

"UN ART ENTRE DEUX"¹ : PRATIQUES REFLEXIVES D'ADULTES DITS "EN DIFFICULTE" A L'ECRIT

*Martine MORISSE,
maître de conférences en sciences de l'éducation, Lille 3,
membre du laboratoire Théodile, EA 1764*

■ Les adultes dits "en difficulté" à l'écrit ont longtemps été étudiés du point de vue de leurs manques, de leurs difficultés, de leurs besoins, pas seulement dans leur rapport à l'écrit, mais aussi dans tous les aspects de leur vie personnelle, sociale et professionnelle. Certains sociologues des années 70 ont mis en évidence un déficit, nommé "handicap socioculturel", qui frapperait les publics de milieux populaires, disposant d'un "code restreint" (B. Berstein, 1975). La presse, portée par un discours politique et humanitaire, s'est également emparée de cette question, opérant fréquemment des amalgames entre illettrisme, pauvreté, maladie, violence sociale, analysés notamment dans les travaux de C. Frier (1992) et B. Lahire (1992, 1999).

Dans la perspective anthropologique que nous souhaitons développer dans cet article, nous pensons que c'est l'usage qui va déterminer les aptitudes de l'individu à répondre à telle ou telle situation, parfois des plus complexes, dans lesquelles celui-ci est tout à fait capable de prendre ses marques, déployer une habilité qui consiste à "faire avec", traduisant ainsi l'efficacité du répertoire de pratiques qu'il s'est constitué et dont il dispose, y compris lors du passage à l'écriture. Cet "art du faire" (M. de Certeau, 1990), chacun le déploie dans un espace de contrainte dans lequel, "sans sortir de la place où il faut vivre et qui lui dicte une loi, il y instaure de la pluralité et de la créativité. Par un art entre-deux, il en tire des effets imprévus" (ibid.1990, 51-52). A l'occasion des usages quotidiens : résolution de problèmes variés, pratiques scripturales, ces personnes ont développé, souvent à leur insu, des ruses - l'"art du pauvre", selon M. de Certeau - que nous nous proposons d'analyser dans ce texte. A cette fin nous nous appuyerons sur les résultats de nos travaux de recherche (M. Morisse, 1995, 2000, 2005), pour ré-interroger ce qu'on désigne

¹ Cet article fait écho à celui de M. Derycke, il s'inscrit dans une même perspective de théorisation de la notion de réflexivité, appliquée à des personnes de faible niveau de scolarisation, construite de façon récursive à partir de données empiriques.

communément par personnes "en difficulté à l'écrit", et amorcer une réflexion sur la façon de reconsidérer leurs pratiques scripturales, en ce qu'elles impliquent une réflexivité.

RAPPORT A L'ECRIURE DE PERSONNES EN FORMATION

Dans la continuité de travaux de recherche déjà réalisés (M. Dabène, 1987, C. Barré de Miniac, 2000, M. Morisse, 1995), nous avons analysé le rapport à l'écriture de jeunes et d'adultes en formation, reconnus en situation d'illettrisme, en privilégiant un questionnement à dominante sociologique et anthropologique (B. Lahire, 1993 ; M. Fabre, 1993 ; J.P. Albert, 1993), dans une perspective didactique. En procédant à une analyse comparative des pratiques scripturales², entre sphère privée et sphère publique, à partir d'un échantillon contrasté de jeunes et d'adultes faiblement scolarisés et de jeunes et d'adultes diplômés (minimum bac +3); les résultats de cette recherche mettent en évidence, dans le rapport à l'écrit des personnes les moins scolarisées, un double processus soumis à des incertitudes et des contradictions: "d'un côté, il y a les représentations dépréciatives qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que scripteurs. D'un autre côté, il y a l'expérience qu'ils font, dans une majorité des situations, de la réelle efficacité du système dont ils disposent" (D. Bourgain, cité par M. Dabène, 1990, p. 15). Cette dualité se résout principalement dans la sphère privée où ces personnes s'affranchissent de l'ordre contraignant de la langue et lèvent tout compromis avec elle ; elles disposent là d'un répertoire de pratiques et d'habiletés efficaces. Interrogeons-nous maintenant sur la nature des écrits qu'ils produisent, leur usage, les processus mis en œuvre, bref, tout cet "art de l'entre deux", dont le scripteur va tirer des effets imprévus, à la fois réflexifs et créateurs d'un "espace social de réalisation de soi" (F. Flahault, 1978).

² Les données ont été recueillies à partir de 1990, jusqu'en 2003, auprès de jeunes et d'adultes participant à des stages de formation aux savoirs de base ou de remise à niveau, dans les organismes de formation, à partir d'entretiens semi-directifs, sur la base d'observations de situations de productions écrites. Les résultats que nous présentons ici proviennent de vingt personnes, parmi les moins scolarisées de notre échantillon: 13 jeunes, entre 18 et 25 ans ; 7 adultes répartis dans un stage destiné à des personnes bénéficiaires du RMI (Revenu Minimum d'Insertion) et un stage professionnel de caissière. Toutes ces personnes ont un niveau scolaire : 5^{ème} (7), 3^{ème} (9), terminal (4).

LES ECRITS POUR SOI ET LEURS EFFETS REFLEXIFS

La majorité des personnes interviewées, jeunes en majorité, produisent des écrits pour soi, qui renvoient à des genres différents : des récits autobiographiques, le journal intime ; la correspondance privée. Ces pratiques vont générer des comportements spécifiques, révélant à la fois des singularités dans l'appropriation de l'écriture, des configurations particulières dans les modes de production, et des modifications de soi dans les effets produits.

L'expression dans un "saisissement créateur"

Qu'il s'agisse d'écrits produits sur des feuilles volantes, dans des carnets prévus à cet effet, ou dans un journal intime, les écrits pour soi correspondent le plus souvent à un besoin, ayant principalement une fonction d'exutoire. Pour Bokham, Nathalie, Agnès, Sergio, Amida, cette activité peut être assimilée à une véritable planche de salut pour les aider à surmonter des périodes difficiles, quand il n'y a personne à qui se confier. Ecrire permet de "se faire du bien", de "se soulager", "se confier" ou de "respirer" : "J'écris des choses, n'importe quoi, pour vider tout ça parce que je suis nerveux, très nerveux" (Bokham, 18 ans)³. "J'aime écrire, c'est un peu comme un besoin, comme d'être à la fenêtre, ouf ! c'est moi, je respire" (Nathalie, 19 ans, stage jeunes). "Je ressens que ça m'a soulagé, c'est un besoin de m'exprimer et le dire à qui ?" (Agnès, 30 ans, RMI). Pour ces scripteurs pris par un impétueux besoin de s'exprimer, l'écriture s'impose alors comme une nécessité, c'est alors que "tout sort, comme ça, comme ça vient" dit Agnès (30 ans, RMI). Elle semble alors avoir levé tout compromis avec le langage, pour y accéder "comme ça, comme ça vient", de manière directe. Cette manière d'"écrire d'un coup", d'"un premier jet" traduit en effet un besoin de se saisir par écrit de ce qui surgit là, qui correspond le plus souvent à un "trop plein" d'émotions, de violence, de souffrance, de nervosité, que le sujet ne peut contenir.

Ce double processus à l'œuvre dans l'écriture correspond à la première étape de la création définie par D. Anzieu, qui "désigne une attitude mentalement active dont le modèle corporel est fourni par la main : saisir, mieux encore se saisir de, c'est mettre la main avec détermination, force, rapidité, c'est prendre d'un coup, empoigner, s'emparer ; puis par dérivation du physique au mental,

³ Les stagiaires qui ont moins de 20 ans participent tous à des stages jeunes.

saisir s'applique à la conscience qui embrasse, appréhende un objet par la perception ou par la raisonnement. Tel est le paradoxe du saisissement créateur, la coexistence d'une extrême activité de la conscience et d'une extrême passivité du reste du Moi " (D. Anzieu, 1981, p. 102). Ensuite, viennent les étapes suivantes décrites par l'auteur : "2) la prise de conscience de représentants psychiques inconscients ; 3) instituer un corps et lui faire prendre corps ; 4) la composition proprement dite de l'œuvre ; 5) produire l'œuvre en dehors" (*ibid.* p. 109-110). Cette façon d'écriture, "spontanée" ou "automatique", favorise le passage direct de la production mentale à l'expression graphique, processus utilisé dans l'hypnose, valorisé ensuite par le mouvement des surréalistes.

Le retour réflexif et ses fonctions heuristiques

Si l'écriture provoque parfois des incohérences, ce qui est privilégié dans ces pratiques, c'est l'expression du sujet et l'effet de surprise et de découverte que ces écrits provoquent en retour sur lui-même : Nathalie écrit tout ce qui lui passe par la tête, de façon tellement rapide qu'elle en oublie parfois des mots : "J'oublie des mots tellement je suis plongée dedans. J'écris, j'écris et j'arrive à oublier des mots et après quand je me relis, je vois que ce n'est pas comme ça, je vois mais je passe". (Nathalie, 19ans). Georges cherche des mots nouveaux qui en amènent d'autres, il met tout ça sur le papier, ce qui provoque des incompréhensions à la lecture: "Le truc, c'est que à chaque fois que j'écris une lettre, je ne relis pas par derrière, un moment, il n'y a pas de suite et puis, quand on commence à chercher des petits mots, il y en a d'autres qui arrivent, encore d'autres, et on met ça sur la feuille". L'activité scripturale provoque alors de l'inattendu : Bokham dira à ce propos, "en écrivant, j'invente des idées" (18 ans). Nelly découvre sa "violence" et son "agressivité" en écrivant. Rachida et Cherifa tiennent toutes deux un journal intime, dans lequel elles ont pris l'habitude d'y noter tous les événements importants de leur vie. Rachida, en relisant des passages de son journal, "revit" la mort de son grand-père: "Ca m'apporte du bien et quand les mois et les années passent, c'est revenir sur ce que j'ai fait à ces moments-là. Ca me fait bizarre de revoir ce que j'ai écrit à 12-13 ans, c'est des phrases en fait, les moments où il était malade, le moment où il allait guérir, c'était tous ces moments avec des dates. Je marque tout, après quand je relis, je comprends aussi certaines choses" (Rachida, 19 ans). Si la lecture de son journal lui permet de se remémorer des événements du passé, c'est un moyen aussi de prendre conscience de changements survenus dans sa vie. Comme pour Cherifa : "Quand je me relis,

je me marre, il y a plein de trucs, c'est bien, ça fait du bien de toutes façons. On se voit évoluer en plus, j'avais dit ça, maintenant je sais que je ne réagis pas de la même façon, on se voit grandir" (Cherifa, 23 ans, stage jeunes).

A travers ces témoignages, l'écriture n'apparaît pas seulement comme un moyen d'expression et de communication avec soi-même, c'est aussi un moyen qui s'interpose entre le sujet et sa vie, et dont il se saisit par écrit – provoquant ainsi un dépassement de soi. C'est l'acte d'écrire tel qu'il est mis en œuvre dans ces pratiques ordinaires, rapide et quasi-spontané, qui permet au scripteur de rester concentré pour "capter" l'émotion ou la pensée, telle qu'elle apparaît à ce moment là et qui donne sens et valeur à l'activité. Quand le sujet "se laisse porter" par l'écriture, il n'agit ni volontairement, ni consciemment, ce qui semble le guider relève plutôt du domaine de l'intuition, de l'émotion et du désir, et les effets de surprise et de découverte produits lors du retour sur le texte produit. Approche qui va à l'encontre de pratiques scolaires qui préconisent plutôt de "réfléchir avant d'écrire". L'écriture offre ainsi au sujet l'occasion de vivre une expérience nouvelle, qui consiste à se défaire de ce qu'il sait, se déprendre de la représentation qu'il a de lui-même, en transformant ainsi le regard qu'il porte sur lui-même et certains événements de sa vie. Le retour réflexif est favorisé par la disponibilité du sujet à ce moment là, sa prise de contact direct avec un événement significatif de sa vie, dont il s'empare en écrivant, et les effets de retour sur soi, produisant de l'inattendu, dans l'interprétation que le lecteur (auteur ou non) va en faire.

Dans ce processus, le texte devient l'élément médiateur susceptible de provoquer ainsi de nouveaux rapports entre le sujet et sa vie. La prise de distance, par la médiation du texte, place l'auteur dans une double position de sujet/objet. Par cet effet de distanciation/séparation de soi, par la médiation du texte, le "je" devient un autre. De cette double position de sujet/objet, le sujet peut développer une activité réflexive, par la prise de conscience et la réinterprétation qu'il va faire des événements significatifs de sa vie⁴. En favorisant des rapprochements inattendus, l'écriture joue alors une fonction heuristique. "Ce dédoublement existentiel de la solitude en sujet-objet(s) crée une situation où l'individu, en entrant en contact avec des parties de lui-même, s'expérimente. On peut s'expérimenter. A condition d'accepter cette situation auto-référentielle et de la réfléchir" (G. Pineau, 1991, p.31). En "s'expérimentant", le sujet découvre ainsi des aspects insoupçonnés de lui-

⁴ Ce processus a été développé dans deux articles : M. Morisse (2005, 2006).

même, ce qui met en lumière la dimension subversive d'une telle pratique.

A travers ces témoignages, l'écrit est à la fois :

- *spontané ou prémédité* : il appartient alors à l'espace familier voir intime du scripteur et remplit une fonction mémorielle permettant de revivre et de redécouvrir un vécu, d'accéder à une forme d'historicité.
- *étranger* : il y a un effet d'étrangeté, quand le scripteur revient sur le texte produit, et se laisse surprendre par le décalage entre le dire singulier qui l'a conduit à écrire et la lecture qu'il en fait, butant sur les multiples significations des mots. En cela, "l'incompréhension" ou "le malentendu" sont des expériences qui peuvent renvoyer à ce décalage par lequel le scripteur, devenu lecteur, parvient à se retrouver étranger à lui-même par le détour du langage qui dresse l'altérité des mots face au dire ou à l'interpréter.
- *heuristique* : le sujet s'y expérimente en devenant différent de la représentation qu'il se fait de lui-même. Le dire du scripteur est singulier, il est irréductible au sens des mots qui est, lui, générique. En conséquence l'énoncé est susceptible de multiples référenciations à l'intérieur desquelles le scripteur a tranché. Face à cela, l'interpréter du lecteur (auteur ou non), lui aussi singulier, risque de ne pas retrouver le référent que l'auteur visait. Le scripteur-lecteur est alors obligé de se défaire de quelque chose de soi, de "se déprendre de la volonté de maîtrise", pour produire un sens nouveau. Ce que M. Derycke appelle *la déprise* (voir son texte dans ce même numéro).

LES ECRITS EPISTOLAIRES ET LA CREATION D'"UN ESPACE SOCIAL DE REALISATION DE SOI"

Les échanges épistolaires ne sont pas considérés comme des écrits répondant à des contraintes ou à des bienséances familiales, liées à des circonstances particulières (fêtes de nouvel an, anniversaire, etc.), mais des écrits dans lesquels se nichent, là aussi, des aveux d'intimité, l'expression d'une subjectivité singulière dans le cadre d'échanges amicaux ou amoureux, principalement. Le plus souvent, cette activité constitue un acte qui engage le sujet dans une relation déjà établie, capable de produire des effets. Il y a des échanges épistolaires quand la relation devient conflictuelle, quand la personne ne peut pas dire les "choses en direct", ou pour pallier des manques liés à l'éloignement géographique ou à des conditions d'énonciation estimées défavorables. Le passage à l'écriture joue alors une fonction de contrôle et de régulation dans des relations interpersonnelles, ce qui suppose de la part du

scripteur une capacité d'évaluation de celle-ci pour savoir comment agir, comment se situer vis à vis de l'autre : "Des fois il y a des choses que je préfère dire à l'écrit qu'à l'oral, pour ne pas blesser une personne, si je l'aime bien, je me vois mal la vexer face à face, je préfère le faire par écrit, tout en restant cool, en étant explicite et en ne la vexant pas aussi, car si je l'aime bien je ne veux pas faire du tac au tac, elle ne sait plus où se mettre quoi..." (Cherifa, 23 ans, stage jeunes). Nathalie écrit régulièrement à son ami pour dire ce qu'elle pense de leur relation, ce qu'elle ne pourrait pas lui dire directement, et c'est sur la base de ces écrits qu'ils en discutent ensuite (Nathalie, 19 ans). Cette activité, féminine en majorité, contraste avec certains des commentaires recueillis, comme Moustapha (22 ans, stage jeunes), qui n'a pas "besoin d'intermédiaire" pour dire les choses. Ou encore Sylviane (37 ans, RMI), qui se voit reprocher par son ami de "prendre des chemins détournés" pour lui annoncer son désir de séparation. L'écriture a une fonction performative plus qu'informative, elle va agir sur la relation pour tenter d'en démêler ou éliminer l'objet du conflit, visant le plus souvent à opérer un changement dans le rapport de places qui domine alors, soit pour s'excuser, se faire pardonner, déclarer son amour, ou annoncer une séparation.

La valeur sociale des énoncés va bien au-delà d'une question de transmission d'informations, cet échange donne plutôt à reconnaître les éléments constitutifs d'une relation intersubjective, s'inscrivant dans un rapport de places, soumis alors à des critères de dépendance. Comme l'écrit F. Flahault : "Les repères de la pertinence s'appuient toujours sur des représentations partagées et implique fondamentalement l'assujettissement de tout sujet parlant à l'autre" (F. Flahault, 1978, p.109). Les échanges épistolaires, dans leur valeur performative, engagent ainsi le scripteur dans une demande de reconnaissance susceptible de modifier sa place par rapport à l'autre. Ils fonctionnent à la fois comme espace de rencontre, qui consacre l'existence de deux sujets engagés l'un vis à vis de l'autre, mais aussi comme "espace social de réalisation de soi" (pour reprendre l'expression de F. Flahault). La question n'est plus de savoir comment, quand j'écris, j'"entre dans le social", mais plutôt de savoir comment, quand j'écris, "je produis moi-même des éléments qui constituent le social" (cf. M., Morisse, 2005). La valeur sociale des énoncés produits dépend donc de la manière dont le sujet énonciateur est capable de produire des effets, susceptible ainsi de modifier sa place dans le rapport de places qui domine là.

Les échanges épistolaires sont ainsi largement tributaires du type de relation

dans laquelle ils s'inscrivent. En effet, ce qui est en jeu, ce n'est pas la manière, bonne ou mauvaise, dont les personnes écrivent, mais la façon dont elles investissent la relation et se réalisent à travers elle. Elles fonctionnent également sur la base de savoirs et de valeurs partagés, parmi lesquelles l'acceptation et la reconnaissance mutuelles - y compris de leurs propres difficultés et de celles des autres à qui ces écrits sont destinés. Comme le dit Moustapha, "j'écris mal mais mes copains aussi" (22 ans, stage jeunes). Valeurs qui se fondent également sur un certain fatalisme: "on est doué ou pas pour écrire" diront plusieurs jeunes. De la tolérance à la complaisance, selon l'expression de R. Hoggart (1970), la frontière est alors très poreuse. Mario dit à ce propos qu'il n'est "pas doué en orthographe, c'est comme ça" (18 ans). Ce qui veut dire que les difficultés ou les limites qu'ils rencontrent en écrivant, ne relèvent ni de sa responsabilité ni de celle de l'école, ou de l'organisme de formation dans lequel ils se trouvent, "c'est ainsi", ou encore: "pour moi, c'est comme ça". Sergio commente ainsi ses réactions lors de la réception d'une lettre: "D'abord je veux voir le contenu de son courrier, c'est le plus important, la déco, c'est bien mais il faut du concret là dedans... Quelqu'un qui écrit bien, c'est un spontané, quelqu'un en qui je ferai confiance à mes yeux" (Sergio, RMI). Dans les réactions recueillies aux courriers reçus, la spontanéité, la franchise, l'honnêteté sont des valeurs nettement valorisées par les personnes interviewées. Nathalie pense que si elle comprend ce qu'elle écrit, les autres aussi. On constate alors que les activités scripturales s'appuient sur des savoirs et valeurs partagés par les destinataires ou les personnes de leur entourage, qui mettent en évidence la dimension culturelle du processus réflexif mis en l'œuvre.

Dans les échanges épistolaires, les activités réflexives complètent celles que nous avons identifiées précédemment, en jouant à différents niveaux :

- *le décentrement affectif et cognitif de l'auteur*, en étant porteur de l'insigne à partir duquel il va faire reconnaître la pertinence du discours qu'il a produit, dans le rapport de places qui domine là ;
- *l'anticipation des situations*, dans une perspective de distanciation et de régulation de la relation et de l'action en tenant compte de l'altérité radicale du *medium*, la langue, qui produit aussi incompréhension et malentendu ;
- *la façon de faire face à de l'inattendu*, de s'égarer parfois dans un flux de parole ou dans la signification que les mots véhiculent, et de faire advenir des interprétations nouvelles.

EN CONCLUSION

Dans la logique qui est celle que nous venons d'exposer, parler de personnes en "difficulté à l'écrit" mérite sans doute d'être réinterrogé. En effet, au regard des résultats de notre recherche, des questions se posent en situation formative: de quoi parle-t-on quand on désigne les publics "en difficulté à l'écrit" ? quels sont les rapports à l'écrit qui sous-tendent ces pratiques ? portés par quelle(s) valeur(s) ? quelle(s) représentation(s) ? dans quel(s) contexte(s) d'énonciation ? motivé(s) par quels enjeux ? Il ne s'agit pas nécessairement d'enjeux de pouvoir ou de domination sociale, mis en évidence par Bourdieu: "Lorsqu'on parle de la langue sans autre précision, on se réfère tacitement à la langue officielle d'une unité politique, c'est-à-dire à la langue telle qu'elle est fixée par des "agents autorisés" et spécialisés (grammairiens, professeurs, etc.), dont la "langue écrite et quasi écrite ou digne d'être écrite" (P. Bourdieu, 1975, p.2). Les échanges épistolaires que nous avons analysés s'exercent principalement en dehors des lieux traditionnels du pouvoir dominant, entre des personnes qui se connaissent et se re-connaissent à travers eux, entre lesquels se développent des activités réflexives, convergentes avec ce qu'observent les lettrés eux-mêmes (M. Morisse, 1995). Dans l'exercice de ces pratiques scripturales, les enjeux que nous avons identifiés sont de nature très différente: psychologique (se ressourcer en soi-même), identitaire (affirmer une appartenance sociale, s'identifier à des valeurs, donner du sens à sa pratique), cognitif (favoriser des prises de consciences, accéder à une forme d'historicité, développer un autre point de vue sur des événements de la vie). Dans une perspective didactique, viennent s'ajouter des enjeux épistémiques (E. Bautier, 2002) qui conduisent au questionnement suivant : qu'est-ce qu'écrire pour eux ? Quel sens donnent-ils à l'activité scripturale ? A la lumière des enjeux, qui motivent leurs pratiques, et des compétences réflexives qui s'y développent, s'adosent des apprentissages accidentels, fortuits, informels, qui ne prennent pas appui sur des savoirs savants - qui renvoient alors à leurs représentations de la norme scripturale - mais sur des savoirs en usage, développés clandestinement, qui leur permettent de faire face aux aléas de la vie quotidienne, engageant ainsi une dynamique auto réflexive et formative. Comme l'écrit M. Derycke dans ce même numéro, dans le champ de la formation des adultes, les effets de ces pratiques pourront être majorés à condition que soient prises en compte et transposées ces formes et figurations de réflexivité propres au patrimoine de ces personnes, ceci afin de les encourager à les développer en toute créativité.

BIBLIOGRAPHIE

Albert, J.P., 1993, L'illettrisme au quotidien, in Fraenkel B., (dir.), *Illettrismes*, Paris, Centre Georges Pompidou, p. 199-210.

Anzieu, D., 1981, *Le corps de l'œuvre*, Paris, Gallimard.

Barré-de Miniac, C., 2000, *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq (Nord), Presses Universitaire du Septentrion.

Bautier, E., 2002, Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique ?, *Pratiques*, n°113/114, Images du scripteur et rapports à l'écriture, p. 41-54.

Bernstein, B., 1975, *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*, Paris, Les éditions de Minuit.

Dabène, M., 1987, *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck.

Certeau de M., 1990, *L'invention au quotidien 1. Arts de faire*, Paris, Gallimard.

Charlot et alii, 1992, *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Dabène, M., 1987, *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck.

Dabène, M., 1990, Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation, *Education Permanente*, n°102, p.13-19.

Fabre, D., 1993, Lettrés et illettrés. Perspectives anthropologiques, in Fraenkel, B., (dir.), *Illettrismes*, Paris, Centre Georges Pompidou, p.171-186.

Flahault, F., 1978, *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.

Frier, C., 1992, Les représentations sociales de l'illettrisme : analyse des discours de la presse, in Besse, J.M., de Gaulmyn, M.M., Ginet, D., Lahire B., (dir.), *L'illettrisme en questions*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p.19-46.

Lahire, B., 1992, Discours sur l'illettrisme et cultures écrites. Remarques sociologiques sur un problème social, in Besse, J.M., de Gaulmyn M.M., Ginet, D., Lahire, B., (dir.), *L'illettrisme en questions*, Lyon, Presses

universitaires de Lyon, p. 59-75.

Lahire, B., 1999, *L'invention de l'illettrisme*, Paris, La Découverte.

Morisse, M., 1995, *Pratiques ordinaires d'écriture en formation d'adultes*, Paris 8, Thèse de doctorat.

Morisse, M., 1997, Pratiques d'écriture et Formation d'adultes, Questions de langue, *Migrants Formation*, n°108, p. 169-181.

Morisse, M., 2000, La culture des illettrés, in Poueyto, J.L. (textes recueillis et édités par), *Illettrismes et Cultures*, Paris, L'Harmattan, p. 283-293.

Morisse, M., 2003, Ecriture et réflexivité, quel(s) rapport(s) ?, *Perspectives documentaires en éducation*, n°58, L'écriture entre recherche et formation, Paris, INRP, p. 61-67.

Morisse, M., 2005, La (re)présentation de soi dans les pratiques ordinaires d'écriture, *Education permanente*, n°62, p. 89-100.

Morisse, M., 2006, L'écriture réflexive est-elle formatrice ?, in Cros, F., (coord.), *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*, Paris, L'Harmattan, p. 217-226.

Morisse, M., 2009, (à paraître), Traces d'apprentissage dans l'écriture du dossier de VAE, in Brougère G. & Ulmann, A.L., (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, Puf, Collection Apprendre.

Pineau, G., 1991, Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation, in Courtois, B. et Pineau, G., (dir.), *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française.