de communication avec l'autre.... Les problèmes d'écriture de nos étudiants et de nos étudiantes auraient pour causes, selon nous, le fait que l'auteur ne se pose pas comme original et le fait que l'altérité, et tout ce qu'elle suppose, ne soit pas donnée dans le discours même de l'auteur.

While Laflamme and Berger clearly understand mastery of the medium to involve mastery of the «propriétés objectivantes du langage» (à la Hesbois), it is mastery of the contexts that *writing*—distinguished from *langage*—responds to, engenders, and transforms (à la WAC/LIP) that is crucial for them. Their observation that *Écrire, c'est lire l'autre* focuses attention on the power of writing as inquiry, as a way of discovering that which is not ourselves. Such discovering, of course, means we see ourselves more clearly in that which we are not, and in turn such seeing means we change when we encounter the other.

Consequently, writing-to-learn will help us both to recognize the nature of

d'inculquer les conventions de cette discipline), seront d'accord avec la façon dont Simon Laflamme et Jacques Berger traitent l'écriture, et des difficultés que cette dernière représente pour les étudiants:

Écrire, c'est lire l'autre. Et l'originalité ne peut se produire que dans la constitution de l'autre.... Plus est manifeste l'altérité, plus la communication exige de la part de l'auteur une maîtrise du médium; pareillement, plus est grande la maîtrise du médium, meilleures sont les possibilités de communication avec l'autre.... Les problèmes d'écriture de nos étudiants et de nos étudiantes auraient pour causes, selon nous, le fait que l'auteur ne se pose pas comme original et le fait que l'altérité, et tout ce qu'elle suppose, ne soit pas donnée dans le discours même de l'auteur.

Si Simon Laflamme et Jacques Berger voient clairement que la maîtrise du médium comporte la maîtrise «des propriétés objectivantes du langage» (comme Laure Hesbois), pour eux ce qui est crucial, c'est la maîtrise des contextes auxquels réagit l'écrit, (opposé au *langage*), contextes que l'écrit engendre et transforme (comme WAC/LIP). Leur remarque que «écrire, c'est lire l'autre» attire l'attention sur la puissance de l'écriture en tant que recherche, en tant que façon de découvrir ce qui n'est pas nous-mêmes. Cette découverte signifie bien entendu que nous nous voyons plus clairement dans ce qui se trouve en dehors de nous-mêmes, et que par cette vision nous changeons quand nous rencontrons l'autre.

Par conséquent, l'apprentissage par l'écriture nous aidera tous deux à reconnaître la nature du paysage disciplinaire dans lequel nous nous trouvons, à en établir le potentiel et les limites, et à nous

the disciplinary landscape we inhabit, its potentials and limitations, and to negotiate the terrain of the landscapes we encounter beyond our own. Such negotiation need not imply an open-handed acceptance of everything we meet. It is also the method by which criticism takes on authority and weight. Ray Morris, for example, through his study of the stylistic differences between Québécois and English Canadian sociologists, as manifested in journal publication, argues that the writing of sociologists in English Canada, influenced by the discipline in the United States, expresses a more monolithic, science-oriented character. He concludes that they can fruitfully learn from the practice of their Québécois counterparts, whose style reflects a greater cultural individuality.

IV. Pedagogical Praxis

Teaching Students:

Alayne Sullivan and Jane Ledwell-Brown from the perspective of an education department describe a pedagogy which attempts to deal with the inherently acontextual nature of many writing programs. Rather than teach writing as a set of skills, Sullivan and Ledwell-Brown ask students to develop and analyze an audience that reflects the student's own professional contexts (their mature students are involved in different professions).

From the perspective of nursing, Michel Morton describes an assignment wherein student-nurses designed pamphlets and educational material which linked specific problems with specific audiences. Her paper reminds us that discourse is not only textual but also visual. Many modern com-

adapter aux paysages qui se trouvent au-delà du nôtre. Cette adaptation ne signifie pas accepter sans distinction tout ce qui se présente à nous. C'est aussi la méthode grâce à laquelle la critique acquiert son autorité et son poids. Par exemple, Ray Morris étudie au Canada les différences de style entre sociologues québécois et sociologues anglophones, telles qu'elles se manifestent dans les publications scientifiques; il maintient que l'écrit chez les sociologues du Canada anglais, sous l'influence de cette discipline aux États-Unis, a un caractère plutôt monolithique et scientifique. Dans sa conclusion, il est d'avis que les anglophones peuvent avec profit s'inspirer de l'exemple de leurs collègues québécois, dont les écrits expriment une individualité culturelle plus marquée.

IV. Pratiques pédagogiques

Enseignement aux étudiant(e)s:

Alayne Sullivan et Jane Ledwell-Brown, du point de vue d'un département d'éducation, décrivent un enseignement dans lequel on essaie de traiter l'absence essentielle de contexte qui prévaut dans de nombreux programmes d'enseignement de l'écrit. Au lieu d'enseigner l'écrit comme un ensemble d'aptitudes, elles demandent aux étudiant(e)s de créer et analyser un public destinataire ressemblant à leur propre contexte professionnel (leurs étudiant(e)s adultes ont des professions diverses).

Dans le domaine des soins infirmiers, A. Michel Morton décrit un projet pour lequel les étudiant(e)s en sciences infirmières ont composé des prospectus et des brochures éducatives dans lesquels la discussion de problèmes précis s'adressait à un public précis. Dans son article, elle rappelle que le discours est non seulement textuel, mais aussi visuel. De nombreux

municators must consider not only their written texts but also the design of their documents.

Both Frans J. Schryer, an anthropologist, and Mary Powell, a political scientist remind us that WAC/LIP pedagogy encourages the integration of learning and writing. Schryer observes that he wants his students to think and write like anthropologists. His interactive pedagogy and computer bulletin boards are designed to bring WAC pedagogy even into larger classes. Powell also attempts to bring the writing as thinking or learning philosophy into larger classes through a pedagogy which stresses short incremental and integrated assignments.

Teaching Faculty:

Finally, the series of workshops included in the collection (by Susan Dobra, Catherine F. Schryer, and Renée Corbeil) provide a good sampling of the kinds of materials that are wanted and found useful by faculty who are adapting to WAC/LIP. The scholarship repeatedly stresses the importance of the cross-disciplinary faculty workshop both as a way to inform faculty about and involve them in the pedagogical changes that are necessary to a vital WAC/LIP program, and also as a way to foster the collaborative spirit so crucial to the success of WAC/LIP on a campus.

experts en communication sont obligés d'envisager non seulement la façon dont les textes sont rédigés, mais aussi leur présentation visuelle.

Frans J. Schryer, qui est anthropologue, et Mary Powell, spécialiste de sciences politiques, nous rappellent tous deux que l'enseignement WAC/LIP conduit à l'intégration de l'apprentissage et de l'écriture. F. J. Schryer remarque qu'il veut que ses étudiant(e)s pensent et écrivent en tant qu'anthropologues. Le but de son enseignement interactif, et de ses babillards électroniques, est d'utiliser la méthode WAC même dans des classes plus nombreuses. M. Powell elle aussi essaie de se servir de l'écrit en tant que réflexion et apprentissage dans des classes plus nombreuses, au moyen d'une méthode utilisant surtout une suite de devoirs assez courts s'intégrant à la matière du cours.

Enseignement au corps professoral:

Finalement la série d'ateliers faits par Susan Dobra, Catherine F. Schryer et Renée Corbeil, est incluse dans ce recueil, et fournit un bon échantillon des types de matériel pédagogique nécessaire et utile aux professeurs qui s'initient à WAC/LIP. À maintes reprises on insiste sur l'importance d'ateliers interdisciplinaires, à la fois pour renseigner les professeurs et leur faire prendre part aux transformations pédagogiques nécessaires à un programme WAC/LIP viable, mais aussi pour encourager l'esprit de collaboration essentiel à la réussite d'un programme WAC/LIP au niveau universitaire.

NOTE

1. This by no means suggests that English writing pedagogy has embraced context as opposed to structure, for such is definitely not the case. It means that the degree of francophone concern for structure, even at the university level, is not reflected in English departments because on the whole those departments see the structure of language as something for lower schools to deal with—the *basics*. To teach writing, for such departments, equals remediation, and is therefore a distraction from the proper pursuits of university English: literary history, criticism, and theory. Ironically, it is in those same lower schools, since the 1960s, that the move away from structure and toward context has been increasing; the influence is now being felt—and often resisted—in the university. For a fuller discussion of the English department attitude to writing see Steven, and also Reither's contribution to a roundtable on the English department curriculum (Consult bibliography).

NOTE

1. Ceci ne signifie aucunement qu'en anglais l'enseignement de l'écrit adopte le contexte et rejette la structure. Cela signifie que la préoccupation des francophones pour la structure, même au niveau universitaire, ne se manifeste pas dans les départements d'anglais parce que dans l'ensemble, on considère que la structure de la langue fait partie du programme des écoles élémentaires et secondaires, en tant qu'*aptitudes de base*. Dans les départements d'anglais, enseignement de l'écrit signifie rattrapage, et fait obstacle aux objectifs convenant à l'enseignement de l'anglais au niveau universitaire: histoire de la littérature, critique, et théorie. Ce qu'il y a de plus ironique, c'est que depuis les années 1960 dans les écoles primaires et secondaires, on s'éloigne de la structure pour insister sur le contexte; cette même influence se fait maintenant sentir et rencontre de la résistance au niveau universitaire. Pour une discussion plus approfondie de l'attitude des départements d'anglais envers l'écrit, voir les interventions de L. Steven et J. Reither lors d'une table ronde sur le programme des départements d'anglais (Consulter la bibliographie).