

Rapport à l'écrit et élaboration de savoirs

(sur les appropriations de l'écrit) en langue 1 ou langue 2, 3

BERCHOUD Marie J.

Laboratoire LASELDI-Idiomes (Université de Franche-Comté)

Présentation

Pourquoi parler ici de *rapport à l'écrit* et non de *rapport à l'écriture* (Barré-de-Miniac 2002) ? Pour considérer à la fois le processus d'écriture, les pratiques et représentations qui y sont associées, et l'objet qu'est l'écrit, ainsi que les productions. Et au-delà, pour permettre aux démarches d'analyse et de recherche sur ce thème d'être non seulement descriptives, analytiques et réflexives mais potentiellement généralisables, en ouvrant sur une élaboration de savoirs sur les pratiques et représentations dans les appropriations de l'écrit.

Le but de cette communication écrite, issue de la phase pilote d'une recherche en cours (2005-2008) sur un corpus d'écrits étudiants en filière professionnalisante élaboré à partir de la question de leur rapport à l'écrit, est un triple apport, de savoirs en élaboration, d'interrogation didactique et d'interrogation en méthodologie de la recherche pour...

1. permettre au lecteur d'approcher le rapport à l'écrit et les représentations d'un groupe d'étudiants, apprentis-professeurs (de français comme langue étrangère) de deux classes d'âge, autour de vingt ans / autour de quarante ans, en formation initiale / en reprise d'études, à travers leurs pratiques d'écrit ;
2. à travers ces pratiques d'écrit en situation universitaire, interroger la place du rapport à l'écrit et des représentations dans la formation des enseignants ;
3. montrer méthodologiquement que la dimension d'évaluation inhérente à l'écrit, en particulier scolaire ou universitaire, doit être assumée par le dispositif de recherche et que ni le rapport à l'écrit ni les représentations ne sauraient être appréciés hors situation.

Les trois objectifs sont liés : si la difficulté méthodologique propre à l'analyse du rapport à l'écrit et des représentations est bien de concilier ancrage dans les pratiques, écoute des discours, et prise de recul indispensable à une recherche voulant aller au-delà de ses déterminations, alors le rapport à l'écrit et les représentations, concrétisés dans des pratiques et témoignant de telle ou telle configuration d'un rapport à l'écrit, ne peuvent être saisies uniquement par des procédures déclaratives de type entretien ou questionnaire, mais doivent l'être aussi dans l'activité même d'écrit sur ce thème, une activité située.

Nous verrons cela d'abord avec le cadre théorique et la méthodologie, puis dans les résultats obtenus.

1. Cadre théorique et méthodologie

1.1. Notions, situations, corpus

1.1.1. Rapport à l'écrit et représentations

Apprendre à écrire, savoir écrire, se perfectionner, tous ces désirs, tous ces actes incluent des représentations de l'activité, de sa valeur, de ses difficultés, nécessités et gratifications, lesquels fonctionnent comme des « savoirs linguistiques et sociaux » (Dabène 1987 : 39). En

outre, si la représentation est une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social, [...] en tant que contenu concret de l'acte de pensée, elle porte la marque du sujet et de son activité. Ce dernier aspect renvoie au caractère constructif, créatif, autonome de la représentation qui comporte une part de re-construction, d'interprétation de l'objet et d'expression du sujet » (Jodelet 1989 : 43, 54).

Chaque scripteur développerait donc un rapport singulier à l'écrit, entendu comme objet, produit et comme processus, dans le cadre d'une représentation évolutive puisque toute représentation est un « parcours iconique et linguistique renvoyant vers l'amont à des "idées-sources" en même temps qu'il vise à réguler l'aval sous forme de domaines sémantiques et de schémas argumentés aisément transmissibles » (Moscovici, in Guimelli : 1984).

Enfin, à chaque situation d'écrit sont associés des enjeux personnels et sociaux ; une situation d'écrit ou d'un écrit libéré de toute dimension évaluative est illusoire, comme le montre Barré-de-Miniac dans son enquête sur les pratiques d'écriture de lycéens (2002 : 162-163).

1.1.2. Ecrire en situation : vers l'apprendre à écrire, à enseigner...

Prendre en compte la situation d'écrit, c'est se donner les moyens de repérer comment se configurent des rapports à l'écrit, des représentations et pouvoir formuler ensuite des propositions didactiques sur l'appropriation de l'écrit ; cette situation, individuellement assumée, est, pour un futur enseignant, l'occasion de mettre par écrit les résultats d'un processus de remémoration, d'observation réflexive et d'analyse de son rapport personnel à l'écrit pour mieux comprendre les enjeux, difficultés, mais aussi gratifications possibles liés à la pratique de l'écrit ; c'est aussi l'occasion de se former à la recherche.

Mais l'exigence est plus large : « il faut connaître l'espace d'application de l'activité représentative pour en spécifier la nature » dit Jodelet (1984 : 31), et selon Abric (2001 : 237) « l'analyse d'une représentation sociale nécessite la découverte des principes de son actualisation ».

1.1.3. Corpus : Intérêt et composition

Il est exploratoire, donc peu volumineux, ce tableau le montre :

Nombre total d'écrits / d'étudiants : 22	
Dont....	18 moins de 28 ans
....	4 plus de 40 ans
Locuteurs francophones natifs	16
Dont....	7 ayant un vécu plurilingue
Locuteurs non francophones natifs	6 (Maghreb, Asie, Amérique du sud)

L'intérêt de ce corpus est son potentiel de coordination de plusieurs dispositifs :

- un dispositif de formation des enseignants de français ; il est appuyé sur l'apport de connaissances et la mise en position réflexive des étudiants ayant choisi l'unité d'enseignement optionnelle « représentations socio-culturelles de l'écrit et évaluation » ;
- un dispositif d'initiation à la recherche ; il est développé à partir de l'auto-observation, la remémoration, l'analyse et la synthèse à visée généralisatrice ;

- un dispositif de recherche exploratoire sur les écrits rédigés, leurs conditions de production et le choix de la méthodologie adaptée pour traiter un tel corpus.

1.1.4. Construction du corpus et objectifs

Le corpus est construit en vue de lier des discours sur le rapport à l'écrit, des représentations, et des pratiques constatées en situation autour de plusieurs points de vue :

- du point de vue du scripteur étudiant, il s'agit, dans le cadre d'un enseignement choisi, de lire et formuler son vécu de l'écrit, de l'interpréter au filtre de ses représentations d'aval, ses « idées-sources » et de ses actuels « domaines sémantiques et schémas argumentés » (Moscovici 1994) ;

- du point de vue de l'enseignant-chercheur, après en avoir suscité la rédaction dans le cadre d'un enseignement optionnel, il s'agit de relire, d'interpréter ; et aussi de mettre en relation avec les choix de pratique à travers laquelle chaque discours écrit se produit ; et enfin de faire apparaître les biais possibles et les palliatifs nécessaires dans ce dispositif.

Un certain nombre de questions sont posées à ce corpus : formes et formations du rapport à l'écrit, jeux relationnels et enjeux du rapport à l'écrit, ainsi que définition de celui-ci.

1.2. Méthodologie

1.2.1. Déterminants de la situation d'enseignement / de recherche

Situation et cadre, participants, temporalité et enjeux

Le cours + TD optionnel d'un semestre en Master FLE dont j'ai la charge a pour but de mener les étudiants futurs enseignants (ou pour certains déjà enseignants) à comprendre, à propos de l'écrit, ce que sont des représentations, leur force en situation d'enseignement et d'apprentissage, liée à leur dimension évaluative ; à l'éprouver eux-mêmes dans leurs travaux en reliant leur vécu passé et présent ; et à s'interroger sur leurs propres représentations et leur rapport à l'écrit¹. Dans ce cadre universitaire coexistent les approches théoriques et les travaux pratiques plaçant l'étudiant en situation de producteur pour nourrir une réflexion située qui l'implique en tant que futur professionnel et en tant que sujet parlant.

Les étudiants, quel que soit leur parcours antérieur, ont franchi les étapes obligatoires du cursus scolaire. Ils ne sont donc pas en difficulté majeure avec l'écrit. Pour autant les pratiques de l'écrit revêtent une diversité dans les choix, les modes de faire et d'être, les significations. Le cours a lieu en français et la rédaction finale des travaux écrits également, mais les étudiants ont des cultures d'apprentissage et en particulier des représentations de l'écrit qui ne peuvent être dites complètement homogènes, même si les parcours universitaires ont sans doute contribué à un certain lissage.

Les enjeux d'ensemble vus a priori sont non nuls, et la perspective du diplôme n'est sans doute pas la plus déterminante : l'inscription à ce cours n'est pas (ou pas seulement) liée à son faible coefficient, elle traduit des motivations individuelles variées. Au plan relationnel privé et social (universitaire mais aussi professionnel), l'écrit est à la fois objet d'étude, source de savoirs, moyen privilégié d'évaluation et moyen de contact, de présentation de soi, par exemple à des employeurs potentiels ou dans les relations privées. Cela explique que la

¹ Ces modalités de formation des enseignants existent depuis 1983 dans les filières de français langue étrangère et ont fait l'objet d'une recherche sur de gros corpus (cf. Berchoud, 2002, Le 'journal d'apprentissage' : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants, *Recherche et formation* n° 32) ; en français langue maternelle, l'analyse réflexive des pratiques se développe depuis une dizaine d'années dans le système universitaire des IUFM.

temporalité liée à l'écrit soit la durée longue, de la plus ample, celle du passé repris et commenté, à celle, plus proche, de l'école, et celle de l'année universitaire.

Des consignes à l'évaluation universitaire...et au traitement du corpus

La tâche demandée et formulée dès le 2^e cours a pour consigne : « Formulez les caractéristiques de votre rapport à l'écrit, en étayant vos propos sur des faits précis ». Le travail à rédiger à la maison, servira de base à l'évaluation finale, à l'activité réflexive, à l'initiation à la recherche – selon des procédures différenciées, accompagnant le parcours des étudiants. Voici par exemple un incipit d'écrit d'étudiant, rédigé à l'issue du semestre de cours (extrait du 1^{er} paragraphe, long) :

« Comment regrouper les thèmes complètement différents que sont ma graphie, mon rapport à l'écriture scolaire de dissertations et de prises de notes, mes expériences avec l'écriture personnelle de chansons ou de textes et le rapport que j'ai désormais avec l'écrit des apprenants alors que je me prépare à être enseignant... [...] et en même temps, elles étaient quand même étroitement liées ? »

On voit, à travers les mots-clés et les temps verbaux, le questionnement passer du personnel au professionnel, avec le souci de l'organisation de la pensée et du texte, et l'esquisse de problématique ouvrant potentiellement sur une recherche en lien avec l'enseignement.

Les critères d'évaluation de cet écrit requéraient de :

- 1 - *présenter et analyser des faits* liés à l'écrit en contexte dans son parcours de vie ;
- 2 – *mettre en relation tout ou partie de ces faits* dans leur contexte et *tenter d'interpréter* ;
- 3 – *synthétiser* le tout en vue de *répondre à la question posée*.
- 4 – Le tout étant *ordonné dans un écrit accessible* à des lecteurs tels que les professeurs mais aussi les autres étudiants.

Cela dans la limite de dix à vingt pages. Ainsi, au regard de ces quatre critères, l'évaluation universitaire permettait-elle aussi de distinguer écrits complets / écrits incomplets.

Par-delà ces critères liés à l'évaluation immédiate (10% de la note annuelle), avait été proposée en cours une grille de lecture plus qualitative des textes, en lien avec la réflexion menée et avec l'initiation à la recherche :

La mise en discours écrit

- A – Position énonciative adoptée par le scripteur ;
- B – Mode d'organisation du texte ;
- C – Processus de présentation et d'explication en réponse à la question posée ;

Le contenu du discours

- D – thèmes et progression thématique
- E – choix effectués en réponse finale.

1.2.2 Questions de recherche et traitement des données du corpus

Questions posées au corpus

- Comment les représentations de l'écrit prennent-elles forme écrite dans une pratique universitaire, avec quelles idées-sources (question 1), dans quel jeu relationnel (question 2), avec quels enjeux (question 3) et finalement, avec quelle part personnelle (question 4) ? Peut-on alors sérieusement parler de rapport à l'écrit (question 5) ?

- Et quels savoirs sur les appropriations de l'écrit peuvent-ils être construits ainsi dans et à partir de ces travaux d'écrit en situation ? (question 6)

De la part des étudiants, on peut envisager la prise de conscience de savoir-faire nouveaux ou perfectionnés ainsi qu'un savoir sur soi ; de la part des chercheurs, il faut se demander si, dans l'opération consistant à faire émerger des représentations, on peut véritablement développer un ajout à la connaissance sur les appropriations langagières en contexte pluriculturel et souvent plurilingue, puisque le français n'est pas forcément la langue maternelle des étudiants, ni leur seule langue de travail et de vie.

Traitement des données recueillies

Les marques présentes dans les textes ont été repérées dans le cadre de la grille de lecture, en particulier : incipit et desinit, mots-clés, thèmes et progression, temps verbaux, choix des pronoms, connecteurs.

Le cadre interprétatif est celui de la mise en discours vue comme « schématisation... du point de vue qu'un locuteur se fait – ou a – d'une certaine réalité R, faite pour un interlocuteur, un groupe d'interlocuteurs, B,... dans une situation d'interlocution donnée » (Grize, 1989 : 172).

Il est aussi celui de l'analyse des représentations en tant qu'elles sont exprimées par et dans le langage, cela sous forme de contenus sémantiques (images, références implicites ou explicites, termes valorisés), et de systèmes de relations socialement et scolairement acquis, le tout servant de savoirs pour vivre.

De plus, suivant en cela les résultats de Moscovici (1989 : 82) et compte tenu que la recherche s'interroge sur les innovations autant que sur la donne remémorée, est considéré comme essentielle « la nécessité de faire de la représentation une passerelle entre le monde individuel et le monde social, de l'associer, ensuite, à la perspective d'une société qui change, motive la modification en question ». C'est l'arrière-plan de la grille de lecture choisie.

2. Résultats : thèmes, processus, relations

2.1. L'écrit et moi, « je », et nous, eux (questions 1 et 2)

2.1.1. Contenu des « idées-sources »

L'écrit est valorisé dans tous les cas. Un certain nombre d'étudiants voit l'écrit comme un tout, un indéfinissable, une entité inanalysable mais bien présente, quelque chose comme un univers-bis : leurs productions sont les plus incomplètes, imprécises, avec ce « côté lacunaire des représentations » pointé par Grize, et « c'est le raisonnement qui va y pourvoir » (1989 : 178). Ce sont les scripteurs les moins précis et les moins complets, chez eux l'écrit est une forme englobante non soumise à discussion, de même que son pouvoir, et la ou les normes. Dans ces conditions, le scripteur se place seulement comme reproducteur, continuateur, plutôt que comme producteur ou créateur.

L'écrit est prioritairement relié à la lecture, très valorisée, mais non décrite, qu'elle soit ou non pratiquée ; il l'est aussi à la conformité aux règles, que celles-ci soient ou non respectées ; tout se passe comme si un respect de surface, perçu comme consensuel, permettait ensuite des transgressions diverses, en tant que de besoin, au plan trivial des nécessités quotidiennes, sans que la valeur de l'écrit en soit affectée.

En revanche, dans les écrits plus complets, l'écrit est davantage vu comme lecture-écriture, et sur certains domaines de l'écrit, des faits, des situations individuelles d'engagement sont mentionnées, marquant que l'écrit est parfois reproduction (beaucoup de faits et d'analyses liées au vécu scolaire) mais qu'il est aussi production, appropriation personnelle dont le scripteur est le sujet.

On peut distinguer deux cas :

- les étudiants reproducteurs et producteurs sont les plus en phase avec la tâche demandée ; mais ils en mettent en question les normes, avec plus ou moins de finesse selon l'équilibre construit entre ces deux pôles de l'écrit
- les étudiants reproducteurs seulement ne sont pas suffisamment en phase avec ce qui leur est demandé, et ne mettent rien en question.

2.1.2. Organisation textuelle : une schématisation, des écarts

La première schématisation est dans l'organisation de la représentation et son expression dans une pratique. Le plan employé par chaque scripteur est un élément sur lequel s'arrêter, mais non le seul car les plans se ressemblent : plan thématique enserré dans une introduction et une conclusion-bilan ; plan chronologique de l'enfance à aujourd'hui ; ou alternance des deux.

Cependant, les textes écrits par les « reproducteurs » sont plutôt bâtis sur le modèle du mémoire de recherche ou de stage, ou alors ce sont des « chronologies », et non des textes narratifs, car il s'agit de juxtapositions, dont l'argument maître semble caché.

Tous les autres textes ont investi le récit, forme d'ensemble ou juxtaposition de petits récits thématiques enrichis d'explications. Une moitié d'entre eux revendique ce choix comme une dérogation à la norme universitaire, alors même que cette liberté avait été ouverte. La plupart met en scène des difficultés à surmonter, l'apprentissage de la lecture, de la graphie, le passage à une langue étrangère, l'exil, un changement d'école, etc.

Le déroulement de ces écrits montre comment la représentation est mise en scène et au service de quels choix, quelles contraintes, quelles pratiques. En deçà des plans et les récits, des régularités logiques se font jour dans les productions complètes :

- un scripteur affirmé (cf. ci-dessus)
- des « idées-sources » différenciées, positives **et** négatives, corroborées par des faits ; par exemple : « j'aimais écrire, mais j'étais nul en orthographe », « j'adorais écrire en anglais... je me sentais coincé en français »
- une valorisation du scripteur, et un retour sur la/les normes,
- l'affirmation de sa singularité, y compris dans les manques et oublis éventuels,
- la revendication du caractère personnel de l'acte d'écrire,
- la mise en relation du social et du personnel,
- l'acceptation formulée du jugement d'autrui.

Les productions incomplètes font silence sur les trois derniers points cités, c'est-à-dire l'élaboration de sa position, du rapport à autrui et du rapport au jugement normé. Ces productions-là sont elliptiques, réservées, et il n'y a pas de référence à un modèle culturel explicite. Il semble que l'explication de l'incomplétude est à chercher du côté énonciatif : l'autrui du scripteur, apte à le valider dans son existence, est une figure surplombante non citée (perçue comme non autorisée ?).

La schématisation fait donc apparaître plusieurs types de producteurs, dont les uns sont ici et les autres là-bas, ailleurs, hors la culture partagée. Faudrait-il alors prévoir plusieurs types d'évaluation pour un même cours ? Et peut-on durablement éviter aux étudiants l'engagement dans un retour réflexif sur leur (futur) métier et leur vécu passé en ce qu'il concerne celui-ci ?

L'effet à produire sur le lecteur est diversement choisi, apprécié, mis en œuvre, en relation avec la position énonciative adoptée et l'image de soi diffusée. Distinguons deux séries :

- entre défi et affiliation, on voit se former une relation de parenté et un mouvement entre centre/limites, permis/interdit. On a alors un scripteur autonome, singulier, imparfait / un lecteur non tout-puissant / un défi ou l'ébauche d'un défi au lecteur représentant de la norme / une forme qui satisfait **et** ne satisfait pas aux règles de l'écrit universitaire.

Par exemple : plan, annonce de plan, introduction-conclusion mais aussi récit ; et/ou des écrits présentés de façon plus personnelle qu'un mémoire, un relâchement quant à l'orthographe, des illustrations, des fragments littéraires.

- Entre conformité et désaffiliation (ou affiliation temporaire), une relation de contrainte acceptée et d'expression de soi, celle-ci étant toutefois limitée à quelques tentatives d'explications ou d'illustration de ses manques, et de ses atouts. On est en présence d'un scripteur retenu, qui laisse beaucoup d'espace au lecteur / un lecteur désorienté, en quête de ce qui est tu / une forme calquée sur les écrits universitaires de type mémoire.

Par exemple : peu ou pas de marques personnelles en couverture, aucune citation littéraire, une apparence informatique impeccable.

La première schématisation citée correspond à une représentation de l'écriture, acte et produit liés à la littérature et au développement personnel, et la seconde est, à l'inverse, celle des scripteurs non reliés personnellement, en tant que producteurs, à l'acte d'écriture.

2.1.3. Positions énonciatives et interactions mises en œuvre.

Ces éléments se repèrent en particulier au début des textes, puisque l'incipit² est le lieu de passage du réel social à l'univers personnel : dans les titres et les phrases initiales on peut repérer ou non la présence de pronoms à la 1^{re} personne, « je », « mon », « mes », et la présence ou non de citations, en exergue ou en début de texte. La présence du scripteur est plus ou moins affirmée, et ce qui varie est la mise en texte :

- plusieurs points d'ancrage du « je », allant du titre à la phrase initiale et à la reformulation de la consigne (passage du « votre rapport à ... » au « mon rapport à... »), et le lecteur doit s'insérer dans ce maillage énonciatif ;

- plusieurs points d'ancrage du « je » auxquels s'ajoute une citation englobante en exergue, de sorte que le lecteur est compris en elle – peut-être même est-il visé par une quête de complicité

- un seul point d'ancrage du « je », discret, soit le titre, soit la phrase initiale, ce qui laisse un vaste espace au lecteur, qui doit se garder de laisser aller son imagination pour s'en tenir au texte. Celui-ci est soit assez pauvre en faits et en interprétations et les deux se conjuguent, comme si la remémoration avait à voir avec la compétence d'analyse, soit enrichi de marques personnelles témoignant d'une élaboration volontaire : par exemple, pas de déterminant personnel dans les titres et sous-titres, pour une généralisation appliquée à une seule personne, le scripteur.

Dans l'ensemble des textes, ceux où le « je » est le moins fermement posé sont ceux où l'analyse et l'explication sont comme entravées, non menées à terme, où il demeure des blancs, du non analysé, ce qui semblerait signer une place de l'institutionnel très forte.

² Cf. BAKHTINE, *Esthétique de la création verbale*, 1953, 1984 et ARAGON, *Les incipit ou je n'ai jamais appris à écrire*, 1979, Skira, Genève.

2.2. L'écrit dans les mises en récit, les choix et les hiérarchies (questions 3 et 4)

Ici, nous allons focaliser sur les textes les plus complets, de manière à faire émerger les caractéristiques de représentations et de pratiques de l'écrit positives pour les étudiants.

2.2.1. Mises en récit, processus de présentation et d'explication : rôle des aspects positifs

Les mises en récit sont liées à la norme universitaire et à sa transgression ; elles sont aussi l'affirmation de la présence et de la valeur d'un scripteur individuel qui s'est approprié l'écrit pour son usage et son goût ; et enfin elles sont imprégnées des travaux de Brémond sur le schéma narratif, désormais passés dans le domaine public (manuels de classes du primaire et du secondaire) depuis vingt ans. On voit sans surprise apparaître les temps forts de ce schéma, en particulier la difficulté à surmonter, ou sa résolution dans les écrits.

On repère des schématisations collectives : l'écrit institutionnalisé, voire sacralisé ; des schématisations incluant des éléments plus individuels dans les écrits complets. Ces derniers, d'ailleurs, relèvent des deux types de schématisations, mais font la différence avec les écrits incomplets dans leur conjugaison singulière de ces schématisations.

Arrêtons-nous sur les temps forts du schéma narratif :

- Au commencement, la situation initiale

Les étudiants positionnés comme producteurs ont tous la conscience du fait que leur situation est singulière, avec parfois une certaine grandiloquence. Cela leur permet de prendre une position avantageuse dans l'univers de l'écrit. Mais qui serait assez masochiste pour entrer dans un univers où il ne serait rien ? On voit là qu'il appartient aux adultes, en particulier aux enseignants, de donner aux élèves des éléments positifs pour ceux-ci puissent se construire une belle et bonne place dans l'écrit, comme lecteur, mais aussi comme scripteur. Il ne s'agit pas tant de leur faciliter la tâche que de la leur rendre désirable et de les positionner à leur avantage.

Par exemple :

« Je suis rentré très jeune dans l'orthographe et cela m'a suivi durant toute ma scolarité comme quelque chose que je 'savais faire' » [...] « Je préférerais présenter l'orthographe à mes enfants ou à mes élèves non pas comme un instrument d'ascension sociale, mais comme un art, difficile mais passionnant... »

« Dans mon esprit, l'écrit implique nécessairement l'art, la création et l'intime, ce n'est qu'en y réfléchissant que je réalise que l'écrit correspond également à d'autres éléments de ma vie beaucoup plus triviaux, mais pour moi ils sont secondaires » [...] « L'écriture prenait alors pleinement son sens : un symbole de liberté » [père et mère écrivaient des livres, et correspondaient avec des détenus]

On voit ici des fragments d'un schéma argumentatif dans lequel le sujet parlant est préservé et valorisé dans un cadre collectif qui est le plus souvent la famille, avec une mémoire et des hauts-faits.

- L'actant principal, un être de la distinction et de la relation

Le scripteur est le héros, son expérience est singulière :

« J'appris en deux langues, le corse et le malgache, que les choses, et les plantes en particulier, pouvaient ne posséder d'autre nom que la périphrase qui en donnait l'usage et les vertus...[...] Et ces gens-là, qui se sentaient un peu sauvages et coupables de l'être, parlaient comme un livre. »

Dans les écrits moins complets, voire très incomplets, le scripteur, son expérience singulière et ses savoir-faire ne sont pas mis en valeur. A tort, sûrement. Mais il faudrait travailler sur la base d'entretiens individuels pour – peut-être – faire évoluer cela. Le scripteur doit en effet prendre des risques, affronter défis et désillusions, ou une tâche particulièrement difficile pour lui, et celle demandée l'est pour eux. D'où l'entretien individuel avant deuxième essai.

- Des moments saillants, un défi, des risques

Il peut s'agir d'un échec ou d'un déni de soi, d'une perte, d'un exil, choisi ou subi, qui a eu lieu dans la vie du scripteur ou dans celle de ses ascendants, dont il reprend la mémoire à son compte. Et cela touche tous les scripteurs, mais seuls ceux qui sont producteurs peuvent le raconter et en rendre compte, expliquer, argumenter.

Le scripteur-lecteur nié dans sa singularité et dans son lien privilégié à l'écrit, voilà un thème récurrent :

« Naïf, je pensais que le but des travaux écrits était de donner notre avis sur des sujets de réflexion, mais notre professeur ne l'entendait pas ainsi. [...] Notre avis, on attendrait d'être philosophe pour pouvoir le donner »

« Mes années à l'université, parce que j'en attendais beaucoup, m'ont bien déçue. La littérature, si présente et vivante pour moi depuis l'enfance s'est figée comme une sauce dans l'assiette. Un professeur ne m'avait-il pas dit : vous penserez quand vous aurez l'agrégation »

Le voyage initiatique est un autre thème, très culturel, mais qui relève d'un choix et d'un engagement personnels :

« Connaissant mon goût pour les livres, il [mon beau-père] m'offrit un vieux livre coréen trouvé chez un antiquaire à Séoul. [...] J'avais vingt-deux ans et je me sentais à côté de la vie. J'avais beaucoup vécu à travers les livres, il était temps de partir à l'aventure. »

Bien souvent, il est également question d'une perte :

[Dans le corse et le malgache] « j'appris plus tard, trop tard, qu'un patrimoine m'attendait là, sous la langue. Elle ne s'écrivait pas. J'ai tout perdu. »

« Je cessai de lire. Je cessai d'écrire. A quoi bon ? Jetant ma gomme un jour en plein hémistiche, je plantai là le quatrain et tout le saint-frusquin. Car ce dont il s'agit, avec l'écrit, qu'on n'écrira jamais, n'est pas ce que l'on fait, mais bien ce qu'il nous fait. »

Et derrière l'écrit se profile l'école :

« à la question 'qui êtes-vous ?', l'élève était censé répondre 'ce que vous m'apprendrez' » dit ainsi un scripteur qui, après avoir enseigné l'anglais, a quitté l'enseignement (pour être parfumeur : souvenir des odeurs et des plantes de l'enfance ?) puis y revient par le biais du FLE, français langue étrangère, français vu de l'extérieur.

« Il y avait un CDI au collège, un centre de documentation et d'information, de quoi vous déguster de la lecture... Je m'y sentais un peu comme dans ces cachots créés par d'ingénieux tortionnaires de sorte qu'il soit impossible de s'allonger ou de s'asseoir dedans. Une torture. Je boycottais cet endroit. »

Mais on notera que les moments difficiles évoqués deviennent positifs par le fait même de leur évocation, à la fois mise en présence et mise à distance.

2.2.2. Enjeux de l'écrit (objet, activité, produit) en situation d'études et de pré-professionnalisation

Les enjeux liés à l'écrit sont d'ordre scolaire, universitaire et professionnel, mais aussi symbolique voire identitaire. Des cultures différentes s'expriment, traditionnelles, qui valorisent la contrainte corporelle et l'imitation (qui n'est pas le mimétisme, d'ordre biologique et non culturel) ; actuelles (en Europe), qui mettent en avant l'activité du sujet, sa capacité à construire des savoirs.

Mais l'activité n'est pas entendue de la même façon partout : ici, il peut s'agir d'engagement personnel dans une tâche, mais là, de suivi (en apparence docile) d'un modèle, d'imitation.

Dans le second cas, l'activité sera davantage de l'ordre du bricolage, de « production des consommateurs », dans la logique « des jeux d'action relatifs à des types de circonstances » valorisée dans les travaux de M. de Certeau (1980, 1990 : XI, 40), en vue « d'esquisser *une théorie des pratiques quotidiennes* pour sortir de leur rumeur les 'manières de faire' qui, majoritaires dans la vie sociale, ne figurent souvent qu'à titre de 'résistances' ou d'inerties par rapport au développement de la production socio-culturelle ».

Des méthodes complémentaires permettraient de saisir les pratiques langagières non valorisées dans et par l'écrit, à travers des entretiens d'abord, qui pourraient ouvrir ensuite, mais ensuite seulement sur des écrits, issus d'une appropriation de l'écrit effectuée au rythme du sujet : sans doute faut-il d'abord écouter les élèves et étudiants avant de les faire écrire, afin de percevoir la logique à l'œuvre dans une pratique, le plus souvent accompagnée d'expression langagière, comme le montre encore (de) Certeau. Et cela pourrait bien expliquer le choix massif du récit chez la plupart de nos scripteurs, en tant que rendu d'un pratique, ancrée à la fois dans le littéraire et dans le quotidien.

2.2.3. Expression personnelle et choix de scripteurs

On trouve trace de l'expression personnelle et de schémas argumentés, à travers la succession des thèmes abordés et de ce qui en est dit.

Les schémas argumentés apparaissent très collectifs et non marqués quand ils se limitent à une chronologie. Les scripteurs alors font état, pour finir, de leur difficulté à écrire et de ses causes : fatigue, désintérêt, incertitude sur ce qui est « bien », excès de lecture à absorber, faillite de la mémoire. Certains se sentent atteints et il est nécessaire de leur redonner confiance en eux, en leur disant, par exemple, que ce type de travail peut se perfectionner, et en offrant la possibilité de ce perfectionnement.

Les textes plus personnels témoignent *in fine* d'une individualisation – au-delà des faits narrés – par l'ordre adopté dans les thèmes traités. Plusieurs entrées et plusieurs parcours apparaissent, dont voici les plus différenciés (corpus de textes complets) :

- Quel plan ? Ce qui me concerne / la norme / l'orthographe / mes lectures / la lecture oralisée / la graphie / l'écriture en classe / l'écriture pour moi ;
- L'écrit et le souvenir / la langue et mes langues / mon entrée dans l'écrit (lecture, écriture scolaire, écriture du vécu) / l'écrit et l'oral / l'orthographe / La norme / Et le FLE ;
- Premiers écrits / l'écriture comme contrainte / l'écriture des autres / les livres / lectures / la vie professionnelle / la dimension physique de l'écriture / Ecriture et lecture aujourd'hui ;
- Premières représentations de l'écrit / Les apprentissages : la scolarité / Le voyage : là où j'interrogeai par moi-même... / L'enseignement de l'écriture et de la lecture / Transmission écrite, transmission orale / L'évaluation / Liens.

Chacune des entrées choisies situe le scripteur dans ce qu'il estime être son univers : la lignée, les premières pratiques et représentations familiales. Chaque parcours distribue des thèmes constants (sauf la graphie, qui n'est pas toujours abordée, quels que soient les corpus : indigne ? sacrée ?) dans une interprétation individuelle à l'intérieur d'une structure collective, l'université.

La contrainte liée à l'écrit y est moins dite que montrée, illustrée, ou formulée en termes généraux. On note aussi une différence de parcours selon les âges : la norme (vue comme unique) et la contrainte sont plus présents chez les étudiants jeunes. Enfin, on note que le parcours dégage une tonalité heureuse dans les textes complets, ce qui signe sans doute un rapport de même ordre à l'écrit.

Les choix finaux des scripteurs éclairent la fin d'un parcours réflexif dans leurs pratiques et leurs représentations en définissant la configuration en valeurs d'un rapport à l'écrit :

- écrit non manuscrit, déshumanisé, non-moi, éloge du brouillon ;
- complémentarité oral / écrit, langage et relations humaines ;
- l'oral et l'écrit, apports, limites mutuelles et bilan personnel ;
- constat de l'omniprésence de l'écrit et ouverture simultanée à la pluralité des normes.

Ces choix personnels sont reliés à des structures sociales dispensatrices de savoir et de vie. Mais peut-on, pour autant déceler un ou des rapports à l'écrit différenciés ? Il semble s'agir plutôt de donne singulière à l'intérieur d'une structure. On note l'influence de l'âge et des expériences passées des scripteurs : ainsi la complémentarité oral / écrit est récurrente chez les étudiants en reprise d'étude. On note aussi qu'un rapport à l'écrit heureux est un rapport valorisé, valorisant et personnel, quelle que soit la configuration de ces termes.

En guise de conclusion, des perspectives

(question 5 et question 6)

Rapport à l'écrit

Ici, les savoirs produits sont des savoirs personnels sur soi, et des savoirs procéduraux (comment intégrer un récit dans un écrit universitaire, par exemple).

Une définition modeste s'impose donc : le rapport à l'écrit est un ensemble de processus par lequel un sujet, individuel ou collectif, à partir de savoirs et savoir-faire liés à des représentations et pratiques de l'écrit, exprime des schémas argumentés lui permettant de penser et de sentir le monde naturel et social, et aussi de se penser, de se situer dans son univers et éventuellement d'autres (univers pluriculturels et plurilingues), de sorte qu'il puisse continuer à y tenir une place, en évitant les blocages de communication et de relation à autrui.

Ainsi le rapport à l'écrit est-il marqué d'affectif et d'histoire personnelle ou familiale. Il s'ancre d'une part dans le passé, d'autre part dans les pratiques présentes et à venir ; et si l'intervention didactique a un sens, c'est bien de favoriser l'émergence de plus de savoirs, de savoir-faire et de liberté de penser, d'être. Mais c'est aussi de poser la question de l'élaboration des savoirs.

Élaboration de savoirs sur les appropriations

Le travail sur les pratiques, les représentations et le rapport à l'écrit met au jour des connaissances socialement partagées (ou à partager) et individuellement exprimées ou en souffrance. Mais qu'apprenons-nous sur les appropriations de l'écrit, scolaires et non scolaires ?

Nous avons repéré la présence d'implicites culturels et institutionnels, de déterminants scolaires et sociaux, mais au-delà ? La prise de conscience de ceux-ci apparaît très importante dans l'élaboration qu'est une appropriation langagière : dès lors que le scripteur les découvre par lui-même et pour lui-même, au lieu d'en lire seulement la description chez un sociologue, il fait de ce retour à lui-même la base qui lui permet d'évoluer.

Un autre apport est la dimension personnelle de l'ajout à la connaissance en sciences humaines : nous avons sans doute à renoncer aux expérimentations « toutes choses égales par ailleurs » comme en sciences mathématiques et physiques, et à développer une autre rationalité, à l'aune des sujets, qui sont tous, en tant que tels, investis dans des actions, « des relations avec la mémoire collective, nécessaires pour justifier, maintenir l'identité, l'existence, les conduites » (Moscovici : 1989, 161), et ce d'autant plus lorsque nous sommes engagés dans un monde plurilingue et pluriculturel.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C., 2001, *Pratiques et représentations de l'écrit*, PUF, Paris.
- Adam J.-M., 1994, *Le texte narratif*, Paris, Nathan.
- Bakhtine, M., 1953, 1984, *Esthétique de la création verbale*, Gallimard, Paris.
- Barré-de-Miniac, C., 1992, Les enseignants et leur rapport à l'écriture, *Etudes de communication*, Bulletin du CERTEIC, n° 13, Lille, Université Lille3.
- Barré-de-Miniac, C., 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Lille, université Lille3, éditions du Septentrion.
- Barré-de-Miniac, 2002, L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle de lycéens de 17 à 20 ans, *Pratiques*, n° 115-116.
- Berchoud, M. J., 2002, Le 'journal d'apprentissage' : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants, *Recherche et formation*, n° 39.
- Brémond, C., 1979, La logique des possibles narratifs, *Communications* n° 8, Le Seuil.
- Bruner, Jerome, 1983, *Child's Talk, Learning to use language*, traduction française, 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- (de) Certeau, M., 1980, 1990 (rééd.), *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.
- Dabène, M., 1987, *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck.
- Grize, J.-B., 1989, Logique naturelle et représentations sociales, in Jodelet, D., *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Jodelet, D., 1989, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, Paris.
- Moscovici, S., 1989, in Jodelet, *Folie et représentations sociales*, Paris, P.U.F.
- Moscovici, S., in Guimelli, C., 1994, *Structures et transformation des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.