

Isabelle DELCAMBRE
Yves REUTER

LE RAPPORT A L'ECRITURE D'ETUDIANTS EN LICENCE ET MAITRISE : PREMIERE APPROCHE

Résumé : L'analyse d'entretiens sur la conception de l'écriture et les relations aux savoirs d'étudiants avancés a mis en évidence qu'ils définissent majoritairement l'écriture comme un phénomène de transcription de la pensée. Pour eux, elle est caractérisée par des opérations d'assemblage des mots ou des idées, de construction d'un plan, par des mouvements d'expansion ou de réduction. Ce modèle empirique trouve son idéal dans l'écriture littéraire, conçue comme harmonie entre pensée et écriture, liée à l'inspiration et manifestée par le style. Pour les étudiants, l'écriture théorique est assimilée à l'écriture littéraire, ce qui la rend pratiquement inaccessible. Une conception de l'écriture comme construction de la pensée est très minoritaire. De même, les opérations de réécriture sont peu souvent évoquées spontanément. Les problèmes de mise en scène du sujet écrivain (je/vous/on) sont soumis à des normes senties comme arbitraires. Enfin, écrire, pour ces étudiants avancés, c'est prohiber l'expression du doute, dans une recherche de l'objectivité et de la neutralité. Cette recherche souligne (et interroge) les relations entre les modes d'enseignement du supérieur et du secondaire dans la construction d'images des textes théoriques, de l'écriture épistémique et de soi comme scripteur apprenti.

Mots-clés : Images scripturales — Ecriture théorique — formation universitaire.

Cet article s'inscrit dans le cadre des recherches sur les rapports à l'écriture et les images du scripteur que l'équipe THEODILE (Théorie-Didactique de la Lecture-Écriture) mène de façon « interne » (Delcambre, Reuter 2000) ou en collaboration avec d'autres institutions et équipes de recherches (voir avec l'INRP, « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège », Barré de Miniac et Reuter 2000 ou avec IVEL « Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur », Dabène et Reuter éds. 1998 et Brassart, éd., 2000). Il s'insère plus largement, dans une constellation de travaux¹ qui s'intéressent à la position (ou à la posture) du scripteur dans ses écrits, aux images de lui-même et de ses relations aux savoirs qu'il y construit², aux rapports à l'écriture, aux textes et aux contenus qu'il met en scène dans les tâches scripturales et/ou dans ses déclarations sollicitées.

¹ Pour une présentation de ces travaux et de la bibliographie qui nous sert d'appui, voir Delcambre et Reuter 2000.

² Les notions de « construction » ou de « mise en scène » (ou d'autres termes substituables) renvoient ici aux mécanismes de productions d'effets sans rien inférer de ce qui est conscient ou non.

Pour approcher ces rapports à l'écriture et ces images³, nous avons réalisé vingt-six entretiens avec neuf étudiants de licence et dix-sept de maîtrise (dont un « à cheval » entre licence et maîtrise), tous en sciences de l'éducation à l'université de Lille III. Ces étudiants (7 hommes, 19 femmes) sont nés entre 1952 et 1977 et sont soit des étudiants « normaux » (nés entre 1971 et 1977) et issus de DEUG très différents (psychologie, sociologie, économie, mécanique et physique...) voire de DUT, soit des professionnels reprenant des études ou d'anciens professionnels (nés entre 1952 et 1969), étant souvent passés par la procédure de validation d'acquis, qui ont, eux aussi, suivi des trajets diversifiés (instituteurs, éducateurs spécialisés, commerciaux, aide monte...). Soit donc une population⁴ qui nous intéressait tout autant pour son hétérogénéité (trajectoires suivies) que pour son homogénéité (niveau d'études et disciplines⁵).

Les entretiens ont été réalisés par quatre étudiantes⁶ en avril-mai 1999 à partir d'un guide d'entretien, que le lecteur trouvera en annexe de cet article. Il comprenait cinq questions portant plutôt sur l'écriture et les représentations de soi comme scripteur « en général » (ce que nous appelons *image scripturale déclarée*) et neuf questions pour lesquelles on demandait de se référer plus précisément aux dossiers pour les étudiants de licence et au mémoire pour les étudiants de maîtrise (en postulant alors que ce que l'on en inférerait renverrait tendanciellement à ce que nous désignons par *image scripturale actualisée*⁷).

L'ensemble de ces questions concernait donc, selon des modalités diverses, six dimensions : la définition de l'écriture, la définition de soi en tant que scripteur, l'évaluation des problèmes scripturaux rencontrés, les modalités de l'écriture et de la réécriture (avec le rapport aux lectures...), les modes de mise en scène du sujet écrivant, et les relations entre écriture et élaboration du travail et de la recherche. Sur cette dernière dimension, nous intéressait particulièrement — dans la mouvance de nos travaux cités précédemment ainsi que de ceux de Goody (1977), de Bautier (1995, 1997, 1998...), de Bautier et Rochex (1998), de Bucheton et Bautier (1996) ou de Charlot, Bautier et Rochex (1992) — d'étudier les manières dont les étudiants articulent recherche, savoirs et écriture et notamment si, pour eux, l'écriture a une fonction essentiellement *transcriptive* (d'une pensée construite antérieurement) ou

³ Il s'agirait principalement de ce que nous avons appelé *image scripturale déclarée* (verbalisée et relativement indépendante de tâches précises) et *image scripturale actualisée* (déclarée ou observée, en relation avec des tâches précises, ici dossier en licence ou mémoire de maîtrise) et non de l'*image scripturale énoncée* (reconstructible à partir de tel ou tel écrit). Pour une explication de ces notions, voir Delcambre et Reuter 2000.

⁴ Les interviewés n'ont pas fait l'objet d'une sélection stricte. Ce sont les étudiants connus des intervieweuses et qui ont accepté l'entretien. Cette étude se veut essentiellement exploratoire et compréhensive.

⁵ Encore que les objets d'étude et les disciplines de référence (sociologie, psychologie, histoire, didactiques...) soient relativement hétérogènes.

⁶ Nathalie Brunneval, Nathalie Constant-Berthe, Catherine Givert et Céline Gonnet que nous tenons à remercier pour la qualité du travail accompli.

⁷ En modalisant très fortement cela dans la mesure où il ne s'agissait pas d'un entretien d'explicitation (cf. Vermersch 1994).

LE RAPPORT A L'ECRITURE D'ETUDIANTS EN LICENCE ET MAÎTRISE

une fonction *constructive* (participant véritablement de la recherche et de l'élaboration de la pensée⁸).

Dans cette perspective, nous exposerons les résultats — provisoires — de nos analyses en présentant d'abord la représentation dominante de l'écriture et de ses composantes, puis les traces de la présence d'une représentation « dominée », avant d'apporter quelques précisions quant à l'ordre des activités, à la réécriture, à la désignation de l'énonciateur et à la mise en texte du doute⁹.

L'ECRITURE COMME TRANSCRIPTION DE LA PENSEE

La représentation dominante de l'écriture est celle de la scription comme *transcription* d'un déjà-là, d'un pré-pensé, ce qui rejoint les conclusions de nombre de recherches précédentes¹⁰. Nous la désignons comme dominante en raison de sa présence dans chaque entretien, de sa récurrence sur l'ensemble du corpus et de sa fonctionnalité (elle assure la cohérence de nombre de remarques sur des dimensions différentes liées à l'écriture, cf. ci-après et le point 2) ainsi que de son degré d'affirmation. Il s'agit en effet d'une *position*, assumée en tant que telle, assertée, explicitée et parfois reprise à divers moments de l'entretien.

Cette « représentation – position » peut prendre diverses formes sur l'axe expression – communication¹¹ :

- « l'écriture, ce serait exprimer tout ce qu'on a envie d'exprimer, que ce soit les sentiments, que ce soit au niveau de ce qu'on perçoit, de ce qu'on aime, de ce que qu'on a envie d'écrire, oui ce serait tout ça l'écriture, ce serait finalement arriver à transcrire tout ce qu'on a envie. » (1.2)¹² ;

- « un outil de communication » (8.5) ;

- « un moyen de disperser son savoir » (12.6) ;

- « c'est ce qui permet de formuler sa pensée pour qu'elle soit accessible à tous » (3.4).

Mais quelles que soient ces formes, ce qui la caractérise en dernier ressort est constitué par deux traits essentiels :

• l'écriture est tributaire d'un *avant* :

- « [l'écriture] en général ? une bonne part de réflexion et d'organisation de la pensée et puis après tu n'as plus qu'à jeter sur papier... » (13.6) ;

• la pensée est supérieure à l'écriture :

⁸ Pour une première approche de cette question, voir Ruellan, Reuter, Genes et Picard 2000.

⁹ Les citations extraites des entretiens sont ici retranscrites sous des formes scotomisant leur dimension orale pour deux raisons principales : les retranscriptions d'entretiens ont adopté des normes quelque peu divergentes ; nous n'avons encore que peu travaillé, pour cette recherche, sur les indicateurs paralinguistiques.

¹⁰ Ainsi d'ailleurs — il n'est sans doute pas inintéressant de le rappeler — que les thèses déjà anciennes de Jean Ricardou sur ce qu'il appelait l'idéologie de l'expression-représentation (Ricardou 1978 : 25).

¹¹ On peut sans doute penser que ces formes n'ont pas toutes le même degré de pertinence... ce qui nous amène à réfléchir sur certains discours de l'espace scolaire qui tendent à unifier sans précaution les pôles de l'expression et de la communication.

¹² Le premier numéro renvoie au sujet et le second au tour de parole dans l'entretien.

I. DELCAMBRE & Y. REUTER

- « ça paraît difficile que l'écriture soit plus que la transcription de la pensée... la pensée sera forcément en richesse supérieure à l'écriture... ou alors je comprends mal la question » (7.373) ;

- « je pense que l'écriture ne traduit pas toute la pensée, elle ne peut traduire toute la pensée, ça a du mal parfois à traduire toute la pensée, c'est une question de formulation » (7.375) ;

D'une certaine manière, pour les étudiants, comme on peut s'en rendre compte au travers des extraits précédents, l'écriture (tendanciellement confondue avec l'écrit) tend à trahir la pensée d'un double point de vue : elle risque de la déformer et elle constitue un écran pour le lecteur qui peut se laisser abuser par son aspect, lequel n'est en réalité — dans cette conception — qu'apparence, façade, gangue...

- « j'ai l'impression que [l'écriture] c'est une première façade, la première étape à franchir parce que le lecteur, la première chose qu'il va voir, c'est l'écriture et en second les idées, si on a des bonnes idées et que c'est mal écrit, forcément ça tiltera pas, des fois c'est vrai que si c'est bien écrit et qu'il y a des mauvaises idées, ça passera peut-être un peu mieux, donc l'écriture c'est quelque chose de très important mais je pense que c'est quelque chose sur lequel il faut qu'on s'applique énormément, je trouve que c'est un peu dommage parce que l'essentiel c'est quand même les idées qu'on a retenues des lectures, c'est ce qu'on a retenu de notre expérience et pas forcément la façon dont on l'a dit, bon ça c'est le système scolaire qu'il faut remettre à jour » (12.76).

Cette « représentation-position » unifie en tout cas nombre d'éléments portant sur les diverses dimensions de l'écriture. Elle les relie et leur donne cohérence. Il en est ainsi des comparaisons et des métaphores qui associent l'écriture aux autres arts ou à l'accouchement ainsi que des catégorisations employées qui opposent les situations ou les genres d'écrits où on sait quoi écrire et les autres où ne dispose pas de la matière, préalablement :

- « pour les autres domaines, quand j'écris c'est parce que j'ai les idées, parce que je suis inspiré, donc à partir du moment où j'ai les idées, c'est bon... » (13.58).

Il en est encore ainsi du rapport à l'ordre dans les pratiques de recherche¹³ (il faut « se nourrir » par des lectures et des analyses avant d'écrire...) et de la formulation des difficultés, notamment en ce qui concerne le manque d'idées, le passage à l'acte ou la compréhension d'autrui :

- « quand j'ai pas d'idées et que je suis obligé d'écrire, ça me pose problème parce que je ne sais pas quoi dire » (13.18)

- « commencer à me mettre dans l'ambiance, bien avoir les idées assez claires, assez structurées pour pouvoir commencer à écrire parce qu'en règle générale j'ai un mode de fonctionnement qui veut que je mette mes idées en place et après c'est au fil de la plume, ça coule, donc le plus dur, c'est de commencer » (7.281) ;

- « c'est vrai qu'une fois que je m'y mets, en fait le plus dur, c'est de se lancer » (8.34) ;

- « oui, c'est difficile d'écrire, faut arriver à suivre ce que nous on pense, enfin ce qu'on met sur la feuille, il faut que l'autre personne puisse comprendre le même sens que nous derrière les mots » (4.239).

¹³ Sur lesquelles nous reviendrons en 5.

LE RAPPORT A L'ECRITURE D'ETUDIANTS EN LICENCE ET MAÎTRISE

Dans tous ces cas domine la représentation d'une pensée à clarifier et à élargir de ses ambiguïtés comme préalable à l'écriture.

Cette « représentation – position » permet enfin de comprendre comment l'écrit est positionné par rapport à l'oral : il apparaît comme l'autre versant de l'expression de la pensée (« l'écriture pour moi serait un moyen d'expression [...] un moyen de m'exprimer par écrit » ; 2.4), souvent second (« une parole qui est écrite » ; 26.6). Conséquemment, l'écriture est, selon les uns, facilitante dans les circonstances où la parole ne « passe » pas :

- « au niveau du fond, elle facilite pas mal de choses, notamment tout ce qui est l'expression de sentiments personnels ou [de] ce qui nous touche de près, je peux pas faire une déclaration d'amour oralement par exemple, ou une rupture c'est difficile, enfin il y a des sentiments qui passent jamais à l'oral » (3.34) ;

et, selon les autres, dangereuse en ce qu'elle ne permet ni contrôle de la compréhension, ni défense :

- « [par oral] y a pas de problèmes à partir du moment où tu peux défendre ton travail, tu vois tout de suite si les gens ont bien compris le message que tu voudrais envoyer alors que par écrit le problème, c'est que tu te demandes toujours est-ce que j'ai été un bon émetteur, donc en licence tu as des dossiers à rendre et puis quand tu n'as pas l'habitude d'écrire avant, t'es au-dessus du précipice (...) c'est vrai, tu te dis, est-ce que je mets le parapente ou l'aile delta » (6.595)

- « et quand t'es pas là pour défendre ton travail, tu peux pas te permettre la moindre erreur parce que sinon forcément il y a maldonne » (6.599).

L'ECRITURE COMME TRANSCRIPTION DE LA PENSEE : LES OPERATIONS SCRIPTURALES

Cette « représentation – position » (L'écriture, c'est...) nous paraît s'articuler avec quatre types de conceptions précisant l'*activité* scripturale (pour écrire, il faut faire...) qui la spécifient en ce qui concerne l'évaluation des difficultés rencontrées, l'ordre, les modes de réécriture...

Ces conceptions sont combinables, non exclusives, et les sujets interviewés soit les alternent au cours de l'entretien, soit insistent sur l'une d'entre elles qui tend alors à devenir emblématique de leur représentation de l'écriture.

Objectiver en trouvant l'enveloppe adaptée

La première conception se décline sous deux formes. La première, celle de l'*objectivation*, insiste sur la matérialisation de la pensée qu'on sort de soi. Il s'agit de « mettre les choses à plat » afin que ce produit, qui est la finalité du travail soit conservable et *évaluable* :

- « ça permet de mettre les choses bien à plat et de les matérialiser » (11.132) ;

- « le rôle de l'écriture dans l'élaboration de mon mémoire, c'est primordial parce que c'est à partir de cet écrit qu'on va m'évaluer » (8.98) ;

- « un dossier, il est fait d'écriture, enfin moi tous les dossiers que j'ai fait, j'ai pas eu de rencontres avec le prof, j'ai fait mon dossier, je lui ai donné le truc et j'ai pas expliqué ce

que je faisais, pourquoi, comment, donc l'écriture c'est le seul moyen d'aboutir, enfin d'avoir une note » (14.72) ;

- « la finalité, c'est l'écriture parce que c'est ce que tu rends à la fin dans ton mémoire » (20.68).

La seconde forme, celle de la *traduction*, insiste sur l'adaptation de la pensée. Il s'agit de trouver les mots qui en rendent compte, la clarifient, la rendent compréhensible pour l'autre, voire même la rendent compatible avec un effet esthétique (« faire beau ») ou des normes institutionnelles imposées :

- « j'aime bien la lecture parce que je trouve ça formidable qu'un auteur puisse arriver par exemple à traduire des sentiments ou des idées mais arriver moi-même à l'accomplir c'est quelque chose de difficile parce qu'il faut arriver à maîtriser les mots, à maîtriser les idées (...) qu'une phrase exprime vraiment le fond de ta pensée. » (1.100) ;

- « c'est ça qui me pose problème pour trouver les mots qui correspondent bien à ce que je veux dire » (22.38).

En tout cas, dans ces deux modalités très proches, la question fondamentale est celle de la réduction des écarts entre pensée préexistante et formes linguistiques envisagées principalement sous l'angle des mots et des normes techniques. Cela oriente une conception de la réécriture axée sur l'obtention d'une meilleure adéquation entre texte et pré-pensé et/ou respect de la norme. Conséquemment, l'écriture paraît facile quand on sait quoi dire (avant) et quand on arrive à trouver les mots justes pour le dire en évitant les fautes de grammaire et d'orthographe. Elle paraît en revanche difficile quand on n'a pas d'idée, quand on ne comprend pas bien le sens des normes imposées¹⁴, quand on a des problèmes de style, d'orthographe ou de grammaire, quand il est ardu de trouver les mots « justes » ce qui est parfois articulé avec et expliqué par la culture d'origine¹⁵ :

- « je fais beaucoup de fautes avec le passé (...) mais chez moi je parle, ma famille elle parle beaucoup de patois donc lors de mon premier jet il y a beaucoup de mots qui sont issus du patois, c'est pour ça que ma seconde réécriture c'est mettre en bon français » (4.231) ;

- « le style c'est ça (...) qui me pose problème (...) parce que je crois que je viens d'un milieu simple où on ne parle pas forcément avec des mots... » (22.36) ;

Cela explique aussi la manière dont est envisagée l'aide du dictaphone qui, selon les interviewés qui s'en servent, facilite l'expression dans un premier temps tout en permettant un travail ultérieur de traduction-adaptation.

De manière frappante, dans cette première conception, l'écriture tend à se confondre avec l'écrit (le produit) lui-même réduit essentiellement à des mots qui forment une gangue souvent ressentie comme maladroite (au sens de tendanciellement inappropriée).

Assembler les mots et/ou les idées

La seconde conception présente l'écriture comme la réunion de mots et/ou d'idées au travers d'images telles le liage, le tissage ou le ciment. Parfois, au delà de

¹⁴ Ce qui revient très fréquemment dans notre corpus notamment pour ce qui concerne le marquage des citations et des références.

¹⁵ Dans ce cadre, il s'agit bien pour les étudiants d'une traduction au sens propre.

LE RAPPORT A L'ECRITURE D'ETUDIANTS EN LICENCE ET MAÎTRISE

ces unités, il s'agit d'assembler des phrases, des fragments, des parties, voire d'articuler « blocs » et structure d'ensemble pour assurer la cohésion et éviter la juxtaposition :

- « [l'écriture] ça permet de rassurer parce qu'au départ (...) on a beaucoup de choses en tête et il y a rien d'écrit, donc je veux dire rien n'est mis en forme, c'est des fragments de tout, de cadre théorique, d'introduction, même de conclusion (...) donc le fait de mettre quelque chose sur une feuille, ça permet de se rassurer, ça permet de se lancer aussi parce que c'est vrai, c'est angoissant de faire un mémoire puisqu'on sait pas où on va, on a atterri là devant des choses qu'on nous demande (...) c'est vrai que le fait d'avoir même quelques mots (...) enfin, je veux dire au départ c'est que des fragments mais ça permet petit à petit tous ces fragments, quand tu les mets l'un à côté de l'autre, ça permet d'avoir le fond de l'introduction, le fond du cadre théorique » (4.301) ;

- « parce qu'on a beau avoir des idées qui sont prises d'un tel ou tel auteur, en fait il faut savoir organiser le tout et puis pour prendre une image c'est vrai que l'écriture ça ressemble un peu à du ciment qui permet de faire que toutes les parties soient solidaires et aient un lien, une sorte de fil rouge qui puisse permettre de suivre le déroulement du mémoire » (13.52) ;

- « arriver à faire en sorte que chaque phrase ait un rapport avec l'autre phrase parce que lorsqu'on retranscrit une observation (...), je retranscrivais le jour même et disons que j'avais en tête tout ce qui s'était passé et parfois c'était difficile à faire la retranscription parce que je pensais à telle chose qui me paraissait importante qu'il fallait qu'elle figure dans ma retranscription et je pensais aussi à d'autres choses mais pas de rapport (...), mais point de vue cohésion c'était à ne pas mettre tout de suite, après donc c'est à juxtaposer les phrases en faisant en sorte que lorsqu'on change d'idées, la transition est toujours là pour que le lecteur puisse être guidé, qu'il ne soit pas perdu dans sa lecture » (4.247) ;

Construire un plan

En tout cas, au travers du discours des interviewés, cette activité d'assemblage n'est pas à confondre avec celle de la construction d'un plan :

- « [le plus difficile c'est] l'articulation entre les idées, donc avoir un plan ça va, quand je dis articulation c'est par exemple (...) les transitions entre les parties ou les sous-parties (...), chaque bloc est à peu près logique, la grosse structure elle existe, mais toute la finition qui fait que celui qui va relire derrière va être à l'aise et savoir où je l'emmène, ça c'est l'horreur » (16.16)

- « je l'ai pas encore fini mon mémoire (...) mais les parties sont bien dessinées, ce qui me reste là, le problème, passer de la première à, je bloque là sur une partie parce que j'ai une grande transition et c'est ça qui me pose problème qui me retarde énormément parce que j'arrive pas à faire la transition de la première partie à la deuxième (...) » (15.38).

Le plan, terme commun à l'ensemble des interviewés, est donc considéré comme une étape autonome, indépendante de la production d'idées et de leur liage :

- « [le plus difficile c'est] par rapport aux dossiers, au départ c'est de trouver le plan (...) et une fois qu'on a le plan, après les points essentiels c'est facile je trouve (...) » (21.24) ;

- « la première chose c'est mettre ses idées, enfin moi je fais comme ça mais mettre les idées comme de but en blanc et (...) après organiser (...) ses idées par rapport à un plan, enfin structurer ses idées » (21.26)

Ce plan — statique et *jamais* explicitement relié au mouvement de la pensée ou aux effets à produire chez le récepteur — est situé soit avant soit après le jet d'idées mais, de façon curieuse, il n'est jamais considéré comme potentiellement générateur d'idées. De surcroît, les problèmes d'assemblage ne sont jamais pensés en relation avec lui. Il apparaît donc comme une charpente imposée¹⁶, nécessaire mais tendancielle indépendante des autres opérations...

Expanser ou élaguer

Deux activités possibles sont complémentaires distinguées dans le travail d'écriture. Elles renvoient parfois à deux conceptions antagonistes de la tâche scripturale, parfois à deux représentations différentes des difficultés de chacun.

La première activité consiste à *expanser* ce qui a d'abord été produit sous la forme restreinte de l'essentiel (ce qui est souvent ressenti comme une véritable difficulté) :

- « dans mes écrits, je reste très concise, je vais directement à l'essentiel sans étayer mes pensées » (8.26) ;

- « j'essaie de définir des grands axes comme les chapitres et autour de ces grands axes, j'essaie d'enrober » (11.70) ;

Et cette réécriture expansive est parfois désignée comme une obligation arbitraire, voire stupide :

« j'ai beaucoup de mal à écrire un plan et à la limite, je préfère quand je travaille dans un groupe (...) qu'on me fasse un plan et moi je remplis en blablatant et en tchatchant » (14.30).

A l'inverse, certains désignent comme difficulté le fait d'*élaguer*, de réduire le texte, car ils ont trop à dire :

- « j'ai tendance à donner trop de détails parce que j'ai toujours beaucoup de choses à dire et donc la synthèse je la travaille au fil du temps (...) et même quand (...) je boucle mon travail, je demande (...) à la personne qui regarde que ce soit mon épouse ou quelqu'un d'autre, à ton avis (...) pourrais-je éliminer certaines choses et donc ce regard-là je l'apprécie beaucoup, qu'une personne me dise que tel ou tel point dans mon travail ne sont pas forcément nécessaires puisque je ne m'écarte pas forcément du sujet mais quelque fois, je vais trop dans les détails » (2.26) ;

- « j'ai pas de problème de démarrage, j'ai plutôt des problèmes pour m'arrêter parce que quand je suis partie (...) d'ailleurs à l'école, encore au lycée, dans mes dissertations, c'était marqué que j'étais trop bavarde (...) parce que quand je suis partie, je suis partie (...) » (25.36).

Ces deux activités — élaguer ou expanser — sont en tout cas sur le même plan : elles sont disjointes à la fois de la construction du plan et du jet d'idées qui est la matière première qu'elles retravaillent chacune à leur manière.

Un modèle empirique de l'écriture ?

Au travers de ces discours il n'est pas facile d'inférer un modèle de l'écriture, commun aux étudiants interviewés, même si les opérations mentionnées

¹⁶ Héritage scolaire réactivé par l'enseignement universitaire et les divers guides censés aider les étudiants à réaliser leur mémoire ?

précédemment sont récurrentes, dans la mesure où toutes les activités ne sont ni toujours présentes, ni explicitées de la même façon, ni déclinées dans le même ordre. Nous proposons cependant, à titre d'hypothèse, cette ébauche de formalisation :

- deux opérations semblent des préalables : « *nourrir sa pensée* » et « *décanter* » ; elles apparaissent, naturalisées sous forme d'évidences, soit au travers des fragments de discours portant sur l'objectivation de la pensée, soit au travers de ceux portant sur le rapport aux lectures et aux observations ou sur l'ordre ;

- l'*objectivation* vient généralement après cette phase (ou après l'élaboration du plan) ou acquiert le statut de représentation globale subsumant l'ensemble des activités ;

- l'*élaboration du plan*¹⁷, indépendante des autres opérations, peut aussi être située après l'assemblage ;

- l'*assemblage* peut encore être située après l'activité d'expansion ou de réduction ;

- *expansion et réduction*, mutuellement exclusives, sont des opérations ressenties comme d'autant plus difficiles qu'elles sont vécues comme une lutte contre ses tendances « naturelles » pour rentrer dans un moule souvent vécu comme arbitraire ;

- *révision et réécriture*, sur lesquelles nous reviendrons ultérieurement (cf. 6), qui pourraient légitimement être inférées des activités précédentes, ne sont pourtant thématiques explicitement et de façon autonome qu'en réponse à des questions « ciblées » et essentiellement sous les formes du style, de la syntaxe et de l'orthographe.

En tout cas, une chose est nette : la pensée précède l'écriture qui tente (maladroitement) de la traduire et de la couler dans les normes imposées. Et les opérations que nous venons de décrire concrétisent et spécifient cette représentation (même si, comme nous le verrons en 4, les choses ne sont pas aussi monolithiques que la présentation-analyse le fait apparaître au premier abord).

LA LITTÉRATURE COMME QUINTESSENCE DE L'ECRITURE

La place de la littérature — non sollicitée par les questions — mérite un temps d'arrêt en raison de son importance aussi bien en terme de fréquence¹⁸ qu'en terme de fonctionnalité.

En effet, elle représente bien souvent, dans ces discours, la quintessence de cette conception de l'écriture comme transcription. Cela se manifeste notamment au travers de quatre dimensions.

La littérature renvoie d'abord à l'expression d'une pensée déjà-là, pourvu qu'on soit inspiré. Elle est un *art* (voir les comparaisons) de l'expression.

¹⁷ L'élaboration du plan, ainsi conçue, entretient des rapports assez lâches avec ce qui est appelé planification du *texte* dans d'autres modèles. Quant à la planification de la *tâche* (Reuter 1996), elle n'apparaît pas dans notre corpus.

¹⁸ Voir les comparaisons avec les arts (peinture...) et l'insistance sur la dimension esthétique (fleurs, beauté...).

Dans cette perspective, l'écriture « coule de source », ce qui n'est malheureusement pas le cas (voire l'image de l'accouchement difficile) pour nombre d'étudiants :

- « je me débrouille (...) mais je peux pas dire que je suis bon scripteur, j'ai pas la plume facile » (21.20).

A cette première harmonie postulée entre idées/pensées et écriture, la littérature en adjoint une seconde entre idées/pensées et formes textuelles réalisées, *via* notamment la notion de *style*, majoritairement désigné comme une faiblesse de leurs écrits par les étudiants :

- « je ne reviens pas tellement sur l'idée en soi, sur les idées de base, mais par contre (...) plutôt les tournures, le style, ça c'est quelque chose de difficile. » (1.98) ;

- « la recherche du style pour moi là c'est important » (3.34) ;

- « je trouve que l'écriture c'est quand même très personnel et enfin pour moi je tiens à mon style même s'il est médiocre » (3.98) ;

- « finalement le bac qui est une clé pour aller à l'université est censé sanctionner (...) un niveau d'études qui doit au moins permettre d'écrire quelque chose correctement, d'avoir un truc structuré sans avoir un style à la Proust » (7.313) ;

- « j'écris avant mais c'est (...) des écrits schématiques, en fait ce n'est pas des écrits, j'allais dire littéraires » (11.84) ;

Dans cette perspective, les théoriciens sont assimilés, plus ou moins explicitement, aux écrivains, ce qui explique nombre de difficultés ressenties par les étudiants pour écrire, notamment en s'emparant de leurs lectures :

- « quand maintenant on me demande de résumer par exemple un bouquin comme je suis en train (...) d'ailleurs, j'ai toujours du mal à reformuler ce que l'auteur dit, je trouve que ses phrases sont tellement belles (...) » (9.52)

- « [les problèmes rencontrés] c'était de dire avec mes mots ce que les grands auteurs disaient avec leurs mots » (12.52) ;

- « le problème des choses importantes que les auteurs écrivent et que toi tu dois remettre quelque part et qui bloquent parce que l'auteur c'est son truc (...), il est spécialisé dans la chose et il l'a bien dite, alors pourquoi toi tu vas le dire autrement (...) » (20.40).

Cette assimilation entre théoriciens et écrivains — pouvant aller jusqu'à induire chez certains l'idée du plagiat — place en tout cas la référence à une hauteur telle qu'elle ne peut conduire les étudiants qu'à une auto-évaluation dévalorisante. Elle confirme à nos yeux les conclusions d'autres recherches (Bourgain 1988, Dabène 1987) qui ont mis au jour, comme effet de l'enseignement, le poids du littéraire dans les normes sociales de l'écriture. Elle n'avait cependant pas encore été analysée sous cette forme¹⁹, susceptible aussi d'interroger l'enseignement universitaire...

¹⁹ Du moins à notre connaissance.

L'ECRITURE COMME CONSTRUCTION DE LA PENSEE

L'idée que l'écriture peut participer de la construction de la pensée, qu'elle ait une valeur heuristique, cognitive (Ruellan, Reuter, Genes et Picard 2000), est en fait extrêmement rare.

Lorsque cela émerge, c'est essentiellement soit sous une forme minimale, soit comme une extension *possible* de l'écriture comme transcription ou des métaphores qui lui sont associées :

- « [le rôle de l'écriture] j'ai l'impression que (...) c'est de clarifier la pensée » (9.154) ;

- « une structuration de ce que j'ai pu voir, apprendre, je trouve que ça donne du recul (...) on intègre mieux ce qu'on a appris (...) » (22.112) ;

- « [comparer l'écriture] à la construction d'un bâtiment, en fait t'as les bases et puis tu construis dessus et plus (...) tu vas en hauteur et plus ça s'affine (...) » (13.10).

Il est excessivement rare, au moins dans notre corpus, de trouver cette conception sous la forme d'une expansion même limitée, assumée fermement en tant que position :

- « [l'écriture] ça permet de construire sa pensée, son analyse et d'aller au fond des choses parce que (...) une écriture c'est quelque chose qui est posé, sur laquelle on peut revenir et donc tu peux toujours aller plus loin » (16.22)

En fait, on s'aperçoit que si cette conception est aussi dominée, c'est au moins en partie en raison d'une représentation plus générale de l'apprentissage selon laquelle on n'apprend pas par soi mais, fondamentalement, par les autres :

- « Q. Est-ce que ton mémoire t'a permis d'avoir de nouvelles connaissances ?

- R. (...) mais les connaissances après on les acquiert par le dialogue avec les enseignants, le directeur de mémoire, les personnes que tu rencontres, les bibliothèques, les autres étudiants, les professionnels, les personnes que tu rencontres sur ton lieu de stage. » (4.305)

- « il me semble que l'acquisition de connaissances elle se fait quand même essentiellement par la lecture, éventuellement par l'audition des cours, des séminaires (...) » (3.130)

Cette conception est sans doute elle-même reliée à une représentation de la construction des savoirs comme transmission-capitalisation d'unités de contenus que certains étudiants distinguent d'ailleurs de l'approfondissement de leur réflexion personnelle :

- « Q. donc pour toi l'écriture de ton mémoire ne te sert pas à l'acquisition de connaissances ?

- R. de connaissances non, par contre pour approfondir ma réflexion certainement parce que (...) on se rend compte en écrivant que (...) formuler un sujet oralement c'est assez simple, je pense qu'on passe à côté de pas mal de choses tandis qu'à l'écrit (...) on est obligé d'avoir des termes précis, à l'oral on peut se permettre d'hésiter *et cetera*, à l'écrit il faut quand même plus ou moins trancher, il faut être précis, et (...) je pense que c'est très important pour ma réflexion personnelle, pas pour mes connaissances. » (3.132)

Comme on peut s'en rendre compte ici, avec peut-être encore plus d'acuité, les relations entre écriture et construction de connaissances sont d'autant plus difficiles à analyser que chacun de ces deux termes entre dans des réseaux de relations particulièrement complexes. Cela ne peut qu'inciter à prendre ces analyses avec beaucoup de prudence et à engager des recherches complémentaires sur ce point.

Nous pensons cependant que les tendances dégagées confirment les résultats d'études antérieures quant à la domination de la fonction transcriptive de l'écriture dans les représentations des sujets. Mais cela ne saurait suffire si l'on ne précise pas mieux théoriquement et empiriquement (dans l'esprit des acteurs), comment peuvent s'articuler fonctions transcriptive et constructive, voire même comment aider, praxéologiquement, sur ces bases, une meilleure articulation de ces fonctions telle qu'elle soit efficiente dans les pratiques scripturales à visée heuristique.

ELEMENTS DE RETOUR SUR L'ORDRE

Le traitement des réponses aux questions sur l'*ordre* des activités menées par les étudiants pour élaborer leur dossier ou leur mémoire nous a permis de préciser certains points, voire de mettre au jour certains éléments qui leur posent problème.

En premier lieu — et cela confirme les résultats de recherches antérieures (Nonnon 1995) — il existe une grande confusion dans ces discours entre ordre de la recherche (qui tient, pour les étudiants, d'une norme ou d'une préférence de tel ou tel enseignant), ordre de l'écriture et ordre de l'exposition :

- « (...) j'ai appris déjà deux manières d'écrire des mémoires, j'ai appris une méthode à l'IRTS, la même méthode je l'ai retrouvée par un formateur ici en licence, mais par (...) un autre formateur ici en licence j'ai appris encore à travailler une méthode que je ne connaissais pas auparavant, c'est un professeur qui incite les étudiants à respecter sa méthode, déjà ça m'a appris à travailler de deux manières différentes, d'aborder les choses de manière différente, par exemple le travail s'axant sur les hypothèses (...) il y a un formateur ici en licence pour qui l'hypothèse n'est pas forcément un moyen d'arriver à un travail de recherche efficace mais dans l'ensemble donc, j'ai écrit l'introduction à la fin, j'écris tout d'abord donc du premier chapitre jusqu'au dernier chapitre, la conclusion et l'introduction, je l'écris en dernier. » (2.34)

Mais, en général, les étudiants considèrent que l'écriture vient après les lectures et les recueils et traitements de données, au point d'ailleurs pour certains d'occulter les diverses scriptions (notes...) qui accompagnent ceux-ci. Cependant, au-delà des fragments de discours explicites qui renvoient nettement selon nous à la représentation de l'écriture comme transcription, nombre d'entre eux, sollicités plus précisément sur ces questions, « reconnaissent » en quelque sorte qu'ils écrivent continuellement au long d'une recherche :

- « C'est les deux, j'ai l'impression que c'est un va et vient, puisque tu as tes données, tu écris sur tes données ou tu écris des idées et puis ensuite tu reviens, ça dépend, il y a pas d'avant, d'après, il y a les deux enfin ça fonctionne avec les deux » (1.113)

Et, d'une certaine manière, ces écritures constantes²⁰ vont conforter la conception de l'écriture comme assemblage (cf. 2.2) :

- « j'ai écrit (...) des choses qui étaient importantes pour moi suite à ces lectures (...) donc j'ai (...) fait des petits textes qui ont eu un titre (...) et (...) progressivement ça va se mettre (...) les uns après les autres (...) » (23.44 à 48).

²⁰ Mais qui ne sont ni forcément pensées en tant que telles, ni intégrées dans le projet global du travail.

LE RAPPORT A L'ECRITURE D'ETUDIANTS EN LICENCE ET MAÎTRISE

Mais l'écriture n'est pas mécaniquement rattachée aux conceptions exposées précédemment. Son organisation est aussi tributaire d'autres facteurs tels goûts, conditions matérielles, évaluation des difficultés, ou usage des outils (papier puis ordinateur) :

- « je commence par la partie qui m'intéresse le plus » (24.42)

- « tout dépend (...) de l'ambiance en fait (...) je fais une partie théorique, parfois je suis en train de faire ma partie méthodologique (...) ça dépend de mes humeurs en fait (...) et en fait ça dépend aussi des personnes qui se trouvent dans la pièce où je travaille, quand j'écris j'ai besoin de silence, par contre quand je résume le silence n'est pas primordial, y'a un minimum quand même de silence, mais tout dépend en fait de la situation de travail (...) de l'atmosphère. » (10.68 à 76)

- « [j'écris] du plus facile au plus compliqué » (11.51)

Ces considérations sur l'ordre ne sont pas purement anecdotiques. D'un côté, elles tendent à confirmer la disjonction entre pratiques de recherche et écriture en renvoyant celle-ci à sa secondarité fonctionnelle et à son ultériorité. Elles dessinent encore le travail de réécriture sous la figure scolaire du recopiage « au propre » après le brouillon. Mais, envisagées sous un autre angle, elles incitent à relativiser certains modèles rationalisants de l'écriture et de la planification en produisant une image plus matérialiste de l'écriture comme pratique tributaire de conditions matérielles et d'états psychologiques (Reuter 1996).

Reste, dans le cadre de l'ordre, un point particulièrement intéressant à analyser, dans la mesure où il fait l'objet d'un conflit récurrent entre injonctions professorales (ou des manuels) et mode de travail étudiant : celui de l'écriture de l'introduction.

En effet, nombre d'étudiants signalent avec insistance qu'on leur prescrit d'écrire l'introduction à la fin mais témoignent qu'il leur est plus facile de commencer par celle-ci et de tout écrire « dans l'ordre » :

- « en général, officiellement on dit que l'introduction c'est à la fin qu'il faut la faire alors que moi j'aimerais bien (...), l'année dernière le dossier que j'ai fait c'est ce que j'ai fait en premier alors que c'est souvent ce qu'il faut faire à la fin donc comme tout le monde dit (...), l'introduction je la fais en premier et ensuite je fais dans l'ordre où c'est imposé, où c'est indiqué pour le mémoire, c'est l'introduction, tout ce qui est hypothèse, problématique, cadre théorique, alors qu'il y a quand même, c'est un désordre en fait normalement qu'il faut mais moi j'aimerais plutôt suivre point par point. » (5.414).

En fait, si la question du conflit autour de l'introduction nous intéresse autant c'est non seulement parce qu'elle confirme les confusions entre ordres de la recherche, de l'écriture et de l'exposition mais aussi parce qu'elle explique, au moins en partie, pourquoi les étudiants peuvent se représenter l'écriture théorique comme appropriation de normes arbitraires (et non comme aide à la résolution de problèmes à l'aide d'outils discutables)²¹, et encore parce qu'au travers des injonctions profes-

²¹ Pour le dire plus nettement encore, il nous semble que l'enseignement de la recherche et de son écriture s'exercent souvent sous des formes magistrales-scolaires susceptibles de rendre compte, au moins en partie, des représentations des étudiants.

sorales on peut voir comment continue à circuler (et à se reproduire) une conception de l'écriture excluant la réécriture²².

LA REECRITURE

La réécriture, à laquelle nous accordons une attention toute particulière dans le cadre de nos recherches, n'est véritablement thématifiée que lorsqu'elle est explicitement sollicitée (*cf.* question 10).

Les positions sont alors très diverses quant aux rapports à la réécriture et à ses aspects quantitatifs. Le partage entre ceux qui déclarent beaucoup réécrire et ceux qui déclarent peu réécrire renvoie dans certains cas à une différence entre sexes. Lorsque la stratégie affirmée est de beaucoup réfléchir avant chaque phrase, il s'agit d'hommes :

- « ah non, je reprends jamais, je fais uniquement par premier jet, je travaille directement sur ordinateur et (...) je préfère réfléchir cinq minutes pour faire une phrase si je n'arrive pas mais (...) je le fais bien » (3.88)

- « j'ai besoin de réfléchir avant d'écrire ma phrase, surtout si elle doit être bien structurée » (10.42)

- « mon tarif (...) c'est une heure par page mais en général c'est une page que j'ai plus à revenir dessus sauf quand (...) mon épouse reprend pour question de vocabulaire ou de tournure de phrase mais le jet des idées, la chronologie de mon écrit y est, ça je reviens pas dessus, c'est une page qui est prête à être frappée mais c'est une heure par page. » (26.41)

Du côté de ceux qui déclarent beaucoup réécrire, on peut constater qu'il existe une catégorie de sujets — des femmes — pour qui cela s'articule à une angoisse car tout peut toujours être amélioré. Elles sont aussi toujours dans un état d'insatisfaction face à leur travail :

- « [la réécriture] alors ça c'est quelque chose que j'ai découvert cette année la réécriture ça m'intéresse beaucoup et (...) avec Madame D. j'ai énormément réécrit, bon on a fait un travail sur François de Singly (...) d'ailleurs c'est quelque chose qui fait partie du dossier que je lui ai rendu, j'ai réécrit à n'en plus finir, à me prendre la tête, j'étais complètement obsédée par François de Singly, c'était vraiment devenu une obsession et même lorsque je me suis dit (...) je dois lui rendre (...), lorsque je lui ai rendu ces deux productions (...) je n'étais toujours pas satisfaite (...) » (19.44)

- « [réécrire] je fais que ça, c'est-à-dire que je commence à écrire un paragraphe et en fait le paragraphe me plaît pas, donc je barre, je réécis des phrases à la place, en utilisant parfois les mêmes mots mais dans un autre sens, ensuite je mets des flèches, parce que ça ne va pas donc il faut pas le mettre à cet endroit là, *etc.*

- *Q.* donc tu n'es jamais satisfaite de ce que tu écris ?

R. non jamais » (24.78 à 80)

Cette angoisse peut justifier chez d'autres une pratique restreinte de la réécriture :

²² On peut ainsi penser que l'écriture envisagée comme pratique intégrant la réécriture serait susceptible de réduire de tels conflits.

LE RAPPORT A L'ECRITURE D'ETUDIANTS EN LICENCE ET MAÎTRISE

- « une fois que j'ai commencé à rédiger (...) disons que je vais relire et puis à la limite je vais rechanger quelques trucs et au plus je relis, au plus j'ai envie de rechanger des trucs donc j'arrête parce que sinon ça ne finirait plus. » (21.64).

Dans d'autres cas encore, les pratiques restreintes de la réécriture sont liées à des facteurs différents : lassitude, crainte de faire pire, absence de goût ou même volonté de sauvegarder son style :

- « j'évite au maximum de réécrire parce que ça me lasse » (8.84) ;

- « je réécris (...) rarement (...) parce qu'en règle générale je me tiens au premier jet, je le relis, je vois si ça tient debout et j'essaie de ne pas le refaire parce que (...) j'en arrive à tout refaire et parfois je pars dans d'autres directions, je sais que ça va finir hors sujet (...) j'évite de le faire » (7.325) ;

- « je reste souvent sur le premier [jet] parce que je sais qu'après j'ai tendance à trop poser de questions et je fais pire que mieux » (7.327).

- « moi je trouve qu'au début la première idée est souvent la meilleure, en fait après quand on essaie de reformuler peut-être qu'en fait on va faire finalement un style plus lourd (...) et qui sera moins compréhensible que si on suit notre première idée qui est peut-être plus claire à notre esprit et donc qui risque d'être plus claire à l'esprit d'une autre personne » (13.43) ;

- « [réécrire] non c'est vraiment assez rare, j'aime vraiment pas ça » (17.34) ;

- « [réécrire] ah oui ça me poserait beaucoup de problèmes parce que je trouve que l'écriture c'est quand même très personnel et (...) moi, je tiens à mon style même s'il est médiocre (...) je prétends pas du tout bien écrire mais je pense que c'est mon style (...) et si on me disait que c'était mauvais, je sais pas si j'y arriverais maintenant en maîtrise à améliorer mon style ou quoi que ce soit parce que c'est quand même propre à chacun et puis c'est ma façon d'écrire et puis j'ai pas envie de la changer » (3.98).

En tout cas, quelles que soient les déclarations effectuées sur ce point précis²³, on s'aperçoit à écouter l'intégralité des déclarations des étudiants que tous les étudiants disent qu'ils réécrivent plus ou moins.

Ces pratiques de réécriture nous paraissent — au travers des discours tenus — marqués par une certaine tradition scolaire pour deux raisons au moins.

En premier lieu, et en relation forte avec la conception de l'écriture comme transcription, les corrections déclarées portent uniquement sur la « forme », les seules unités prises en compte étant les lettres (orthographe,...), les mots et les phrases²⁴ :

- « je peux réécrire mais je ne réécris pas vraiment beaucoup, (...) parce que quand j'écris quelque chose généralement je réfléchis déjà bien avant à ce que je vais écrire, donc après c'est seulement une ou deux phrases qui peuvent changer mais il m'est rarement arrivé de changer le contenu d'un paragraphe complètement » (2.56) ;

- « c'est le vocabulaire que je remplace parce que je mets un synonyme à la place d'un autre mot parce que je me répète ou bien le mot n'est pas bien choisi, le bon (...) » (23.66).

²³ Auxquelles il faudrait ajouter les modalités pratiques de l'écriture, telles s'y prendre à l'avance ou effectuer le travail dans l'urgence.

²⁴ C'est d'ailleurs essentiellement sur ces points qu'est convoqué l'aide des conjoints ou des amis.

Ce rapport avec la tradition scolaire s'incarne encore dans la stigmatisation des ratures et dans la confusion entre réécriture et passage du brouillon au propre²⁵ :

- « en règle générale j'essaie de le faire au brouillon, enfin l'avantage de l'ordinateur c'est qu'il permet de rectifier tandis qu'une copie, si c'est à faire sur copie j'ai tendance à faire un brouillon parce que après c'est des ratures, c'est repoussant, c'est pas agréable à lire et une copie il y a l'aspect, il y a le contenu et il y a aussi son aspect, ça se soigne » (7.307) ;

« c'est pas tellement que je réécris (...) mais c'est changer des choses, disons que j'ai mon brouillon, puis je recopie ma lettre au propre et puis à ce moment là oui je change des mots ou des expressions qui me plaisent pas ou des choses comme ça mais c'est pas (...) dans la quantité, en fait c'est plutôt pour la qualité » (18.58).

D'un autre point de vue, les discours tenus sur la réécriture confirment le poids des activités d'assemblage²⁶ dont nous avons traité précédemment (cf. 2.2) :

- « je fais une première écriture, d'ailleurs je recopie les phrases qui me semblent intéressantes, je fais une deuxième écriture pour lier les phrases, pour remettre ça un peu en place parce que j'ai l'idée au début qui reprend l'idée de la fin et en général je fais une troisième pour que ce soit bien présenté, c'est-à-dire que c'était des blocs de parties avant, donc je lie un peu toutes mes parties (...) » (12.54) ;

- « je réécris beaucoup parce que je reviens toujours à la même chose, parce que j'ai du mal à articuler mes parties et quand je relis en général je me rends compte que ça coule pas de source donc je réécris beaucoup les introductions (...), les sous-introductions et les sous-conclusions » (16.34).

Deux autres dimensions apparaissent encore pour étayer ces pratiques de réécriture. La première, relativement rare, est tributaire du destinataire et des visées du texte :

- « je tiens compte des remarques des personnes qui sont autour de moi parce que logiquement si on a bien voulu faire passer l'idée qu'on voulait faire passer l'autre personne devrait la comprendre donc si elle comprend pas c'est qu'il y a quelque chose qui coince donc je recommence » (5.454).

La seconde dimension — plus rarement évoquée dans la littérature théorique sur le sujet — renvoie à la matérialité de l'activité d'écriture, souvent discontinue, qui implique un travail de mémorisation non négligeable :

- « des fois même pour réviser je réécris un paragraphe comme révision, c'est une façon pour moi de mémoriser, c'est de réécrire » (15.60)

Nous retrouvons, une fois de plus, des références aux conditions matérielles de l'activité d'écriture, trop souvent négligées dans les modèles théoriques de l'écriture...

COMMENT SE DESIGNER ?

La question sur le mode d'énonciation a suscité des échos importants chez les étudiants avec, notamment, le problème classique du choix entre *je*, le *nous* ou le *on*. Les réponses sont tout aussi traditionnelles ignorant généralement les rapports

²⁵ Ce qui, bien souvent, explique l'ordre : stylo-papier puis ordinateur.

²⁶ Et s'articulent ainsi avec les représentations de l'écriture mentionnées précédemment.

LE RAPPORT A L'ECRITURE D'ETUDIANTS EN LICENCE ET MAÎTRISE

entre ces choix et les variations de statut et de point de vue de l'énonciateur (Nonnon 1995).

Ainsi, pour certains, il s'agit purement et simplement d'obéir à des normes arbitraires, voire à des lubies professorales :

- « le je, le nous et le on, je pense que c'est un sacré problème (...) en plus ça dépend des profs, il y a les tenants du je, les tenants du on, les tenants du nous, et puis les tenants du ça dépend des moments, en même temps j'ai l'impression de ne pas trop me prendre la tête là-dessus et de me dire encore une fois chacun son style et finalement est-ce que ça change beaucoup de choses au niveau du contenu, je crois que parce que c'est vraiment faire plaisir au jury et enfin sans toutes ces rigueurs qui nous sont imposées, ça c'est quand même pesant et c'est un peu bidon » (3.122) ;

- « on m'a toujours dit qu'il faut pas mettre on parce que on c'était un con (...) » (4.295).

Ainsi, pour d'autres, l'opposition est claire, d'un côté l'unicité, de l'autre la pluralité :

- « je fais toujours bien la distinction, je vais l'employer s'il s'agit d'un travail que j'ai réalisé plutôt individuellement, si c'est un travail en équipe, j'emploierai souvent le terme nous » (2.70)

Pour d'autres encore, le terme marqué est le *je* : certaines valeurs lui seraient *consubstantiellement* attachées :

- « tout est subjectif même le cadre théorique puisque d'un côté c'est moi qui ai choisi tel auteur ou tel auteur donc c'est moi qui ai en main toutes les données mais je ne vais pas marquer je du début à la fin, ça fait très prétentieux, moi je préfère faire des choses et pas vraiment me mettre en valeur, c'est aussi ma façon d'être dans la vie de tous les jours (...), j'agis mais je ne veux pas me mettre sur un piédestal » (4.297)

- « au départ j'utilisais le nous, mais par la suite quand j'ai consulté des mémoires j'ai vu que les personnes utilisaient le je lyrique et donc j'ai posé la question à mon directeur de mémoire et elle m'a dit qu'on pouvait se le permettre (...) mais sinon ça me gêne de dire je, je trouve que ça fait (...) trop impliqué, ça fait grand chercheur (...) tandis que nous, ça fait les petits étudiants, ça fait moins prétentieux (...) oui je préfère [utiliser nous] c'est juste (...) une sorte de modestie (...) par rapport à mon statut, je suis qu'une étudiante. » (10.166 à 176)

On voit en même temps, au travers de ces discours, que ces valeurs attachées au *je* (ou au *nous*) renvoient à un positionnement du scripteur dans la vie et/ou dans le dispositif de formation. En tout cas, ce que trace fondamentalement le *je*, c'est l'espace de la subjectivité :

- « ça dépend des moments lorsque je veux raconter un peu ce qui a été vu dans un livre (...) donc là c'était il(s) au pluriel ou au singulier, mais lorsque j'essaie de mettre à profit ce que j'ai compris et ce que je veux montrer dans mon mémoire, y'a des fois je suis obligée de prendre parti donc c'est je. » (23.70)

L'EXPRESSION PROHIBÉE DU DOUTE

Cette conception de la subjectivité génère chez les étudiants des conflits avec l'image qu'ils ont d'un écrit scientifique neutre et objectif. C'est ainsi le cas en ce qui concerne le doute qui, conséquemment, se voit exclu de leur texte :

- « déjà j'écris (...) je et puis ensuite (...) il faut rester objectif, pas prendre parti tout au moins dans le mémoire (...) j'essaie toujours de ne pas m'impliquer et (...) peut-être à la

fin, dans la conclusion, on peut se permettre de donner son avis mais je ne pense pas que le mémoire soit fait pour dire oui moi je suis d'accord avec ça ou non je ne suis pas d'accord » (18.72) ;

- « je m'affirme plutôt parce que je pense que tout ce qui est en rapport avec le doute, il faut le garder pour soi parce que c'est un peu ce qui nous permet de mûrir aussi les problèmes d'indécision, c'est parce qu'on est encore dans une étape, on n'est pas passé à l'étape d'après, on a encore des incertitudes, donc je pense que ça en fait, il faut le garder pour soi, donc quand on écrit, il faut plutôt écrire de manière affirmative et puis en fonction de ce qu'on pense. » (13.50) ;

- « j'essaie de douter un minimum puisque j'essaie d'être le plus objectif possible, c'est sûr qu'il y a des moments où on est subjectif (...) et dans n'importe quel travail, on est souvent dépassé par ça mais non je doute pas parce que j'ai envie de faire du mieux que je peux dans l'objectivité, non je ne doute pas » (24.112).

Ces remarques nous paraissent importantes pour deux raisons au moins. D'abord, parce qu'elles manifestent une représentation de l'écrit épistémique erronée (sa dimension argumentative est occultée) et bloquante (comment écrire un texte neutre et objectif ?). Ensuite parce qu'elles sont susceptibles de relativiser certaines thèses sur le rapport au savoir appréhendé au travers de l'usage du langage et de certaines catégories de marqueurs linguistiques : doute et modalisations sont tendanciellement évacués de leurs écrits par les étudiants, non en raison d'un rapport au savoir qui leur serait propre ou d'une position à laquelle ils « adhèreraient », mais en fonction d'images des textes réflexifs dont on peut penser qu'elles sont, en grande partie, les effets de l'enseignement et/ou des manuels ou guides présents sur le marché.

CONCLUSION

Nous aimerions tout d'abord rappeler, afin de ne pas tirer de conclusions trop hâtives, que cette étude se veut exploratoire, qu'il nous reste un certain nombre de problèmes à analyser plus précisément (par exemple les relations entre lectures théoriques et écriture) et qu'il ne s'agit, en tout état de cause que de *déclarations sollicitées*. Nous pensons aussi, à l'avenir, à nous livrer à des investigations croisant déclarations, observations des productions et analyses des produits.

Il nous semble cependant que cette recherche en confirme d'autres, notamment quant à la domination de la représentation de l'écriture comme transcription. Elle souligne peut-être plus que d'autres les relations congruentes entre certains modes d'enseignement²⁷ du supérieur et du secondaire, dans la construction d'images du texte, de l'écriture et du scripteur qui sont pour le moins problématiques : l'écriture comme normes plus ou moins arbitraires à appliquer, la distinction entre fond et formes (tendanciellement réduites à orthographe, mots et phrases), le texte réflexif comme écrit neutre et objectif, les écrits de théoriciens reconnus pensés sur le modèle de la littérature (inspiration, écriture facile, harmonie du fond et de la

²⁷ Explicites ou implicites.

forme tous deux incontestables...)²⁸, le scripteur en position « basse » en relation avec d'un côté sa représentation du travail théorique et, de l'autre, avec sa représentation de soi dans la vie...

Mais, d'un autre côté, ainsi que nous l'avons laissé entendre à plusieurs reprises au cours de cet article, le poids de cette représentation dominante est sans doute à relativiser pour plusieurs raisons :

- d'abord parce que nous avons « décomposé » ces entretiens en nous interdisant donc, au moins provisoirement, d'étudier comment dans chacun d'entre eux pouvaient se nouer fonctions transcriptive et constructive (même discrète et latente) en termes de dynamiques, de mouvements, de tensions... ;

- ensuite, parce qu'on voit apparaître dans ces entretiens, lors de sollicitations plus précises — par exemple sur les phases de travail ou sur la réécriture — des pratiques qui, mieux ou plus, conscientisées pourraient témoigner de la mise en œuvre de la fonction heuristique de l'écriture.

Comme on peut s'en rendre compte, ce travail mérite d'être approfondi dans la perspective d'une didactique de l'écriture de recherche dans le supérieur qui tarde bien trop à voir le jour...

Isabelle DELCAMBRE

Yves REUTER

THEODILE – EA 1764

Université Charles de Gaulle — Lille III

Abstract : The analysis of interviews on the conception of writing and the relationships to knowledge of advanced students revealed that the majority of them define writing as a phenomenon of transcription of thought. For them, it is characterized by operations of assembling of words or ideas, by the construction of a plan, by movements of expansion or reduction. This empirical model finds its ideal in literary writing, conceived as harmony between thought and writing, tied to inspiration and reflected by style. For the students, theoretical writing is likened to literary writing, which makes it practically inaccessible. A conception of writing as construction of thought is rare. Likewise, the operations of rewriting are seldom spontaneously evoked. Problems of designation of the writer (I/we/one) are submitted to norms that are felt as arbitrary. Finally, writing, for these advanced students, it is to prohibit the expression of doubt, in a search of objectivity and neutrality. This study underlines (and questions) the relationships between modes of teaching in higher and secondary education in the construction of images of theoretical texts, of epistemic writing and writing of self as apprentice writer.

Key words : Images of writing — Theoretical writing — Higher education.

²⁸ On ne peut d'ailleurs que remarquer le conflit potentiel entre l'image du texte comme écrit neutre et objectif et l'analogie avec la littérature...

Guide d'entretien

Date de l'entretien
Nom et prénom de l'interviewer
Identification
Prénom, nom
Date de naissance
Profession (cursus)
Cursus d'études (DEUG d'origine)
Écriture
Comment définissez-vous l'écriture ?
A quoi comparez-vous l'écriture ? (à développer en étant précis)
Aimez-vous écrire ou non ?
Est-ce qu'écrire vous pose problème ou non ?
A partir de la question 6, référer aux dossiers pour les étudiants de licence et au mémoire pour les étudiants en maîtrise.
Quand vous écrivez, qu'est-ce qui vous semble le plus difficile ?
Dans quel ordre écrivez-vous ? (ordre des parties)
Selon quel mode écrivez-vous (plan avant/démarrage immédiat...) ?
Comment faites-vous pour écrire à partir des textes théoriques que vous lisez ? Quels problèmes vous posez-vous/rencontrez-vous ?
Réécrivez-vous beaucoup ? Comment ?
Vous écrivez plutôt avant ou après les lectures, avant ou après l'analyse des données... ou comment ?
De quelle manière vous présentez-vous dans un écrit ? (subjectivité ou non, implication ou non, affirmation ou doute...)
Quel est, selon vous, le rôle de l'écriture dans l'élaboration de votre dossier/mémoire ?
Existe-t-il d'autres pratiques d'écriture dans lesquelles vous rencontrez des difficultés ?

Bibliographie

- BARRE de MINAC C. (2000) *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BARRE de MINAC C. & REUTER Y. (2000) « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège. Présentation d'une recherche en cours » — *La Lettre de la DFLM* 26.
- BAUTIER E. (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER E. (1997) « Écrire, apprendre, se construire au lycée. Des perspectives pour étudier les productions d'élèves » — In : M. Marquillo Larry, (éd.) *Écriture et textes d'aujourd'hui. Cahiers du Français Contemporain* 4, CREDIF ENS Éditions.
- BAUTIER E. (1998) « Je ou Moi : apprentissage ou expression ? » — *Les Cahiers Pédagogiques* 363.

LE RAPPORT A L'ECRITURE D'ETUDIANTS EN LICENCE ET MAÎTRISE

- BAUTIER E. & ROCHEX J. Y. (1998) *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : A. Colin.
- BOURGAIN D. (1988) *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse d'État, Besançon.
- BRASSART D. G. (éd.) (2000) *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur (2)*. Villeneuve d'Ascq : Université Charles de Gaulle — Lille III.
- BUCHETON D. & BAUTIER E. (1996) « Interactions : co-constructions du sujet et des savoirs » — *Le Français aujourd'hui* 113.
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J. Y. (1992) *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- DELCAMBRE I. & REUTER Y. (2000) « Rapports à l'écriture et images du scripteur » — *Cahiers Théodile* 1.
- DABENE M. (1987) *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Bœck-Wesmæel.
- DABENE M. & REUTER Y. (éds.) (1998) *LIDIL 17, Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*. Grenoble : Université Stendhal.
- GOODY J. (1977/1979) *La raison graphique*. (trad. fr.) Paris : Minuit.
- NONNON E. (1995) « Les interactions lecture-écriture dans l'expérience professionnelle : le mémoire des professeurs débutants » — *Pratiques* 86 (93-122).
- REUTER Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- REUTER Y. (1998) « De quelques obstacles à l'écriture de recherche » — *Lidil* 17.
- RICARDOU J. (1978) : « Écrire en classe de français » — *Pratiques* 20 (23-70).
- RUELLAN F., REUTER Y., GENES S. & PICARD C. (2000) « A propos de la fonction cognitive de l'écriture en formation » — In : D.G. Brassart (éd.).
- VERMERSCH P. (1994) *L'entretien d'explicitation, en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.