

Se (trans)former par l'écrit ?

Caroline Scheepers & Renaud Maes

Résumé

Notre principale question de recherche est la suivante : que nous disent les primoétudiants de l'incidence de l'écrit sur la constitution de leur identité ? Il s'agira d'envisager l'écrit sous l'angle de la réception (la lecture) ou de la production (l'écriture). La question du lien entre l'écrit et l'identité est abordée de façon plus latérale ou plus explicite par le biais de réponses dans le cadre d'une enquête qualitative et quantitative adressée à plusieurs centaines d'étudiants inscrits dans trois universités belges et des cursus distincts. Il s'agira donc moins d'étudier l'influence supposée de l'un sur l'autre que d'analyser les représentations d'étudiants à ce sujet. D'une certaine façon, notre contribution envisage la question du rapport à l'écrit, les propos des étudiants quant au rôle de l'écrit sur la constitution de leurs composantes identitaires donnant à voir des rapports à l'écrit différenciés et, possiblement, différenciateurs.

Mots-Clés

Lecture, écriture, université, identité, enquêtes

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

Auteurs

Caroline Scheepers, UCLouvain Saint-Louis Bruxelles, Cellule d'Appui pédagogique,
43, Boulevard du Jardin Botanique, B – 1000 Bruxelles, caroline.scheepers@uclouvain.be

Renaud Maes, UMONS, Service de Sociologie et Anthropologie, 9, Avenue Frère Orban, B – 7000 Mons,
renaud.maes@umons.ac.be

Copyright Cet article est publié sous la licence Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.fr>

Se (trans)former par l'écrit ?

Caroline Scheepers & Renaud Maes

Est « ego » qui dit « ego ». [...]

*La conscience de soi n'est possible que si elle s'éprouve par contraste.
Je n'emploie je qu'en m'adressant à quelqu'un, qui sera dans mon allocution un tu.
C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la personne,
car elle implique en réciprocité que je devient tu
dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par je.*

Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale I* (1966 : 260)

Introduction

La question du lien entre l'écrit et l'identité a été beaucoup discutée. Ce débat concerne notamment les philosophes, les psychologues, les sociologues, les sociologues, mais aussi les pédagogues ou didacticiens. Mais pour quelle conception de l'écrit d'une part et de l'identité d'autre part ? Comment penser par ailleurs le lien éventuel entre les deux ? La lecture-écriture soutient-elle l'émergence de composantes identitaires ? Autrement dit, dans quelle mesure les étudiants estiment qu'ils sont qui ils sont grâce à la lecture-écriture ? Dans l'affirmative, en quoi ? Dans la négative, pourquoi ?

Notre contribution s'inscrit résolument dans le champ didactique, plus précisément dans le champ des littératies universitaires. En effet, nous proposons de rendre compte de deux enquêtes à large échelle qui ont concerné plusieurs centaines d'étudiants de première année, dont une large majorité de primoétudiants, inscrits dans trois universités belges contrastées et dans trois cursus différents. Ces étudiants ont répondu à un long questionnaire en ligne, d'abord dans les tout premiers jours de leur arrivée à l'université, ensuite, juste après leur première session d'examens. Très longs, les questionnaires abordent diverses problématiques en lien avec les pratiques langagières, qu'elles soient écrites ou orales ; personnelles, familiales, scolaires, universitaires ou professionnelles. La question du lien entre l'écrit et l'identité est abordée de façon plus latérale ou plus explicite. Notre principale question de recherche est la suivante : que nous disent les primoétudiants de l'incidence de l'écrit sur la constitution de leur identité ? Il s'agira donc moins d'étudier l'influence de l'un sur l'autre que d'analyser les représentations d'étudiants à ce sujet. Sera questionnée l'identité au sens large : l'identité des étudiants comme étudiants proprement dits ou pas nécessairement. En effet, nous n'oublions pas que les étudiants sont par ailleurs porteurs d'identités multiples : ils sont les enfants et les frères ou sœurs de, ils sont parfois déjà parents, ils nouent avec d'autres des liens amicaux, amoureux ou professionnels, ils peuvent être impliqués dans des mouvements associatifs divers, etc. Toutes ces facettes identitaires façonnent les individus nécessairement pluriels (Lahire, 2001) qui sont face à nous.

Le présent article s'attachera dans un premier temps à clarifier quatre notions clés pour notre travail : l'écrit, l'identité, le rapport à l'écrit et les représentations. Nous préciserons ensuite les modalités de notre enquête, avant de mettre au jour et de discuter les résultats qu'elle a générés.

1. L'écrit, l'identité et les représentations, des notions complexes et mouvantes

Envisageons à présent trois notions importantes pour le développement qui va suivre : l'écrit, l'identité et les représentations.

1.1. Des pratiques langagières pluridimensionnelles

Si la lecture est le versant « réception » de l'écrit, l'écriture est le versant « production ». Pour autant, nous considérons que la lecture est également une forme spécifique de production à part entière : elle demande une activité volontaire d'interprétation. De surcroît, nous défendons une conception articulée des pratiques langagières lecturales, scripturales et orales dans le sens où l'activité du sujet lecteur rentre forcément en interaction étroite avec celle du sujet scripteur et du sujet parlant et inversement. Ainsi, par l'entremise d'une étude de cas (Scheepers, 2023 a), nous avons par exemple montré comment l'écrit et l'oral

alternent à l'université (des écrits préparants pouvant soutenir des oraux très préparés) et comment l'oral peut ensuite étayer l'élaboration d'un nouvel écrit.

Parler de pratiques langagières signifie que nous défendons une conception pluridimensionnelle des pratiques langagières (Bautier, 1995, 2021 ; Bucheton, 2014 ; Plane, 2019 ; Scheepers, 2023 b). Concrètement, cela veut dire qu'en lisant, en écrivant ou en parlant, le sujet mobilise une activité qui est toujours et simultanément linguistique, cognitive, psychoaffective et socio-langagière. Ainsi, l'écrit et l'oral convoquent dans le même temps des savoirs et des procédures divers (sur la langue, les genres discursifs, les objets traités), des attitudes, des conceptions, des représentations, des images de soi et d'autrui, des affects, des sensations, des souvenirs...

La notion de pratiques langagières permet par ailleurs de saisir le sujet lecteur, scripteur ou parlant à la fois dans ses pratiques actuelles et dans sa trajectoire : ses pratiques familiales ou personnelles depuis la naissance, sa découverte progressive de l'écrit, en parallèle de la constitution de son identité. Il s'agit dès lors de questionner ce que Dubar (2015) appelle la socialisation première (au cœur de la famille) et seconde (à l'école, notamment). Le rapport noué par l'étudiant à l'écrit s'enracine dès lors dans des pratiques parfois très anciennes et mouvantes, contradictoires.

À la suite de nombreux auteurs (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010) ; Delcambre, 2012 ; Reuter, 2012 ; Pollet, 2021), nous envisageons la littératie comme la discipline qui se centre sur l'écrit (donc la lecture-écriture), dont l'apprentissage pour tous se développe au fil de la vie, dans une formation qui accorde sa pleine importance aux contextes et aux disciplines dans lesquelles s'inscrit l'écrit, une formation qui vise à acculturer à des genres discursifs neufs, en fonction d'un continuum progressif. Ces enjeux sont fondamentaux dans les sociétés actuelles, fortement scolarisées, comme le rappelle Bautier (2017 : 14) :

« Il ne s'agit plus dans une perspective de scolarisation longue pour tous les élèves de savoir seulement "bien parler et bien écrire sans fautes" et de restituer les savoirs appris. Sans exclure bien évidemment les savoirs culturels et disciplinaires, l'objectif scolaire est tout autant de permettre aux élèves d'acquérir les formes de pensées sollicitées dans une société du document (Olson, 1994), une société où tout citoyen est censé se saisir de la complexité du monde qui l'entoure, mobiliser la pluralité des savoirs pour construire les points de vue qui permettent cette compréhension ».

Ces propos valent plus encore pour l'université, où les pratiques langagières, écrites et orales, sont complexes, multiples, inédites dans le parcours des sujets (Scheepers, 2021, 2023 b). Ces pratiques nouvelles peuvent même générer des tensions, des résistances, une certaine forme de violence pour les primoétudiants :

« Être littéracié, c'est considérer que le plus important pour penser, réfléchir, travailler, c'est le texte. Ce n'est pas l'expérience de chacun. C'est un retournement pour une grande partie de la population. C'est quelque chose de violent » (Bautier, 2009 : 88).

Ainsi, l'écrit, en particulier l'écrit universitaire, demande aux sujets de se distancier des expériences vécues pour adopter à leur sujet une posture en surplomb, pour les réfléchir. Bautier et Rochex (1998) ont questionné le jeune Ahmed, élève très pertinent à l'oral, mais qui écrivait peu et de façon minimale. Pourquoi écrivait-il donc si peu ? La réponse d'Ahmed fut éclairante : il estimait que l'écriture changeait les gens et il craignait de changer, car il redoutait de ne plus trouver ensuite sa place. On voit bien ici que l'écrit est affaire certes de savoir-faire, mais aussi d'autorisations, de conflits de loyauté et d'affirmation identitaire...

1.2. L'identité, un concept fécond

Ces tensions, plus ou moins fortes, peuvent fortement influencer sur les parcours des sujets, sur leur processus de construction identitaire. Mais comment définir le concept d'identité ? L'entreprise est jugée difficile par Charaudeau (2002, 2006) et Kaufman (2006). Kaufman (2006) nous apprend que ce concept, aussi fécond que complexe, s'avère à première vue assez récent, puisque son usage s'est répandu il y a seulement quelques dizaines d'années, sous l'influence grandissante de la bureaucratie étatique. Selon lui, un certain consensus se fait autour de la conception de l'identité comme un questionnement du sujet ou du groupe sur sa propre définition. Mutatis mutandis, la question centrale serait : qui suis-je ? Si des vagues successives et croissantes se penchent sur cette problématique dans la seconde moitié du 20^e siècle, Kaufman (2006) rappelle qu'elle nourrit depuis très longtemps des philosophes comme Aristote, Kant, Hume ou Ricoeur.

Pourtant, Kaufman (2006 : 593) insiste sur ce point : l'identité reste selon lui « un concept fluide et circulant aux contours pour le moins incertains ». Cela étant, Kaufman (2006) considère que la psychologie sociale, et particulièrement les travaux d'Erikson, est parvenue à mettre au jour quelques axiomes clairs. Ainsi, l'identité serait centrée sur le sentiment de soi, ce qui peut toutefois susciter une distorsion entre la réalité objective de l'individu et son ressenti.

Dans le champ linguistique, notons les travaux importants menés par exemple par Charaudeau (2002, 2006). Pour le linguiste, l'identité personnelle correspond peu ou prou aux caractéristiques par lesquelles une même personne se rend (ré)identifiable. Ainsi, l'identité personnelle désignerait l'ensemble des caractéristiques qui nous permettent de dire d'une même personne qu'elle reste la même au fil de sa vie (Charaudeau, 2002). Benveniste (1966) l'affirme, la conscience de soi n'existe que par la conscience d'autrui, comme l'explique joliment notre citation liminaire. C'est ce que Charaudeau (2002, 2006) appelle le principe d'altérité lequel est lié à un double processus d'attraction et de rejet. Je est un autre, selon la saisissante formule rimbaldienne. Le linguiste oppose par ailleurs l'identité psychosociale dite externe et l'identité psychosociale dite interne (Charaudeau, 2002). La première reprend un ensemble de traits distinctifs du sujet communicant : son âge, son sexe, son statut, sa place hiérarchique, sa légitimité de parole ou ses qualités affectives. La seconde désigne ses modes de prises de parole, ses rôles énonciatifs, ses modes d'intervention.

Charaudeau (2006) envisage notre identité comme composite, puisqu'elle réunit des données biologiques (ce qu'est notre corps), psychosociales (ce que l'on veut que nous soyons) et construites par notre propre comportement (ce que nous prétendons être). Le linguiste développe une autre opposition, cette fois entre l'identité sociale et discursive (Charaudeau, 2006). L'identité sociale doit être reconnue par autrui, elle donne le droit à la parole, elle rend le locuteur légitime. En outre, toujours selon Charaudeau (2006), l'identité discursive s'attache à la question de savoir comment parler et répond à un double enjeu, de crédibilité (comment faire pour être cru ?) et de captation (comment captiver mon interlocuteur ?). Toutes ces questions doivent bien sûr être profondément ancrées et reliées à la situation d'énonciation dans laquelle s'inscrit la prise de parole.

Du côté de la sociologie, Dubar (2015) envisage l'identité comme la résultante d'un double processus d'appartenance (l'identité pour soi) et d'attribution (l'identité pour autrui), ces identités faisant l'objet d'une continuelle négociation au cours de l'existence. L'identité pour autrui naît du processus d'attribution identitaire émanant des acteurs ou des institutions en interaction avec le sujet, alors que l'identité pour soi désigne le travail d'intériorisation par les sujets de dimensions identitaires (Dubar, 2015). Il faut noter que l'identité pour autrui s'apparente à l'identité virtuelle de Goffman (1975) et l'identité pour soi à l'identité réelle dans la typologie goffmanienne.

Ricœur a beaucoup travaillé la notion d'identité (1983, 1984, 1985, 1990). Selon lui, le pouvoir d'autodésignation fait de la personne un soi, l'identité personnelle étant axée sur la recherche d'un invariant relationnel, en lien avec une certaine permanence dans le temps. Ricœur définit le caractère comme étant « l'ensemble des marques distinctives qui permettent de réidentifier un individu humain comme étant le même » (Ricœur, 1990 : 146) ou comme « ce par quoi la personne se rend (ré)identifiable » (Ricœur, 1990 : 198).

Par ailleurs, le philosophe défend dans *Temps et récit 1* (1983) l'idée selon laquelle les événements historiques ne diffèrent pas radicalement des événements refigurés par une intrigue, le sujet se racontant sur lui-même des histoires véridiques ou fictives, dans un processus très cathartique. Les trois tomes de *Temps et récit* (1983, 1984, 1985) questionnent donc tout particulièrement la question du lien complexe entre identité et écrit.

Dans la présente contribution, nous envisageons dès lors l'identité comme une notion féconde, complexe, fluide, circulant et aux contours flous. Pour autant, nous pouvons nous accorder sur une vision de l'identité comme une tentative située pour répondre à la question « qui suis-je ? » et comme l'ensemble des traits distinctifs par lesquels une même personne est (ré)identifiable au fil du temps. Notion composite, l'identité associe des éléments objectifs (âge, genre...) et d'autres plus subjectifs. La définition posée par Cattonar (2001 : 3) nous paraît assez opérante :

« C'est une manière de se définir et d'être défini comme possédant certaines "caractéristiques" identiques à d'autres individus qui appartiennent (ou se réfèrent) à un même groupe social (de sexe, de "classe sociale", de culture, etc.) et différentes d'autres individus qui appartiennent (ou se réfèrent) à d'autres groupes sociaux ».

1.3. Rapports à l'écrit et représentations différenciés

Plusieurs travaux furent consacrés à la notion de rapport à l'écrit (Chartrand & Blaser, 2008 ; Daunay, 2007), dont les travaux fondateurs de Barré-De Miniac (2002), inspirés par la psychologie sociale. Ainsi, la chercheuse distingue quatre dimensions fondant le rapport à l'écrit : 1) l'investissement de l'écriture, 2) les opinions et attitudes face à l'écrit, 3) les conceptions de l'écrit et de son apprentissage et 4) les modes de verbalisations. Ces divers paramètres sont intégrés dans notre enquête. Selon Reuter (2000), prendre en compte les représentations en matière d'écrit s'avère fondamental, car elles ont quatre fonctions distinctes : elles sont liées aux performances, elles sont envisagées comme modifiables, elles peuvent constituer une difficulté ou un levier pour les apprentissages.

En psychologie sociale, Abric (1994) définit la représentation sociale comme « [...] une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place ». Les représentations sociales sont dotées d'une dimension cognitive et sociologique : elles peuvent consister en des opinions, des façons de percevoir les choses ou les comportements (De Ketele & Roegiers, 2015). Elles jouent quatre fonctions distinctes (Abric, 1994). Elles permettent de 1) comprendre et d'expliquer la réalité, 2) de définir l'identité positive de l'individu ou du groupe, 3) de guider les comportements et les pratiques et 4) de justifier les prises de position et les comportements. Ces représentations interviennent chez les individus (Lautier & Mollo-Bouvier, 2015), en amont, pour orienter les actions et, en aval, pour expliquer et justifier les conduites adoptées. Nous comprenons donc mieux le lien entre les représentations dont sont porteurs les individus et la construction de leur identité.

En définitive, notre problématique comporte plusieurs questions de recherche distinctes, mais profondément articulées. De quel rapport à l'écrit témoignent des primoétudiants belges francophones ? De quelles conceptions de la lecture-écriture sont-ils porteurs ? Et dans quelle mesure estiment-ils que l'écrit contribue à forger leurs composantes identitaires ? Autrement dit, quelle est selon eux l'incidence de l'écrit sur leur processus de construction identitaire ? Nous étudions donc des représentations, non des pratiques déclarées et encore moins des pratiques effectives.

2. L'écrit et l'identité au cœur de deux enquêtes adressées à des primoétudiants

Comme l'écrit Lahire (2001, p. 20) : « Si l'on est en mesure de saisir les processus qui conduisent les acteurs d'une société à agir comme ils le font, alors on peut faire en sorte d'agir sur leurs actions et les modifier ». C'est pourquoi, dans nos recherches en éducation, nous estimons qu'il importe de travailler tout à la fois sur les pratiques (effectives et déclarées) et sur les représentations, les conceptions, conformément par ailleurs à la conception pluridimensionnelle des pratiques langagières à laquelle nous adhérons. Dès lors, notre principale question de recherche ne vise pas à cerner le lien écrit/identité, mais elle peut plutôt être formulée de la sorte : comment des primoétudiants envisagent-ils la place de la lecture-écriture dans la constitution de leur identité ?

2.1. Le premier volet de l'enquête

Pour ce faire, nous avons mis sur pied une vaste enquête à laquelle ont répondu près de 700 étudiants tout juste arrivés à l'université. Cette enquête s'est déroulée en deux temps, comme l'explicitent les tableaux 1 et 2.

Le tableau 1 ci-dessous donne à voir les modalités de passation du premier questionnaire :

Tableau 1 :

Date	Cursus	Nombre de répondants
19 septembre 2023	1 ^{re} année du Bachelier en Droit à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles	535
20 septembre 2023	1 ^{re} année du Bachelier en Traduction-Interprétation à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles	30
28 septembre 2023	1 ^{re} année du Bachelier en Sciences humaines et sociales à l'UMONS et à l'Université libre de Bruxelles à Charleroi	30
2 octobre 2023	1 ^{re} année du Bachelier en Sciences humaines et sociales à l'UMONS à Mons	100
	Total	695

Ainsi, tous les étudiants interrogés sont inscrits dans un cursus en sciences humaines et sociales, ce que Lahire appelle des formations littéraires, au sens large, par opposition à des filières qui seraient plus scientifiques. Lahire (à paraître) le rappelle, ces cadres académiques sont très inégalement incitateurs s'agissant des pratiques lectorales et scripturales, du point de vue des textes lus ou produits, de la fréquentation des bibliothèques, des dépenses effectuées pour les livres, etc. Pour autant, les contextes, aussi décisifs soient-ils, ne peuvent expliquer à eux seuls les pratiques hétérogènes des individus. Mais gardons en tête cette mise en garde de Lahire (2004, p. 9) : « Quand on ne regarde que des secteurs ou niveaux dans des cursus bien déterminés, on produit soi-même les conditions de l'effacement relatif des effets (produits en amont) de l'origine sociale ».

Bien entendu, les pratiques lectorales et scripturales en Droit, en Traduction-Interprétation et en Sciences humaines et sociales, si elles présentent d'inévitables similitudes (la lecture intégrale d'ouvrages, etc.) présentent cependant des divergences disciplinaires notables : en Traduction-Interprétation, la langue est à la fois un support et un objet d'étude à part entière, les genres discursifs dominants diffèrent d'un champ à l'autre... En outre, l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles constitue le campus bruxellois d'une grande université fusionnée : ancrée en plein cœur de la capitale, la Faculté de Droit accueille une population métissée, entre grande bourgeoisie (voire noblesse) catholique et population précarisée issue de l'immigration. Il y a peu, le cursus en Traduction-Interprétation relevait non pas de l'université, mais d'une haute école, laquelle offre en Belgique francophone un enseignement professionnalisant. Le cursus à l'Université de Mons accueille quant à lui une population étudiante issue majoritairement des classes moyennes et populaires, recrutant dans de nombreuses villes wallonnes, parfois très éloignées de l'université. Et dans le cas de la filière de Charleroi, coorganisée par l'Université libre de Bruxelles et l'Université de Mons, les étudiants y sont en majorité issus de milieux modestes ou précaires et de populations issues de l'immigration.

Par ailleurs, notre échantillon est constitué d'étudiants dits « captifs ». Ainsi, au début de nos cours, nous avons invité les étudiants présents dans nos auditoriums à compléter en ligne notre questionnaire. Ils l'ont fait via leur téléphone, leur portable ou leur tablette. Il nous est difficile d'estimer le taux de complétion, car les chiffres des inscriptions n'étaient guère stabilisés et connus à cette période de l'année académique. Mais nous pouvons avancer le chiffre approximatif, selon les cas, de 75 à 95 % de taux de complétion. Le lecteur l'aura compris, nos données empiriques sont issues de nos propres contextes d'enseignement, ce qui facilite certainement le recueil des données, mais peut en retour générer des biais, en ce compris le biais de désirabilité sociale ou, à contrario, l'expression de frustrations ou d'incompréhensions se traduisant par un « trolling ».

La passation du questionnaire a révélé une maîtrise parfois incertaine de certains codes : plusieurs étudiants nous demandent ce qu'est un essai, peinent à caractériser le niveau de diplôme ou la catégorie socioprofessionnelle de leurs parents. Le questionnaire est également jugé long (la durée moyenne de complétion est de 22 minutes) et quelque peu répétitif (ce qui nous a permis d'évaluer la cohérence des réponses fournies).

En définitive, nous n'avons pu exploiter que 682 réponses, car il a fallu écarter plusieurs « trolls », repérables notamment lors des réponses apportées à la question « identité de genre ».

Ce premier questionnaire intègre des questions portant aussi bien sur la lecture (« la lecture, c'est pour moi... ») que sur l'écriture (« j'écris des lettres ou des courriels ») ou l'oral (« je réalise des capsules vidéos que je poste sur le net, etc. »). Pour autant, en l'occurrence, nous centrerons ici notre propos sur l'écrit, mais en le pensant en relation toujours étroite avec l'oral.

Les sujets sont invités à faire le point sur des pratiques personnelles déclarées (« je lis des textes scientifiques »), des pratiques familiales déclarées (« on écoute beaucoup de musique »), des conceptions (« écrire, c'est forcément réécrire »), des affects (« j'aime écrire »), des sensations (« je me sens bien quand j'écris »), des autoévaluations (« je pense que j'écris bien »), les jugements d'autrui (« les autres pensent que j'écris bien »), un point de vue sur les effets de la scolarité antérieure (« je pense que mes études primaires et secondaires m'ont bien préparé à réaliser les tâches en lien avec l'écrit que j'aurai à réaliser à l'université ») ou les attentes adressées à l'égard de l'université (« sur le plan de l'écriture, j'attends de l'université qu'elle m'aide à... »).

À ces diverses questions s'ajoute un volet sociodémographique et scolaire assez classique (passé scolaire, cursus universitaire actuel, genre, origine socioculturelle, etc.). Ce volet s'apparente en définitive à l'identité psychosociale dite externe, définie ci-avant (Charaudeau, 2001).

Certaines questions sont ouvertes (« la lecture, c'est pour moi... »), tandis que d'autres invitent le répondant à marquer son degré d'adhésion face à diverses assertions (« bien écrire, c'est un don, c'est inné »). Le lecteur l'aura compris, le questionnaire est délibérément long, car il explore quantité de paramètres hétérogènes en lien avec l'écrit et l'oral, sur le plan de la réception et de la production.

Se resaisissant des travaux qu'il a menés depuis plus de vingt ans, Lahire (à paraître) défend un programme qui soit à la fois dispositionnaliste et contextualiste, les pratiques lectorales et scripturales estudiantines s'envisageant au croisement des dispositions et compétences incorporées qui influent sur l'écrit (les propriétés culturelles des acteurs) et des contextes lectoraux et scripturaux, lesquels constituent les matrices disciplinaires (les propriétés culturelles des contextes au sein desquels les sujets agissent). Ainsi, certaines de nos questions se centrent sur un volet plus dispositionnaliste (« je pense que ma famille m'a bien préparé à réaliser les tâches en lien avec l'écrit que j'aurai à réaliser à l'université ») ou un volet plus contextualiste (« je lis des textes scientifiques »). Certaines questions traitent de ce que Bernard Lahire (à paraître) nomme « le passé incorporé », donc l'ensemble des expériences vécues et cristallisées (« je lis des textes fonctionnels (listes de courses, recettes de cuisine, modes d'emploi... »), tandis que d'autres envisagent le processus de socialisation, autrement dit, les expériences socialisatrices propres à la famille (« dans ma famille, on lit [pour soi ou pour autrui] avant de s'endormir ») ou à l'école (« je pense que mes études primaires et secondaires m'ont bien préparé à effectuer les tâches en lien avec l'écrit que j'aurai à réaliser à l'université »). En outre, il faut insister sur le fait que la majorité des sujets de notre échantillon venaient d'intégrer l'université depuis quelques jours à peine, ils étaient dès lors confrontés à ce que Jaffré (2004) qualifie d'évènement littéraire tout à fait majeur.

La présente enquête s'appuie en outre sur nos travaux antérieurs consacrés au rapport à l'écrit et à l'oral (e. a. Scheepers, 2023c), ainsi que sur nos travaux sur « l'expérience étudiante de l'université » (Maes, 2014).

De façon plus globale, nous pensons, dans une perspective vygotskienne (Vygotski, 1931/2014 ; 1934/1997) que notre questionnaire constitue à la fois un ensemble d'indices, mais aussi un levier des pratiques langagières lectorales des sujets, le processus relevant pour nous d'une démarche de recherche, mais aussi de formation. Ainsi, pour reprendre les termes de Lahire (à paraître), le questionnaire s'avère être le « cadre déclencheur de dispositions déjà incorporées » et un fragment du « cadre socialisateur des acteurs ». En effet, lors de la deuxième séance de cours, les résultats de l'enquête sont explicités aux étudiants, ils sont discutés et s'inscrivent en creux des enseignements ultérieurs. Nous tentons d'infléchir les représentations, de les rendre plus positives, plus fondées, plus argumentées.

2.2. Le second volet de l'enquête

Le tableau 2 donne à voir les modalités concrètes de la seconde enquête :

Tableau 2 :

Date	Cursus	Nombre de répondants
7 février 2024	1 ^{re} année du Bachelier en Droit à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles	206
8 février 2024	1 ^{re} année du Bachelier en Traduction-Interprétation à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles	104
	Total	310

Cette seconde enquête, plus circonscrite, s'est déroulée alors que les étudiants venaient de recevoir les résultats de leur première session d'examens. Le questionnaire était cette fois plus bref. Plusieurs questions ont été supprimées, certaines ont été reformulées ou restructurées. Une question ouverte, qui appelait une réponse construite a été ajoutée : « Considérez-vous que la lecture et l'écriture ont joué un rôle déterminant dans la constitution de votre identité, de qui vous êtes ? Expliquez ».

En définitive, dans le cadre de la présente contribution, pour tenter d'élucider la façon dont les étudiants envisagent l'incidence de l'écrit sur la constitution de l'identité, nous avons examiné attentivement la façon dont ils ont complété les débuts de phrases suivants : « La lecture, c'est pour moi... », « l'écriture, c'est pour moi... » Nous avons en effet formulé l'hypothèse que la question identitaire y serait peu ou prou évoquée. De surcroît, nous avons analysé la fréquence avec laquelle les sujets interrogés disent lire ou écrire des textes dits littéraires (romans, nouvelles, pièces de théâtre, poèmes, écrits autobiographiques). Ainsi, les nombreux et déjà anciens travaux de Lejeune [e. a. 2003 ; Hess et al., 2016] nous montrent l'incidence des écrits autobiographiques sur l'identité des individus. En particulier, Hess et al. [2016] voient dans le journal intime un moyen de travailler l'insertion d'un individu dans les collectifs qui l'entourent. Dans cette conception, le journal serait outil de formation de soi-même, mais aussi formation du monde qui interagit sur les personnes, sans compter le rôle bénéfique de la lecture des journaux d'autrui.

Enfin, bien entendu, nous nous sommes penchés sur les réponses des sondés à la question spécifiquement centrée sur le rôle de l'écrit sur la constitution de leur identité.

3. La lecture et l'écriture, c'est pour moi...

Nous allons évoquer successivement les résultats consacrés à la lecture, puis à l'écriture.

3.1. La lecture, c'est pour moi...

Dans une publication précédente [Maes & Scheepers, à paraître], nous avons analysé les réponses à la question centrée sur la lecture. Il apparaît que la lecture est très majoritairement perçue comme une instance positive, et ce, sans qu'apparaisse un effet significatif des variables socioculturelles. Elle est d'abord vue comme 1) un moyen d'apprendre (154 occurrences), 2) une échappatoire (137 occurrences), 3) un plaisir, une passion, un divertissement (85 occurrences) et 4) un passe-temps (47 occurrences). Un étudiant écrit : « La lecture, c'est pour moi la vie ».

En fait, la question de l'identité n'est jamais abordée frontalement, mais de façon quelque peu latérale dans les propos des étudiants. Ce peut être par la mise en avant de l'intériorité. Ainsi, un étudiant écrit : « La lecture, c'est pour moi une façon de plonger dans mon monde, de découvrir de nouvelles choses, d'acquérir de nouvelles connaissances ». D'autres étudiants voient en la lecture une façon de s'immerger dans le silence (« La lecture, c'est pour moi un moyen de m'occuper dans le silence, de ne plus entendre de bruit ») ou de s'évader (« La lecture, c'est pour moi un moment où la pensée a enfin le droit d'être ailleurs, où le silence est au premier plan, où l'intellectuel rejoint la fantaisie, l'histoire, la géographie, enfin tout un monde réel ou pas, qu'on n'a pas eu l'occasion de connaître, et qui nous apprend la morale, la joie et les déceptions qui ont l'air réelles »). Mais la lecture est dotée d'un effet positif sur le stress : « La lecture est une manière de se détresser, moyen pour calmer nos émotions et de faire le point avec nous-mêmes ».

Le principe d'altérité défini par Charaudeau (2002, 2006) semble reformulé par d'autres étudiants : « La lecture, c'est pour moi une passion, un divertissement et un apprentissage sur la vie, la société et le monde qui nous entoure. C'est une forme d'apprentissage par la pensée d'autrui ». Mais la lecture offre également un répit permettant de s'immerger dans un univers différent (« Un moment de répit durant lequel je peux me plonger dans un autre univers, vivre une autre vie, accompagner des personnages », tandis qu'elle est vue par d'autres comme une échappatoire, une façon de voir le monde par le prisme de l'auteur lu. La lecture est aussi source de prises de conscience critiques dues au décentrement :

« La lecture est quelque chose qui m'aide à réfléchir, qui me rend consciente de plusieurs problèmes venant du monde réel et qui me pousse à avoir un esprit critique. En effet, elle me plonge dans une réflexion profonde qui pourrait changer ma vision de la vie et me donner de nouvelles lunettes à travers desquelles je peux voir un nouveau monde ».

La lecture est parfois vue comme l'occasion de vivre d'autres vies, de réécrire sa vie à sa guise (« La lecture, c'est pour moi un moyen de parvenir à un idéal parfois "meilleur", de m'imaginer mon monde idéal, de rêver, de créer ma propre histoire, une fin différente ou qui continue ») ou de se transformer (« La lecture, c'est pour moi un moyen de chaque jour devenir une meilleure version de moi-même »).

Mais il arrive aussi que les ouvrages de développement personnel soient évoqués explicitement : « La lecture, c'est pour moi un moment de plaisir me permettant de m'évader dans un autre univers.

Cependant, je peux être irrité si l'histoire n'est pas intéressante. C'est pourquoi je préfère les livres sur le développement personnel ».

3.2. L'écriture, c'est pour moi...

Quant à l'écriture, elle est globalement vécue positivement pas les étudiants sans qu'apparaisse un effet significatif des variables socioculturelles. Elle apparaît fortement reliée aux émotions : « L'écriture, c'est pour moi un moyen de comprendre mes émotions, démêler les nœuds dans mon cerveau, laisser une trace de mes souvenirs ». La thérapie est parfois évoquée : « L'écriture, c'est pour moi une forme de thérapie, je peux exprimer mes émotions et vider mon esprit de toutes les pensées qui le traversent » ou « L'écriture, c'est pour moi un moyen de m'exprimer, de faire ressortir ce que je ressens, mes pensées, mes douleurs, mes peines, mais aussi mes joies et moments de bonheur. C'est le seul moyen pour moi que les autres comprennent ce que je ressens ».

L'écriture est vue comme un soin :

« L'écriture, c'est pour moi un moyen de mettre sur papier ou sur support des blessures, des questions, des choses profondes, des résolutions, des motivations... L'écriture, c'est pour moi un moyen de prendre conscience de certaines choses et par la même occasion, un moyen de guérison ». « L'écriture, c'est pour moi un moment où on peut dire des choses que des fois, on n'ose pas. C'est un moment où on peut se permettre de dire ce qu'on veut. Les psychologues conseillent beaucoup d'écrire et je suis d'accord, car on sort les lots qui sont dans le cœur sans penser. On écrit tous nos ressentis sans se sentir jugés. Écrire, ça aide à aller MIEUX ».

Il arrive également que le journal intime soit évoqué :

« L'écriture, c'est pour moi une manière de se réfugier dans ses pensées (journal intime) ainsi que de partager ses idées ».

« L'écriture, c'est pour moi de plus en plus important. Je tiens un journal de bord dans lequel j'écris comment je me sens ou comment j'ai vécu une aventure ou une situation, souvent négative, cela me permet de les relire quelques années plus tard et de voir si j'aurais réagi de la même manière ou non ».

L'écriture est un catalyseur (« L'écriture, c'est pour moi un catalyseur »), une catharsis (« L'écriture, c'est pour moi une catharsis, pour me soulager, un défi aussi ») ou une purge « L'écriture permet de clarifier ses pensées, de purger nos émotions », « L'écriture, c'est pour moi une manière de se vider l'esprit et la tête de manière intime ». L'écriture permet aussi une écoute attentive, aussi fictive soit-elle : « L'écriture, c'est pour moi une manière de s'exprimer, mais aussi de se livrer. Parfois il n'y a pas de meilleure oreille que celle d'une page blanche. C'est transmettre de manière sûre aux générations suivantes. L'écriture est la trace de nos ancêtres et sera la nôtre le temps venu » ou « L'écriture, c'est pour moi un moyen de faire le point dans ma tête et de la vider si besoin. Cela me permet de me confier sans que mon interlocuteur soit réel ».

Et puis, l'écriture est très souvent associée à la liberté : elle est vue comme un moyen d'expression libre, une façon de se vider la tête, de se libérer de la pression et du stress ou de se sentir unique.

Il est intéressant de noter que les étudiants qui associent écriture et liberté sont les étudiants qui déclarent lire le plus fréquemment dans l'échantillon.

4. Le lien entre l'écrit et l'identité vu par les étudiants

Jusqu'à présent, le lien écrit/identité a été exploré de façon très latérale par le biais du premier volet de l'enquête, diffusé en septembre 2023, donc à l'entame du parcours universitaire des répondants. Mais qu'ont répondu les étudiants à la question de savoir s'ils considéraient que l'écrit avait joué un rôle déterminant dans la constitution de leur identité ?

Rappelons que ce second volet a été diffusé en février 2024, juste après la communication des notes de la première session, auprès d'un échantillon plus réduit.

Nous évoquerons d'abord les réponses apportées par les étudiants en droit. S'agissant de l'écrit, 131 étudiants ont répondu qu'il avait influé de façon décisive sur la construction de leur identité, 67 ont répondu par la négative. Nous avons donc une proportion de deux tiers en faveur de ce lien et d'un tiers en défaveur de ce lien. Les réponses négatives sont très rarement argumentées, les deux exemples ci-dessous faisant office d'exceptions :

« Non, l'écriture et la lecture font partie des éléments qui constituent notre quotidien, notamment le monde universitaire. Toutefois, ils ne nous ont pas permis de façonner notre identité, si ce n'est dans une perspective plus personnelle, comme dans les passetemps ».

« Non, pas particulièrement. La lecture et l'écriture, au même titre que les vêtements ou les mouvements culturels dont on fait partie, témoignent de notre identité et pas l'inverse ».

Quant aux réponses positives, elles insistent sur plusieurs dimensions. L'écriture permet l'instruction : « La lecture m'a permis de m'instruire ». Elle soutient un processus d'identification : « La lecture et l'écriture ont effectivement joué un grand rôle dans mon identité, cela m'a permis de m'affirmer et de comprendre qui je voulais être ». La lecture aide à se forger des opinions : « Oui, c'est en lisant des romans et sur des sites internet que je forme mes opinions ». Et la lecture aide par ailleurs à choisir ses études :

« Oui, la lecture m'a permis d'apprécier non seulement la nuance des mots, la diversité de la langue française, mais aussi de pouvoir rebondir aisément face au discours de quelqu'un d'autre. La lecture soutient l'écriture, quand j'étais petite j'avais l'habitude de lire avant de m'endormir, cela m'a toujours aidé durant mes années de secondaire notamment lors de rédactions ou d'argumentation. Alors oui, cela a joué sur mon identité et mon choix d'étude 📖 ».

Un distinguo est parfois posé entre lecture et écriture :

« Pour ce qui concerne la lecture, elle a eu une importance dans la construction de mon identité. Je me suis identifiée dans certains personnages qui m'ont permis de comprendre des aspects de moi où je n'arrivais pas à mettre des mots dessus. Pour ce qui concerne l'écriture, elle n'a jamais grandement fait partie de ma vie n'est pas rentrée en compte dans la construction de mon identité ».

Le rôle thérapeutique de l'écriture est lui aussi parfois évoqué : « Je viens d'un cadre familial très compliqué et c'est grâce à la lecture que mentalement j'ai pu aller mieux. L'écriture aussi m'a permis de m'évader ». Pour autant, le rôle potentiellement délétère de l'université sur la lecture est parfois souligné : « Je lis moins à cause de l'unif¹ » ou « Mais l'université m'a éloignée de ces deux activités par manque de temps ». L'université est vue comme une jungle :

« Oui. Si on ne sait pas lire, on ne sait pas comprendre les textes juridiques qui, en droit, sont réellement pas évidents à la compréhension. Et en ce qui concerne l'écriture, c'est compliqué de pouvoir réussir si notre niveau en écriture n'est pas considéré à la hauteur. Ici, c'est la jungle à l'unif... »

Enfin, le rôle positif joué par l'université est aussi mis en évidence dans le lien écrit/identité :

« Déterminant, c'est une évidence. C'est ce que nous rappelle d'ailleurs Nussbaum que nous avons eu la chance d'étudier en philosophie. La lecture développe l'imagination empathique, elle permet de se mettre plus facilement à la place des autres et j'ai de ce fait personnellement remarqué que la lecture m'avait beaucoup aidé à développer mon sens critique ».

Les réponses apportées par les étudiants en traduction-interprétation diffèrent assez peu. 68 étudiants pensent que l'écrit influe sur la constitution de leur identité, 33 estiment le contraire. Nous retrouvons donc cette même proportion de deux tiers contre un tiers. Plusieurs fonctions de l'écrit sont évoquées : elle permet d'affiner sa pensée, de mieux se connaître, de se construire et d'affirmer nos goûts, mais aussi de changer :

« Je dirais que la lecture a définitivement joué un rôle déterminant dans la constitution de mon identité puisque c'est une activité que je pratique presque tous les jours et qu'en général, je suis très investie dans ce que je lis. Je ne dirais pas que toutes mes lectures m'ont influencée, mais je peux définitivement dire que certains livres m'ont permis de comprendre des choses et ont changé la personne que je suis ».

L'incidence de la lecture de textes littéraires est parfois mentionnée, entre engagement et bovarysme :

« Oui. Par exemple, quand on lit bcp de livres, on a tendance des fois à adopter le même comportement que notre personnage préféré, donc notre identité change un peu ».

« Surement. J'écrivais beaucoup quand j'étais triste et cela me permettait d'exprimer mes sentiments. Aussi la lecture a joué un rôle important. Je lisais beaucoup de romans romantiques et je trouve que cela a influencé la façon dont je vois les relations. Parfois je m'attends à quelque chose qui n'est pas

¹ L'université.

réel à cause des romans. Je m'imagine trop ou pas assez. Mais les romans ont aussi joué un rôle dans ce qui est de l'empathie. Je trouve que je suis plus empathique grâce aux livres et différentes histoires ou vécus que j'eus pu lire ».

Si les réponses indiquant une absence de lien entre l'écrit et l'identité, il arrive que le rôle connu par ailleurs du journal intime soit évoqué néanmoins :

« Non, car je n'écris pas de journal, d'histoire au quotidien. L'oral est le plus important dans la création de son identité, elle se manifeste dans toutes les informations avec des individus ».

Conclusion

Que disent des primoétudiants inscrits dans des universités contrastées et dans des cursus en sciences humaines de l'incidence de l'écrit sur la constitution de leur identité ? Pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous avons mené une enquête en deux temps. La première s'est déroulée en septembre 2023 et a concerné près de 700 étudiants, la seconde en février 2024 et a impliqué trois cents étudiants. La question de l'identité était abordée de façon plus frontale ou plus latérale dans les deux questionnaires successifs.

De toute évidence, les réponses apportées par les étudiants aux questions posées montrent le caractère profondément pluridimensionnel des pratiques langagières. Ainsi, l'écrit est affaire de savoirs et de procédures hétérogènes, mais aussi d'affects, de conceptions, de représentations, d'images de soi ou d'autrui, de sensations et... de dimensions clairement identitaires.

En effet, envisagée comme un concept fécond, complexe, fluide, circulant et composite, l'identité transparaît largement dans les propos des étudiants interrogés, lesquels racontent sur eux-mêmes un récit dont nous ne savons s'il coïncide exactement avec la réalité. Par l'écrit, les étudiants disent se construire par contraste avec autrui, ils disent vivre d'autres vies ou réécrire la leur comme ils l'entendent. Le lien écriture/émotions est souvent mis en avant, tout comme la nature thérapeutique de l'écrit. Catharsis, purge ou catalyseur, l'écriture permet une écoute, même fictive, et elle est volontiers associée à une certaine liberté.

Interrogés explicitement quant à la question de savoir si l'écrit pèse sur la formation de leur identité, les étudiants questionnés répondent favorablement à raison de deux tiers d'entre eux. L'écrit permet l'instruction, un processus identificatoire, une meilleure compréhension de soi, la formulation d'opinions, voire le choix d'étude. Le rôle délétère ou bénéfique de l'université est parfois souligné. Quant aux textes littéraires, ils favorisent l'engagement militant ou une identification maladroite.

Pour d'autres étudiants, par contre, l'écrit est loin d'eux, elle ne jouerait aucun rôle sur qui ils sont, sur leur soi.

De toute évidence, les étudiants interrogés ont beaucoup à nous dire concernant l'écrit, outil de formation et... de transformation. Des entretiens permettraient d'affiner les réponses déjà riches recueillies, tout comme la reconduction d'enquêtes à plus large échelle, dans d'autres établissements et d'autres cursus, plus scientifiques.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Barré-De Miniac, Chr. (2002). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Bautier, É. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris : L'Harmattan.
- Bautier, É. (2009). Permettre à tous d'accéder à la littérature étendue : un défi exigeant. *Journal de l'alpha*, 167-168, 86-90.
- Bautier, É. (2017). Le langage pour apprendre : évolutions curriculaires et construction des inégalités sociales à l'école. *Didactiques en pratique*, 3, 7-15.
- Bautier, É. (2021). Postface. In C. Scheepers (dir.) *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 285-289). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*. Paris : Armand Colin.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale I*. Paris : Gallimard.

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970) *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers du Girsef*, 10, 3-34.
- Charaudeau, P. (2002). Identité. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (dir.). *Dictionnaire d'analyse du discours* (pp. 299-300). Paris : Seuil.
- Charaudeau, P. (2006). Identité sociale et identité discursive, le fondement de la compétence communicationnelle. *Niterói*, 21, 339-354.
- Chartrand, S. et Blaser, C. (dir.) (2008). *Le rapport à l'écrit : un outil pour enseigner, de l'école à l'université*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Daunay, B. (2007). Rapport à l'écriture, dans Y. (dir.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. (pp. 191-196). Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. & Roegiers, X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Diptyque*, 24, 19-35.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires mémoires professionnels. *Questions vives*, 30, 285-342.
- Delamotte, R. et al. (2000). *Passages à l'écriture*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelle*. Paris : Armand Colin.
- Goffman, E (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.
- Hess, R. et al. (2016). L'écriture du journal comme outil de formation de soi-même. *Télémaque*, 49, 139-152.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud et M. Rispaïl (dir.). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris : L'Harmattan.
- Kaufman, J.-C. (2006). Identité. In S. Mesure & P. Savidan (dir.). *Le dictionnaire des sciences humaines* (pp. 592-595). Paris : PUF.
- Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel*. Paris : Armand Colin/Nathan.
- Lahire, B. (2004). Matrices socialisatrices scolaires, lectures étudiantes et redéfinition de la figure dominante de l'homme cultivé. In J.-P. Simon et F. Grossmann (dir.) *Lecture à l'université. Langue maternelle, seconde et étrangère* (pp. 7-24). Berne : Peter Lang.
- Lahire, B. (à paraître). Lectures étudiantes : entre dispositions incorporées et matrices disciplinaires. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lautier, N. & Mollo-Bouvier, S. (2005). Représentation. In P. Champy & C. Étévé (Ed.). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Retz, 869-873.
- Lejeune, P., avec Bogaert, C. (2003). *Un journal à soi*. Paris : Textuel.
- Maes, R. (2014). *L'action sociale des universités à l'épreuve des mutations de l'enseignement supérieur en Europe*, thèse de doctorat, Bruxelles, ULB.
- Maes, R. & Scheepers, C. (à paraître). L'étudiant pluriel, discours sur la lecture. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Plane, S. (2019). L'oral, un objet multidimensionnel. Conférence prononcée lors de la formation « Oral en contextes ». IFÉ.
- Pollet, M.-C. (2021). Les recherches et formations consacrées à l'écrit dans l'enseignement supérieur. Vers une « approche intégrée ». Dans C. Scheepers (dir.), *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur* (pp. 67-83). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Reuter, Y. (2012). Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153-154, 161-176.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1984). *Temps et récit 2. La Configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit 3. Le temps raconté*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- C. Scheepers (dir.) (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Scheepers, C. (2023 a). Une classe-puzzle en Faculté de Droit : un tissage écrit-oral. *La Lettre de l'AIRDF*, 72, 44-51.
- Scheepers, C. (2023 b). « Avant-propos. La didactique de l'oral dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ? ». In C. Scheepers (dir.) *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. (pp. 11-36). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Scheepers, C. (2023 c). « Les autoportraits des étudiants : un outil de recherche-formation ». In C. Scheepers (dir.). *Former à l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. (pp. 245-262). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Van Campenhoudt, M. (2012). *Les conditions sociales d'accès et d'affiliation à l'université*. Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, UCLouvain.

Auteurs

Caroline Scheepers, docteure en Langues et Lettres, docteure en Sciences de l'Éducation, est professeure à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles. Ses enseignements portent sur la linguistique, les pratiques langagières écrites et orales universitaires. Elle est responsable de la Cellule d'Appui pédagogique, chargée de former et d'accompagner les enseignants de l'université. Ses travaux portent sur les pratiques langagières scolaires et universitaires.

Scheepers, C. (2013). *L'argumentation écrite*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Scheepers, C. (Éd.). (2021). *Former par l'écrit, former par l'écrit dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Scheepers, C. (Éd.). (2023). *Former par l'oral, former par l'oral dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Scheepers, C. (Éd.). (à paraître en octobre 2024). *Former par la lecture, former par la lecture dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck.

Renaud Maes est sociologue, professeur à l'Université de Mons (UMONS), professeur invité à l'UCLouvain Saint-Louis Bruxelles et à Arts au Carré (Mons). Ses travaux de recherche portent entre autres sur les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur et la précarité étudiante, en adoptant des méthodes mixtes, alliant aspects qualitatifs (notamment l'analyse d'expériences étudiantes) et aspects quantitatifs).

Cet article a été publié dans le numéro 2/2024 de forumlecture.ch

Sich über das geschriebene Wort (weiter)bilden?

Caroline Scheepers & Renaud Maes

Abstract

Unsere Hauptforschungsfrage lautet: Wie sehen Studierenden im ersten Semester die Bedeutung von Geschriebenem für die Konstruktion ihrer Identität? Dabei geht es um die Rezeption (Lesen) und Produktion (Schreiben) von Texten. In einer kombinierten quantitativen und qualitativen Umfrage wurden mehrere hundert Studierende befragt, die an drei belgischen Universitäten und in unterschiedlichen Studiengängen eingeschrieben sind. Die Antworten der Studierenden bezogen sich teils beiläufig, teils explizit auf den Zusammenhang zwischen Schrift und Identität. Im Fokus der Analysen standen die Vorstellungen der Studierenden zu diesem Zusammenhang. Die Aussagen der Studierenden lassen unterschiedliche und möglicherweise differenzherstellende Beziehungen zum Geschriebenen erkennen.

Schlüsselwörter

Lesen, Schreiben, Universität, Identität, Erhebungen

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2024 von leseforum.ch veröffentlicht.

(Tras)formarsi attraverso la parola scritta?

Caroline Scheepers e Renaud Maes

Riassunto

La nostra principale domanda di ricerca è la seguente: cosa ci dicono gli studenti alle prime armi sull'impatto della parola scritta sulla formazione della loro identità? Analizzeremo la parola scritta dal punto di vista della ricezione (lettura) o della produzione (scrittura). La questione del legame che intercorre tra parola scritta e identità viene affrontata in modo più laterale o più esplicito attraverso le risposte a un'indagine qualitativa e quantitativa condotta su diverse centinaia di studenti iscritti a tre università belghe e a diversi corsi di studi. L'obiettivo non è tanto quello di studiare la presunta influenza dell'una sull'altra, quanto quello di analizzare le rappresentazioni degli studenti su questo tema. In un certo senso, il nostro contributo affronta la questione del rapporto con la parola scritta, poiché i commenti degli studenti sul ruolo della parola scritta nella formazione della loro identità rivelano relazioni differenziate e possibilmente differenzianti con la parola scritta.

Parole chiave

lettura, scrittura, università, identità, sondaggi

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2024 di forumlettura.ch

Can we educate ourselves (further) through the written word?

Caroline Scheepers and Renaud Maes

Abstract

Our research centres on this key question: What role does the written word have for first semester students in shaping their identity? Our study examines the written word from the perspectives of reception (reading) and production (writing). The question of the relationship between writing and identity is either touched upon or expressly addressed in response to a combined qualitative/quantitative questionnaire completed by several hundred students registered on a range of degree courses at three Belgian universities. The focus in our analysis was on student perceptions of this connection between writing and identity. A study of the student observations revealed a variety of potentially different attitudes to the written word.

Keywords

reading, writing, university, identity, questionnaires

This article was published in the 2/2024 issue of literacyforum.ch

