

La escritura, modo de empleo

Monique NOËL-GAUDREAU^{*}
Universidad de Montréal (Canadá)

Resumen

Este texto tomará la forma de un balance. Trataremos en él los «Diez Mandamientos del Profesor de Escritura». Más exactamente, abordaremos los grandes principios que deben guiar a aquéllos que enseñan la producción escrita, teniendo en cuenta los progresos de la investigación en este ámbito.

PALABRAS CLAVE: Producción escrita. Procesos de escritura. Escritor. Enseñanza.

Abstract

This article is a kind of assessment. We will deal with the «Ten commandments of the writing teacher». More specifically, we will speak about the great principles that should guide people who have to teach writing. These principles are inspired by the last progress in this domain.

KEY WORDS: Written production. Writing process. Writer. Teaching.

^{*} Profesora de formación y perfeccionamiento de profesores de francés en la Universidad de Montréal.

La autora de este artículo lleva a cabo proyectos de investigación-acción sobre la producción escrita en diferentes escuelas de la provincia de Quebec, Canadá.

Preámbulo

A modo de preámbulo, mencionemos cuatro prejuicios muy populares en el ambiente escolar a propósito de la escritura. La utilidad de poner de relieve y de tratar de superar estas ideas erróneas ha sido bien ilustrada por los especialistas de la didáctica de las ciencias, como Giordan y De Vecchi (1987) que dan el ejemplo de un profesor que enseña el sistema digestivo a alumnos que creen que en el cuerpo existen dos tubos: uno para los alimentos sólidos y otro para los alimentos líquidos. Al término de una clase sobre la digestión, es muy posible que los alumnos mantengan dichas creencias. Es lo mismo en el caso de la producción escrita: las representaciones erróneas dificultan o impiden el aprendizaje; de allí la necesidad de trabajar previamente sobre dichas representaciones para así asegurar el éxito del proceso de enseñanza (Bourgain, 1990).

La primera de estas creencias, completamente paralizante para algunos, consiste en pensar en que hay que estar especialmente dotado para poder escribir. Como en el caso de la aptitud particular y congénita de algunas personas para las matemáticas, el éxito en la producción escrita sería una cuestión de suerte. En realidad, tal creencia impediría a todo profesor funcionar y, sobre todo, enseñar. Por el contrario, algunas investigaciones en didáctica tienden a demostrar que, bajo la dirección de un profesor, mientras más se escribe, más se reflexiona sobre dicha práctica, mejor se comprenden los mecanismos de la escritura y más se progresa en este terreno (Bereiter y Scardamalia, 1987).

En segundo lugar, hay quienes creen que, para escribir, es necesario tener ideas, opinión que suele provocar el síndrome de la página blanca. Podríamos contestar, en broma, que lo que primero se necesita realmente es un lápiz. En efecto, es posible enseñar a encontrar ideas (Ricardou, 1978; Osborn, 1988), siendo la responsabilidad del profesor el proporcionar a sus alumnos los medios que les permitirán comenzar y organizar el trabajo de escritura.

La tercera idea errónea resulta de la falsa ecuación establecida entre saber escribir y tener una buena ortografía. Nadie ignora hasta qué punto el aprendizaje de una buena ortografía puede ser largo y difícil para los alumnos francófonos. Es incluso posible que la insistencia del profesor en este sentido oculte el hecho de que escribir consiste, primero que nada, en redactar un texto, es decir, producir un mensaje para transmitirlo o no. Es evidente que el respeto del marco ortográfico del idioma escrito resulta indispensable para la comprensión ulterior del texto, pero esta preocupación formal no debe estar siempre presente: cronológicamente, ella viene después, al menos en el caso de los escritores aprendices.

La última representación errónea es aquella que consiste en criticar el fundamento mismo de la escritura: «Escribir no sirve para nada ya que se puede telefonar», dicen algunos. Se podría responder a ésto argumentando que todo lo que es importante en la vida de la sociedad se trata por escrito (Charmeux, 1979). Los países en vías de desarrollo lo han comprendido así y despliegan grandes esfuerzos con el fin de extender y aumentar el saber-leer y el saber-escribir. Almacenada en los libros, toda la memoria del mundo nos permite aprehender la realidad, nos ayuda a comprenderla, a reflexionar y a avanzar cada vez más lejos. Tal correlación entre la escritura (la nuestra o las de los demás) y el pensamiento no necesita hoy día mayores demostraciones (Elbow, 1983).

Aquí se acaba nuestro preámbulo, tal vez un poco ambicioso en su enunciado, pero indispensable en la medida en que nos interesamos a la didáctica de la producción escrita. Veamos ahora los «Diez Mandamientos».

Los Diez Mandamientos del profesor de escritura

El primer mandamiento del profesor de escritura se formula de la siguiente manera: «ESCRIBIRÁS REGULARMENTE PARA ENTENDER LOS PROBLEMAS DE ESCRITURA DE TUS ALUMNOS».

Un profesor de piano debe saber tocar el piano; idealmente, un profesor de lectura debe leer y si le falta el tiempo para hacerlo, debe encontrarlo. Es la misma cosa en la escritura (Oriol-Boyer, 1984). Mientras más escriba el profesor, mejor se dará cuenta de las dificultades de sus alumnos y mejor podrá ayudarlos. Hay además otra razón para un entrenamiento de este tipo: posibilitar la demostración directa (Goupil y Lusignan, 1993). Es importante, en efecto, que el profesor se presente delante de su curso y redacte directamente en el pizarrón. De esta manera, podrá ilustrar mejor las decisiones que tome, las vueltas atrás, las correcciones y los cambios, las dudas y los motivos de satisfacción. Tales operaciones «*de visu*» acompañadas de manifestaciones afectivas en voz alta le permitirán mostrar a los aprendices el camino que sigue un escritor durante la elaboración de su texto (Boudreau, 1991).

El segundo mandamiento del profesor de escritura deriva del primero: «MOTIVARÁS A TUS ALUMNOS LEYÉNDOLES TEXTOS CON FRECUENCIA».

En los ámbitos de investigación tanto francófona como anglófona, la interacción entre la lectura y la escritura ha sido ampliamente demostrada (Ricardou, 1984; Foucambert, 1988; Goodman, 1989). Recordemos breve-

mente que lectura y escritura son procesos similares de construcción de sentido sobre los cuales los conocimientos anteriores (en cuanto al idioma, a los textos y al mundo) tienen una gran influencia. Por citar solamente algunas, nuestras propias experiencias de lectura-escritura en la escuela primaria muestran la validez de este principio así como el papel y el valor del respectivo modelo en el proceso de aprendizaje (Noël-Gaudreault, 1990). Por último, desde un punto de vista afectivo, el verdadero regalo que representa un texto leído, incluso si no se le analiza, tiene un gran peso en el balance final (Pennac, 1993).

Además de los vínculos existentes entre la lectura y la escritura, es importante señalar que el aprendizaje de la producción escrita tiene mayores ventajas si en él alternan producciones libres y producciones sometidas a ciertas reglas.

El tercer mandamiento es el siguiente: «CADA DÍA RESERVARÁS TIEMPO PARA LA ESCRITURA LIBRE».

En el terreno afectivo, Clanché (1988) ha mostrado claramente los beneficios de esta disposición, en lo que se refiere a adquirir mayor facilidad de movimientos y mayor confianza en sí mismo. Lejos de significar una pérdida de tiempo, estas prácticas de la escritura acercan más los alumnos a su escuela porque les permiten expresarse, tomar posiciones, juzgar, condenar y entusiasmarse por algo. En el terreno cognitivo, la práctica regular de la escritura libre, lejos de hacer caduca la estructuración de los conocimientos, demuestra su necesidad. Escrito en un diario, este tipo de producción puede transformarse, según sea la voluntad de quien la realiza, en un medio privilegiado de comunicación entre los alumnos o entre un alumno y el profesor.

En cuanto a la escritura impuesta, ciertas alternativas son más importantes que otras. Tal es el tema del mandamiento que sigue y que se formula así: «DARÁS MÁS IMPORTANCIA A LA FICCIÓN PORQUE ABARCA MÁS QUE LA REALIDAD».

Con la llegada de la opción comunicativa a comienzos de los años ochenta en Quebec, los programas ministeriales habían acordado un papel subalterno al discurso poético-lúdico. En realidad, la ficción en su acepción más amplia no ocupaba más que un cuarto del tiempo escolar y el resto lo compartían los discursos informativo-documental, incitativo-argumentativo y expresivo. Los programas de 1993 han devuelto su importancia a lo literario. Que se le llame poético-lúdico, ficción o literatura, este tipo de texto, tanto en comprensión como en producción, representa el mejor instrumento para trabajar con, en y sobre el idioma (Bourque, Noël-Gaudreault *et al.*, 1987).

En un momento en el que la motivación de los alumnos es cada vez menor, conviene recordar de qué manera Bettelheim (1976) otorga a la ficción un papel fundamental en el desarrollo psíquico del niño. Efectivamente, hay un verdadero placer en imaginar universos paralelos al nuestro y en ensayar hasta dónde es posible llegar en esta construcción. Este poder de crear, combinando elementos, aumenta igualmente el nivel de auto-evaluación positiva. Y bien se sabe que los alumnos con dificultades escolares tienen, por el contrario, poca confianza en sí mismos.

En cualquier caso, el éxito del escritor aprendiz requiere un buen apoyo de parte del profesor y ello se traduce en un quinto mandamiento: «ORGANIZARÁS EL TRABAJO DE ESCRITURA CON ESTÍMULOS E INSTRUCCIONES QUE MOSTRARÁN SU CAMINO AL ESCRITOR».

Sería arriesgado dejar que el alumno emprenda su camino sin precauciones y sin instrucciones más precisas que alguna del tipo: «Escribeme un cuento de Navidad». Es necesario dirigirlo y, tal como las boyas orientan al navegante mostrándole las dificultades y la ruta que debe seguir, el profesor de escritura indica al aprendiz lo que éste deberá hacer durante su propio recorrido.

A través de la verbalización de las operaciones de escritura realizada por el aprendiz mismo, Flower y Hayes (1981), entre otros cognitivistas, han logrado dar nombres y describir los procesos de escritura del escritor experto, lo que puede ser de gran ayuda para los especialistas de la didáctica.

El cuadro adjunto permite hacer un paralelo entre las etapas del proceso de Flower y Hayes (1981), las etapas de Bourque, Noël-Gaudreault *et al.* (1987) y las metáforas de los oficios de Guérette (1984) y Gagné (1994) para quienes saber escribir consiste en saber representar un cierto número de personajes sucesivos. Como todas las comparaciones, ésta plantea algunos problemas de tipo metodológico en la medida en que Flower y Hayes se refieren a la escritura en general mientras que Bourque, Noël-Gaudreault *et al.* hacen referencia específica a la escritura de ficción. Por su parte, Guérette tiene un punto de vista similar al de Flower y Hayes mientras que Gagné habla de la gestión mental de cualquier tipo de información que haya que tratar.

Sin embargo, nuestra comparación nos parece interesante y productiva. En efecto, más allá de la distinción clásica entre planificación, redacción y revisión, se observa una primera etapa común relacionada con la *generación de ideas* que consiste en una simple acumulación de palabras semejante a la que efectúa el bufón de la corte cuando inventa cuentos para su rey. La segunda etapa, si dejamos de lado la formulación de objetivos (que no discutiremos aquí por falta de espacio), corresponde a la *organización de las ideas* y se subdivide, a juicio de autores como Bourque, Noël-Gaudreault *et al.*, en selección,

combinación, formación de frases y preparación de planos, lo que evoca inmediatamente la imagen del arquitecto. Viene a continuación la *elaboración del texto* o redacción que corresponde al trabajo del carpintero, si se compara el texto a una casa en construcción. Finalmente, en una doble etapa de revisión, la *re-lectura* corresponde a la evaluación del juez o del árbitro y la *re-escritura*, a la corrección. De esta manera, nos es ahora más fácil subdividir el trabajo del alumno para simplificárselo, a pesar de que cada etapa no requiere el mismo tipo de esfuerzo ni la misma duración.

¿Cómo comenzar? Tal es el tema de nuestro próximo mandamiento que se formula de la siguiente manera: «EXIGIRÁS UN TRABAJO PREPARATORIO DE ESCRITURA; SI NO ES UN PLAN, QUE SEA AL MENOS EL PRODUCTO DE UN INTERCAMBIO DE IDEAS».

La manera de comenzar a escribir tiene una gran importancia. Los teóricos de la escritura han insistido sobre el papel de la memoria a largo plazo que permite a quien escribe ir a buscar y elegir allí los materiales que necesita (Flower y Hayes, 1981). Es el «repertorio» de Moles (1972) o la «reserva» de Ricardou (1978) en donde se encuentra almacenado el conjunto de nuestras experiencias y de nuestro conocimiento del mundo, de los textos y del idioma. Por su lado, Gagné (1992) habla de un bibliotecario, lo que implica la existencia de una biblioteca. Por lo tanto, a los aprendices jóvenes, sobre todo a aquéllos que no leen, hay que proporcionarles memorias auxiliares. Así por ejemplo, cuando hicimos producir una novela histórica a los alumnos de un curso de sexto año primario (Noël-Gaudreault, 1988), los alumnos disponían de fichas sobre la Nueva Francia, las embarcaciones de aquella época, las costumbres, las creencias, las casas, las ropas, los viajes, etc. No es exagerado decir que no habrían podido escribir sin ese material, a menos de haber realizado ellos mismos todo este trabajo previo de investigación.

En lo que se refiere a las instrucciones, ellas van más allá del comienzo del programa de escritura, acompañando también cada una de las etapas siguientes. Al cabo de una media hora, la energía disminuye porque escribir es un trabajo agotador para los aprendices. Para evitar esta sobrecarga cognitiva (Graves, 1983), hay que avanzar gradualmente, paso a paso: media hora diaria es suficiente para obtener un texto completo al término de una semana de trabajo (Bourque, Noël-Gaudreault *et al.*, 1987). Hay que hacer, empero, una advertencia a propósito del plan. Podría ser prematuro el exigir a los alumnos la realización de un plan detallado antes de comenzar a redactar; algunos son simplemente incapaces de hacerlo. Si se les pide, pueden reconstituirlo después de haber escrito el texto y este nuevo plan les permitirá revisar y corregir dicho

texto. ¡Prudencia entonces frente a la tentación de una gran rigidez! Como, de todas maneras, debe haber un trabajo de preparación a la escritura, a falta de plan, un buen intercambio de ideas puede también servir de estímulo para todo el mundo (Osborn, 1988).

La etapa siguiente, la elaboración del texto, constituye el objeto de nuestro séptimo mandamiento: «NO ESPERARÁS NI PERFECCIÓN NI ORIGINALIDAD DEL PRIMER BORRADOR».

Sería irrealista, e incluso deshonesto, exigir que la primera versión de un texto sea rica, perfecta y original. En su prisa por verlos tener éxito, el profesor tiende a veces a olvidar que sus alumnos están en un proceso de aprendizaje. La coherencia y la globalidad de un texto progresan a medida que el alumno madura. Como hay que calcular unos doce años para aprender adecuadamente el idioma materno, todo es cuestión de tiempo, de maduración, de contenido, de sintaxis y de ortografía. Sin embargo, lo que hace interesantes una primera y una segunda versiones es que, de un cierto modo, el escritor aprende a escribir entre una y otra debido a que reflexiona sobre el montaje de su texto, es decir, sobre un conjunto de operaciones de construcción. Desde ya, el primer borrador constituye un documento de trabajo (Ricardou, 1978) cuya re-lectura, de tipo reflexivo, deja huellas escritas. En cuanto a la originalidad, no podría ser tomada en cuenta en la escuela primaria, a una edad en donde, antes que nada, hay que asimilar correctamente las características y las limitaciones de los textos de la sociedad en la que vivimos. Consciente o no, la imitación constituye por lo tanto una condición que precede y prepara el nacimiento de una cierta singularidad, cualquiera que ella sea (Timbal-Duclaux, 1987). Finalmente, lo que importa aquí no es tanto el producto final como los procesos redaccionales que deben ser bien explicados al aprendiz. ¡Escribir es re-escribir!

Veamos ahora el octavo mandamiento del profesor de escritura: «DARÁS INSTRUCCIONES PARA REELABORAR EL TEXTO».

Así como el escritor ha recibido instrucciones para la escritura, debe recibirlas también para la re-escritura con relación a la coherencia, la globalidad, el vocabulario, la sintaxis y la ortografía. Este trabajo de corrección se realiza durante la semana que sigue a la escritura. Cada punto que se revisa ocupa un período específico y, como en el caso de la escritura, no va más allá de una media hora.

El alumno debe saber exactamente qué hacer con su texto para lo cual una demostración previa será hecha bajo la forma de un trabajo colectivo. Con la ayuda de un retró-proyector, el profesor muestra un texto de alumno en el cual

un cierto tipo de problema (de coherencia, por ejemplo) es particularmente evidente y en el cual todos los otros errores han sido corregidos a fin de no dificultar la comprensión de las explicaciones. Para los alumnos, se trata de reflexionar, de discutir (discusión metacognitiva: Meirieu, 1984) y de preparar preguntas para plantearse las al autor del texto. Este último dispondrá, enseguida, de todas las ventajas posibles para corregir y mejorar su texto: quitar, agregar o reemplazar las informaciones necesarias. Con la lista de los sectores en donde se efectuarán las correcciones, hay que pasar luego a la ortografía y a que, mientras el contenido del texto no sea establecido de manera «definitiva», el modificarlo de una u otra manera provocará siempre una pérdida de energía. En cualquier caso, después de la re-escritura que sucede a la re-lectura, hay que proceder a una evaluación del resultado obtenido.

Éste es, en consecuencia, el noveno mandamiento: «EVALUARÁS EL TRABAJO DESPUÉS QUE LA AUTOEVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE LOS COMPAÑEROS HAYAN SIDO REALIZADAS».

A pesar de la oposición que suscita, la evaluación constituye la actividad final antes de que el texto comience a circular. Previamente hay un período normal de auto-evaluación: aunque no tenga mayor experiencia, el escritor debe poder manifestar su nivel de satisfacción con respecto a su texto y debe saber explicar sus razones. Implícitamente, todo escritor aprendiz conoce los criterios que identifican una producción de buena calidad (Doyon y Juneau, 1992). Antes de que el profesor exprese un juicio final, hay que ayudar a crear en el alumno una costumbre de observación objetiva de su texto. Por otro lado, la evaluación hecha por los pares favorece las actividades metacognitivas (Palincsar y Brown, 1987): preguntar, plantear hipótesis, utilizar esquemas de conocimientos, evaluar haciendo metacomentarios, son algunas de las habilidades de alto nivel que deben ser ejercitadas. Brevemente, lo que distingue la evaluación de los pares de la auto-evaluación es la obligación que la primera impone a los alumnos en cuanto a la verbalización del juicio que emiten y, de manera general, en cuanto a la justificación del tipo de retroacción que realizan (Rotschild y Klingenberg, 1990).

En el aprendizaje, actividad eminentemente social, el papel del otro no requiere mayor demostración. Tal es el objetivo del último de los deberes que atribuimos al profesor de escritura.

El décimo mandamiento se lee como sigue: «APROVECHARÁS LO MÁS POSIBLE EL TRABAJO EN EQUIPO».

Los grupos-cursos son cada vez más numerosos y heterogéneos y se encuentran con cada vez mayores dificultades de aprendizaje y de relaciones

interpersonales. El trabajo en grupo puede ser considerado como una buena tentativa de solución de tales problemas (Slavin, 1990). Debido a que favorece la responsabilidad personal, la contribución colectiva y la interdependencia positiva, el trabajo en equipo es una alternativa interesante en el interior de una sala de clases. En nuestro caso, es importante que el profesor deje de ser el único recurso lingüístico y cognitivo disponible. ¿Bajo qué condiciones puede tener éxito esta fórmula de tipo cooperativo? ¿Cómo puede ayudarse a los alumnos a resolver las numerosas dificultades que les aquejan, especialmente de tipo afectivo, tales como la mala imagen de sí mismo, la desconfianza y la agresividad? Lejos de ser congénita, la aptitud para el trabajo en equipo debe ser el objeto de un entrenamiento, tal como ocurre con la escritura en colaboración. O'Donnell (1985) y Dahl (1988) han mostrado justamente los efectos positivos de la retroacción de los pares sobre la producción escrita.

Conclusión

En este artículo, hemos identificado cuatro prejuicios relativos a la escritura que pueden trabar e, incluso, bloquear el aprendizaje de esta última. Enseguida, hemos presentado y examinado diez «mandamientos» destinados al profesor de escritura. A nuestro juicio, estas diez reglas deberían facilitar el éxito de los alumnos en este terreno. Hay que tener presente, sin embargo, que el éxito de la formación en escritura depende también de un cierto número de parámetros que escapan parcialmente al control del profesor y que abarcan el conjunto de la situación de enseñanza. Entre estos parámetros podemos citar la naturaleza de los protagonistas (profesor / alumno), el acto de enseñar, los perfiles de aprendizaje de los alumnos, los objetivos que se persiguen, etc.

Los progresos de las investigaciones en didáctica y en ciencias cognitivas permiten saber ahora un poco más sobre el modo de funcionamiento del escritor, sobre las ayudas que tiene a su disposición y sobre las dificultades que encuentra en su camino. No hay ninguna duda en cuanto a que tales informaciones facilitan el trabajo del profesor, a pesar de que un cierto número de preguntas carecen aún de respuestas: ¿Cuál es un buen texto de alumno? ¿En qué consiste una instrucción eficaz? ¿Qué nivel de precisión puede alcanzar una instrucción sin perjudicar la acción del escritor? ¿En qué medida un proceso, cualquiera que sea su complejidad, puede ser llevado a la práctica?

En los próximos años debería ser posible continuar esta tarea de construir puentes entre las ciencias cognitivas y la didáctica.

Cuadro comparativo de las etapas del proceso de escritura

Etapas tradicionales	Hayes y Flower (1980)	Bourque, Noël-Gaudreault et al. (1987)	Guérette (1984)	Gagné (1994)
	Memoria a largo plazo del redactor			Bibliotecario
Planificación	Producción de ideas	Acumulación	Bufón de la corte	Inventor
	Organización de ideas y definición de objetivos	Selección, combinación, formación de frases y preparación de planos	Arquitecto	Arquitecto
Redacción	Escritura de textos	Redacción	Carpintero	Carpintero
Revisión	Evaluación	Relectura	Juez	Árbitro
	Corrección	Reescritura		

Referencias bibliográficas

- BEREITER, Carl y SCARDAMALIA, Marlene (1987): *The psychology of written communication*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- BETTELHEIM, Bruno (1976): *Psychoanalyse des contes de fées*, Paris, Laffont.
- BOUDREAU, Guy (1991): «Écrire devant les élèves ou l'enseignante modèle-scripteur», *Vie pédagogique*, n.º 73, mayo-junio 1991.
- BOURGAIN, Dominique (1990): «Écriture, représentations et formation», *Éducation permanente*, n.º 102, pp. 41-50.
- BOURQUE, Ghislain; NOËL-GAUDREULT, M. et al. (1987): *L'École à fictions*, vol. 1: Problématique de l'enseignement de l'écriture de fiction; vol. 2: Principes et processus de production de texte; vol. 3: Principes et processus d'amélioration: Québec, Presses de l'Université du Québec.

- CHARMEUX, Évelyne (1979): *L'écriture à l'école*, Paris, Cédic Nathan.
- CLANCHÉ, Pierre (1988): *L'enfant écrivain. Génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Paidós / Le Centurion.
- DAHL, Kevin (1988): «Peer conferences as social contexts for learning about revision» in READENCE, J.E. y BALDWIN, R.S. (ed), *Dialogues on literacy research*, U.S.A., Published by the National Reading Conference.
- DOYON, Cyril y JUNEAU, Raymonde (1992): «Faire participer l'élève du primaire à l'évaluation de ses apprentissages», *Vie pédagogique*, n.º 77, marzo 1992, 4-8.
- ELBOW, Peter (1983): «Teaching thinking by teaching writing», *Change*, sept. 1983, vol. 15, n.º 6, 37-40.
- FLOWER, Linda y HAYES, John R. (1981): «A Cognitive Process Theory of Writing», *College Composition and Communication*, vol. XXXII n.º 4, dic.1981, 365-387.
- FOUCAMBERT, Jean (1988): «L'écriture, préalables à sa pédagogie», *Les Actes de lecture*, marzo 1988, n.º 21, 84-90.
- GAGNÉ, Pierre-Paul (1992): «Apprendre à métacogiter», *Québec français*, n.º 85, primavera 1992, 55-59.
- GARCÍA-DEBANC, Claudine (1986): «Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture», *Pratiques*, n.º 49, 23-49.
- GIORDAN, André y DE VECCHI, Gérard (1987): *Les origines du savoir*, Neuchâtel / Paris, Delachaux et Niestlé.
- GOODMAN, Kenneth y GOODMAN, Yetta (1983): «Reading and Writing relationships: Pragmatic functions», *Language Arts*, vol. 60, n.º 5, 590-599.
- GOUPIL, Georgette y LUSIGNAN, Guy (1993): *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur.
- GRAVES, Donald (1983): *Writing: Teachers and Children at Work*. New Hampshire, Heinemann Educational Books.
- GUÉRETTE, Victor (1985): «Savoir écrire, c'est savoir jouer quatre personnages», *Québec français*, n.º 5, mai 1985, 50-53.
- MEIRIEU, Philippe (1984): *Outils pour le travail en groupe*, Lyon, les Éditions sociales.
- MOLES, Abraham (1972): *Théorie de l'information et perception esthétique*, Paris, Denoël.
- NOËL-GAUDREAU, Monique (1988): «L'écriture collective de roman», *Québec français*, primera parte: n.º 69, marzo 1988, 26-30; segunda parte: n.º 71, oct. 1988, 62-64.

- NOËL-GAUDREULT, Monique (1990): «Regards sur la construction du fictif au primaire», *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XVI, n.º 3, 367-378.
- O'DONNELL, A. y DANSEREAU, D.F. *et al.* (1985): «Cooperative Writing: Direct Effects and Transfer», *Written communication*, vol. 2, n.º 3, 307-315.
- ORIOLE-BOYER, Claudette (1984): «Écrire en atelier», *Texte en main (TEM)*, n.º 1, 1984, 5-17.
- OSBORN, Alex (1988): *Créativité: L'imagination constructive*, Paris, Dunod.
- PALINGSAR, R.M. y BROWN, D.A. (1987): «Enhancing instructional time through attention to metacognition», *Journal of learning disabilities*, feb. 1987, vol. 20, n.º 2, 66-75.
- PENNAC, Daniel (1992): *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- RICARDOU, Jean (1984): «Textuelle II», *Texte en main (TEM)*, n.º 2, 117-120.
- RICARDOU, Jean (1978): «Écrire en classe», *Pratiques*, n.º 20.
- ROTHSCHILD, Dennie y KLINGENBERG, Felicia (1990): «Self and peer evaluation of writing in the interactive ESL classroom. An exploratory study», *TESL Canada Journal*, vol. 8, n.º 1, 52-65.
- SLAVIN, R.E. (1990): *Cooperative learning: Theory, research and practice*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Inc.
- TIMBAL-DUCLAUX, Louis (1988): *L'écriture créative*, Paris, Retz.