

Pratiques et représentations de l'écrit : essai de théorisation

Thèse présentée à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel

Pour l'obtention du grade de docteur ès lettres

par

Sandrine Onillon

Acceptée sur proposition du jury :
Prof. Bernard Py, directeur de thèse
Prof. Jacqueline Billiez, rapporteuse
Prof. Simona Pekarek, rapporteuse
Prof. Rémy Porquier, rapporteur

Soutenue le 9 novembre 2006

Université de Neuchâtel
2006

**Faculté des lettres et
sciences humaines**

Le doyen

- Espace Louis-Agassiz 1
- CH-2000 Neuchâtel

IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Monsieur Bernard Py, directeur de thèse, professeur honoraire à l'Université de Neuchâtel; Mme Jacqueline Billiez, professeure à l'Université Stendhal de Grenoble; Mme Simona Pekarek Doepler, professeure à l'Université de Neuchâtel; M. Rémy Porquier, professeur honoraire à l'Université de Paris-X, autorise l'impression de la thèse présentée par Mme Sandrine Onillon-Piaget, en laissant à l'auteure la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 9 novembre 2006

Le doyen
J.-J. Aubert



Mots clés en français : langue écrite, langue orale, écriture, genre, compétence scripturale, littératie, pratiques scripturales, représentations sociales

Mots clés en anglais : written language, spoken language, writing, genre, literacy, literacy practices, social representations

Résumé

Cette étude examine la relation que différentes personnes entretiennent avec l'écrit, en montrant notamment dans quelles circonstances ces dernières lisent et écrivent, avec quelle adéquation elles le font ainsi que la façon dont elles se représentent le rôle de l'écrit dans leur vie.

La compétence scripturale d'un individu est définie comme l'association d'une compétence linguistique de base et du répertoire de genres qu'il a à sa disposition. La composante linguistique concerne le fonctionnement du système graphique du français et la composante socio-pragmatique concerne l'aptitude du sujet à user du bon genre de la bonne manière dans la bonne situation, le tout interagissant avec les représentations de l'individu sur l'écrit. Par ailleurs, les trois volets de la compétence scripturale – à savoir linguistique, socio-pragmatique et des représentations – sont analysés en unités plus petites, appelées paramètres. Il s'agit là d'une série de critères qui permettent de situer les différents genres oraux et écrits les uns par rapport aux autres et de définir plus précisément les aptitudes requises pour chaque genre.

Les données consistent en sept entretiens semi-directifs et une série de documents écrits remis par les informants, documents illustrant leurs pratiques scripturales. Le choix d'une approche qualitative repose sur la conviction que les usages et les représentations de l'écrit font partie intégrante de la vie personnelle, sociale et culturelle des gens. Ainsi, l'approche se veut à la fois psychologique – prise en compte de la vie et de la personnalité de l'individu, sociologique – prise en compte de l'environnement social de l'individu et de ses rapports avec les autres, et enfin ethnographique – analyse en profondeur d'un nombre limité de cas avec un accent mis sur les propos mêmes des informants.

Les sept informants de cette étude n'ont pas été choisis en fonction de leur représentativité, mais parce qu'ils présentent des situations de relations à l'écrit très diversifiées, et qu'à ce titre, ils fournissent des informations non pas représentatives, mais significatives concernant le phénomène de l'écrit ; leurs propos sont significatifs en ce sens qu'ils permettent de faire avancer notre compréhension de l'écrit, de son rôle et de son impact dans la vie de l'individu et de la société.

La thèse s'organise en trois parties. La première comprend une mise en perspective théorique, concernant la nature de l'objet écrit, les notions de compétence scripturale et de représentations sociales de l'écrit, ainsi qu'une description de la méthodologie utilisée. La deuxième partie comprend une analyse de contenu des sept entretiens, chacun aboutissant à un portrait de relation à l'écrit et faisant l'objet d'un chapitre particulier. Finalement, la troisième partie comprend une analyse transversale et thématique des pratiques scripturales des informants aboutissant à l'énumération d'une série de paramètres intervenant dans toute compétence scripturale.

La conclusion consiste en une synthèse des résultats mettant en évidence quatre conclusions principales portant, pour la première sur l'interaction entre les besoins, les obstacles et le développement de la compétence scripturale, pour la deuxième sur l'interaction entre pratiques scripturales et représentations de l'écrit, pour la troisième sur la violence symbolique qui s'exerce dans le contexte de l'orthographe, et pour la dernière sur l'impact du multilinguisme sur les pratiques et les représentations de l'écrit. En plus du volume principal comprenant quatre annexes, une bibliographie et un index, cette étude comporte un volume annexe de 141 pages comprenant les transcriptions des entretiens ainsi que le détail du guide d'entretien.

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord exprimer ma reconnaissance à Bernard Py, directeur de thèse et président du Jury, qui a investi beaucoup de temps dans ce travail et qui en a inspiré l'orientation scientifique. Il a permis l'accomplissement de cet ouvrage grâce à ses remarques pertinentes et constructives.

J'exprime également ma reconnaissance à Jürg Schwyter, professeur à l'Université de Lausanne, pour la générosité avec laquelle il m'a transmis ses conseils judicieux dans la phase rédactionnelle de ce projet, au gré de ses lectures régulières et en profondeur de chaque chapitre.

Je remercie également Jacqueline Billiez, Simona Pekarek et Rémy Porquier, membres du Jury, pour le temps consacré à la lecture critique de la première version de la thèse.

Merci à Didier Maillat qui m'a beaucoup aidée lors de la mise en forme du manuscrit.

Merci également à mon mari, à ma famille et à mes amis qui m'ont soutenue pendant tout le processus de production de la thèse et merci à ceux qui ont contribué à la réalisation de cet ouvrage par leur relecture et correction de chapitres.

Enfin, ce travail n'aurait pu être accompli sans la collaboration de l'Association Lire et Ecrire et de tous les informants qui ont accepté de participer à un entretien détaillé sur leur relation à l'écrit. Qu'ils en soient vivement remerciés.

TABLE DES MATIÈRES

1. INTRODUCTION

1.1. Objectifs	2
1.2. Niveaux de compétence scripturale des Suisses.....	3
1.3. Organisation de l'ouvrage	7

2. MISE EN PERSPECTIVE DE DIFFÉRENTES APPROCHES THÉORIQUES

2.1. L'oral et l'écrit.....	11
2.1.1. L'histoire de l'écrit	12
2.1.2. La distinction langue / parole et l'écriture	15
2.1.3. Le continuum oral / écrit et les genres	20
2.1.4. Emergence de nouveaux genres : les nouvelles technologies de l'information ..	26
2.1.5. Conclusion	32
2.2. La littératie ou compétence scripturale.....	32
2.2.1. La compétence et les pratiques scripturales.....	33
2.2.2. Besoins, analyse fonctionnelle de la compétence scripturale et compétence stratégique	39
2.2.3. Conclusion	41
2.3. Les scripteurs et leurs représentations de l'écrit.....	41
2.3.1. Les représentations sociales de l'écrit (RSE)	42
2.3.2. Les représentations sociales de l'écrit et la norme	50
2.3.3. Lettrés et illettrés face à la culture de l'écrit.....	53
2.3.4. Conclusion	59
2.4. Conclusion.....	60

3. MÉTHODOLOGIE ET POPULATION

3.1. Questions épistémologiques	62
3.1.1. Approche qualitative.....	62
3.1.2. L'entretien semi-directif	64
3.2. Récolte des données	69
3.2.1. Elaboration du guide d'entretien.....	69
3.2.2. Déroulement des entretiens.....	69
3.2.3. Système de transcription.....	70
3.2.4. Les documents recueillis.....	71
3.3. La population de l'échantillon.....	71
3.4. Conclusion.....	75

4. CÉLINE : L'ÉCRIT, UN BLOCAGE

4.1. La place de l'écrit dans sa vie.....	78
---	----

4.1.1. L'écriture	78
4.1.2. La lecture	78
4.1.3. Répartition des activités scripturales en famille	79
4.2. Blocages et frustrations vis-à-vis de l'écrit	79
4.2.1. La dyslexie	80
4.2.2. L'orthographe	81
4.2.3. Les aspects paralinguistiques de l'écrit	82
4.2.4. Expression orale et écrite	83
4.2.5. La lecture	86
4.2.6. Fonctionnement par rapport à l'écrit	87
4.3. Les stratégies de contournement	89
4.4. Représentations de l'écrit et du monde de l'écrit	93
4.4.1. Fonctions, valeurs, normes et rôle de l'écrit dans la société	93
4.4.2. L'orthographe	95
4.4.3. Les nouvelles technologies	96
4.5. Conclusion	97
 5. LAURENT : VIVRE EN SUISSE SANS SAVOIR NI LIRE NI ÉCRIRE	
5.1. La place de l'écrit dans sa vie	100
5.2. Analphabétisme en Suisse	101
5.3. Les stratégies de contournement	102
5.3.1. Vie quotidienne	103
5.3.2. Déplacements	104
5.3.3. Profession	105
5.3.4. Santé	107
5.4. Ecriture et estime de soi	109
5.4.1. Les illettrés dans le monde de l'écrit	109
5.4.2. Estime de soi en tant que sujet non-écrivain	110
5.5. Représentations de l'écrit et du monde de l'écrit	117
5.5.1. Fonction et valeur de la langue écrite	117
5.5.2. Autres pratiques scripturales observées dans son entourage	121
5.5.3. Les nouvelles technologies	122
5.5.4. Ecriture et intégration	124
5.6. Conclusion	126
 6. MARC : L'ÉCRIT, UN OUTIL ESSENTIELLEMENT PROFESSIONNEL	
6.1. La place de l'écrit dans sa vie	127
6.1.1. L'écriture	127
6.1.2. La lecture	128
6.1.3. Répartition des activités scripturales en famille	128
6.2. Profession	129
6.3. Vie associative et écrits administratifs	133

6.4. Représentations de sa maîtrise de l'écrit.....	134
6.5. Représentations de l'écrit et du monde de l'écrit.....	140
6.5.1. La lecture comme vecteur d'émotions, l'écriture comme distanciation.....	140
6.5.2. Fonctions, valeurs et rôle de l'écrit dans la société	142
6.5.3. L'orthographe	145
6.5.4. Les nouvelles technologies	147
6.6. Conclusion.....	150
 7. NADINE : UNE VISION INSTRUMENTALE DE L'ÉCRIT	
7.1. La place de l'écrit dans sa vie.....	153
7.1.1. L'écriture	153
7.1.2. La lecture	154
7.2. Les écrits administratifs.....	154
7.2.1. La profession.....	154
7.2.2. Le domaine privé	156
7.3. Sa relation à l'écrit	158
7.3.1. Représentations de sa maîtrise de l'écrit.....	158
7.3.2. La question de l'inspiration	161
7.3.3. Le support écrit dans les démarches d'apprentissage	163
7.3.4. Documents écrits et histoire familiale	164
7.4. Représentations de l'écrit et du monde de l'écrit.....	165
7.4.1. La question de la norme.....	167
7.4.2. Ecriture et intégration	171
7.4.3. Les nouvelles technologies	172
7.5. Conclusion.....	174
 8. PAUL : L'ÉCRIT THÉORISÉ	
8.1. La place de l'écrit dans sa vie.....	177
8.1.1. L'écriture	177
8.1.2. La lecture	178
8.2. Sa relation à l'écrit	178
8.2.1. Représentation de sa maîtrise de l'écrit	179
8.2.2. Les écrits administratifs : autonomie	184
8.2.3. Les écrits professionnels.....	185
8.3. Représentations de l'écrit et du monde de l'écrit.....	188
8.3.1. L'écriture, une définition savante	188
8.3.2. Oral, écrit et théorie de l'information	189
8.3.3. Les écrits valorisés.....	193
8.3.4. Rapport à la norme.....	194
8.3.5. Les nouvelles technologies	196
8.4. Conclusion.....	201

9. ROGER : QUAND L'ORTHOGRAPHE FAIT DÉFAUT

9.1. La place de l'écrit dans sa vie	204
9.1.1. L'écriture	204
9.1.2. La lecture	204
9.2. Vie professionnelle	205
9.3. Représentations de sa maîtrise de l'écrit	208
9.3.1. Préférence pour les messages courts adressés à des proches	214
9.3.2. Ecrits pour soi	216
9.3.3. Aisance à la lecture	216
9.4. Les stratégies de contournement	217
9.5. Représentations de l'écrit et du monde de l'écrit	219
9.5.1. Fonctions et normes de la langue écrite	220
9.5.2. L'orthographe	222
9.5.3. Rôle de l'écrit dans la société	223
9.5.4. Les nouvelles technologies	224
9.6. Conclusion	227

10. YVES : LA PASSION DE L'ÉCRIT PERÇU COMME UNE AVENTURE

10.1. La place de l'écrit dans sa vie	230
10.1.1. L'écriture	230
10.1.2. La lecture	230
10.2. Sa relation à l'écrit	231
10.2.1. La période scolaire	231
10.2.2. Représentations de sa maîtrise de l'écrit	232
10.2.3. Les raisons pour lesquelles il écrit	238
10.2.4. Les textes imposés	242
10.2.5. Le rôle du multilinguisme	244
10.2.6. Conservation d'écrits de famille	246
10.3. Représentations de l'écrit et du monde de l'écrit	247
10.3.1. Fonctions, valeurs et normes de la langue écrite	247
10.3.2. Expression artistique et usages "vils" de l'écrit	252
10.3.3. Ecriture, société et individu	255
10.4. Les nouvelles technologies	257
10.5. Conclusion	263

11. GENRES ET PARAMÈTRES

11.1. Conditions matérielles de la communication (orale ou écrite) et contexte énonciatif	267
11.1.1. Canal sonore / visuel	267
11.1.2. Temporalité / Spatialité	269
11.1.3. Rétroaction immédiate / différée	270

11.2. Contexte de communication	271
11.2.1. Dépendance / autonomie face au contexte.....	272
11.2.2. Focalisation sur l'interaction / l'information	275
11.2.3. Autocontrôle faible / élevé.....	278
11.2.4. Ritualisation du discours.....	279
11.2.5. Autoscription / hétéroscription	282
11.2.6. Interaction transactionnelle / personnelle	283
11.3. Représentations sociales de l'écrit	285
11.3.1. Outil / art.....	285
11.3.2. Plaisir / obligation.....	288
11.3.3. Facile / difficile.....	290
11.3.4. Confiance / insécurité	291
11.3.5. Orthographe correcte / incorrecte	293
11.3.6. Compréhensible / incompréhensible.....	296
11.3.7. Intéressant / inintéressant.....	298
11.3.8. Beau / horrible	299
11.4. Conclusion.....	301
 12. CONCLUSION	
12.1. Approche méthodologique et théorique	305
12.2. Lire et écrire, une pratique culturelle et personnelle.....	308
12.3. Interaction entre besoins, obstacles et développement de la compétence scripturale	311
12.4. Norme légitime, norme cachée et pratiques scripturales.....	314
12.5. Multilinguisme, compétence scripturale et représentations de l'écrit.....	315
12.6. Conclusions finales et perspectives de recherche	317
 ANNEXE 1 : PRÉSENTATION DES INFORMANTS.....	321
 ANNEXE 2 : LE FORMULAIRE D'INSCRIPTION.....	323
 ANNEXE 3 : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION.....	325
 ANNEXE 4 : LE GUIDE D'ENTRETIEN	329
 BIBLIOGRAPHIE	331
 INDEX	339

1. INTRODUCTION

Décrire, analyser, interpréter, saisir la relation que différentes personnes entretiennent avec la lecture et l'écriture, se pencher sur leurs pratiques scripturales ainsi que sur leurs représentations de l'écrit, constitue un vaste programme qui renvoie à l'étude de la personne dans son entier. On s'aperçoit en effet rapidement que l'écrit est complètement imbriqué dans la vie de l'individu et ne peut être étudié sans tenir compte précisément de la personnalité et de l'environnement de l'être humain. En effet, tout acte d'écriture (par exemple la rédaction d'une lettre de réclamation) s'inscrit dans un contexte personnel particulier (le scripteur a par exemple le temps et l'habitude d'écrire de telles lettres), ainsi que dans un contexte socioculturel particulier qui comprend ses propres règles de fonctionnement (par exemple celui des assurances maladies). En ce sens toute pratique scripturale est un acte de communication qui s'insère dans un environnement socioculturel, lequel en définit la forme et l'usage. D'autre part, la présente étude met l'accent sur la signification que prennent les différentes pratiques scripturales pour les informants ; elle vise à mettre en évidence les différentes façons dont ces derniers interprètent et se représentent le rôle de l'écrit dans leur vie. A ce titre, c'est la technique de l'entretien semi-directif qui est apparue comme étant la mieux à même de présenter le phénomène du scriptural de l'intérieur, c'est-à-dire selon le point de vue des informants eux-mêmes, tel qu'il est exprimé dans leurs discours sur l'écrit. La notion de discours est à comprendre ici comme l'ensemble des propos énoncés par des sujets particuliers (les informants) dans un contexte déterminé (l'entretien semi-directif), et c'est lors de la production même de ce discours que leurs représentations de l'écrit se manifestent, se façonnent et se modifient.

Cette étude vise par conséquent à montrer le rapport singulier que chaque informant entretient avec l'écrit. Ce rapport est à la fois tributaire de ses pratiques scripturales particulières ainsi que de ses représentations de l'écrit, ces dernières étant construites sur la base de croyances sociales sur l'écrit que chacun exploite à sa manière (voir 2.3). Chaque informant présente une configuration de pratiques scripturales qui lui est propre, configuration qui constitue son répertoire scriptural. Dans cette perspective, la compétence scripturale d'un individu se définit comme l'accès à un répertoire de genres écrits ; elle comprend les ressources scripturales des informants, ressources ayant pour but de répondre à différents besoins communicatifs et de faire face aux obstacles rencontrés (voir 2.2).

L'approche choisie est qualitative ; elle permet de mettre au jour la diversité et la richesse des usages et des représentations du scriptural en général et en particulier. Cette recherche se base sur les données suivantes :

- sept entretiens semi-directifs portant sur les pratiques et les représentations de l'écrit des informants, d'une durée d'environ une heure chacun.
- une série de documents écrits fournis par les informants, documents illustrant leurs pratiques scripturales.

Soulignons que les sept informants retenus dans cette étude ont été sélectionnés sur un total de dix-neuf personnes ayant toutes participé à un entretien enregistré et transcrit. Les critères de sélection appliqués visent à obtenir des profils de relation à l'écrit clairement différenciés. Ils varient en fonction du rôle joué par l'écrit dans leur vie, de l'importance accordée à la lecture et à l'écriture et finalement de l'importance des obstacles rencontrés. Les critères de sélection suivants ont été appliqués : des pratiques d'écriture ainsi que des expériences scolaires différenciées, des profils socio-professionnels différents – une ancienne institutrice, un chauffeur, un moniteur socio-professionnel, une secrétaire, un ingénieur, un technicien et un informaticien indépendant – et enfin une ouverture pour parler de soi et un intérêt pour le sujet.

1.1. OBJECTIFS

Cet ouvrage a pour but de mettre en évidence les usages et les représentations de l'écrit d'un petit nombre d'informants, en leur posant notamment les questions suivantes¹ :

- A quelles occasions et dans quelles circonstances est-ce que vous lisez et/ou écrivez ?
- Vous arrive-t-il de rencontrer des problèmes dans vos activités de lecture et d'écriture ?
- Qu'est-ce que l'écrit pour vous ? A quoi sert-il ?
- Que pensez-vous de votre fonctionnement par rapport à l'écrit ?
- Y a-t-il des écrits que vous appréciez, d'autres que vous détestez ?
- Qu'est-ce que pour vous un texte bien écrit ? Et un texte mal écrit ?
- Pensez-vous qu'il est important de savoir bien écrire dans une langue étrangère ?

Ces questions, ainsi que leurs réponses, sont analysées dans des portraits qui, à leur tour, traitent un certain nombre de questions plus générales concernant la littératie² :

¹ L'ensemble des questions posées aux informants apparaît dans le guide d'entretien, reproduit dans le volume annexe à la thèse.

² Le terme « littératie » fait référence au « fait de savoir lire et écrire », et ceci à des degrés différents suivant les acceptions. Voir à ce sujet 2.2.

1. Quelles sont les ressources scripturales dont un individu a besoin pour fonctionner aisément dans une société lettrée ? Peut-il facilement développer ses compétences, une fois la scolarité terminée ?
2. D'où viennent les représentations de l'écrit des informants ? Est-ce qu'elles guident les comportements scripturaux, où en sont-elles la conséquence ?
3. Quels sont les écrits valorisés dans notre société ? Quels sont les critères du bien écrire ? Ont-ils une incidence sur le sentiment de sécurité ou d'insécurité linguistique des usagers de l'écrit ?
4. Quel est le rôle du multilinguisme dans la compétence scripturale et les représentations de l'écrit ?

Si cette recherche explore ce que quelques individus font avec l'écrit, comment ils pensent avec l'écrit, et ce qu'ils pensent de l'écrit, elle vise aussi à esquisser le rôle rempli par l'écrit ainsi que son impact dans la société à une époque donnée. Par conséquent, la thèse est construite autour de sept portraits, renvoyant chacun à une relation particulière à l'écriture et conduisant à une réflexion théorique sur le fonctionnement de la langue écrite, son rôle dans la vie de l'individu et de la société, et enfin sur les interactions entre besoins, obstacles et développement de la compétence scripturale.

Enfin, cette étude ne vise en aucun cas la représentativité statistique, mais bien plutôt la diversité des relations à l'écrit et la recherche d'éléments saillants. Il s'agit de retenir les propos des informants qui tentent de donner un sens à l'expérience de l'écriture, que ces propos représentent l'expérience de la majorité ou celle de la minorité³.

Soulignons qu'il existe en Suisse des études quantitatives portant sur la compétence scripturale des résidents. Deux d'entre elles sont présentées ci-dessous, dans la mesure où elles apportent un regard différent sur les niveaux de compétences scripturales observables en Suisse et sur les liens entre maîtrise de l'écrit et différents facteurs socio-économiques.

1.2. NIVEAUX DE COMPÉTENCE SCRIPTURALE DES SUISSES

Les deux enquêtes quantitatives présentées ici se concentrent sur une population ayant terminé sa scolarisation⁴. Il s'agit d'une enquête de Girod (1992), l'un des premiers à tenter de

³ Voir à ce sujet la réflexion sur la notion de propos significatifs en 3.1.1.

⁴ Il existe également des études portant sur des personnes en âge de scolarisation, notamment une synthèse de Moser (2001) sur les travaux du groupe de pilotage du Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves (PISA 2000) conduits par l'OCDE et l'OFS.

dénombrer la quantité d'illettrés⁵ vivant en Suisse, ainsi que d'une enquête internationale de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) – menée en 1994 – sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes⁶.

Le rapport de l'International Adult Literacy Survey (IALSwiss 1995) offre une brève présentation des résultats de la recherche de l'OCDE (1995)⁷ : cette vaste enquête – conduite dans sept pays (Canada, Allemagne, Pays Bas, Pologne, Suède, Suisse romande, Suisse alémanique et Etats-Unis) – vise à établir le niveau d'instruction de la population en âge d'exercer une activité professionnelle, ainsi que sa capacité à comprendre dans le sens d'une capacité à lire, écrire et calculer afin de suffire aux exigences de la vie quotidienne et du travail. Il apparaît que dans les pays nord-américains, on trouve peu d'adultes aux niveaux moyens⁸, et beaucoup aux niveaux extrêmes. Les pays européens par contre ont une plus forte concentration d'adultes dans les niveaux moyens. On constate encore que tous les pays participants ont des groupes importants dont les aptitudes à lire et à calculer sont insuffisantes et n'atteignent que le niveau 1⁹. 13 à 19% des adultes de Suisse alémanique et francophone – Suisses et étrangers¹⁰ – ne sont que très peu qualifiés en lecture et en calcul. Pour ce qui est des personnes nées en Suisse, les chiffres varient entre 6 et 11%. Par ailleurs, le taux d'illettrisme total pour la Suisse – correspondant ici au niveau 1 de capacité – serait de 16%

⁵ Dans son acception courante et dans la présente recherche, le terme « illettré » se réfère à une personne ayant été scolarisée mais ne sachant plus, ou pas suffisamment, lire et écrire alors que le terme « analphabète » se réfère à une personne n'ayant jamais appris à lire et à écrire. Cependant, dans la terminologie de Girod, « illettrés » et « analphabètes » sont synonymes et se réfèrent à l'analphabétisme, alors que le terme « semi-illettrés » est réservé aux personnes en situation d'illettrisme.

⁶ Les résultats ont d'abord été publiés dans un rapport intitulé « Littératie, Economie et Société » en 1995 pour sept pays. En 1997, un deuxième rapport incluant cinq nouveaux pays a suivi : « Littératie et société du savoir ».

⁷ Selon IALSwiss (1995), l'échantillon est représentatif de la population et il comprend une tranche d'âge allant de 16 à 65 ans. 1400 personnes ont été interrogées en Suisse alémanique et 1400 en Suisse romande. Ces personnes ont également passé des tests à domicile. L'enquête permettait de vérifier trois types de compétences : a) la capacité de lire des textes courts (article de journaux, bulletins, etc.) et d'en tirer des renseignements. b) la capacité de découvrir des informations spécifiques dans des documents schématiques comme tableaux, graphiques, factures, horaires. c) la capacité de se servir des chiffres présentés dans un texte et d'effectuer des calculs (bulletin de versement, commande).

⁸ Cinq niveaux de compétences ont été établis, eux-mêmes basés sur une échelle allant de 0 à 500 points permettant de mesurer les résultats des tests. Pour plus de détails voir IALSwiss (1995, p. 7).

⁹ Le niveau 1 de l'enquête de l'OCDE correspond, selon Girod, à un niveau très bas. « Certains informants, mais pas tous, peuvent déchiffrer des phrases, inscrire des mots sur une fiche, additionner deux petits nombres » (Girod 1998, p. 20). Ce sont pour la plupart des cas que l'on peut qualifier d'illettrisme, et quelques cas exceptionnels d'analphabétisme complet.

¹⁰ La catégorie « étrangers » comprend les personnes non détentrices du passeport suisse.

(env. 700'000 personnes)¹¹. Pour ce qui est des lecteurs très qualifiés (niveaux 4 et 5), la Suisse présente les plus faibles pourcentages (16% pour la Suisse romande, contre 35% pour la Suède par exemple).

Par ailleurs, le rapport international montre qu'il existe un lien étroit entre les niveaux de lecture et calcul et différents facteurs économiques comme l'emploi, le chômage, le salaire, l'immigration, les groupes professionnels et la branche économique. On observe par exemple que dans le secteur tertiaire (nombre d'emplois en augmentation), il y a beaucoup d'employés aux niveaux supérieurs, alors que dans les secteurs primaires et secondaires (nombre d'emplois en régression), on trouve beaucoup d'employés aux niveaux inférieurs¹². L'enquête révèle en outre qu'avec l'augmentation du niveau d'instruction, on observe une augmentation de la capacité de lecture. Cependant, le niveau d'instruction et la capacité de lecture ne sont pas équivalents. Dans tous les pays, on trouve des personnes avec un niveau d'instruction bas, mais de bonnes compétences de lecture et inversement. Ainsi en Suisse, 70% des personnes n'ayant fréquenté que la scolarité obligatoire se placent aux niveaux 1 et 2, alors qu'en Suède 70% du même groupe de population atteint les niveaux 3 à 5. Quant à la pratique quotidienne de la lecture au travail et pendant les loisirs, l'enquête révèle l'existence d'une interaction complexe entre la profession, la capacité de lecture et les habitudes de lecture. Notons finalement que les personnes surestiment souvent leurs propres capacités. Ainsi seul un faible pourcentage des personnes qui lisent mal en sont conscientes.

A partir de son enquête effectuée au niveau de toute la Suisse en 1991¹³, Girod (1998, p. 14, reprenant les résultats publiés dans Girod 1992) rapporte les résultats suivants : 6% des répondants de nationalité helvétique (16% des étrangers) ont échoué au test le plus facile (régler un achat de 4.30 FS en puisant dans un lot de pièces de monnaie) et 19% des Suisses

¹¹ Les données de l'enquête de l'OCDE sont reproduites dans Girod (1998, p. 21). Elles se trouvent également dans le rapport de 1995, pp. 67-68 ainsi que dans le rapport de 1997, p. 163. Par ailleurs, on trouve dans le rapport de 1995 p. 83, un tableau présentant la proportion de la population immigrante et de celle originaire de la Suisse pour chaque niveau de capacité.

¹² Voir à ce sujet les remarques de Merle (1993) présentées en 5.4.2.

¹³ Echantillon de 1040 personnes, population de quinze ans et plus ; 911 (88%) informants suisses et 126 étrangers (12%). D'autre part, Girod (1998, p. 11) précise que pour les pays développés, les cas d'analphabétisme et d'illettrisme se répartissent en deux catégories : tout d'abord, les cas spéciaux, à savoir les personnes souffrant d'un handicap mental ou d'autres infirmités (par exemple la cécité due à l'âge), ainsi que les immigrés arrivés après l'âge scolaire, en provenance de régions sous-développées et n'ayant jamais fréquenté l'école ou peu de temps, et ensuite les cas ordinaires, à savoir les autres jeunes ou adultes analphabètes (rarisssimes dans les pays très développés) ou illettrés. La plupart du temps ces derniers ont grandi et vivent dans le même pays. Parfois cependant, pays d'origine et pays actuel de résidence sont différents mais ils sont tous deux développés.

(33% des étrangers) n'ont pas réussi complètement ou pas réussi du tout l'exercice le plus difficile (trouver dans l'annuaire de la région l'adresse et le numéro de téléphone d'une firme donnée, noter les deux par écrit). Girod précise encore que si le taux d'illettrisme des immigrés est beaucoup plus fort que celui des autochtones, il faut se souvenir que les immigrés représentaient en 1994 environ un cinquième de la population, et que par conséquent ils ne fournissent qu'une fraction réduite de tous les cas d'illettrisme. Ainsi en Suisse les trois quarts des illettrés seraient des autochtones.

Pour ce qui est du lien entre illettrisme et condition sociale, Girod affirme ceci : « il est exact qu'entre misère et illettrisme les liens sont étroits. Les deux vont très souvent de pair. Cependant, cela ne concerne qu'une fraction de la population et qu'une partie des cas d'illettrisme » (Girod 1998, p. 50). A cela, Girod (1998, p. 66) ajoute qu'il existe deux groupes d'illettrés : a) ceux qui sont liés à une condition sociale désavantagée et b) ceux que l'on trouve dans les classes populaires dont la situation est modeste sans être particulièrement défavorisée, ainsi que dans les classes moyennes et les classes supérieures. Selon lui, bien qu'au sein de la catégorie des "désavantagés", le taux d'illettrisme soit nettement plus élevé qu'au sein de la catégorie des "avantagés", il faut tenir compte du fait que cette deuxième catégorie représente la majeure partie de la population totale, avec pour conclusion que « les cas d'illettrisme du type b sont plus nombreux que ceux du type a » (Girod 1998, p. 67). Il conclut : « Etre né et avoir été élevé dans les classes "intermédiaires" [...] ou supérieures n'immunise pas contre l'illettrisme, pas plus qu'être [illettré] ne condamne à être exclu de ces mêmes catégories » (Girod 1998, p. 67).

Au vu des conclusions de Girod, on voit bien qu'il n'est pas aisé d'établir des corrélations entre milieu socioculturel et illettrisme sur la base de données statistiques prenant en compte un nombre limité de variables ; par exemple, pour définir le type de condition sociale d'un individu, Girod retient le pouvoir d'achat apparent, le niveau formel d'instruction et la catégorie socioprofessionnelle (Girod 1998, p. 57). Si de telles études ont l'avantage de fournir une vue générale des compétences scripturales d'un grand nombre de personnes, elles ne permettent pas de mettre en évidence tous les aspects qui, pour chaque personne, interviennent dans son rapport à l'écrit. Cela n'est possible qu'au travers d'une approche qualitative permettant une étude approfondie de chaque cas et aboutissant à des portraits uniques et détaillés de rapports à l'écrit.

1.3. ORGANISATION DE L'OUVRAGE

Cet ouvrage est organisé en trois parties. Dans la première (chapitres 2 à 3), je propose une mise en perspective théorique ainsi qu'une description de la méthodologie utilisée. Le chapitre 2 est une présentation des travaux effectués sur la question de l'écrit et de l'univers de l'écrit par plusieurs chercheurs. Dans un premier temps, l'accent est mis sur les différences observées entre oral et écrit ainsi que sur l'émergence d'une réflexion en termes de genres oraux et écrits. Ensuite, je me penche sur la compétence des usagers de l'écrit, compétence comprenant une composante linguistique et une composante socio-pragmatique, cette dernière rendant compte des différents genres scripturaux à la disposition d'un individu. Finalement, je me concentre sur la manière dont les scripteurs-lecteurs interprètent les phénomènes liés à l'écrit, c'est-à-dire sur leurs représentations de l'écrit, de la norme en matière scripturale et d'eux-mêmes en tant que sujets écrivains. Dans le chapitre 3, je montre comment une démarche qualitative, et plus précisément l'analyse d'un petit nombre d'entretiens semi-directifs ainsi que de quelques documents, permet une appréhension à la fois holistique et détaillée de l'impact de l'écrit sur l'individu et réciproquement. Je décris également la procédure ayant conduit à l'enregistrement des entretiens et à la récolte de documents. Finalement, je présente la population de mon échantillon en donnant notamment une vision d'ensemble de la situation familiale, scolaire et socioprofessionnelle des informants.

La deuxième partie (chapitres 4 à 10) contient une série d'études de cas portant sur sept informants. Elle permet de saisir les pratiques et représentations scripturales de chacun d'entre eux dans un portrait spécifique. Dans chaque portrait, je commence par une brève présentation de l'informant suivie d'un résumé de ses pratiques en matière d'écriture et de lecture. J'entreprends ensuite de montrer quels sont les aspects ou domaines qui interviennent dans sa relation à l'écrit pour ensuite me pencher plus précisément sur ses représentations de l'écrit (fonctions, valeurs, normes et rôle dans la société), y compris au sein des nouvelles technologies de la communication. Dans chacun des portraits, je laisse une place importante aux propos mêmes des informants, le but étant de mettre en évidence leur perception du rôle de l'écrit dans leur vie.

La troisième partie (chapitre 11) est réservée à une analyse transversale et thématique des sept portraits, analyse permettant l'identification de différents traits – ou composantes – intervenant dans la maîtrise de l'écrit et de différents genres scripturaux. Par exemple, pour maîtriser l'écrit en général, il faut connaître le canal utilisé – visuel par opposition à sonore

dans le cas de l'oral – et en saisir les diverses implications, ou encore dans le cas d'un genre particulier, il faut pouvoir distinguer si ce dernier requiert un autocontrôle élevé ou faible ou encore modéré. Les traits pris pour exemple ci-dessus, à savoir « canal sonore / visuel » et « autocontrôle faible / élevé » font partie d'une série de paramètres servant dans cette étude à situer les différents genres de textes à la disposition des informants. Si ces paramètres se traduisent parfois par des oppositions dichotomiques, ils prennent pour la plupart la forme de continuums à deux pôles en ce sens qu'ils décrivent une dimension continue de variation entre deux extrêmes (un texte peut en effet nécessiter un autocontrôle plus ou moins élevé). L'identification de paramètres de l'écrit permet une analyse plus fine des genres ou, en d'autres termes, des tâches scripturales auxquelles sont confrontés les usagers de l'écrit ; en ce sens, appréhender le phénomène de l'écrit en termes de paramètres permet le découpage des tâches scripturales en plus petites unités, unités pertinentes pour l'interprétation de la compétence scripturale. Il s'agit donc d'examiner la compétence des informants au regard des paramètres de l'écrit, pour certains sous-jacents à tous les écrits (composante linguistique), et pour d'autres liés à l'usage de certains genres (composante socio-pragmatique). Finalement, j'ai également identifié une série de paramètres mettant en évidence les représentations de l'écrit, telles qu'elles apparaissent dans les portraits de cette étude. Ces représentations portent tour à tour sur l'écrit en tant qu'objet, sur l'attitude des sujets face à leurs pratiques scripturales, et finalement sur leur perception de la norme en matière scripturale.

Pour conclure, cet ouvrage a pour but de développer la réflexion dans le domaine de la littératie, domaine qui a fait l'objet de nombreuses études ces 25 dernières années et qui comprend divers aspects intervenant dans la lecture et l'écriture – notamment les questions de niveaux de compétence, les différences entre langage oral et écrit, les représentations sociales de l'écrit, les liens entre écriture et pensée scientifique, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, et l'émergence de nouveaux genres de discours ou de nouvelles pratiques. La littératie, ou compétence scripturale, est actuellement reconnue comme faisant partie d'un ensemble de pratiques sociodiscursives à la disposition des individus. En identifiant une série de paramètres intervenant dans la compétence scripturale, cette étude permet d'envisager cette compétence non comme un tout uniforme qui définirait la maîtrise de l'écrit en général, mais plutôt comme l'accès à un répertoire de genres écrits, chacun ayant ses propres critères d'adéquation scripturale. En effet, rédiger un billet de commissions pour soi-même ne fait pas intervenir les mêmes aptitudes que rédiger une offre d'emploi. Si, dans le premier cas, la capacité de transcrire une liste de mots du langage sur papier et la lisibilité semble être des

critères suffisants, dans le second, le scripteur doit faire preuve non seulement de sa maîtrise de l'orthographe, mais également des conventions qui régissent la production de tels textes, à savoir les règles de mise en page, le genre d'informations requises et les formules de politesse usuelles. Par conséquent, percevoir la compétence scripturale comme accès à un ensemble de genres scripturaux permet de tenir compte des situations de communication qui en sont à l'origine. Ainsi, toute pratique scripturale est comprise comme s'insérant dans une situation de communication socioculturelle qui en définit les règles de production. Une telle compréhension du phénomène peut s'avérer utile non seulement dans les programmes d'enseignement scolaire mais aussi dans la formation continue des adultes (dans le cas par exemple de l'acquisition de nouveaux genres).

2. MISE EN PERSPECTIVE DE DIFFÉRENTES APPROCHES THÉORIQUES

Ce chapitre a pour but de mettre en perspective différentes approches concernant la compétence et les pratiques scripturales ainsi que leurs représentations. Dans la première section, je me pencherai sur l'objet de la compétence scripturale, à savoir la langue écrite, tout d'abord d'un point de vue historique et ensuite dans sa relation à la langue orale, en réservant une place aux nouvelles technologies de l'information. Dans la seconde, je m'interrogerai sur l'unité postulée par la notion de compétence scripturale et la multiplicité des genres, à savoir le fait que la notion même de compétence scripturale, appelée également littératie, se trouve intimement liée dans sa définition même aux différents genres d'écrits à la disposition des usagers. En effet, on ne maîtrise pas l'écrit en général mais un certain nombre de genres. Je montrerai également que la maîtrise de l'écrit, ou l'accès à un répertoire de genres scripturaux, nécessite une acculturation aux différents contextes socioculturels dans lesquels ces genres s'inscrivent. La notion de contexte de communication est définie ici selon trois composantes¹ : le contexte physique – support utilisé, présence ou non de l'interlocuteur et environnement physique partagé ou non, le contexte situationnel partagé par les interactants et qui fait référence à leur relation et aux buts poursuivis et enfin le contexte culturel qui se réfère aux valeurs et aux croyances d'une culture, d'une société ou d'une institution. Cette définition du contexte permet de prendre en compte un aspect crucial de la communication écrite, à savoir le rôle joué par une société particulière et une culture particulière sur la forme de ses écrits. Enfin, dans la troisième section, l'accent sera mis sur les représentations sociales de l'écrit ainsi que de ses usagers.

2.1. L'ORAL ET L'ÉCRIT

Avant de situer l'écriture et la parole par rapport au terme plus abstrait de langue (voir ci-dessous), il convient de définir certains termes clés. Tout d'abord, les termes *oral*, *langue orale*, *langue parlée*, ainsi que les termes *écrit*, *langue écrite* sont utilisés indifféremment dans cette étude. Du point de vue du support de la communication, l'oral se réfère à la manifestation vocale d'une activité linguistique, alors que l'écrit en est la manifestation graphique. Millet (1999) insiste sur la qualité de produit de l'écrit :

¹ Voir aussi 11.1 et 11.2.

L'écrit est le produit d'un outillage constitué de l'instrument (stylet, crayon, claviers, ...) et du support (tablettes, papier, écrans, ...) qui permettent l'inscription, c'est-à-dire une extériorisation spatiale du linguistique. (Millet, 1999, ch. 14, p. 6)

D'autre part, l'écrit est ici considéré comme le produit d'une activité langagière graphique, quelle qu'elle soit ; il peut ainsi faire référence à une liste de commissions tout comme à une œuvre littéraire². A cela il faut ajouter que l'écrit peut être envisagé sous l'angle du résultat d'une activité – *texte, énoncé* – ainsi que sous l'angle du processus conduisant au produit final – *énonciation*. Par conséquent pour appréhender le phénomène de l'écrit, il faut prendre en compte deux aspects indissociables : l'écrit comme produit et l'écrit comme production³. Finalement, parler du produit *écrit*, c'est assumer qu'il peut soit être reçu (lecture) soit être produit (écriture).

Le terme « écriture », dans son acception générale, englobe à la fois le système de signes graphiques utilisés pour transcrire la parole et l'actualisation de ce système : « représentation de la parole et de la pensée par des signes ; type de caractères adopté dans tel ou tel système d'écriture ; manière personnelle dont on trace les caractères en écrivant ; ensemble des caractères ainsi tracés ; manière d'écrire, de réaliser l'art d'écrire (v. style) » (Petit Robert 1990). Pour ma part, le sens du terme « écriture » se limite à la production d'un texte écrit (fait d'écrire)⁴ et il s'oppose au terme « lecture ».

2.1.1. L'histoire de l'écrit

Bien que l'existence de figures gravées ou peintes remontent à 30'000 avant notre ère pour l'Occident⁵, on reconnaît généralement que l'écriture débute avec l'invention des pictogrammes – images représentant des entités réelles dans le monde (par exemple le soleil est représenté par le symbole suivant : ☼). Aux systèmes représentant le sens des mots – systèmes logographiques et morphémiques notamment dans l'Egypte antique, en Mésopotamie, en Chine et en Amérique précolombienne – ont succédé des systèmes représentant les sons des mots – systèmes syllabiques (Sanskrit) et systèmes alphabétiques (Grec).

² Nous verrons au cours de cette recherche que la réalisation écrite d'une langue ne consiste pas seulement en un système de signes graphiques, mais qu'elle est également constituée de tous les genres de textes écrits qui existent dans cette langue, et donc des règles et conventions qui leur sont spécifiques.

³ Ces deux facettes sont examinées respectivement en 2.1 et en 2.2.

⁴ Il faut signaler toutefois, qu'étant donné les nombreux sens que prennent ces notions dans le sens commun, les termes *écrit* et *écriture* sont utilisés indifféremment dans les entretiens, l'informant ou l'intervieweuse ayant toujours la possibilité de clarifier le sens du terme si nécessaire. D'autre part, les informants sont appelés à fournir leur propre définition de l'écrit.

⁵ Voir les inscriptions découvertes dans une grotte sur le site d'Aurignac en 1860.

Dans un système logographique, les symboles représentent non plus des entités réelles mais des unités linguistiques porteuses de sens, à savoir des morphèmes ou des mots (par exemple le symbole ☀ pourrait être utilisé pour signifier « chaud »). Ces systèmes sont peu économiques en termes de symboles nécessaires à la représentation de la langue ; un dictionnaire chinois comprend par exemple environ 8000 caractères. Dans un système syllabique par contre, le nombre de symboles varie entre 50 et quelques centaines. Un tel système utilise un symbole différent pour chaque syllabe et fonctionne particulièrement bien pour représenter des langues comprenant une structure syllabique simple (par exemple, CV⁶), comme pour le japonais et la langue cree. Le syllabaire Hiragana du japonais utilise par exemple le symbole <^> pour la syllabe « he » et le symbole <v> pour la syllabe « hi ». Enfin, dans un système alphabétique, idéalement chaque symbole représente un phonème, ce qui permet de réduire le nombre de caractères à 20 ou 30 ; par ailleurs, ces caractères n'ont plus aucun lien avec le sens du mot, le choix du signe étant arbitraire et conventionnel. Les systèmes syllabiques et alphabétiques permettent de transmettre n'importe quel message avec un minimum de signes. Soulignons tout de même que tous les systèmes scripturaux maintiennent une composante logographique (dans le cas des homophones que l'on distingue à l'écrit ; en français par exemple, <sceau> et <saut>).

L'histoire du développement de l'écriture est intimement liée à l'évolution des sociétés humaines. Citons à ce sujet Barton (1994) qui rappelle brièvement les débuts de l'écriture sur la terre. Ainsi, en Mésopotamie, le script cunéiforme sumérien (3200 av. J.-C.) a, semble-t-il, été développé pour répondre aux besoins des activités commerciales en augmentation ; Selon Trolle-Larsen et Postgate (tous deux cités par Barton 1994, pp. 115-6), les exemples conservés – lettres, listes, documents légaux, tels que ventes de terrain, etc. – depuis environ 2300 av. J.-C. en témoignent. Barton ajoute que les premiers usages de l'écrit sont liés à l'économie – enregistrement de transactions commerciales, à l'administration – gestion de la vie en société, développement de calendriers, etc., et finalement à la religion – gestion de la vie spirituelle mais aussi sociale du groupe. Ces usages sont nés avec l'urbanisation croissante et la complexification de l'organisation sociale. Ils n'apparaissent pas toujours dans le même ordre dans les différentes civilisations, mais ils sont récurrents. Soulignons enfin que dès les débuts de l'écriture, différents genres répondant à différents besoins sont apparus. C'est ainsi que les fonctions de l'écrit en ont défini la forme ; par exemple la liste pour l'enregistrement

⁶ C pour consonne, et V pour voyelle.

des possessions, le document légal pour rendre compte d'une vente, chaque genre ayant ses conventions propres.

D'autre part, les différents supports de l'écriture, ainsi que les méthodes de reproduction et de diffusion des textes ont joué un rôle non négligeable dans les pratiques scripturales possibles. L'usage du papyrus, puis du parchemin, ainsi que de l'écriture manuscrite ne permettait qu'une diffusion limitée des connaissances. Comme le souligne Barton (1994, p. 124), la culture écrite en vigueur à l'époque des scribes partageait les limitations de la culture orale. En effet, on ne disposait que d'un nombre limité de copies, les scribes introduisaient des erreurs dans les manuscrits, il y avait des risques de perte ou de destruction des textes, et enfin le fait que seule une élite maîtrisait la lecture et l'écriture limitait l'impact de l'écrit sur la société. C'est l'arrivée du papier et de la presse à imprimer qui a révolutionné le fonctionnement de la société occidentale⁷. La presse à imprimer a en effet été inventée par Gutenberg en 1447 en Allemagne. A l'époque, l'introduction de ce nouvel instrument a favorisé – sur une période de presque trois siècles – des changements notoires que ce soit au niveau de la langue écrite elle-même – établissement de normes, standardisation – ou au sujet de son usage et des modes de transmission des connaissances jusqu'alors réservés à une communauté privilégiée de religieux et d'érudits ; l'accès aux textes écrits s'est en effet démocratisé grâce à la diffusion de textes permettant une comparaison critique, à l'augmentation du taux d'alphabétisation, à l'enregistrement de la mémoire collective et aux possibilités d'archivage. Enfin, l'arrivée de la machine à écrire⁸ vers la fin du XIX^e siècle, puis des premières machines à traitement de texte au XX^e siècle⁹ ont grandement facilité la composition des textes, que ce soit au niveau de la mise en page ou des corrections possibles. L'arrivée des nouvelles technologies de l'information a d'ailleurs offert une alternative au papier et au crayon, à savoir l'écran et le clavier. De tels changements offrent de nouvelles possibilités notamment quant aux usages de l'écrit et aux conventions liées aux différents genres produits.

⁷ Pour une analyse détaillée de cet impact, voir notamment Eisenstein (1979) et Graff (1987). D'autre part, il convient de préciser que l'invention de l'écriture imprimée est beaucoup plus ancienne et trouve son origine tout d'abord dans l'usage de sceaux, ensuite dans une technique d'impression sur clichés en bois (block printing) utilisée en Chine dès 600 ap. J.-C. et enfin dans l'invention des caractères mobiles, toujours en Chine dès 980 ap. J.-C. (source : Barton 1994, p. 123).

⁸ L'inventeur de la machine à écrire est l'américain Christopher Latham Sholes.

⁹ Anis précise que la première machine à traitement de texte est née en 1972 (Anis, 1998, p. 39).

Pour conclure, des inscriptions gravées dans les grottes aux textes produits sur écran, de nombreux siècles se sont écoulés et différentes cultures lettrées se sont développées, chacune avec des usages de l'écrit et des genres répondant à ses besoins. A cela, il faut ajouter que dans toute culture écrite, les individus sont premièrement dotés de la parole. En ce sens, il paraît important de définir les liens entre langue, parole et écriture.

2.1.2. La distinction langue / parole et l'écriture

De manière générale en linguistique, le langage est considéré comme une propriété commune à tous les hommes¹⁰. Le langage a deux composantes : la langue¹¹, à savoir le système qui existe dans le cerveau des individus et qui est un produit social, ainsi que la parole qui, elle, est produite par les individus dans une situation particulière. On se souviendra par ailleurs du paradoxe engendré par cette théorisation de la langue : alors que seule la langue est réputée digne d'étude, elle ne peut être appréhendée que par le biais de la parole. Afin de contourner le problème, la linguistique générative a fait appel aux intuitions des locuteurs, intuitions qui devaient rendre possible l'accès à la langue en tant qu'entité indépendante de ses contextes d'occurrence. Cependant, les études en sociolinguistique ont révélé l'importance d'étudier la langue telle qu'elle apparaît dans son contexte. Cela signifie qu'il faut en étudier les réalisations diverses, à savoir la parole et l'écriture. J'aimerais maintenant considérer la place accordée à ces deux réalisations de la langue dans la réflexion scientifique. Selon la linguistique structurale, la langue parlée précède, dans l'histoire et chez l'individu, la langue écrite ; l'écrit ne se voit ainsi attribuer d'autre statut que celui de représentation de la parole, il s'agit du signifiant d'un signifié. D'autres chercheurs par contre (voir par exemple Derrida et Goody, tous deux cités dans Dabène 1987, pp. 46-7) estiment que l'écrit est le signifiant d'un signifié – c'est-à-dire qu'il y a une correspondance directe entre symbole graphique et concept représenté – et qu'il fonctionne de façon autonome par rapport au signifiant phonique. Finalement des positions intermédiaires existent, notamment celle de Stubbs (1980) :

One has to admit that both sides have a point, but also that writing can take many different forms and bear many different relations to spoken language. If we look at things from a sociolinguistic point of view, with regard to the functions which written language serves in the community, we see that the relationship is not a constant, but changes as scribal traditions, machine printing, and an education system develop. (Stubbs 1980, p. 41)

¹⁰ Les sections 2.1.2 et 2.1.3 sont en partie basées sur un article publié précédemment : Piaget (2002).

¹¹ Chez les structuralistes « la langue est considérée comme un système de relations ou, plus précisément, comme un ensemble de systèmes reliés les uns aux autres, dont les éléments (sons, mots, etc.) n'ont aucune valeur indépendamment des relations d'équivalence et d'opposition qui les relient » Dubois *et al.* (1994, p. 267).

Si Stubbs insiste sur les différentes formes possibles de l'écrit, il ne faut pas oublier que la langue orale revêt, elle aussi, des formes très différentes¹² et que les deux réalisations de la langue évoluent à un rythme différent. Stubbs illustre ses propos en prenant pour exemple le système orthographique de l'anglais qui est resté relativement stable au cours des quatre derniers siècles, et l'anglais parlé qui a passablement changé. Ainsi, le système orthographique de l'anglais ne représente plus directement et de façon régulière les sons de la langue, ce qui lui permet, par ailleurs, de donner des informations lexicales et syntaxiques sur la langue qui ne sont pas forcément présentes ou rendues de la même manière dans la langue parlée. En d'autres termes, le système d'écriture de l'anglais (et cela est vrai également du français) fonctionne à la fois sur un mode phonologique (idéalement un symbole correspond alors à un son) et sur un mode logographique (un symbole correspond à un mot)¹³. Stubbs poursuit son argument en prenant pour exemple la pratique de la lecture silencieuse. En effet, selon lui cette pratique permet d'absorber les informations sans les oraliser, phénomène grâce auquel une correspondance son-lettre n'est plus absolument nécessaire. Cette affirmation me semble trop catégorique dans le sens que nombre de lecteurs silencieux disent "entendre" les sons dans leur tête. Point n'est besoin de prononcer les mots pour les entendre, la mémoire auditive peut en effet s'en charger. Millet met également en garde à ce sujet lorsqu'elle affirme :

Toute la prudence s'impose, les recherches en psychologie sur l'existence ou non d'un « sillon sonore » dans l'identification de mots écrits, n'ayant pu trancher de façon définitive cette question. (Millet 1999, ch. 6 p. 7 se référant à Jaffré 1985 et Rossi 1983)

Malgré la distance que Stubbs observe entre l'anglais oral et l'anglais écrit au niveau notamment des correspondances son-lettre, il admet que les systèmes d'écriture représentent bel et bien des unités linguistiques et non seulement des idées :

In a true writing system, the symbols represent linguistic units : these may be words or morphemes, or they may be phonological units, such as syllables and phonemes. The writing system relates these symbols to units of language, not to concepts or ideas. A pictographic system is not therefore a true writing system in this definition, since here the symbols do relate to ideas, and then only imprecisely. (Stubbs 1980, p. 46)

Cela dit, s'il est clair que chronologiquement la langue écrite suit la langue orale et la représente sur le papier, le développement d'une tradition écrite au sein d'une société permet à la langue écrite d'acquérir une certaine autonomie et de déterminer ses propres modes de

¹² Voir à ce sujet 2.1.3 concernant les genres.

¹³ En anglais, la langue écrite distingue clairement les deux concepts suivants : « knight » et « night », alors que dans la langue parlée, seul le contexte peut informer sur le sens exact du terme ; la variation orthographique de ces homophones permet par conséquent de symboliser un concept différent (système logographique).

fonctionnement. A ce sujet, Ong (2002), se référant à une étude de Milman Parry (Parry, Adam 1971) souligne le fait suivant :

Early written poetry everywhere, it seems, is at first necessarily a mimicking in script of oral performance. [...] Only very gradually does writing become composition in writing, a kind of discourse – poetic or otherwise – that is put together without a feeling that the one writing is actually speaking aloud [...]. (Ong, 2002, p. 26)

En d'autres termes, un poète ayant récemment appris à lire et à écrire utilise, dans ses textes écrits, un style basé sur des répétitions et des formules figées, typiques des narrations orales. Ce n'est qu'avec le temps que le texte écrit devient une composition scripturale, un nouveau type de discours élaboré, non pour être dit à haute voix, mais pour être lu.

Concernant la nature de l'oral et de l'écrit, nous retiendrons que si la langue écrite est une représentation de la langue parlée, elle n'est pas seulement cela. En effet, la langue écrite fait des distinctions que la langue orale ne fait pas et vice versa (voir par exemple les homophones et les homographes), ou encore la langue écrite rend différemment des significations grammaticales (voir à ce sujet la façon de noter le pluriel ou le féminin en français oral et écrit). En bref, la langue écrite est liée à la langue orale, tout en possédant des caractéristiques qui lui sont propres et surtout qui se sont développées au cours d'une longue tradition d'écriture. De plus, cette tradition a attribué à l'écrit différentes fonctions, fonctions qui ont à leur tour façonné la forme de la langue écrite.

Enfin une formulation plus linguistique de la problématique consiste à voir dans la langue trois composantes, à savoir une composante commune à la langue orale et à la langue écrite, ainsi que deux composantes spécifiques à chacune. Cette hypothèse fait écho aux réflexions d'Akinnaso :

L'oral et l'écrit proviennent d'une même base sémantique, ils utilisent le même système lexico-sémantique, et ils varient principalement dans le choix et la distribution du vocabulaire et des schémas syntaxiques, ceci en fonction de contraintes pragmatiques liées à leur modalité spécifique¹⁴. (Akinnaso 1982, p. 119)

Il convient alors de définir quelles sont précisément les modalités spécifiques de l'oral et de l'écrit, en précisant que les spécificités de chacun de ces deux modes de communication se basent sur deux genres qui les représentent de façon typique, à savoir la conversation informelle pour l'oral, et le texte académique pour l'écrit. Au niveau du support de la communication, le premier dépend du canal auditif (rythme, tempo, intonation, pauses, etc.),

¹⁴ Texte original en anglais traduit pour les besoins de cette recherche.

alors que le second dépend du canal visuel (mise en page, ponctuation, typographie, etc.). L'oral possède un caractère immédiat et éphémère, le seul moyen de correction étant la reformulation, dont la conséquence est que toute révision se trouve à la portée du destinataire. L'écrit, quant à lui, possède un caractère permanent ; les écrivains ont le temps de composer lentement et délibérément, ils peuvent relire et corriger leurs textes à leur guise et ne présenter que le produit fini au destinataire. Un autre aspect pertinent concerne l'importance du contexte¹⁵. En effet, l'oral, en principe, se déroule dans un contexte physique partagé, c'est-à-dire en présence du ou des destinataire(s) ; il s'agit donc d'une situation interactive, en face à face, lors de laquelle le locuteur reçoit un feed-back constant et immédiat. Quant à la communication écrite, elle se déroule en l'absence du ou des destinataire(s). Ce dernier point a conduit plusieurs chercheurs à établir d'autres distinctions entre ces deux moyens d'expression. Ainsi, à l'oral le sens est communiqué de manière implicite, à l'aide de traits paralinguistiques et non-verbaux. En d'autres termes, la langue parlée est contextualisée, elle dépend du contexte (voir par exemple le fait de rire en disant quelque chose pour montrer qu'il s'agit d'une blague). À l'écrit par contre, le sens doit être exprimé de manière explicite, par le biais du lexique et de la syntaxe (il faudra par exemple introduire un commentaire peu sérieux par : *dans un esprit humoristique*, ...). Puisqu'il ne peut pas se permettre de dépendre du contexte temporel, spatial et situationnel, l'écrit nécessite une décontextualisation de l'information. Cette dichotomie a été revisitée par Tannen, entre autres, qui lui préfère une autre appellation :

Successful writing, which seeks to lexicalize necessary background and cohesive relationships, requires not production of discourse with no sense of audience, but rather the positing of a hypothetical audience in order to fulfill its needs. This is the sense in which writing is decontextualized: The context must be posited rather than being found in the actual setting. A better term would be *recontextualized*. (Tannen 1985, p. 140)

Ce terme de *recontextualisation* me semble tout à fait approprié pour décrire la nécessité à l'écrit de prendre en compte l'absence physique de récepteur et de toute situation de contexte immédiat. Cette recontextualisation nécessite la prise en compte des connaissances et intérêts (réels ou supposés) du ou des destinataire(s). Un dernier point concernant cette fois-ci la finalité de la communication consiste à dire que la langue parlée tend à communiquer un sens interpersonnel, alors que la langue écrite tend à communiquer un sens logique et informationnel. En effet, le locuteur s'adresse généralement à un individu particulier avec un

¹⁵ Au ch. 11, je distingue entre contexte physique (possibilité de se référer au même environnement physique au même moment), contexte situationnel (contexte lié à une rencontre particulière entre des interactants qui partagent des implicites spécifiques à leur vécu) et contexte culturel (notion plus large et qui fait appel aux implicites socialement partagés).

but précis tel qu'influencer son interlocuteur, ou maintenir la relation. C'est ainsi que la fonction sociale domine la fonction logique du message. L'inverse se produit pour un auteur qui n'est pas tant sujet aux fonctions sociales de la communication, comme par exemple la nécessité de répondre aux besoins de ses récepteurs, et qui peut donc se concentrer sur l'aspect logique de son message.

Chafe (1982, 1986), qui base sa recherche sur les différences entre l'oral et l'écrit en examinant aussi des exemples typiques de chacun, à savoir la conversation ordinaire pour le premier et l'article académique pour le second, reprend la discussion. Il souligne deux aspects cruciaux desquels, selon lui, découlent les autres dimensions : tout d'abord, l'oral est plus rapide que l'écriture, et plus lent que la lecture ; ensuite l'oral se déroule en interaction face à face, alors que l'écrit se déroule en isolation sociale. De la première remarque découle la dimension « intégration / fragmentation »¹⁶ et, de la seconde, la dimension « implication / détachement »¹⁷. Pour la première dimension, l'intérêt porte sur la façon dont le langage, oral ou écrit, forme un tout cohérent. C'est ainsi que Chafe qualifie le langage écrit de dense et intégré – l'auteur a le temps de rassembler plusieurs idées en un tout plus complexe, cohérent et intégré –, alors que le langage oral est relâché et fragmenté. Ainsi, selon Chafe, on trouve à l'oral, non pas des phrases complètes, mais des unités idéationnelles¹⁸ composées d'un vocabulaire simple, de nombreuses contractions, etc. Ajoutons encore que les unités idéationnelles peuvent être mises en relation avec la notion de clause. En effet, selon Béguelin *et al.* (2000), le concept de *clause* a été proposé par Berrendonner & Reichler-Béguelin (1989) « en vue de fournir un pendant formel, rationnellement élaboré, à la notion composite de phrase [...] » (Béguelin *et al.* 2000, p. 238). Il s'agit par là de rendre compte de l'organisation syntaxique de la langue parlée. La clause correspond à une énonciation minimale ; il s'agit d'un acte de langage pouvant se présenter sous la forme d'une phrase (SN+SV, par exemple *Paul vient demain*), d'un syntagme prépositionnel (SP, par exemple en réponse à la question « Où vas-tu ? » : *à la maison*) ou d'un syntagme nominal (SN, en réponse à la question « Qui est là ? » : *Paul*). Dans cette perspective, la phrase est un cas particulier de la clause. Quant à la deuxième dimension décrite par Chafe, à savoir « implication / détachement », elle porte sur les participants et sur leur position respective par

¹⁶ « Integration / fragmentation ».

¹⁷ « Involvement / detachment ».

¹⁸ « Idea units ». Ainsi le discours oral s'organise en unités idéationnelles : « *J'suis rentré à la maison, / j'étais épuisé* », alors que le discours écrit se présente de façon intégrée : « *Je suis rentré à la maison complètement épuisé* ».

rapport aux autres participants et par rapport au message transmis. Chafe observe que les locuteurs manifestent plus d'engagement face à eux-mêmes (voir des marqueurs du type : *je veux dire, je crois*), face aux autres (par exemple : *tu vois*), et face au sujet traité (ce qui se traduit par des exagérations, un vocabulaire très expressif, etc.). Cet effort cherchant à impliquer le destinataire est principalement dû à la nécessité de prendre en compte les besoins de ce dernier (par exemple, un discours ponctué par : *tu vois ce que je veux dire* permettra à l'auditeur de se sentir impliqué – appel à la connivence – tout en lui donnant également le temps d'enregistrer les informations reçues à un rythme très rapide). Les auteurs de textes écrits sont par contre isolés de leur(s) destinataire(s), que ce soit dans l'espace ou dans le temps. Le détachement qui en résulte est apparent dans les nominalisations, l'emploi du passif, de sujets inanimés, etc.

La théorie de Chafe (1982, 1986) se fonde, comme nous l'avons déjà vu, sur des exemples typiques de l'oral et de l'écrit, ceci impliquant une comparaison de tâches communicatives très différentes. Notons par ailleurs que ses travaux s'inscrivent dans toute une série de recherches ayant subi une évolution que j'aimerais rappeler ici. Dans un premier temps, la recherche sur la relation entre l'oral et l'écrit a mis en évidence les différences de modalité de ces moyens de communication, tout en insistant sur leur caractère radicalement différent, notamment au niveau de la grammaire¹⁹. Dans un deuxième temps, les linguistes se sont de plus en plus préoccupés des similitudes existant entre les deux codes. En effet, il semblait de plus en plus évident que certaines caractéristiques habituellement attribuées à l'un des deux codes seulement se retrouvaient aussi dans l'autre. Ainsi, dans la réalité, l'oral peut présenter des caractéristiques de l'écrit (un discours formel très intégré), et l'écrit peut présenter des caractéristiques de l'oral (une lettre personnelle faisant appel à un arrière-plan commun et contenant nombre d'implicites). C'est ainsi que la conversation et les textes académiques ont finalement été reconnus comme représentant en réalité les pôles d'un continuum.

2.1.3. Le continuum oral / écrit et les genres

Dans cette perspective, Tannen (1982a, 1982b) pour sa part postule des stratégies orales et écrites que l'on retrouve à la fois dans la langue parlée et écrite. Pour ce faire, elle se positionne par rapport à deux hypothèses jusque là courantes. Elle rejette premièrement l'hypothèse selon laquelle l'expression écrite est décontextualisée, alors que l'expression

¹⁹ Voir par exemple la marque de l'opposition singulier / pluriel en français :

leurs	livres	étaient	ouverts	[lœr	livr	etɛ(t)	uvr]
+	+	+	+	-	-	-	-

orale est dépendante du contexte. Rappelons que la décontextualisation – ou plutôt la recontextualisation – de l'écrit signifie que l'auteur et le destinataire sont séparés dans le temps et l'espace, l'auteur doit donc aller vers une plus grande explicitation dans la présentation de son message puisque aucune question ne peut être posée de façon immédiate, et puisque le contexte physique n'est pas le même pour l'émetteur et le récepteur du message. Quant à la contextualisation de l'oral, elle signifie que le locuteur peut se référer aux environs immédiats, visibles pour chacun ; il pourra ainsi accompagner d'un geste l'énoncé : *regarde ça !* De plus il n'a pas besoin d'être explicite puisque le destinataire peut interrompre et demander des clarifications, et finalement, il peut compter sur des présupposés socioculturels communs facilitant la compréhension de son message. Tannen affirme que ce n'est pas l'écrit en soi qui est décontextualisé, mais bien plutôt les textes académiques. En effet, si l'on analyse un conte produit oralement, on ne trouvera que très peu de déictiques se référant au contexte immédiat. De même, des messages écrits personnels dépendent très souvent de l'arrière-plan commun des interactants pour leur compréhension. Ainsi, on constate que les différences concernent bien plus des genres de communication différents – et donc des préférences culturelles pour tel ou tel type de communication – que les canaux de communication eux-mêmes. La deuxième hypothèse concerne la cohésion d'un texte, c'est-à-dire son caractère intégré. A cet égard, Tannen (1982a, 1985) considère que les traits paralinguistiques fonctionnent comme marqueurs de la cohésion dans le discours oral, discours dans lequel ce sont le ton, l'expression du visage, etc. qui permettent de transmettre les sentiments du locuteur à l'égard de ses propos ; c'est ainsi qu'à l'oral le sens serait communiqué de manière implicite. A l'écrit, par contre, c'est la verbalisation qui permet d'établir la cohésion du texte, verbalisation qui n'est possible que grâce au temps imparti à la planification du texte ; en d'autres termes, la relation entre les idées et l'attitude du scripteur à leurs égards doit être mise en mots ; d'autre part les relations entre propositions doivent être marquées de façon explicite à l'aide de connecteurs ou encore par le biais de structures syntaxiques complexes telles que la subordination. Le sens d'un texte écrit devrait ainsi être communiqué de façon explicite. Par conséquent, selon Tannen, les stratégies orales sont principalement caractérisées par leur appel au contexte dans la construction du sens, sens qui est sous-entendu plutôt qu'exprimé explicitement ; il s'agit ici d'impliquer l'auditoire. Les stratégies écrites, quant à elles, se distinguent par le fait que l'argumentation et les informations générales permettant de comprendre le sujet sont exprimées explicitement. Le sens se trouve dans le texte. Les stratégies orales et écrites, cependant, peuvent apparaître dans un seul et même genre ; c'est le cas des nouvelles littéraires qui présentent des

caractéristiques orales : l'emploi par exemple d'un vocabulaire imagé, de répétitions, de citations directes pour impliquer le lectorat dans l'histoire, ainsi que des caractéristiques de l'écrit : intégration et cohésion du texte exprimées par la lexicalisation, des phrases plus complexes, etc.

Cette approche a été critiquée par Street (1995) en ce sens que, selon lui, elle ne fait que perpétuer la dichotomie oral / écrit. En effet, on peut se demander où se trouve l'intérêt de parler de stratégies orales et écrites, si elles peuvent apparaître aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Suite à ces critiques, Tannen (1985) a tenté de contourner le problème en utilisant comme principale critère de distinction, la notion de *focalisation relative sur l'implication interpersonnelle*²⁰. Elle affirme que les stratégies orales résultent d'une focalisation relative sur l'implication interpersonnelle, alors que les stratégies écrites résultent d'une focalisation relativement moins importante sur l'implication interpersonnelle, avec pour conséquence une focalisation plus marquée sur l'information communiquée. Elle montre par exemple que le but d'une nouvelle n'est pas de convaincre le lecteur par des arguments logiques, mais bien plutôt de l'impliquer dans l'histoire en faisant appel à ses émotions (langage très imagé, répétitions, etc.). Selon elle, le discours littéraire écrit est en fait très contextualisé : il joue sur la capacité du lecteur à utiliser son imagination pour reconstruire ce qui n'est pas explicitement dit. Dès lors, le lecteur doit construire sa propre histoire à partir du texte, ce qui bien sûr l'implique de façon très personnelle.

D'autres chercheurs tels que Besnier (1988) et Biber (1988) font remarquer que la question n'est pas de savoir si le message a été transmis oralement ou par écrit, mais bien plutôt dans quel contexte et dans quel but. C'est par conséquent le contexte social dans lequel l'oral ou l'écrit sont utilisés qui va définir leur structure respective. Il s'agit dès lors de déterminer quels sont les différents genres (oraux ou écrits) reconnus dans une société, et quelles sont leurs caractéristiques respectives. Biber (1988) définit les genres comme suit :

Texts can differ by subject-matter, purpose, rhetorical structure, and style in addition to situational parameters such as relations between the communicative participants, the relation of the participants to the external context, and the relation of the participants to the text itself. [...] I use the term "genre" to refer to categorizations assigned on the basis of external criteria. (Biber 1988, p. 70)

Biber choisit encore de distinguer entre genre et sous-genre :

²⁰ « Relative focus on involvement ».

The composition of some of these genres requires elaboration because some of the genre categories comprise several sub-genres. [...]. Official documents are primarily government documents, but also foundation reports, industry reports, and a section from a university catalog [...]. (Biber 1988, p. 68)

D'autre part, selon Biber toujours, les types de textes correspondent, quant à eux, à des groupes de textes qui sont semblables du point de vue linguistique, ceci indépendamment du genre auxquels ils appartiennent (il prend pour exemple un texte de science fiction appartenant au genre fiction, mais qui peut consister en un texte abstrait et technique de par sa forme et ressembler ainsi à un texte académique).

Bronckart (1993), dans un article où il souligne l'importance de la prise en compte des différents genres pour la compréhension des processus d'écriture et de lecture, propose une distinction semblable entre genres et types de textes. Les genres sont pour lui des manières de composer des textes qui se sont imposées au cours de l'histoire. Il rappelle que la notion a d'abord été appliquée aux textes littéraires : genre épique, poétique, etc. Elle a ensuite été appliquée à d'autres écrits : essais, comptes rendus, etc. pour finalement s'étendre aux textes oraux : conversation, exposé. Il ajoute que les genres sont « des entités multiformes, qui peuvent être définies par leur "visée humaine" générale, par le champ d'interaction dans lequel elles s'inscrivent, par leur taille, par le support qu'elles utilisent, etc. » (Bronckart 1993, p. 378). Il précise par ailleurs que les critères étant hétérogènes, la notion de genre reste une entité floue, mais importante car reconnue par les usagers. D'autre part, Bronckart définit ce qu'il entend par types de discours (notion qui se rapproche des types de textes selon la terminologie de Biber). Ces derniers sont caractérisés par des formations linguistiques marquées, ils traversent et transcendent les genres. Ils sont en nombre plus limité : textes interactif, théorique, narratif, etc. Si ces types constituent des segments d'un genre (par exemple un roman peut contenir des parties descriptives, narratives, ainsi que des dialogues), il est également possible de rassembler les genres en tenant compte des types qui les caractérisent. Ainsi on peut aussi dire qu'il existe un groupe de textes narratifs comprenant les genres suivants : conte, roman, nouvelle, biographies, etc. Cette brève présentation de quelques définitions des notions de genre et type de textes montre à quel point il est difficile d'aboutir à une classification claire. Pour les besoins de cette recherche, je mettrai l'accent sur la notion de genre, que je définis comme suit : un genre regroupe plusieurs textes en fonction du but de la communication, de la situation d'interaction, des rôles impartis aux participants et du sujet traité ; ces différents paramètres sont codifiés linguistiquement au sein du genre, c'est-à-dire qu'il existe des conventions linguistiques qui rendent les différents genres

Un tel schéma permet de visualiser un axe – ou un continuum – sur lequel se positionnent différents genres oraux et écrits dans une culture donnée²². Il existe, comme l’a montré Besnier, d’autres axes sur lesquels les genres se positionnent différemment. Ce chercheur poursuit le même but que Biber²³, à savoir fournir, pour une langue donnée, une description complète des similitudes et différences présentes dans tous les genres parlés ou écrits de cette langue, et définir quelles sont les dimensions cruciales qui permettent de distinguer les genres disponibles dans une société donnée. Cette approche, me semble-t-il, permet de cerner avec précision les relations entre oral et écrit, car elle prend en compte tous les paramètres situationnels et non uniquement les paramètres liés aux conditions physiques de transmission des messages. Les travaux de Street, Besnier et Biber représentent la troisième phase de la recherche sur la relation entre oral et écrit, à savoir une approche socioculturelle du problème, approche mettant en évidence l’importance du contexte et des différents types de tâches communicatives en jeu. On cherche à montrer comment des caractéristiques telles que, par exemple, le fait d’être explicite sont plus le résultat de pratiques liées à un contexte socioculturel particulier – régissant entre autres la composition de lettres, de discours formels, d’articles académiques, que des modes – oral ou écrit – eux-mêmes. Ainsi, pour décrire un genre d’écrit ou d’oral, il faut montrer comment les règles d’écriture de ce genre en particulier prennent naissance dans une situation sociale particulière²⁴. Par exemple, le procès verbal d’un colloque dans un hôpital doit non seulement contenir des phrases cohérentes et orthographiées correctement, mais il doit aussi communiquer les bonnes informations avec une structure adéquate (indication des personnes présentes, absentes ou excusées, mise en page, etc.). Au-delà du texte existe un groupe social – ou professionnel – avec des manières d’être, de faire et de communiquer – qui en dicte la forme et le contenu. Toutefois, si genres écrits et oraux sont bel et bien définis par la situation dans laquelle ils s’inscrivent, il ne faut pas oublier qu’ils sont aussi caractérisés par leurs supports respectifs.

Pour conclure, je citerai Akinnaso (1982), selon lequel le fait de disposer ou non d’un feedback immédiat, de connaître ses destinataires ainsi que leurs présuppositions, ou encore de pouvoir ou non se référer à d’autres textes (qu’ils soient oraux ou écrits), ainsi que l’appel à la mémoire, sont autant de contraintes qui ont un impact sur la structure de l’oral et de l’écrit. Il me semble en effet clair que les conditions matérielles de la production et de la réception des

²² Cet axe correspond par ailleurs au paramètre de l’écrit décrit en 1.1.2.2.

²³ Biber (1988) utilise cette approche dans sa description des genres oraux et écrits de l’anglais.

²⁴ Voir la notion d’habitus, section 2.2.1.

textes oraux et écrits sont à l'origine de différences fondamentales entre les deux modes. Cependant, j'admets avec Akinnaso qu'une analyse des différences entre l'oral et l'écrit ne peut se faire que « dans le cadre de la gestion du discours dans son ensemble, et non seulement dans le cadre étroit de différences lexicales ou syntaxiques » (Akinnaso 1982, p. 119). Ainsi, j'estime qu'une étude des pratiques et représentations de l'écrit doit tenir compte de tous les paramètres de la communication, et plus particulièrement ceux qui sont de nature situationnelle, sociale et culturelle.

A cet égard, dans de nombreux domaines de la vie quotidienne et professionnelle sont apparus de nouveaux genres en lien direct avec les nouvelles technologies de l'information, genres qui se trouvent être à la frontière entre l'oral et l'écrit ; il s'agit de la communication électronique. Situer ces nouveaux genres par rapport au langage oral et écrit est l'objet de la section suivante.

2.1.4. Emergence de nouveaux genres : les nouvelles technologies de l'information

Nombreux sont ceux qui ont comparé l'arrivée du langage électronique à l'arrivée de la presse à imprimer au XV^e siècle²⁵. Les nouvelles possibilités offertes par la presse à imprimer ainsi que leurs conséquences – standardisation de la langue, dissémination des textes, augmentation du taux d'alphabétisation – n'étaient pas perçues favorablement par tous. Les craintes et les interrogations d'alors étaient semblables à celles d'aujourd'hui ; elles concernaient, entre autres, le risque de perte de contrôle par les détenteurs du pouvoir, la question de la censure, les questions de droits d'auteurs, le développement du crime, la perte de la mémoire, etc. Cependant, ces craintes n'ont pas supplanté l'intérêt de l'invention qui continua de se répandre. Vers la fin du XIX^e siècle, l'arrivée de la machine à écrire a permis de composer des textes plus rapidement tout en augmentant la lisibilité. Finalement la machine à écrire a pris la forme d'un clavier et le papier celle d'un écran, augmentant encore la rapidité et facilitant grandement les processus correctifs. L'ordinateur individuel a ensuite été relié à un réseau d'ordinateurs et ce fut le début d'Internet²⁶. Anis (1998) définit Internet comme l'ensemble mondial de réseaux informatiques régi par les *protocoles de*

²⁵ Voir à ce sujet 2.1.1 concernant l'histoire de l'écrit.

²⁶ Internet (alors dénommé Arpanet) a été développé en 1969 au sein de l'armée américaine. Le but d'alors était de renforcer le système de défense et d'utiliser ce réseau comme moyen de communication qui devait survivre à une attaque nucléaire. Le système permettait de relier des ordinateurs distants et de partager des informations d'un site à l'autre rapidement. Son usage s'est rapidement répandu dans d'autres domaines pour finalement se faire une place chez les particuliers (source : Baron 2000, ch. 8).

communication TCP/IP²⁷. Pour Crystal (2001b), Internet est une association de réseaux d'ordinateurs permettant l'envoi de messages ; il s'agit d'un amalgame de télévision, téléphone et publication conventionnelle. Alors qu'il tente d'esquisser les contours du « langage d'Internet », langage qu'il choisit de nommer « Netspeak »²⁸, Crystal insiste sur le fait suivant : la nature de l'outil – disque dur, logiciel, caractères sur un clavier, écran – détermine le type d'information qui peut être produit, transmis et reçu (Crystal 2001b, p. 24). Il ajoute ceci :

The evolution of Netspeak illustrates a real tension which exists between the nature of the medium and the aims and expectations of its users. The heart of the matter seems to be in its relationship to spoken and written language. (Crystal 2001b, p. 24)

Si Crystal reconnaît que *Netspeak* présente à la fois des propriétés de l'oral et de l'écrit (sous leurs formes polarisées, à savoir la conversation en face-à-face par opposition aux textes académiques), il insiste sur le fait que *Netspeak* partage plus de caractéristiques avec l'écrit qu'avec l'oral, opinion que je partage avec lui pour les raisons qui sont présentées ci-dessous. D'autre part, définir la nature du langage électronique telle qu'elle apparaît dans l'univers d'Internet nécessite de distinguer entre plusieurs situations de communication et donnant chacune naissance à une variété de langue (ou à un nouveau genre). Crystal retient, en 2001²⁹, les courriels³⁰, les groupes de discussions (*chatgroups*) synchroniques et asynchroniques, les mondes virtuels et le *World Wide Web*, cinq situations avec des caractéristiques qui leur sont propres mais qui présentent également des points communs, points qui définissent la nature de *Netspeak*. Pour les besoins de cette recherche, je me concentrerai sur le Web et le courriel, les deux nouvelles technologies mentionnées et/ou utilisées par mes informants au moment des entretiens et dont je présenterai les traits principaux³¹.

Le courriel tout d'abord, boîte à lettre électronique permettant l'envoi et la réception de messages dans le monde entier et ceci dans un temps record, transmet des informations de

²⁷ A savoir *Transmission control Protocol/Internet Protocol*, qui, comme le précise Anis (1998) sont des spécificités techniques permettant l'intercommunication.

²⁸ Je conserverai le terme « Netspeak » quand je citerai Crystal. Il faut cependant signaler que d'autres termes existent comme par exemple le « discours électronique », ou encore « communication médiée par ordinateur », terme retenu par Anis (1999) et qui traduit l'anglais CMC, c'est-à-dire « computer-mediated communication ». Pour ma part cependant, je préfère utiliser le terme de « langage électronique » ou encore « communication électronique », en comparaison avec le langage et/ou communication oral(e) ou écrit(e).

²⁹ Soulignons qu'il s'agit d'une description concernant la situation au début des années 2000. L'usage d'Internet évoluant rapidement, toute analyse et description du phénomène ne peut être que temporaire puisque observant des changements en cours.

³⁰ Le terme « courriel » est utilisé au Québec. Quant au terme « Mél. », il a été proposé par la Délégation générale à la langue française (voir Anis 1998, p. 210).

³¹ Pour une analyse détaillée du courriel, voir Anis (1998), Crystal (2001b, ch. 4) ainsi que Baron (2000, ch. 9) ; concernant le Web, voir Crystal (2001b, ch. 7).

façon matérielle par le biais de l'écriture ; les caractéristiques principales sont celles de l'écrit, à savoir la gestion de la spatialité, la possibilité de corriger son texte à volonté avant de l'envoyer, la possibilité de relire et conserver les messages, l'absence de contexte physique partagé et donc la nécessité de recontextualiser l'information. Toutefois, Baron (2000) distingue très justement entre deux types de courriels (en réalité les pôles d'un continuum avec des positions intermédiaires), l'un se situant près de l'écrit, et l'autre à mi-chemin entre conversation orale et message écrit. Il s'agit des courriels édités au contenu formel et des courriels non édités au contenu informel. Les premiers ressemblent très fortement aux documents écrits déjà disponibles sur papier : lettres professionnelles, invitations officielles, messages accompagnant un document attaché (par exemple le procès verbal d'une séance de travail), etc. L'orthographe y est vérifiée, les salutations et la signature incluses. Les seconds, par contre, présentent des caractéristiques de la conversation orale, comme la spontanéité des propos, un contenu focalisé sur les relations sociales et la référence possible à un contexte en partie partagé. Voici par exemple le message (imaginé) d'une personne ayant préalablement parlé d'une sortie au cinéma avec un ami et confirmant le lieu et l'heure de la rencontre par courriel : *Tu viens toujours ce soir ? Le film est à l'Apollo à 20h. On se retrouve devant la porte ?* Un tel message est constitué de questions typiques d'une structure dialogale ; de plus, il contient des déictiques : *ce soir*, une référence à une conversation préalable : *le film*, qui est apparemment identifiable pour le récepteur grâce à un vécu partagé et finalement la référence à un lieu connu des deux interactants. Ce message peut être reçu et lu dans la minute qui suit, sa réponse de même. Un tel échange ne sera probablement pas conservé et il disparaîtra comme c'est le cas d'un coup de téléphone ou d'une conversation en face-à-face ; il partage ainsi le caractère éphémère de la conversation orale. Ajoutons encore que ce message pourrait être rédigé très rapidement, sans révision aucune, et contenir des fautes de frappe ou d'inattention ; le scripteur peut également choisir d'inclure un émoticône précisant son état d'esprit. Anis (1998) note, pour sa part, qu'il existe bel et bien des courriels ressemblant à des « billets griffonnés dénués d'accentuation, de ponctuation et de majuscules et constitués de très courtes lignes » (Anis 1998, p. 216), ainsi que des courriels ressemblants à des « courtes lettres accentuées, ponctuées et disposées en paragraphes » (Anis 1998, p. 216) ; à cela il ajoute que les courriels plus formels sont les plus fréquents, phénomène qui serait dû au le poids de la norme dans la culture française. Quant à Crystal (2001b), il estime que l'échange de messages par le biais du courriel se trouve encore assez éloigné de la conversation orale ; en effet, aussi rapide que soit cet échange, la rétroaction aura toujours lieu après l'acte d'énonciation, ce qui n'est pas le cas d'une conversation en face-à-face qui, elle, permet une

rétroaction pendant l'acte d'énonciation. De plus, la communication par courriels ne permet pas de rendre les signes paralinguistiques qui caractérisent toute conversation orale. La communication demeure *in absentia* et cela est apparent par exemple dans l'absence de signes phatiques (*mmh, mmh, je vois, etc.*) de la part du récepteur. Ainsi, si le courriel sous sa forme informelle présente des parallèles avec l'oral, il se trouve tout de même limité par le simple fait qu'il s'agit d'un écrit, électronique il est vrai, mais écrit quand même. Quant aux contenus des courriels, certains chercheurs (notamment Baron 2000 et Crystal 2001b) observent, en comparaison avec le téléphone ou la communication en face-à-face, une plus grande propension à parler de soi ouvertement, à mentir ou encore à tenir des propos menaçants pour autrui, l'une des raisons avancée étant que ce média semble plus distant et donc moins menaçant : on ne fait pas physiquement ou vocalement face à son interlocuteur.

Pour conclure, le courriel se construit sur les acquis de la communication écrite et orale, tout en possédant des caractéristiques qui lui sont propres : visualisation du message sur écran avec une structure adaptée (adresse des interactants, date, heure, etc.), rapidité de transmission tout en laissant le soin à l'interlocuteur de prendre connaissance du contenu quand bon lui semble, etc. Il peut aussi bien assumer certaines fonctions jusqu'alors remplies autant par les lettres que par la conversation téléphonique ; il peut aussi permettre la communication quand elle n'est pas possible par d'autres moyens (contraintes de temps, prix, etc.). Le courriel présente en outre une caractéristique intéressante, à savoir la fonction « répondre à l'auteur », qui permet de reproduire de manière automatique le message précédemment reçu en bas d'écran. Cette fonction souligne le caractère dialogique de l'échange et rappelle le contexte précédant le dernier message envoyé. De plus, comme le souligne Crystal (2001b, p. 115), cette fonction est marquée par le logiciel lui-même qui distingue clairement entre message original et réaction, chaque ligne du message initial étant précédée d'un crochet oblique : >. Quant à l'intégration du message original dans la réaction, l'usage actuel varie. En effet, la réaction peut apparaître dans son entier au début ou à la fin du message reproduit, ou elle peut être intercalée à l'intérieur même du message original. Il est clair que ces possibilités ont un impact sur la structure des messages eux-mêmes, notamment au niveau du degré d'explicitation requis. Finalement, les genres (formels, informels) développés en relation avec le courriel sont en pleine évolution, les conventions en cours d'établissement ; leurs formes spécifiques seront clairement fonction du média et de ses contraintes mais aussi et surtout des usages qui en seront faits.

Quant au Web (WWW), nous dit Crystal (2001b), il s'agit d'une situation d'Internet au caractère résolument écrit. Le Web a été inventé en 1989 par un informaticien, Berners-Lee, désirant permettre aux physiciens de différentes institutions de partager des informations relatives à leurs domaines. Ce dernier a par ailleurs défini le Web ainsi : « the universe of network-accessible information, an embodiment of human knowledge » (Berners-Lee 1999 cité dans Crystal 2001b p. 13). En d'autres termes, le Web est une réserve mondiale de documents accessibles par tous les usagers d'ordinateurs reliés entre eux. Si Crystal (2001b, ch. 7) associe le Web à l'univers de l'écrit, c'est pour les raisons suivantes :

Whatever the written language we have encountered in the paper-based world, its linguistic features have their electronic counterpart on the Web. Among the main varieties of written expression are legal, religious, journalistic, literary and scientific texts. These are all widely present in their many sub-varieties, or genres. (Crystal 2001b, pp. 197-8)

En outre, le Web remplit de nombreuses autres fonctions : information, publicités, jeux, pages jaunes, transactions commerciales, achats en ligne, support multimédia (musiques, images et vidéos) etc. On trouve par conséquent dans le Web un répertoire immense de documents aux fonctions et aux représentations graphiques très variées³². Le Web reprend bien sûr toute une série de caractéristiques de la langue écrite, que ce soit au niveau de l'orthographe, de la syntaxe ou du vocabulaire et des genres importés (par exemple un article de journal) tout en adaptant le langage écrit traditionnel au nouveau média. C'est ainsi qu'un texte écrit devient dynamique sur un écran. Le lecteur fait défiler les informations comme bon lui semble, sélectionnant celles qu'il veut lire, et omettant les autres. Il peut sélectionner des séquences animées ou des graphiques de toutes sortes. Grâce aux liens hypertextes, indiqués par le soulignement et la couleur bleue, la lecture n'est plus linéaire, mais se fait au gré des intérêts du lecteur. D'autre part, le côté dynamique du Web n'offre pas la permanence des textes écrits traditionnels : une page consultée après une semaine peut avoir été modifiée par son auteur ou même disparaître. Le lecteur, de son côté, peut utiliser la fonction copier/coller et s'appropriier les paroles d'autrui facilement, d'où les problèmes de droits d'auteur et de copyrights. La plupart des pages Web créées par des auteurs plus ou moins compétents ne sont pas éditées ou même vérifiées par un re-lecteur. Les contenus peuvent varier à un tel point que l'identification de la fiabilité et de l'appropriété des informations reçues est difficile. En effet, il est presque impossible de faire apparaître uniquement les informations pertinentes à sa recherche. Crystal (2001b) donne l'exemple de sa recherche pour le mot « Bermudas » et qui a donné des réponses aussi bien pour des shorts que pour le lieu

³² Voir Anis (1998, pp. 187-210) pour une description détaillée de l'espace graphique du Web et notamment des pages HTML (Hypertext Mark-up Language ou langage de balisage hypertextuel).

géographique. De plus, la variété des documents disponibles sur le Web permet à tous les styles d'une langue d'apparaître, ceci selon les différents genres représentés. Il faut aussi souligner que le Web inclut de plus en plus de langues différentes. L'éventail des genres représentés s'élargit chaque jour, avec pour conséquence que l'utilisateur ne peut se familiariser qu'avec une partie de toutes les possibilités offertes. Finalement, pour utiliser le Web, il faut non seulement savoir lire et écrire, mais aussi maîtriser tous les outils que l'informatique met à notre disposition. Il faut aussi en comprendre la structure non linéaire et dynamique et être capable de trier les informations pertinentes des informations inutiles. Je tiens à souligner toutefois que la non-linéarité de la communication électronique a son pendant dans les publications conventionnelles quoique dans une moindre mesure ; c'est le cas par exemple des index et des tables des matières qui permettent d'appréhender un livre autrement que du début à la fin. Pour conclure, le Web fait usage de tous les genres déjà disponibles à l'écrit et les adapte à leur nouveau milieu. Il permet aussi l'introduction de nouvelles conventions au sein des genres, conventions qui en font des genres électroniques.

Dans ses conclusions sur la nature du langage électronique, Crystal (2001b), quoiqu'il affirme que ce dernier se rapproche plus de l'écrit que de l'oral, penche cependant pour une définition de *Netspeak* comme un troisième canal de communication, autre que l'écrit et autre que l'oral. L'un des critères avancé est le nombre important de variétés de langues (genres) créés ou en cours de création en relation avec ce nouveau média. Anis (1999) va dans le même sens lorsqu'il cite Panckhurst (in Gueguen & Tobin 1998) justifiant l'usage du terme « communication médiée par ordinateur » :

L'utilisation de la machine modifie notre discours et ainsi notre façon de communiquer avec autrui. Je pense que le verbe néologique *médier* serait plus approprié que celui qui existe en français, *médiatiser*, car la communication par ordinateur est véritablement « médiée » (au sens de la médiation de Vygotsky), et pas simplement « médiatisée ». [...] L'ordinateur serait alors le médiateur qui modifierait indirectement le discours [...] ; il induirait la création d'autres formes, d'autres « genres » de discours. (Panckhurst cité par Anis 1999, p.9)

Il me semble en effet clair que l'on se trouve en présence d'un troisième support permettant la communication, support qui, pour l'heure, construit ses règles et conventions émergentes sur la base soit de conventions écrites, soit de conventions orales. D'autre part, je pense qu'il est possible de comparer l'évolution du langage électronique à celle du langage écrit. En effet, j'ai montré au début de ce chapitre que l'écrit, à ses débuts, ressemblait dans certains cas (par exemple dans les contes) à de l'oral mis sur papier et que ce n'est qu'avec le temps que se sont développés des conventions qui lui sont propres et qui en ont fait un

langage à part. De même, on peut imaginer que le langage électronique développe petit à petit des conventions qui en feront un langage à part, différent de l'oral et différent de l'écrit.

Les deux situations d'Internet décrites ci-dessus, à savoir le courriel et le Web, donnent naissance à plusieurs genres. Pour l'utilisateur, cela signifie qu'il faut intégrer les conventions, toujours en évolution, de ces nouveaux genres ; cela signifie également que l'instabilité de ces conventions – par ailleurs acquises hors de l'école – laisse une grande liberté aux usagers, qui peuvent alors innover et personnaliser leur message. Finalement, cela signifie aussi qu'il faut comprendre où se situent ces genres par rapport à ceux maîtrisés jusqu'alors. Tout cela aura une incidence sur les attentes et donc sur la structure du message. Encore une fois la question principale demeure celle du but de la communication, des possibilités et des contraintes du support choisi. Ce n'est qu'ainsi que les différents médias et les genres pourront être définis et assimilés.

2.1.5. Conclusion

J'ai mentionné jusqu'ici principalement ce qui concernait les produits de la compétence langagière, à savoir le langage oral et le langage écrit, en terminant par le langage électronique. Si l'on observe des différences liées aux supports de la communication (canal sonore vs. visuel) et à leurs contraintes, il convient de souligner l'importance du but de l'interaction, des différents rôles assumés par les participants ainsi que du sujet traité dans la définition des différents genres. J'ai en effet insisté sur le fait qu'il existe plusieurs genres d'oraux et d'écrits – ainsi que des genres émergents dans la communication électronique – qui s'agencent différemment sur divers continuums. Dans la section qui suit, je m'intéresserai aux compétences permettant l'usage des produits scripturaux de l'écrit.

2.2. LA LITTÉRATIE OU COMPÉTENCE SCRIPTURALE

Dans un article publié en 1992, Dabène remarquait qu'il n'existait pas, en français, de contraire au terme « illettrisme³³ », comme c'est le cas pour l'anglais qui oppose *literacy* à *illiteracy*, à savoir le « fait de savoir lire et écrire » par opposition au « fait de ne pas savoir lire et écrire ». Dabène choisit alors de parler de *compétence scripturale* pour décrire la compétence langagière permettant de communiquer par la lecture et l'écriture. Cependant, Fernandez (2005) souligne qu'au Canada, le terme français « littératie » est utilisé pour la première fois en 1985 par Régine Pierre (Giasson *et al.* 1985). L'idée est que le niveau de

³³ Pour une discussion détaillée des connotations de ce terme, voir note 64, ce chapitre.

littératie requis pour fonctionner dans la société implique beaucoup plus que les aptitudes couvertes par le terme « alphabétisation³⁴ » (enseignement des connaissances de base en lecture et en écriture, à savoir des règles du code orthographique). Ainsi, selon Pierre (2003), le concept de littératie fait référence à

la maîtrise des connaissances liées à la littérature prise en son sens large, ce que Cicéron (106-43 av. J.-C.) appelait la *scienca litteratura*, qu'on pourrait traduire par l'ensemble des connaissances sur les textes et portées par les textes, ce que les historiens français de l'écrit appellent la culture écrite [...]. (Pierre 2003, p. 3)

En d'autres mots, « le concept de littératie permettrait de repenser la problématique de l'alphabétisation, en tenant compte des facteurs épistémologiques, historiques, sociaux, politiques, idéologiques, linguistiques et psychologiques qui déterminent l'appropriation de l'écrit par les individus et les sociétés » (Fernandez 2005). En réalité, la notion de littératie a reçu différentes définitions³⁵, variant principalement quant au degré de maîtrise de l'écrit sous-entendu, ce dernier étant lié aux critères d'évaluation envisagés. Cela dit, la perspective choisie dans cette recherche considère que la notion de littératie – ou de compétence scripturale – ne peut pas être abordée uniquement comme la capacité de lire et d'écrire, mais qu'elle doit être envisagée comme un ensemble de pratiques sociales impliquant différentes façons d'utiliser la langue écrite. En outre, la compétence scripturale est définie ici, non pas comme une capacité cognitive existant dans le cerveau de l'individu indépendamment de ses différents contextes d'utilisation, mais bien plutôt comme l'ensemble des utilisations concrètes de l'écrit, à savoir les pratiques scripturales à la disposition de l'individu ; et c'est la réalisation même de ces pratiques scripturales en contexte qui dessinent les contours de la compétence scripturale de l'individu.

2.2.1. La compétence et les pratiques scripturales

Comme je l'ai expliqué en 2.1, la forme même de la langue – orale ou écrite – dépend de son contexte d'utilisation. Pour définir ce que j'entends par compétence scripturale, je citerai tout d'abord Dabène, selon lequel « la compétence scripturale peut se définir comme un sous-ensemble de la compétence langagière » (Dabène 1987, p. 39), l'autre sous-ensemble étant la compétence orale. Dabène, citant Bourdieu (1977), rappelle à cet égard que la compétence langagière est conçue comme un « dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux ». La

³⁴ Terme initialement choisi en français pour traduire l'anglais « literacy ».

³⁵ Elle est notamment utilisée dans les deux rapports de l'OCDE tirés de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes menée en 1994 (voir OCDE 1995, 1997). Dans ce cadre, le terme « littératie » signifie précisément « capacités de lecture et d'écriture ».

définition de la compétence scripturale ainsi énoncée inclut non seulement les savoirs³⁶ linguistiques mais aussi les savoirs sociaux : « ce qui fait problème ce n'est pas la possibilité de produire une infinité de phrases grammaticalement cohérentes mais la possibilité d'utiliser, de manière cohérente et adaptée, une infinité de phrases dans un nombre infini de situations » (Bourdieu 1977, p. 18). On se trouve ici en présence de ce que Bourdieu appelle la « compétence de situation » et de ce que les linguistes appellent la « compétence de communication »³⁷, ce dernier terme étant celui adopté dans cette recherche. Bourdieu souligne encore, à propos de l'oral, que l'on ne peut séparer compétence et compétence de situation. Selon lui « la compétence pratique est acquise en *situation*, dans la pratique : ce qui est acquis, c'est, inséparablement, la maîtrise pratique du langage et la maîtrise pratique des situations qui permettent de produire le discours adéquat dans une situation déterminée » (Bourdieu 1977, p. 18). Cette affirmation me semble s'appliquer de façon adéquate à la compétence scripturale. Par conséquent, je considère que chaque personne lettrée³⁸ possède, en plus d'une compétence de communication orale, une compétence de communication scripturale, compétence qui présente deux composantes : l'une linguistique, l'autre socio-pragmatique. Il s'agit dès lors de préciser ce que ces deux composantes impliquent³⁹.

La composante linguistique, tout d'abord, est constituée d'« un ensemble de savoirs, explicites ou implicites, sur la langue et plus particulièrement sur sa manifestation écrite » (Dabène 1987, p. 43). Ces savoirs sur la langue écrite concernent différentes caractéristiques du système d'écriture, en l'occurrence l'orthographe française. Le système graphique du français est un système alphabétique (composé de 26 lettres) qui vise la représentation des phonèmes de la langue parlée. La correspondance lettre-son étant loin d'être univoque, le français dispose en réalité d'un répertoire de 45 graphèmes de base (par exemple : <p>, <e>,

³⁶ Dabène définit le terme « savoir » comme la connaissance, implicite ou explicite (Dabène 1987, p. 42), et ceci en relation au « savoir-faire » qui serait la manifestation observable du savoir. Selon notre terminologie, les savoirs correspondent à la compétence, aux aptitudes, au répertoire ou encore aux ressources du scripteur. Les savoir-faire s'apparentent alors aux pratiques observables du scripteur.

³⁷ La notion de compétence de communication a été développée par Frake (1964) dans un recueil d'articles réunis par Gumperz et Hymes. Cette notion, par la suite principalement développée par Hymes, permet de montrer qu'il ne sert à rien de connaître le vocabulaire d'une langue donnée si l'on ne sait pas quand et comment s'en servir. Par conséquent la notion de compétence de communication met en évidence le fait qu'il ne suffit pas, pour parler une langue, de produire des phrases grammaticales, mais qu'il faut aussi être à même de produire des phrases qui font sens dans la culture en question.

³⁸ Le terme « lettré/e » signifie ici « capable de lire et d'écrire », sans toutefois donner d'indication concernant le niveau de capacité. Ce terme est attesté dans ce sens, notamment chez Fraenkel (1993a) et Andrieux (1997).

³⁹ Dans cette description, je m'inspire, entre autres, de Dabène (1987), qui définit la compétence scripturale en fonction de quatre composantes : linguistique, sémiotique, pragmatique et sociologique ; dans la présente étude, la compétence est définie en fonction de deux composantes principales, linguistique et socio-pragmatique.

<é>, <ch>, <ou>, <on>⁴⁰, etc.), graphèmes qui doivent être assimilés par le sujet. D'autre part, maîtriser la langue écrite au niveau linguistique implique une compréhension accrue de son fonctionnement, notamment les lois d'agencement des graphèmes en syllabes et de ces dernières en mots, la reconnaissance des morphèmes graphiques (à savoir la conscience que le <t> muet de « mont » se retrouve dans « montagne » et « monter » par exemple, ou encore le repérage de la distinction entre le <s> du pluriel nominal – *les amis* – et le <s> de l'accord verbal – *tu parles*), la ponctuation, la syntaxe (co-référence, propositions relatives, etc.), la gestion de la spatialité et de la linéarité de gauche à droite, et finalement l'outillage nécessaire à l'inscription des messages (à savoir le support et l'instrument)⁴¹. A noter que maîtriser un tel objet nécessite une réflexion métalinguistique et une capacité de savoir compenser, à l'écrit, les composantes non-verbales disponibles à l'oral. En effet, si à l'oral la microsyntaxe (partie de la syntaxe qui concerne les relations syntaxiques à l'intérieur des clauses)⁴² est marquée par le biais de la phonologie, à l'écrit le marquage microsyntaxique se fait par le biais de l'orthographe. Ainsi dans le syntagme suivant : [lepətizāfā], la marque du pluriel apparaît à l'oral dans le changement du timbre de la voyelle de l'article défini et dans l'insertion d'une consonne entre l'adjectif et le nom, alors qu'à l'écrit : <les petits enfants>, le pluriel est indiqué par l'ajout du morphème graphique <-s> aux trois composants du syntagme. D'autre part, l'orthographe française joue un rôle logographique, notamment dans les cas où elle permet de distinguer entre des homophones; ainsi le signifiant sonore unique [vɛR] peut faire référence à trois concepts différents, concepts distingués dans la langue écrite : <vers>, <vert> et <verre>. Un autre exemple d'homophones distingués à l'écrit permet à l'orthographe d'indiquer des informations grammaticales, comme c'est le cas par exemple de [mãʒe] qui peut s'écrire <mangé>, <mangeai> ou encore <manger>⁴³. Pour conclure, la composante linguistique de la compétence scripturale est sous-jacente à toute activité scripturale, quelle qu'elle soit ; il s'agit là d'une compétence de base qui transcende les genres.

⁴⁰ Les graphèmes apparaissent entre crochets obliques et les phonèmes entre crochets droits. Pour une liste détaillée des graphèmes du français ainsi que des critères appliqués à leur identification, voir Catach (2004). D'autre part, Catach définit le graphème comme « la plus petite unité distinctive et/ou significative de la chaîne écrite, composée d'une lettre, d'un groupe de lettres (digramme, trigramme), d'une lettre accentuée ou pourvue d'un signe auxiliaire, ayant une référence phonique et/ou sémique dans la chaîne parlée » (Catach 2004, p. 120).

⁴¹ Cette liste est issue de mes lectures dans le domaine, à savoir Catach (2004), Chauveau (2003), Dabène (1987), Gombert (2003), Millet (1999) et Ouzilou (2001) notamment. Voir également Rieben *et al.* (1997).

⁴² La microsyntaxe se réfère aux aspects grammaticaux de la langue, comme par exemple les règles d'accord en genre et en nombre entre l'adjectif et le nom, l'usage de prépositions, etc. Elle s'oppose à la macrosyntaxe qui elle se réfère à l'agencement des clauses entre elles (conséquence, explication, etc.).

⁴³ A cet égard, Dubois *et al.* (1994, p. 338) précisent que, si l'orthographe française note des distinctions autres que phonologiques, c'est plus le résultat d'une évolution inégale entre les deux codes que d'une intention linguistique.

La composante socio-pragmatique, par contre, varie en fonction des situations et des genres utilisés. Comme son nom l'indique, elle revêt un aspect sociologique et un aspect pragmatique, aspects qui sont fortement liés. Considérons premièrement le versant pragmatique qui se réfère à l'accomplissement d'« actes de parole écrits » tels que « faire un testament » ou « conclure un contrat ». Cela nécessite, entre autres, la connaissance des conventions sociales du contexte dans lequel est accompli l'acte. A cet égard, les aspects pragmatiques et sociologiques interagissent. En Occident par exemple, on ne possède une nouvelle maison qu'une fois le contrat signé. Finalement, il semble important de faire une distinction entre les produits scripturaux eux-mêmes et leurs usages ; par exemple, une grand-mère lisant un conte à son petit-fils, ne lit pas le conte pour se divertir elle-même, mais pour répondre à une attente de l'enfant. Ainsi, un seul genre peut afficher plusieurs fonctions, suivant l'usage que le lecteur ou le scripteur en fait.

Quant au versant sociologique de la compétence socio-pragmatique, il se réfère aux fonctions sociales remplies par le signe graphique et à la capacité du scripteur d'utiliser l'écrit avec à propos. Cette compétence est le théâtre de tensions au niveau de la production linguistique, tensions qui trouvent leur explication dans la notion d'*habitus* linguistique de Bourdieu, qu'il définit comme :

[la] capacité d'user des possibilités offertes par la langue et d'évaluer pratiquement les occasions d'en user. (Bourdieu 1977, p. 33)

La notion d'*habitus* linguistique est tirée du terme plus général d'*habitus*⁴⁴ :

Les *habitus* sont les gestes, les pensées, les manières d'être que l'on a acquis et incorporés au point d'en oublier l'existence. Ce sont des routines mentales, devenues inconscientes qui nous permettent d'agir « sans y penser ». [...] Chacun d'entre nous est porteur de plusieurs *habitus* acquis dans un environnement diversifié (famille, école, télévision...). (Dortier 2002, pp. 108-9)

[...] La théorie de l'*habitus* renvoie donc dos à dos deux modèles de l'action opposés. D'un côté, le déterminisme sommaire qui enfermerait nos actions dans le cadre de contraintes imposées ; de l'autre, la fiction d'un individu autonome, libre et rationnel. (Dortier 2002, p. 5-6)

L'*habitus* est donc bien l'interface entre l'individu et la société, entre sa liberté et la nécessité de se conformer aux normes en vigueur. Ainsi :

Ce qui se dit est un compromis (comme le rêve) entre ce qui voudrait se dire et ce qui peut être dit, compromis qui dépend, évidemment, de ce que le locuteur a à dire, de ses capacités de production,

⁴⁴ Au vu de la complexité de cette notion, je retiendrai les aspects pertinents pour la présente recherche.

d'appréciation de la situation et d'euphémisation, et aussi de la position qu'il occupe dans la structure du champ⁴⁵ où il s'exprime. (Bourdieu 1977, p. 33)

Le compromis est d'autant plus grand que la situation d'interaction est inégale. Ainsi plus le degré d'officialité de l'occasion ou encore l'autorité de l'interlocuteur sont grands, plus l'individu fait des efforts pour adapter ses propos (oraux ou écrits) à son interlocuteur. Cela montre qu'il se fait une idée de la valeur de ses propos et de ceux des autres sur le marché. En effet,

L'habitus oriente l'ensemble des comportements sociaux : l'alimentation, [...], le langage... L'habitus détermine ce qui est bien ou mal, ce qui est beau ou laid. Ce qui semblera distingué à l'un (par exemple un véhicule 4x4 pour un nouveau riche) peut paraître totalement vulgaire à un autre (un aristocrate). (Dortier 2002, p. 31)

De même, un texte succinct et dense peut être d'une grande valeur pour un ingénieur, mais pas forcément pour une personne littéraire. La valorisation des différents genres d'écrits est donc fonction des différents habitus. Cependant, bien qu'il existe plusieurs habitus selon les groupes sociaux considérés, il est clair que certains d'entre eux seulement sont valorisés au sein de la société, d'où la pression de se conformer aux valeurs de la classe dominante. Cela peut se manifester par une forte insécurité linguistique, insécurité qui engendre des erreurs par hypercorrection (Bourdieu 1977, p. 29). En fin de compte, choisir une lecture particulière ou produire un texte écrit se trouve être, dans la terminologie de Bourdieu, une marque de distinction sociale ; en effet, les habitus sont des forts marqueurs de l'origine sociale, ethnique et nationale d'un individu. Ainsi, les expériences de vie et la trajectoire socio-professionnelle de l'individu forment en lui différents habitus, plus ou moins valorisés dans la société. Autrement dit, un individu capable d'évoluer dans un environnement particulier est porteur des habitus (façons d'agir ou de penser) qui sont propres à cet environnement. Par conséquent, dans toute situation d'interaction, il maîtrise les pratiques sociodiscursives de cette situation. C'est ainsi que la composante socio-pragmatique de la compétence scripturale renvoie à la capacité d'utiliser l'écriture en situation de façon socialement significative, ce qui implique de maîtriser les genres nécessaires à la participation d'un individu dans différentes situations socioculturelles.

⁴⁵ La notion de champ est présentée par Dortier :

le champ est un petit bout de monde social qui fonctionne de façon autonome, c'est-à-dire qu'il a [...] ses propres lois. Celui qui entre dans un milieu (politique, artistique, intellectuel) doit en maîtriser les codes et les règles internes. [...] [Le champ] est le lieu de lutte entre individus, entre clans [...]. (Dortier 2002, p. 6)

En conséquence, la compétence scripturale est définie comme comprenant une composante linguistique, directement liée aux conditions physiques de la production et de la réception des messages et qui transcende tous les genres, ainsi qu'une composante socio-pragmatique qui dessine les contours du répertoire de genres à la disposition d'un individu et de leur utilisation. En d'autres termes, chaque scripteur-lecteur maîtrise, à un moment de sa vie, un répertoire de genres, et donc pas tous les genres disponibles ; de plus, il maîtrise ces genres de façon inégale. Par conséquent, la compétence scripturale varie d'un locuteur-scripteur à l'autre quant à la quantité de genres maîtrisés et quant au degré de maîtrise de chaque genre. Cette théorisation de la compétence scripturale comme l'accès à un répertoire de genres correspond à la réalité des usagers de l'écrit qui, lorsqu'ils écrivent, font appel à la notion de genre. Canvat (1993) l'exprime d'ailleurs très bien lorsqu'il affirme que le locuteur, dans quelque échange langagier que ce soit, oral ou écrit, « se sert de modèles auxquels, consciemment ou non, il subordonne ses énoncés » (Canvat 1993, p. 269). Ainsi tout locuteur, pour communiquer avec succès, doit pouvoir situer son énoncé, oral ou écrit, dans un genre particulier, genre qui se définit par ses contraintes et ses ressources, ainsi que par ses frontières avec les autres genres. C'est seulement ainsi que le lecteur pourra mobiliser ses connaissances linguistiques et extralinguistiques lors, par exemple, de la lecture d'un texte particulier et en extraire du sens. La connaissance des genres permet également aux lecteurs d'évaluer dans quelle mesure un texte particulier se conforme aux règles du genre auquel il appartient. Par exemple, Nadine (ch. 7), secrétaire dans un office de placement pour personnes sans emploi, condamne sans ménagement les textes qu'elle reçoit s'ils ne répondent pas aux critères orthographiques de ce genre d'écrits administratifs (ceci par comparaison aux critères orthographiques plus souples dans le cas de courriels amicaux).

Il reste encore à souligner un aspect très important concernant la compétence des usagers, à savoir la possibilité d'expérimenter avec les genres et d'en créer de nouveaux. Bronckart va dans ce sens lorsqu'il affirme que « l'agent produit généralement un texte original (qui n'existait pas auparavant), texte qui présentera donc, à côté des caractéristiques générales du genre dont il relève, des caractéristiques nouvelles, non attendues » (Bronckart 1993, p. 380). C'est dans ce processus, ajoute-t-il, que les genres « se transforment en permanence et prennent leur statut "historique" » (Bronckart 1993, p. 380). C'est ainsi que des auteurs peuvent créer de nouveaux genres littéraires ou encore que de nouveaux genres apparaissent en fonction des nouvelles offres en matière de communication (voir par exemple les conventions émergentes dans la production de courriels ou SMS). Cette capacité à innover

montre qu'il existe une compétence scripturale qui permet d'aller au-delà de ce qui existe déjà et qui rend compte de la productivité du langage.

Pour conclure, j'estime que c'est dans la composante linguistique que se trouvent certains phénomènes récurrents à tout type d'écrit (par exemple, la maîtrise des symboles graphiques, de la co-référence, etc.), alors que c'est au niveau de la composante socio-pragmatique que la compétence scripturale revêt différentes formes et varie en fonction des genres maîtrisés.

2.2.2. Besoins, analyse fonctionnelle de la compétence scripturale et compétence stratégique

La compétence d'un individu n'est jamais statique. Elle évolue au gré des besoins ou des désirs de ce dernier, mais elle est aussi fonction des obstacles rencontrés. Je propose ici d'examiner dans quelle mesure la compétence scripturale des sujets est proportionnelle ou non aux besoins de ces derniers. Auparavant, il convient cependant de définir la notion de besoins, et plus précisément celle de besoins langagiers telles qu'elle apparaît chez Richterich (1985). Ce dernier aborde la question des besoins langagiers dans le souci d'adapter le système d'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux apprenants. Dans sa thèse de doctorat, il propose tout d'abord la définition suivante :

La notion de besoin langagier [...] fait immédiatement référence à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage. (Richterich, 1985, p. 92)

Et la précise par les propos suivants :

[...] nous pourrions caractériser la notion de besoin langagier de la manière suivante :
Ce qu'un individu ou groupe d'individus interprète comme nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler, au moyen d'une langue, ses interactions avec son environnement. (Richterich 1985, p. 95)

De plus, il attire l'attention sur le fait « qu'on ne peut, en effet, définir a priori quelque chose qui tire son existence du jeu des interactions toujours changeantes entre différents éléments » (Richterich 1985, p. 104). Ainsi les besoins apparaissent dans différentes situations, situations qui elles-mêmes influencent la nature de ces besoins. D'autre part, Richterich souligne que la notion de besoin est étroitement liée à celle de but, et il ajoute : « depuis une douzaine d'années, c'est la compétence de communication qui est le plus souvent revendiquée comme objectif prioritaire » (Richterich 1985, p. 47), compétence de communication qui se traduit par une focalisation sur le rôle communicatif du langage plutôt que sur l'apprentissage du système linguistique en soi. A cet égard, il convient de citer

Grosjean (1982) pour qui la compétence se définit comme un moyen au service d'une fonction. C'est ainsi qu'il aboutit à la notion de compétence fonctionnelle, notion qui met l'accent sur les fonctions du langage, à savoir sur les buts de communication ; en effet, on acquiert le langage dans certains buts communicationnels précis. Ainsi, dans sa théorie sur le bilinguisme, les gens sont bilingues quand ils en ont besoin et par conséquent, l'arrivée d'un nouveau besoin est normalement suivie de l'acquisition de moyens pour y répondre. En d'autres termes, lorsqu'une personne utilise, dans son quotidien, deux langues pour des raisons différentes, elle développe ces langues dans des domaines différents. Par exemple, un sujet suisse-romand qui ne parle anglais que dans le cadre de sa profession ne maîtrisera cette langue que dans le domaine technique et maîtrisera le français dans tous les autres domaines. Dans cette perspective, les besoins déterminent l'étendue de la compétence.

Cette approche de la compétence peut s'appliquer à l'écrit, en ce sens qu'un individu développe sa compétence scripturale dans les domaines où il a effectivement besoin de produire des écrits. Si cela est vrai dans une certaine mesure, il faut cependant tenir compte de l'interaction entre besoins et compétence, cette dernière agissant rétroactivement sur les besoins et les transformant. Par exemple, un scripteur qui acquiert une nouvelle compétence scripturale, à savoir la rédaction de procès verbaux dans le cadre de séances professionnelles se verra peut-être sollicité dans son parti politique en qualité de secrétaire, cette fonction provoquant alors de nouveaux besoins auxquels il devra répondre par une augmentation de ses compétences. En d'autres termes, l'acquisition de compétences langagières transforme et multiplie les besoins et les ressources permettant d'y répondre.

D'autre part, il arrive aussi qu'une personne ne soit pas en mesure de répondre à certains besoins en matière scripturale, ceci principalement en raison d'obstacles trop importants (manque de temps pour apprendre, blocage face à ce type d'apprentissage, etc.). C'est le cas par exemple d'une personne illettrée qui fait des choix de vie lui permettant de contourner la compétence scripturale autant que possible, en exerçant par exemple un métier manuel. Si, dans cette situation, le besoin ne permet pas le développement d'une compétence scripturale appropriée, il permet par contre le développement d'une compétence stratégique, à savoir la capacité d'utiliser des stratégies communicationnelles verbales ou non verbales permettant de compenser les lacunes en matière scripturale. De telles stratégies peuvent prendre, chez la personne illettrée, différentes formes, comme le recours au téléphone ou à une tierce personne

si la production d'un écrit est inévitable, ou encore le recours à la radio ou à la télévision pour s'informer.

Pour conclure, s'il est vrai que la plupart des scripteurs adaptent leur compétence scripturale à leurs besoins, les besoins se trouvent eux-mêmes modifiés par les nouvelles compétences et peuvent être à l'origine du développement de nouvelles compétences. À l'inverse, dans certaines situations, il est impossible à l'individu de développer la compétence nécessaire à son besoin en matière scripturale ; c'est alors qu'il développe des stratégies, lui permettant d'accomplir certaines tâches – normalement nécessitant l'écrit – par d'autres moyens.

2.2.3. Conclusion

La présente théorisation de la littératie ou compétence scripturale présuppose qu'il existe tout d'abord divers genres (oraux ou écrits) – à savoir des produits langagiers – à la disposition des locuteurs d'une langue ; les scripteurs-lecteurs de cette langue possèdent une certaine compétence scripturale (comprenant non seulement la maîtrise linguistique mais aussi socio-pragmatique de la langue écrite), compétence qu'il n'est possible d'observer que par le biais des pratiques scripturales des sujets ou encore de leurs dires sur leurs pratiques. Les pratiques scripturales varient en fonction de leurs contextes et de leurs buts respectifs. Ainsi, pour intégrer une pratique scripturale particulière (par exemple la rédaction d'un devis, ou encore la composition d'une lettre de condoléance), il faut en comprendre les règles socio-conventionnelles (telles qu'elles apparaissent dans une entreprise par exemple ou encore dans une société particulière), règles qui manifestent une culture de l'écrit particulière. Finalement, j'ai montré que les notions de compétence fonctionnelle et stratégique permettent de rendre compte du développement ou non de la compétence scripturale d'un individu. La compétence scripturale a été envisagée jusqu'ici sous deux angles : linguistique et socio-pragmatique. Il reste à l'examiner sous l'angle des représentations.

2.3. LES SCRIPTEURS ET LEURS REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT

Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier ou résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations. (Jodelet 1989, p. 31)

L'écriture et son utilisation jouent un rôle fondamental dans notre société et font l'objet de

représentations, c'est-à-dire de « microthéories⁴⁶ » permettant d'interpréter les phénomènes liés à l'écrit. La présente étude, basée sur un corpus constitué des dires des informants non seulement sur leurs pratiques scripturales mais sur l'écrit en soi, fournit des données très riches en ce qui concerne l'interrelation entre représentations et pratiques sociales d'écriture⁴⁷. Dans la présente section, je propose de définir la notion de représentation sociale (RS) pour ensuite aborder les représentations sociales de l'écrit (RSE) et leur rapport avec la norme. Finalement je m'intéresserai aux spécificités de la culture de l'écrit dans le monde occidental, culture principalement transmise par le biais de la scolarité et génératrice de représentations sociales qui tendent à catégoriser les usagers de l'écrit en fonction d'une adaptation plus ou moins réussie. La synthèse présentée ici a pour but de définir les concepts nécessaires à l'analyse des RSE et des pratiques des informants sélectionnés dans cette recherche.

2.3.1. Les représentations sociales de l'écrit (RSE)

Le concept de représentations sociales trouve son origine dans la psychologie (représentations individuelles) et dans la sociologie (représentations collectives). Au début du XX^e siècle, le sociologue Durkheim oppose les *représentations collectives* qui sont externes à l'individu et qui participent de la conscience collective aux *représentations individuelles* de la psychologie, représentations internes et donc gérées par le cerveau de l'individu. Moscovici (1961) choisit, quant à lui, le terme de *représentation sociale* pour désigner « un domaine particulier des activités de représentation collective, en l'occurrence à la fois les processus dynamiques par lesquels s'élaborent les savoirs relevant du sens commun et les produits que constituent ces savoirs » (Doron, R. & Parrot F. 1991, p. 598). En d'autres termes, selon Moscovici, les RS participent d'une part à la construction des savoirs sociaux (i.e. des connaissances sur les rapports sociaux dans une culture donnée) et, d'autre part, elles sont le résultat de ces savoirs sociaux. Quant à Jodelet (1989), elle met l'accent sur le rôle que les RS jouent dans les pratiques communicatives :

On reconnaît généralement que les représentations sociales, en tant que systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. (Jodelet 1989, p. 36)

S'il est vrai que les représentations sociales guident les comportements – par exemple des représentations positives envers une langue en favorisent l'apprentissage, il faut cependant ajouter que les comportements ou les pratiques influent à leur tour sur les représentations. Ainsi des pratiques diversifiées en matière d'écriture favorisent des représentations riches et

⁴⁶ Notion introduite par Py, notamment dans l'introduction du rapport de recherche de Cavalli *et al.* (2003).

⁴⁷ Les résultats apparaissent dans les portraits (ch. 4-10) ainsi qu'aux chapitres 11 et 12.

plus nombreuses que des pratiques limitées. Par exemple, une personne qui n'écrit que très peu et seulement dans un but utilitaire, aura peine à se représenter l'écrit comme une forme d'art. A l'inverse, une personne comme Yves (ch. 10), qui invente des histoires et rédige de nombreux textes, distingue clairement entre l'écrit comme outil de communication et l'écrit comme œuvre d'art⁴⁸. En ce sens, les représentations d'un individu face à un objet donné – par exemple l'écrit – sont étroitement liées à son expérience pratique de cet objet. D'autre part, lorsque les représentations se figent et deviennent dogmatiques, elles peuvent induire d'un côté un jugement, et de l'autre un sentiment d'insécurité ; l'importance de la correction orthographique en français, et le malaise ressenti par ceux qui ne la maîtrisent pas en est un bon exemple.

Py (2003), pour sa part, définit les représentations sociales en fonction de trois traits qui me semblent fondamentaux dans le cadre de ma recherche :

- a) Une RS est une microthéorie simple et économique, applicable immédiatement, destinée à interpréter dans un délai très bref un ensemble indéfini de phénomènes perçus comme apparentés. (Py 2003, p. 17)
- b) Une RS existe dans et par un discours. C'est dans et par des discours également que les RS se modifient, se confrontent les unes aux autres et se transmettent. (Py 2003, p. 17)
- c) Une RS est diffusée et circule dans un groupe social. (Py 2003, p. 17)

Py précise que le trait (a) permet d'interpréter de façon quasi immédiate des événements susceptibles de poser des problèmes de type argumentatif ou pratique. La microthéorie élaborée par l'individu témoigne de sa capacité à expliquer ou justifier ses attitudes ou ses actes ou encore à décider d'une action à accomplir. Py ajoute dans un autre ouvrage que « la notion de microthéorie fait de la RS un précurseur vernaculaire du discours scientifique » (Cavalli *et al.* 2000, p. 4, introduction de Py). Bourgain introduit des notions similaires lorsqu'elle définit le terme de représentation comme « un mode de connaissance particulier, aboutissant à des savoirs explicites » (Bourgain 1990a, p. 290) et qu'elle opère une distinction entre le savoir savant (mode de connaissance tendant à la scientificité) et le sens commun (mode de connaissance des non-spécialistes)⁴⁹. A cet égard, nombre des discours de

⁴⁸ Voir à ce sujet 11.3.1.

⁴⁹ Il faut souligner d'autre part que les ethnométhodologues voient une continuité entre le savoir ordinaire et le savoir savant, ce dernier ayant en plus subi l'épreuve de la critique et de la confrontation à plusieurs interprétations. D'autre part, le savoir savant est énoncé par des personnes qui en ont le droit, c'est-à-dire qui sont reconnues par la société comme ayant ce rôle.

mes informants sur leurs pratiques scripturales et sur l'écrit sont en réalité des tentatives de théorisation de l'objet écriture, pour certains très proches du discours scientifique sur le sujet.

Quant au trait (b), il souligne le fait que les RS sont des objets du discours, « des entités dont l'existence et la nature trouvent leurs racines dans le discours lui-même et non dans le monde extérieur » (Py 2003, p. 18). Cependant, Py souligne une question essentielle : est-ce que la verbalisation d'une représentation donne une forme à un contenu préformé, ou est-ce qu'elle induit l'invention d'un contenu ? Question qui n'a pas de réponse définitive si ce n'est de dire que « certaines représentations au moins naissent de la rencontre d'une idée et d'un élément verbal disponible » (Py, 2003, p. 30). Quoiqu'il en soit, c'est au travers du discours, précise Py, que les personnes peuvent prendre de la distance par rapport à la microthéorie originelle et la rendre ainsi compatible avec de nouvelles données. Cette approche met en évidence le fait que les RS existent dans le discours et se structurent au travers de ce dernier. Ce sont les processus de perpétuation et/ou de modification des RS qui sont examinés ici, à l'inverse, par exemple, de la psychologie sociale (par exemple Guimelli 1994 et Moscovici 1961) qui s'intéresse au produit final des RS, à savoir à leur structure interne et à la mise en évidence de thèmes (appelés *thêmata*). Les discours sur l'écrit recueillis dans le cadre de cette recherche révèlent en effet que l'entretien – donc l'interaction entre l'intervieweuse et l'interviewé – permet à ce dernier non seulement d'exprimer certaines de ses microthéories sur l'écrit, mais aussi de les préciser, de les développer et, par une réflexion en cours, de les modifier. Ajoutons encore que pour certains, l'entretien a été une révélation du rôle joué par l'écrit dans leur vie, en ce sens qu'il leur a permis d'exprimer des représentations dont ils étaient parfois inconscients jusque là. Une telle mise en évidence peut ensuite permettre une réflexion plus poussée et peut-être une remise en question.

Finalement Py, dans sa description du trait (c), montre que les RS sont reconnues par les membres du groupe social comme une référence par rapport à laquelle ils se situent et ce même s'il s'agit pour eux de marquer leur désaccord. Ce trait « exprime l'articulation entre le caractère social des RS et le traitement individuel que chaque membre lui réserve » (Py 2003, p. 18). Py ajoute que la diffusion et la circulation des RS dans un groupe social permet au moins à ses membres de comprendre ce que fait ou dit l'autre. Les RS diffusées dans le groupe sont ainsi un point de départ pour toute discussion.

Dans cette recherche, je m'emploie à mettre en évidence les RSE de sept informants, ceci principalement au travers d'entretiens semi-directifs, qui laissent la liberté à l'interviewé d'exprimer ses microthéories sur divers thèmes abordés (trait (a)). D'autre part, c'est dans le discours avec l'intervieweuse que les RSE se précisent (trait (b)), et finalement les interviewés sont amenés à prendre position (trait (c)), notamment lors de questions sujettes à controverse (voir par exemple la question portant sur les liens entre maîtrise de la lecture et de l'écriture et intelligence).

Si cette étude focalise son attention sur les représentations des informants, il convient de définir une autre notion qui lui est liée, à savoir celle d'attitude. L'attitude est définie dans un dictionnaire de psychologie comme « une disposition interne de l'individu vis-à-vis d'un élément du monde social (groupe social, problème de société, etc.) orientant la conduite qu'il adopte en présence, réelle ou symbolique, de cet élément » (Doron, R. & Parrot F. 1991, p. 63). Cette définition cependant se rapproche de celle de Jodelet au sujet des représentations. Toutes deux guident les conduites de l'individu et l'aident à interpréter le monde. Py, pour sa part, opère une distinction entre les deux notions, la RS étant qualifiée de « schéma d'interprétation du monde » (Py 2003, p. 23) et l'attitude de « disposition affective face à un objet » (Py 2003, p. 23). Billiez & Millet (2003) retiennent le point de vue de Moliner (1996) selon lequel les attitudes constituent la dimension évaluative des représentations sociales :

Moliner [...] propose un modèle bidimensionnel des représentations sociales dans lequel certaines cognitions jouent un rôle prescriptif et d'autres un rôle évaluatif. Les cognitions descriptives permettent de saisir la nature de l'objet, d'en donner une définition, alors que les cognitions évaluatives saisissent la qualité de l'objet et consistent en jugements positifs ou négatifs à son égard. (Billiez & Millet 2003, p. 37)

Cela rejoint les propos de Py, selon lequel les attitudes peuvent conduire à une ouverture ou à une fermeture face à l'objet envisagé. Py note d'autre part que lorsque les attitudes portent sur les langues, l'objet est moins la langue elle-même que les communautés qui la pratiquent. Fasold exprime le même point de vue lorsqu'il affirme :

Attitudes towards language are often the reflection of attitudes towards members of various ethnic groups. (Fasold 1984, p. 148)

Et en effet, au cours de cette étude, certaines évaluations portant a priori sur des textes écrits se sont révélées être en réalité une évaluation des auteurs de ces textes. Cela apparaît clairement lorsque les informants doivent décrire un texte bien ou mal écrit par exemple. Py montre également qu'il y a « détermination réciproque des attitudes et des représentations » (Py 2003, p. 23) ; pour prendre un exemple lié à l'écrit, si une personne est attirée par la

poésie, elle pourra attribuer à cette dernière un rôle essentiel dans l'enseignement de la langue et de la culture, alors que si elle n'aime pas du tout ce genre d'écrit, elle tendra plutôt à le qualifier d'inutile et de perte de temps. Inversement, être convaincu par exemple qu'un texte digne de ce nom ne doit contenir aucune faute d'orthographe conduira à une attitude très négative lors de la réception d'un texte contenant beaucoup d'erreurs. Enfin, la question de la relation entre attitudes et comportement fait l'objet de plusieurs analyses. Par exemple, selon Agheyisi & Fishman (1970) :

Many theorists also agree that attitudes bear some positive relation to action or behaviour, either as being 'predisposition to behavior' or as being a special aspect of behaviour itself. (Agheyisi & Fishman, 1970, p. 139).

Il n'est pas aisé de déterminer de manière précise les liens de causalité entre attitudes et pratiques et/ou comportements. En effet, comme le précise Py dans le domaine de la didactique, « il est difficile, voire impossible, de déterminer si c'est l'attitude qui détermine le succès de l'apprentissage ou l'inverse ! Il y a probablement détermination réciproque. On aime le français dans la mesure où on l'apprend sans trop de difficultés particulières, on l'aime moins lorsqu'on se trouve en situation d'échec (Py 2003, p. 23). L'exemple de Roger (ch. 9) qui détestait l'écrit et le français à l'école en raison de ses difficultés orthographiques semble en effet montrer que l'échec d'une certaine pratique peut conduire à des attitudes et/ou des représentations négatives face à cette pratique. Cependant, cela n'a pas empêché Roger, à l'âge adulte, d'aimer écrire des courriels à ses amis. Il a ainsi pu développer une attitude positive face à un certain genre d'écrit, et ce malgré ses échecs orthographiques.

Bien que les notions de représentation et d'attitude soient l'objet de nombreuses définitions selon les disciplines et les auteurs, j'ai retenu ci-dessus des manières d'envisager ces termes permettant leur application au domaine du scriptural. A ce sujet, Besse (1992b) comprend la notion de représentation de l'écrit comme « une "théorie personnalisée" sur l'écrit, construite par le sujet à partir de ses expériences, de ses savoirs, qui guide l'interprétation du réel [...] et oriente l'action de l'individu » (Besse 1992b, p. 129). Cela rejoint bien sûr la notion de microthéorie et le trait (a) susmentionné. Quant à Dabène (1992), il insiste sur l'importance des discours explicatifs et évaluatifs des scripteurs que ce soit sur l'écrit, sur leurs propres pratiques ou sur les écrits produits par les autres, discours qui, selon lui, permettent la manifestation des RSE. A cela j'aimerais ajouter que non seulement les discours sur l'écrit révèlent des RSE préexistantes mais qu'ils participent également à la création de ces RSE (voir trait (b)). Finalement, le versant social des RSE (trait (c)) apparaît dans le répertoire de

RSE à la disposition des membres des sociétés lettrées. Cependant, s'il existe un certain nombre de croyances sur l'écrit reconnaissables par tout un chacun – par exemple, l'idée selon laquelle les nouvelles technologies de la communication mettent en danger la véritable lecture, à savoir celle du livre, ou encore l'idée que toute personne normale est capable de lire et d'écrire correctement – tout individu garde la possibilité d'adhérer ou non à cette croyance, et, au travers de diverses expériences et échanges discursifs, de la renforcer ou alors de la mettre en question. Par ailleurs, s'il est clair que des pratiques scripturales variées favorisent des RSE riches et diversifiées, il convient de souligner l'impact des RSE sur les pratiques scripturales et sur les perspectives d'expansion de ces pratiques. A cet égard, Bourgain (notamment 1990a, 1990c, 1992) met en évidence l'importance des RSE⁵⁰ dans le rapport que l'individu entretient avec l'écrit, rapport qui est fortement marqué par l'appartenance sociale de cet individu. Elle montre en effet, dans une étude sur les représentations de la norme (écrite) parmi 5 groupes socio-professionnels de la même entreprise, que les RSE de ces 5 groupes diffèrent sensiblement et ce en fonction de la position du groupe sur l'échelle sociale. Par exemple, si les employés manuels focalisent sur l'orthographe et la graphie et considèrent que le tracé révèle la personnalité du scripteur, représentations qui concordent avec les pratiques scripturales limitées qui sont les leurs dans le cadre de leur profession, les cadres, quant à eux, focalisent sur l'importance de la concision dans les écrits, vision qui converge avec les valeurs d'utilité et de rendement de l'entreprise. Bourgain montre encore que les RSE telles qu'elles apparaissent dans le sens commun ne correspondent parfois pas au savoir savant et reflètent une approche subjective, marquée par l'instruction scolaire et les expériences ultérieures. Par exemple, le lien récurrent établi entre correction orthographique et devoir moral témoigne de l'importance accordée à cet aspect dans notre société et du risque, à défaut de maîtriser le code orthographique, d'être évalué très négativement. Ainsi, la panoplie des RSE au sein de notre société est très fortement liée au pouvoir qui est accordé à l'écrit et donc à l'accès et à la maîtrise de ce mode de communication. En ce sens, Bourgain définit de façon très perspicace l'influence des RSE sur la décision de l'individu de se former ou non :

D'autre part, la détermination de ses objectifs d'apprentissage dépend aussi de l'évaluation qu'il fait du profit qu'il peut retirer d'une formation, c'est-à-dire de l'évaluation de la nécessité sociale devant laquelle il est placé d'améliorer son comportement scriptural et du bénéfice qu'il peut espérer en avoir, compte tenu de la représentation qu'il a de sa place dans la société et de son propre devenir social – laquelle

⁵⁰ Bourgain (1990a) est à l'origine de la notion de représentation sociale de l'écriture. Pour ma part, et en accord avec les définitions données aux termes « écrit » et « écriture » au début de ce chapitre, j'ai choisi de parler de « représentation sociale de l'écrit » ou RSE, ce qui revient en fin de compte à parler du même phénomène que celui décrit par Bourgain.

découle en grande partie de la représentation qu'il a du groupe social auquel il appartient et des rapports que ce groupe entretient avec les autres groupes composant la société. (Bourgain 1990a, p. 293)

Les RSE dépendent donc de la représentation que l'individu a du groupe auquel il appartient et de la position de ce groupe par rapport aux autres groupes sociaux. Elles dépendent également de l'aptitude de l'individu à se conformer à la norme. Roger par exemple, considère l'orthographe française comme la garante de la culture (représentation conforme à la norme légitime⁵¹) et qu'à ce titre elle devrait être respectée dans toute sa complexité. Simultanément, ses difficultés dans le domaine ne lui permettent pas de s'y conformer et le force à produire des textes qui ne correspondent pas à ses idéaux, c'est-à-dire aux normes en vigueur dans la société. Un tel écart entre représentations et pratiques peut s'expliquer selon deux angles. D'un côté, l'attitude des autres et de lui-même face à ses possibilités de s'améliorer – il mentionne à cet égard un professeur qui pensait qu'on ne pouvait pas le sauver – ont très certainement influé sur son comportement – il affirme lui-même qu'il n'était pas très réceptif – et ont bloqué tout apprentissage. Selon ce point de vue, l'impossibilité de se conformer aux exigences normatives de la société en matière d'orthographe soumet Roger à une évaluation négative de sa personne, que ce soit par lui-même ou par les autres. D'un autre côté, il s'est également construit des représentations plus positives selon lesquelles il est possible de vivre en faisant des fautes d'orthographe – il précise que ses collègues en font plus que lui et vivent très bien – et selon lesquelles il existe des situations où le message et l'intention communicative relativisent l'importance de la correction orthographique ; c'est ainsi qu'il se sent libre d'écrire à ses amis avec l'orthographe qui est la sienne.

Cet exemple permet d'observer un va-et-vient entre, d'une part, attitudes et représentations et, d'autre part, comportement et pratiques. Ainsi une RSE telle que « il est important d'orthographier correctement » peut avoir plusieurs conséquences chez différentes personnes. Elle peut par exemple engendrer des pratiques scripturales conformes à la norme, en ce sens que la personne produit des textes corrects d'un point de vue orthographique (que ce soit spontanément ou après de multiples vérifications), non seulement parce qu'elle en est capable mais aussi parce qu'elle considère que c'est important. La même RSE peut être défendue par une personne qui ne la met pas en pratique pour diverses raisons. Comme nous l'avons vu avec l'exemple de Roger ci-dessus, il est possible de développer des représentations de l'écrit apparemment contradictoires : d'un côté Roger estime qu'il est important d'orthographier

⁵¹ Voir à ce sujet 2.3.2 ci-dessous.

correctement, et d'un autre, il estime que nombreux sont ceux qui ne le font pas et que certains textes exigent une moindre précision. Deux ensembles de valeurs se confrontent alors, l'un légitime et l'autre caché⁵², confrontation qui donne à l'individu une certaine liberté de fonctionnement dans la société qui est la sienne. Dortier (2002)⁵³ souligne que chaque individu est porteur de plusieurs habitus acquis dans des environnements diversifiés (école, famille, amis). Roger est ici confronté premièrement à l'habitus acquis à l'école et porteur des normes légitimes, ensuite à l'habitus professionnel, où les fautes orthographiques sont présentes bien que non approuvées, et enfin à un habitus développé dans ses relations amicales dans la rédaction de courriels, où l'orthographe n'occupe pas une place prépondérante.

Puisque chaque personne est porteuse de plusieurs habitus – chacun étant associé à certaines pratiques scripturales et à certaines normes – les relations entre représentations de l'écrit et comportement scriptural doivent être envisagées en fonction précisément de ces différents habitus et des possibilités effectives de la personne de s'y conformer. Ainsi, améliorer son comportement scriptural peut être traduit, soit par une meilleure maîtrise de genres déjà utilisés, soit par l'acquisition de nouvelles compétences nécessaires à la production d'un nouveau genre scriptural. Par conséquent, les représentations que l'individu se fait de ses propres capacités scripturales, de sa position sociale et du ou des genres à acquérir pour changer si possible sa position sur l'échelle sociale, permettront ou non à l'apprentissage d'avoir lieu. Cette approche mettant l'accent sur les conséquences socio-professionnelles d'une possible extension du répertoire scriptural à disposition d'un individu s'ajoute à l'approche plus individuelle et psychologique présentée en 2.2.2. Dans les deux cas, l'apprentissage de l'écrit ne peut être considéré comme une technique à acquérir hors contexte, mais il s'agit bien plutôt d'acquérir non seulement un genre, mais les façons de faire et de communiquer du groupe social dans lequel il s'inscrit ; en d'autres termes il s'agit au moins de reconnaître les RS – dont les RSE font partie – qui définissent le groupe social en question et au mieux d'y adhérer. Il convient d'ajouter encore que les RSE sont intimement liées aux statuts des divers écrits et au prestige accordé à la norme en matière d'écriture.

⁵² Au sujet de la distinction entre norme légitime et norme cachée, voir 2.3.2 ci-dessous.

⁵³ Voir 2.2.1.

2.3.2. Les représentations sociales de l'écrit et la norme

Le rapport que l'individu entretient avec le langage écrit – en l'occurrence le français écrit – est fonction de son rapport avec la forme standard de l'écrit, telle qu'elle est enseignée dans les institutions scolaires, garantes de la culture légitime⁵⁴ d'une communauté linguistique particulière. Comme l'affirme Labov, la notion de communauté linguistique est étroitement liée à celle de norme :

The speech community is not defined by any marked agreement in the use of language elements, so much as by participation in a set of shared norms. (Labov 1972, pp. 120-1)

En d'autres termes, une communauté linguistique comprend un groupe d'individus partageant les mêmes normes quant à la langue qui leur est commune. Gumperz, quant à lui, définit la communauté linguistique comme un groupe qui partage le même répertoire verbal, c'est-à-dire qui utilise les mêmes variétés de langues soumises aux mêmes règles d'usage, ou, en d'autres termes, qui partage les mêmes pratiques langagières⁵⁵. S'il est clair que la vision de Gumperz mettant l'accent sur la diversité des pratiques obtient ma faveur, elle partage avec Labov l'aspect crucial qui veut que les membres d'une communauté linguistique – ou sociolinguistique selon Gumperz – reconnaissent des pratiques prestigieuses et des pratiques stigmatisées dans leur répertoire verbal, et ce même lorsque l'acceptation de la forme prestigieuse leur porte préjudice. C'est d'ailleurs ce qui pousse Encrevé (dans l'introduction de Labov 1976) à redéfinir la communauté linguistique comme un groupe à qui s'imposent les mêmes normes quant à la langue et à identifier les instances normatives comme étant le pouvoir politique et les institutions. Bourdieu (1982), quant à lui, montre que ce sont les dominants qui imposent les normes linguistiques ; puisqu'ils sont les détenteurs du pouvoir – politique, économique et culturel, leur façon de parler s'impose comme étant la forme légitime et prestigieuse. Bourdieu montre également que si la norme est imposée par les dominants, les dominés perpétuent cet état de fait en acceptant la norme "légitime" et en dénigrant leurs propres façons de parler – ou d'écrire. Bourdieu nomme cet état de fait un cas de « violence symbolique ». En d'autres termes, il y a violence symbolique lorsque les personnes victimes d'un système de valeur se l'approprient et le renforcent. Ce phénomène apparaît clairement lorsque l'un de mes informants, en l'occurrence Roger, défend avec force le maintien de l'orthographe française dans toute sa complexité, alors que lui-même se sent régulièrement pénalisé par ses erreurs orthographiques. La question de la norme est

⁵⁴ La culture légitime se réfère, chez Bourdieu, aux pratiques reconnues comme étant de qualité par la classe sociale dominante.

⁵⁵ Définition inspirée de Dubois (1994).

intimement liée à celle des RSE, notamment en raison du caractère prescriptif et normatif du français écrit. En effet, les premiers contacts avec l'écriture ont généralement lieu à l'école, lieu où l'art du bien écrire est généralement enseigné selon le modèle des œuvres littéraires. Ainsi, les représentations que l'individu se forge de l'écriture prennent leur source dans l'expérience scolaire et pour certains se développent avec les expériences d'écriture subséquentes. Plus les expériences post-scolaires sont nombreuses et plus l'individu est à même de développer une perception de l'écrit allant au-delà de celle enseignée à l'école et qui prend en compte les contingences des différents actes d'écriture de la vie quotidienne.

D'autre part, les RSE, suivant la position du scripteur sur l'échelle sociale et ses aptitudes à se conformer aux exigences du bien écrire, révèlent une plus ou moins grande insécurité linguistique. Bourgain en donne un exemple parlant lorsqu'elle remarque qu'« à “faute” d'orthographe égale, un cadre risque moins d'être jugé “inculte” ou “inintelligent” qu'un employé manuel et chacun d'eux le sait » (Bourgain 1990c, p. 99). De plus, les écarts entre le dire et le faire sont également révélateurs de l'insécurité linguistique d'un individu. C'est le cas par exemple d'Yves qui affirme viser la perfection aussi bien de la forme que du contenu dans ses textes, et qui, dans la pratique, ne les relit ou ne les corrige pas forcément. Les représentations de ses propres écrits reflètent un idéal, idéal qu'il ne semble pas à même d'atteindre. Cet idéal, je l'ai dit, est forgé principalement par l'instruction scolaire.

A cet égard, Dabène (1990) observe que « les scripteurs ne se représentent pas communément les pratiques scripturales comme un continuum » (Dabène 1990, p. 15). En effet, les scripteurs interrogés distinguent entre écrits ordinaires, c'est-à-dire des écrits utilitaires, fonctionnels ou encore sociaux (par exemple billets de commissions, contrats, lettres, etc.) et écrits extraordinaires, à savoir des écrits littéraires à visée esthétique. Dans les représentations des usagers de l'écrit, seuls les écrits extraordinaires sont de véritables activités d'écriture. Ces représentations sont « héritées de l'institution et génératrices d'insécurité ou de dévalorisation » (Dabène 1990, p. 15). C'est pourquoi, selon lui, il n'y pas de rupture entre les pratiques scripturales ordinaires et les pratiques extraordinaires mais une continuité des unes aux autres. En effet, « tout travail de “mise par écrit”, quel que soit le domaine de référence concerné et quelles que soient les intentions du scripteur, est ressenti comme un travail de production de significations. Seul diffère le domaine de référence auquel elles renvoient » (Dabène 1990, p. 16).

Bien que Dabène distingue ici à juste titre entre ce qui, dans la production d'écrits, relève de la compétence linguistique et ce qui relève de la compétence socio-pragmatique, il me semble cependant qu'il n'est pas possible de transposer l'opposition « écrits ordinaires / écrits extraordinaires » sur un continuum unique. En effet, comme je l'ai montré en 2.1.3, la description des différents genres d'écrits d'une communauté linguistique nécessite la mise en évidence de plusieurs continuums mettant chacun en évidence des paramètres différents⁵⁶. Ainsi un écrit extraordinaire tel que le texte académique peut s'opposer à un écrit ordinaire tel que le billet de commissions si l'on considère le paramètre « autocontrôle élevé », mais il ne pourra pas être opposé de la même manière, c'est-à-dire en utilisant le même paramètre, à un autre écrit ordinaire comme par exemple le contrat, qui lui aussi fait l'objet d'un autocontrôle marqué. Il s'agit par conséquent d'aller plus loin que Dabène dans cette réhabilitation des écrits ordinaires, principalement en rendant les usagers sensibles aux divers genres d'écrits et donc aux conventions variables qui sont les leurs. Malgré l'importance des écrits ordinaires, le scripteur ne peut faire l'économie de la maîtrise des genres les plus valorisés dans sa culture, sous peine de n'avoir jamais accès aux positions de pouvoir. Etre capable par exemple de construire un texte selon les bases de la littérature essayiste (structure adéquate, recontextualisation, objectivation, etc.) reste un atout important dans les sociétés lettrées occidentales. Cependant, cette vision du monde transmise par l'école et qui impose une certaine façon de réfléchir et de présenter des informations peut créer des conflits d'ordre culturel ou encore psychologique. Cela est particulièrement le cas lorsque les façons de communiquer privilégiées à l'école entrent en conflit avec celles pratiquées dans le cadre familial par exemple. A cet égard, Labov (1976, 1978), au cours de ses recherches sur le vernaculaire noir-américain, a montré que, s'il est vrai qu'il existe une norme légitime explicite que tous les membres d'une même communauté linguistique disent reconnaître, il existe également des normes cachées. Cette constatation provient d'une observation de Labov, à savoir que les gens ne parlent pas toujours comme ils estiment qu'ils devraient. Autrement dit, il y a un décalage entre le dire et le faire, entre les représentations exprimées ouvertement et les pratiques effectives. En réalité, les individus sont confrontés à deux types de normes. La première est idéale, prestigieuse, prescriptive ; elle est imposée par ceux qui ont le pouvoir, et paradoxalement valorisée par ceux qui ne la maîtrisent pas. La seconde correspond à la norme réelle, celle que, inconsciemment, l'individu applique car elle revendique son appartenance à un groupe social ; elle est descriptive et correspond à l'usage auquel les locuteurs se

⁵⁶ La notion de paramètre est définie en 1.3. D'autre part, pour une description détaillée des paramètres retenus dans cette étude, voir ch. 11.

conforment spontanément. Ainsi un individu ne faisant pas partie de la classe des dominants se trouve confronté à deux ensembles de valeurs ; le premier valorise les façons de parler et de faire du groupe dominant, le deuxième valorise les pratiques de son propre groupe. C'est ainsi que dans une société donnée, on observe certaines normes reconnues par toutes les couches sociales, mais non pratiquées uniformément. Ce phénomène peut également être envisagé sous l'angle du degré d'acculturation au monde de l'écrit.

2.3.3. Lettrés et illettrés face à la culture de l'écrit

Dabène (1992) soulève la question de la spécificité de la communication écrite par rapport à la communication orale, ceci « en termes de type d'interactions institutionnelles et interindividuelles, de type de compétences requises et [...] en termes de type d'accès à la connaissance (Dabène 1992, p. 103). En d'autres mots, l'introduction de l'écrit dans la société en a profondément changé le fonctionnement au point qu'il est possible de parler de phénomène d'acculturation. Ce terme qui désigne dans son sens premier un processus de changement observé lorsque deux cultures entrent en contact, s'applique également à la rencontre entre deux manières de communiquer, en l'occurrence la parole et l'écriture. C'est sous l'angle d'une telle rencontre entre oralité et écriture que Havelock (1963, 1981) et Goody (notamment 1963, 1977) ont revu la dichotomie établie par les recherches anthropologiques, dichotomie qui opposait les cultures dites « civilisées » aux cultures dites « primitives » sur la base de capacités cognitives différenciées. Ces recherches anthropologiques⁵⁷ ont alors montré que dans les sociétés dites primitives, les hommes vivent en petits groupes homogènes, qu'ils communiquent oralement en face-à-face, de façon très personnelle et ritualisée et qu'ils pensent le monde de façon concrète (la pensée abstraite leur demeurant étrangère). Dans les sociétés dites civilisées par contre, les hommes vivent dans des sites urbains modernes, caractérisés par des groupements de personnes vastes et diversifiés aux relations plutôt impersonnelles, pratiquant l'écriture et la réflexion abstraite ; leur mode de vie est étroitement lié aux technologies développées et à la complexification du travail. Havelock et Goody soutiennent que de telles différences ne sont pas dues à des capacités cognitives différentes, mais à la maîtrise ou non de l'écrit. Selon eux, le Grand Partage⁵⁸ entre les

⁵⁷ Voir à cet égard, Gee (1994) qui présente cette dichotomie ainsi que les recherches anthropologiques décrivant les sociétés primitives (par opposition aux sociétés civilisées). Par exemple, selon Lévi-Strauss (1963, 1966, cités par Gee 1994) la réflexion sur le monde physique – ou sur la nature – est concrète dans les sociétés primitives, c'est-à-dire que le monde est pensé en termes d'événements, d'objets et d'images provenant du monde naturel et organisés en totems et mythes, alors que dans les sociétés civilisées, le monde est pensé au travers de systèmes abstraits – logiques, numériques ou linguistiques – systèmes dont le but est de changer le monde (Gee 1994, p. 171).

⁵⁸ La théorie du Grand Partage est une traduction de l'anglais « Great Divide hypothesis ».

cultures se situe en réalité au niveau des technologies développées, technologies qui sont neutres et non liées à une culture particulière. En d'autres termes, cette théorie avance qu'un changement au niveau des modes de communication, à savoir l'introduction de l'écrit, est à l'origine d'un changement au niveau des modes de pensée. La théorie du Grand Partage affirme par conséquent qu'une culture est supérieure intellectuellement parce qu'elle a acquis la technologie de l'écrit. Cette approche des changements occasionnés par l'arrivée de l'écrit dans une culture se fonde sur certaines observations des différences entre oral et écrit. C'est ainsi que Goody voit dans la décontextualisation⁵⁹ de l'écrit une propriété formelle permettant le développement de la pensée abstraite et de la pensée critique (scepticisme), fondements de la science. Selon cette hypothèse, c'est grâce à l'écriture que les êtres humains ont été capables de mener une réflexion détachée des particularités liées à la personne, au lieu et au temps. L'homme-écrivain a ainsi pu développer la logique, il s'est mis à réfléchir sur le passé. Les documents écrits lui ont en effet permis de comparer différentes affirmations faites en différents lieux à des moments différents et de remettre en question certains dogmes sociaux. Dans la même ligne de pensée, Ong (2002) opère une distinction entre la pensée et l'expression dans les cultures orales et dans les cultures écrites avancées, à savoir que la pensée et l'expression orale sont participantes plutôt que distancées⁶⁰. Ong, alors qu'il compare récits oraux et récits écrits, affirme que dans le discours oral, l'audience s'identifie à l'orateur et aux personnages présents dans le texte et que c'est grâce à cette identification que du savoir est acquis. En effet, l'acquisition de nouvelles connaissances est basée sur des processus subjectifs, elle repose sur l'engagement émotionnel des interactants face au récit. Selon Ong, seule la communication écrite permet de faire abstraction des émotions et d'acquérir des connaissances par des processus analytiques et logiques.

Cependant, comme je l'ai montré en 2.1.3, tous les écrits ne manifestent pas forcément les mêmes caractéristiques et la décontextualisation demeure un trait typique de certains genres d'écrits mais certainement pas de tous. Par ailleurs, nombre de chercheurs ont montré que l'écriture n'a pas eu les mêmes effets partout et que le développement de la réflexion abstraite est plus le fruit de la scolarisation à l'occidentale que de l'écriture en elle-même⁶¹. Ainsi, s'il

⁵⁹ Voir aussi 2.1.2.

⁶⁰ « Empathetic and participatory rather than objectively distanced » (Ong 2002, p. 45).

⁶¹ L'effet de la scolarisation, plutôt que de la technologie de l'écriture, sur les modes de pensée est défendu dans l'étude de Scribner & Cole (1981) sur les Vai du Liberia. Les Vais ont à leur disposition trois scripts et donc trois cultures écrites : le syllabaire Vai qui leur permet de transmettre leur culture, l'arabe dans les écoles coraniques et finalement l'anglais dans les écoles occidentalisées. Scribner & Cole montrent que seule la littérature en anglais produit les effets cognitifs décrits par Goody.

est vrai que l'écrit rend possible certains modes de pensée, c'est bel et bien l'usage que l'individu ou la société en font qui permet un tel changement. Cette approche socioculturelle de la littératie et de ses effets potentiels est défendue par Street (1984), pour lequel les caractéristiques de la culture écrite, ou plutôt des cultures écrites, sont en fait le résultat de nombreux facteurs, qui peuvent être sociaux, politiques, économiques, ou encore idéologiques. Cela dit, si l'écriture n'est pas le moteur des changements observés dans les sociétés développées, il n'en est pas moins un outil indispensable – sans lequel précisément il n'y aurait pas eu de scolarisation – et nombreux sont ceux qui lui reconnaissent au moins les attributs suivants : (a) les documents écrits permettent de garder une quantité d'informations bien au-delà de ce que la mémoire d'un individu ou d'un groupe n'en sont capables, (b) chaque génération peut développer les idées des générations précédentes, sans tout recommencer, (c) la pensée peut être communiquée beaucoup plus vite à un grand nombre de personnes et avec plus de précision dans le temps et dans l'espace et finalement (d) l'accès à l'écrit permet une stimulation intellectuelle beaucoup plus importante⁶². En résumé, il existe, au sujet de l'impact de l'écrit sur une culture, un consensus selon lequel l'écrit implique des changements très importants dans les modes de communication et dans l'organisation de la connaissance, sans toutefois produire les mêmes effets partout.

Cela dit, c'est à la culture de l'écrit telle qu'elle apparaît dans le cursus scolaire occidental que je m'intéresse dans cette recherche, raison pour laquelle je propose d'examiner de plus près les implications de la scolarisation sur l'individu et sur les représentations qu'il se fait, non seulement de lui-même en tant qu'appartenant à une communauté particulière, mais aussi de l'écrit et de ses fonctions. Il convient tout d'abord de préciser que la société que je prends pour terrain d'observation, à savoir la Suisse Romande à l'aube du XXI^e siècle, ne peut être décrite comme une culture écrite "pure" ou "homogène". En effet, dans toute société lettrée, la communication orale continue de jouer un rôle important que ce soit au niveau de son fonctionnement ou de sa perpétuation. C'est ainsi que toute une partie de la culture passe par des parents qui enseignent et éduquent leurs enfants principalement par le biais de la parole associée à des pratiques. Dans la même ligne de pensée, Ong (2002) parle d'« oralité secondaire » pour rendre compte des cultures de haute technologie qui maintiennent une nouvelle oralité par le biais de la radio, télévision et autres supports électroniques qui eux-

⁶² La liste de ces attributs est inspirée de Halverson (1992).

mêmes dépendent de l'écrit⁶³. Dans une société où parole et écriture se mêlent au gré des besoins, tous les individus n'entretiennent pas le même rapport à l'écriture, et tous n'intègrent pas de la même manière l'écrit tel qu'il est enseigné à l'école. Lahire le montre d'ailleurs très bien lorsqu'il affirme,

En étudiant *in situ*, par l'observation, en salle de classe à l'école primaire, l'enseignement de la lecture et de l'écriture [...], il m'a semblé que le rapport scolaire au langage était central dans la production des inégalités scolaires. L'école effectivement développe un rapport spécifique au langage, supposant que celui-ci soit mis à distance, considéré comme un objet étudiable en lui-même de multiples points de vue (phonologique, lexical, grammatical, textuel) et que cet objet soit pris comme l'objet d'une attention et d'un travail spécifique, d'une manipulation consciente, volontaire, intentionnelle. (Lahire 1997b, p. 12)

Lahire constate que les élèves qui échouent n'arrivent justement pas « à considérer le langage comme une réalité dissociable, d'une part de la situation d'énonciation, et d'autre part des situations construites par les énoncés » (Lahire 1997b, p. 12-13). Il poursuit en affirmant que l'échec scolaire ne traduit pas un manque d'« esprit abstrait » ou un « esprit trop concret », mais bien plutôt une attitude face au langage, attitude qui ne permet pas à ces élèves de comprendre ce qu'on leur demande dans les exercices scolaires et qui par conséquent entrave leur apprentissage de la lecture et de l'écriture (Lahire 1997b, p. 13). Il se trouve qu'acquérir ce rapport au langage tel que le décrit Lahire nécessite l'acquisition d'une nouvelle pratique scripturale. Il s'agit d'une véritable acculturation à un mode de communication autre que celui de la communication orale, acculturation qui passe par un changement au niveau des attitudes et des RSE. Cela dit, il faut ajouter qu'une fois la scolarisation terminée, l'acculturation à l'écrit des individus prend des visages différents, souvent en relation avec les pratiques scripturales qui font partie de leur quotidien. Ainsi pour les uns, l'écrit signifie simplement gérer des écrits administratifs et en reconnaître la valeur, alors que pour les autres, il représente la possibilité de développer sa pensée et sa réflexion. Pour d'autres enfin, l'écrit représente un monde inaccessible, auquel ils ne participent que par le biais de lecteurs et de scripteurs interposés. Ces personnes, que l'on dit en situation d'illettrisme⁶⁴, font l'objet de représentations généralement négatives dans un monde qui considère la maîtrise de la lecture et de l'écriture comme un acquis. Alors que de nombreux

⁶³ Ong (2002) oppose l'oralité secondaire à l'oralité primaire – celle d'une société n'ayant aucun contact avec l'écriture.

⁶⁴ Notons, avec Girod (1998, p. 10), que certains chercheurs se refusent à utiliser le terme « illettrisme », parce que ce dernier n'est pas pourvu de limites évidentes (l'idée étant que ces limites sont fournies par les membres de la société maîtrisant l'écrit, le terme prenant ainsi une couleur péjorative) et préfèrent classer les individus par niveaux. Cependant, comme le souligne Girod, cette solution ne change rien au fait qu'un certain pourcentage de la population a des connaissances en matière de lecture et d'écriture très basses. De plus, la plupart des recherches se penchant sur des questions de maîtrise basse de l'écrit, retiennent ce terme d'« illettrisme ». C'est la raison pour laquelle il sera maintenu dans la présente étude. Ajoutons enfin que le terme « illettré » se réfère à une personne ayant été scolarisée mais ne sachant plus, ou pas suffisamment lire et écrire alors que le terme « analphabète » se réfère à une personne n'ayant jamais appris à lire et à écrire.

chercheurs se sont penchés sur les causes possibles de l'illettrisme, ils se sont rendus compte que l'objet de la recherche n'était pas l'absence de littératie, mais le rapport – plus ou moins heureux – à la littératie. En effet, dans le monde occidental, il n'existe pas d'individus aux pratiques scripturales absolument nulles. Ainsi, pour beaucoup de chercheurs, il n'y a pas de frontière nette entre illettrés et lettrés, et c'est pourquoi ils défendent, selon Fraenkel, une approche « continuiste » des phénomènes relatifs à la langue écrite :

L'approche « continuiste » [...] consiste à poser l'existence d'un continuum, ou espace substrat, qui s'étend entre deux pôles imaginaires : celui du lettré le plus compétent qui saurait tout faire, qui aurait toutes les compétences à la lecture, à l'écriture, au calcul, à tout ce qu'on imagine qui puisse concerner l'univers vaste de l'écrit ; et celui, à l'autre pôle, de l'illettré, c'est-à-dire celui qui, bien qu'ayant franchi le seuil minimum d'accès à l'écrit, l'apprentissage du code, bien que n'étant pas analphabète, cumulerait toutes les difficultés à lire, écrire, compter, etc. (Fraenkel 1993b, p. 272)

La notion de continuum permet ici de mettre en évidence le caractère graduel allant de la non-maîtrise de l'écrit à sa maîtrise, les deux extrêmes n'existant pas. L'exemple de Laurent (ch. 5) est à cet égard révélateur ; bien qu'il ne lise et n'écrive quasiment pas, il participe en partie à la culture de l'écrit au niveau de ses représentations et de certains comportements sociaux, notamment lorsqu'il reconnaît l'importance de conserver des documents administratifs qui font office de preuve. D'autre part, il faut ajouter qu'il n'est pas possible de situer les membres d'une communauté linguistique sur un continuum unique qui définirait leur degré de maîtrise scripturale de manière globale, ceci simplement en raison des nombreux paramètres de l'écrit dont il faut tenir compte. C'est ainsi que les usagers de l'écrit se situent sur plusieurs continuums, chacun mettant en évidence leur gestion d'un paramètre de l'écrit⁶⁵. Cependant, si dans les faits, il n'y a pas rupture entre ces deux mondes, mais bien plutôt répartition des usagers de l'écrit sur plusieurs continuums, il y a bel et bien rupture au niveau des attitudes ; en effet, il existe pour l'illettrisme un seuil à partir duquel une personne est considérée inapte en matière d'écriture par les autres acteurs. C'est ainsi que Lenoir affirme qu'il « existe une norme légitime qui distingue ceux qui savent assez de ceux qui ne savent pas assez » (Lenoir 1991, p. 2). Selon cette dernière, cette norme est établie par « ceux qui sont dans une position dominante du savoir » (Lenoir 1991, p. 2). Elle ajoute que toute catégorisation d'individus renvoie aux relations de pouvoir existant au sein d'une société et traduit les valeurs de cette société ainsi que le positionnement de l'individu par rapport aux éléments valorisés. Cela rejoint les dires de Lahire, selon lequel les définitions de l'illettrisme ne cessent de varier, et de contribuer à la construction sociale du phénomène. Les discours sur

⁶⁵ Voir ch. 11 pour le détail des paramètres de l'écrit.

l'illettrisme « parlent du rapport au monde social de ceux qui les énoncent, et, plus généralement, des rapports de pouvoir contemporains » (Lahire 1992, p. 59). Il ajoute :

On peut ainsi se demander si l'insistance dont font preuve les discours sur l'illettrisme comme "absence de pouvoir sur la vie", "absence d'autonomie", "absence de pouvoir sur son environnement", "sous-citoyenneté", "non-maîtrise de la vie", signe d'"êtres passifs", d'une "vie indigne", etc. n'est pas une manière d'énoncer à la fois une morale dominante (celle qui passe par une forme de maîtrise de soi acquise à l'école) et ceux qui en sont exclus, ceux dont la vie est à peine digne d'être vécue. (Lahire 1992, p. 67)

Il y a en effet danger à poser la non-maîtrise de l'écrit comme étant l'unique cause de tous les "maux" cités ci-dessus. Comme le souligne Lahire, l'accès à la démocratie, à la formation et aux différents droits du citoyen n'est pas seulement une question de maîtrise de la lecture et de l'écriture (Lahire, 1992, p. 69), mais bien plutôt une question de degré d'acculturation à une société de l'écrit, c'est-à-dire à une société privilégiant certaines formes de communication, d'organisation et de réflexion plutôt que d'autres. La personne illettrée n'est ni totalement étrangère à la société de l'écrit dans laquelle elle vit, ni totalement intégrée dans cette société. Lahire met en évidence à cet égard deux positions opposées face à l'illettrisme, à savoir la position légitimiste qui considère la non-maîtrise de l'écrit comme un handicap et la position populiste qui considère que les illettrés ont « une merveilleuse culture et des compétences inouïes » (Lahire 1992, p. 68). Lahire opte pour une position prenant en compte ces deux aspects opposés. Tout d'abord, s'il est clair que l'illettrisme est un handicap, il importe de préciser qu'il n'est pas une propriété naturelle de la personne mais bien plutôt un état de fait produit socialement, avec pour conséquence que les illettrés n'ont pas accès aux pratiques scripturales dominantes. Parallèlement, il importe de tenir compte des compétences culturelles des illettrés – par exemple les savoirs pratiques construits dans et par l'expérience – et ce même si ces compétences ne s'alignent pas à celles valorisées par la société. Ainsi Lahire insiste sur l'importance de penser la question de l'illettrisme « dans une configuration sociale d'ensemble, c'est-à-dire par rapport aux formes sociales scripturales, dominantes pour des raisons historiques » (Lahire 1992, p. 73). En d'autres termes, la non-maîtrise de l'écrit – ou sa maîtrise imparfaite – doit à mon avis être abordée en termes de degré d'acculturation au monde de l'écrit tel qu'il est défini par les classes dominantes, à savoir au sein de la communauté savante. Maîtriser l'écrit dans ce contexte nécessite l'intégration des valeurs d'objectivation et d'explicitation enseignées à l'école, il s'agit de l'apprentissage d'une façon particulière de communiquer. La question ne porte donc pas uniquement sur la lecture et l'écriture, mais sur les façons d'agir et d'être de la classe dominante. Selon moi, l'apprentissage des modes de communication des groupes dominants semble fondamentale en

ce sens qu'un individu n'a aucun avantage à rester en dehors des pratiques sociales valorisées dans la société à laquelle il appartient, et ce même si la valeur attribuée à une pratique plutôt qu'à une autre n'est pas entièrement motivée. Par exemple, Clanchy (1993b) montre que dans l'Angleterre médiévale, les transferts de propriétés étaient alors légitimés par des promesses faites oralement et par certains gestes rituels, un système qui était reconnu et appliqué par tous. De ce fait, l'usage de documents écrits faisant office de preuve de vente n'a été appliqué que graduellement, cette pratique n'étant pas encore privilégiée et valorisée dans une société qui vivait une période de transition entre culture orale et culture écrite. Cet exemple illustre l'importance des pratiques "légitimes" dans toute société, et l'importance, pour chaque individu d'y avoir accès. Cette importance toutefois mérite d'être relativisée et soumise à la critique de façon à ce que les individus ne restent pas liés par des représentations sociales les confinant dans la position qui est la leur.

2.3.4. Conclusion

L'analyse des RSE et de leur relation aux pratiques scripturales a permis de mettre en évidence les enjeux fondamentaux de la maîtrise des pratiques scripturales légitimes, à savoir celles qui incarnent la norme. Toute représentation d'un objet assigne à ce dernier une valeur plus ou moins positive ou négative. Ainsi, un individu qui maîtrise les genres d'écrits valorisés dans sa société, ou au contraire qui ne les maîtrise pas, sera l'objet de représentations, non seulement de la part des autres mais aussi de lui-même. Si ces représentations sont sociales et partagées en ce sens qu'elles proviennent d'une culture commune, elles sont sujettes à modifications notamment lors de la confrontation avec de nouvelles données ou encore au cours de discussions qui participent à leur construction. C'est pourquoi le rôle du chercheur, à mon avis, est de mettre en évidence les représentations sociales qui circulent au sujet des pratiques scripturales légitimes et au sujet de ceux qui les maîtrisent ou pas. Il s'agit encore de montrer que, si certaines pratiques scripturales sont valorisées au détriment d'autres, état de fait qui produit des relations à l'écrit plus ou moins heureuses, il n'y a pas de pratiques scripturales intrinsèquement supérieures aux autres. Par conséquent, toute relation à l'écrit a sa place dans une description du rôle de l'écrit dans notre société et dans la vie de ses membres, description qui, si possible, permettra le changement de certaines représentations et un accès facilité pour tous aux pratiques scripturales légitimes.

2.4. CONCLUSION

Etablir un modèle explicatif de divers profils de relations à l'écrit nécessite la prise en compte de tous les aspects qui le définissent. L'écrit étant un moyen de communication qui est venu s'ajouter à la communication orale, il se définit dans un premier temps en fonction de cette dernière, que ce soit au niveau du produit lui-même, au niveau des compétences requises pour son usage, ou encore au niveau des représentations dont il fait l'objet. A chaque étape, j'ai montré qu'il est impossible d'opposer l'oral à l'écrit de manière globale, mais qu'il faut prendre en compte divers paramètres (ou continuums). Ces paramètres, nous l'avons vu, concernent à la fois les conditions matérielles de la communication (par exemple, l'usage du canal visuel plutôt que sonore), les contingences socio-pragmatiques (par exemple une focalisation sur l'interaction ou sur l'information) et finalement les représentations des sujets (par exemple l'importance de la correction orthographique). L'existence de ces différents paramètres a permis la mise en évidence de différents genres d'oraux et d'écrits. Cette observation, qui porte en premier lieu sur les produits écrits et oraux, a des conséquences sur la définition de la littératie (ou compétence scripturale). Ainsi, la compétence scripturale d'un individu est définie comme l'association d'une compétence linguistique de base et du répertoire de genres qu'il a à sa disposition. Ce répertoire est modifiable non seulement au vu des capacités de cet individu, mais également en regard des représentations sociales qu'il a de l'écrit (et notamment des écrits légitimes), de ses capacités et de son rôle dans la société. Ce répertoire est modifiable enfin, au vu de l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de ce qui pourrait devenir un troisième moyen de communication à part entière avec ses propres genres, à savoir le langage électronique. Pour conclure, tout comme l'écrit ne peut s'opposer globalement à l'oral, la compétence scripturale d'une personne ne peut s'opposer globalement à celle d'une autre. En réalité, chaque personne illustre un assemblage unique de pratiques scripturales, pratiques qui impliquent la maîtrise de certains genres, et donc l'adhésion et la participation à certains modes de communication socioculturels. Finalement, faire partie d'un certain groupe socioculturel et en maîtriser les diverses formes de communication implique une acculturation aux manières d'être et de faire de ce dernier et donc une reconnaissance des représentations sociales véhiculées en son sein.

3. MÉTHODOLOGIE ET POPULATION

Le but de cette étude est de présenter différents profils de relations à l'écrit selon une approche qualitative. Il est clair qu'en choisissant, dans un premier temps dix-neuf informants, puis dans un deuxième temps sept informants sur une population romande de 1,5 million d'habitants, ce n'est pas la représentativité qui est visée mais bien plutôt la découverte d'éléments significatifs¹ permettant d'approfondir notre compréhension de la relation qu'un individu entretient avec l'écrit. Cette étude n'a donc pas pour but de rendre compte de la compétence scripturale des Romands, mais bien plutôt de dresser différents profils de relation à l'écrit, profils qui se trouvent être issus de la population romande. Il s'agit, pour chaque informant, de décrire ses pratiques scripturales et leur insertion dans d'autres pratiques sociales, et par là mettre en évidence l'impact de la langue écrite dans sa vie (et vice versa). L'observation directe de toutes les pratiques scripturales des informants sélectionnés étant impossible pour des raisons pratiques, j'ai choisi de leur donner la parole et de faire une étude de leurs pratiques et représentations de l'écrit basée, d'une part sur leurs dires sur le sujet, et d'autre part, sur quelques documents écrits par leurs soins et qu'ils ont bien voulu me fournir. Chacun des portraits présentés ici vise à montrer l'importance accordée à leur vision du rôle de l'écrit dans leur vie, ceci en reproduisant de nombreux extraits des entretiens. L'idée est d'aboutir à une meilleure compréhension du rôle de l'écrit dans notre société et à une meilleure compréhension des problèmes qui y sont liés, cela en adressant notamment les questions suivantes² : Quelles sont les ressources scripturales dont un individu a besoin pour fonctionner aisément dans une société lettrée ? Peut-il développer ses compétences ? Quelle est la relation entre représentations de l'écrit et pratiques scripturales ? Quels sont les écrits valorisés dans notre société ? Quels sont les critères du bien écrire ? Et enfin : quel est le rôle du multilinguisme dans la compétence scripturale et les représentations de l'écrit ?

Dans ce chapitre, je traiterai certaines questions épistémologiques liées à la nature de mes données et de leurs analyses. Je décrirai la procédure ayant conduit aux entretiens et à l'obtention de documents divers. Finalement, je présenterai la population de mon échantillon et la situerai dans son contexte socioculturel.

¹ Voir 3.1.1 ci-dessous.

² Voir également 1.1.

3.1. QUESTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Les méthodes qualitatives seront présentées en comparaison aux méthodes quantitatives, avec une mise en évidence des avantages et inconvénients des deux approches. Je présenterai ensuite les caractéristiques d'une recherche basée sur des entretiens semi-directifs.

3.1.1. Approche qualitative

La conviction que les usages de l'écrit ainsi que les représentations de l'écrit et du langage en général font partie intégrante de la vie personnelle, sociale et culturelle des gens a orienté cette recherche vers une démarche qualitative. En d'autres termes, le rôle de l'écrit dans la vie d'une personne ne peut être analysé en dehors du contexte de vie de cette personne. C'est la raison pour laquelle une approche quantitative, isolant la compétence scripturale du contexte de vie des gens pour la mesurer de façon quantifiable, n'est pas adaptée ici, sans compter que de telles études ont déjà été conduites en Suisse (voir OCDE, 1995, 1997 ; IALSwiss 1995).

Il s'agit non pas d'obtenir une série d'informations ponctuelles, quantifiables et comparables concernant la compétence scripturale d'un grand nombre d'individus, mais bien plutôt de mettre en lumière tous les aspects intervenants dans la compétence scripturale d'un petit nombre d'individus. Ces deux visées reflètent certaines différences importantes entre recherches quantitatives et recherches qualitatives. En effet, l'approche quantitative cherche avant tout à tester des hypothèses et à mettre en évidence des corrélations entre des variables extraites de leur contexte (voir par exemple la corrélation entre milieu socio-professionnel et niveau de compétence scripturale). Elle permet, par le biais de questionnaires par exemple, d'obtenir un grand nombre d'informations comparables et d'atteindre une représentativité statistique à partir d'un échantillon représentatif de la population analysée. Si ce genre d'approche a l'avantage d'apporter des réponses "objectives" à des questions ponctuelles, elle a le désavantage de ne pas tenir compte du contexte particulier de chaque cas, contexte qui révèle une situation en général bien plus complexe qu'elle n'apparaît au premier abord. On peut à ce titre comparer les situations de Céline (ch. 4) et Nadine (ch. 7) : elles ont toutes deux fait des études de secondaire II³, mais Céline vient d'un milieu socioprofessionnel privilégié (père médecin), ce qui n'est pas le cas de Nadine ; cependant leurs compétences scripturales diffèrent grandement, Nadine étant très à l'aise et capable de répondre aux exigences de la société dans ce domaine, alors que Céline fait face à des blocages qui ne lui permettent pas de

³ Le degré secondaire II comprend les formations postobligatoires telles que l'apprentissage professionnel ou les écoles conduisant aux formations universitaires.

lire et d'écrire sans difficultés. Bien que certaines variables soient comparables (le niveau d'instruction par exemple), d'autres éléments entrent en jeu, éléments qui ne peuvent être mis en évidence que grâce à une analyse qualitative de chaque cas. Cette orientation qualitative présente par ailleurs certains avantages non négligeables. En effet, elle permet de dépasser certaines catégorisations réductrices de l'analyse quantitative. Prenons pour exemple le critère du revenu, si souvent pris comme élément clé indiquant le niveau social d'une personne. Ce critère n'est en effet guère pertinent lorsqu'il s'agit de situer socialement une personne telle qu'Yves (ch. 10), dont le revenu est modeste mais qui bénéficie d'une formation tertiaire universitaire. Une étude qualitative de cette envergure permet de parler de chaque cas en détail et donc de ne pas le réduire à une catégorie pré-établie⁴.

Dans une approche qualitative, ou ethnographique⁵, le chercheur se concentre sur l'observation, la description et l'interprétation d'un phénomène tel qu'il apparaît dans son contexte. La méthode ethnographique repose en général soit sur l'observation directe, soit sur des entretiens approfondis avec les sujets, soit sur les deux. J'ai pour ma part choisi de baser ma recherche principalement sur des entretiens dont le but est de cerner le rôle de l'écrit dans la vie de chaque sujet, du point de vue justement du sujet lui-même. Il s'agit de mettre en évidence le phénomène de l'écrit tel qu'il est raconté, interprété et perçu par les sujets eux-mêmes. Ces entretiens sont accompagnés de documents fournis par les informants, documents qui offrent un point d'observation directe sur leurs pratiques effectives. Choisir une approche qualitative entraîne néanmoins certaines limites notamment quant à la représentativité statistique. En effet, les sept informants retenus ici n'ont pas été choisis en fonction de leur représentativité suisse, mais parce qu'ils présentent des situations de relations à l'écrit très diversifiées, et qu'à ce titre, ils fournissent des informations, non pas représentatives, mais significatives concernant le phénomène de l'écrit. La notion de propos significatifs a été introduite par Matthey et Py, dans l'introduction de l'ouvrage dirigé par Lüdi et Py (1995), dans le cadre d'une étude sur la migration interne en Suisse :

⁴ Soulignons que Bourdieu (1979) relativise la catégorisation de la société en fonction du revenu seulement ; Selon lui, les positions sociales sont attribuées en fonction non seulement d'un capital économique (biens, financiers, patrimoine), mais aussi en fonction d'un capital culturel (diplômes, connaissances acquises, façons de parler, etc.) et d'un capital social (réseaux de relations).

⁵ Comme le fait remarquer Hammersley « the term 'ethnography' is not clearly defined [...] the meaning of the term overlaps with that of several others – such as 'qualitative method', 'interpretative research', 'case study' [...] » (Hammersley 1993, p. 1). Pour ce qui concerne l'orientation générale de la présente recherche, je retiendrai les termes « qualitatif » et « ethnographique ». Le terme « étude de cas » quant à lui, s'applique plus précisément aux portraits.

Notre position consiste à considérer comme significatif tout propos qui apporte du contenu à la notion générale de migration interne, ou qui apparaît comme tentative – explicite ou non – de donner un sens à une expérience liée à la migration. De ce point de vue, peu importe au fond que le locuteur soit le seul informateur (ou même le seul membre de sa communauté) à énoncer telle ou telle opinion, ou que celle-ci représente l'expérience ou la position d'une majorité ou d'une minorité de ses pairs : ce qu'il dit fait de toute façon partie de notre objet dans la mesure où il est un des membres de la population à laquelle nous donnons la parole. A la limite, un énoncé peut être en même temps unique et fortement significatif, dans la mesure où il fait avancer notre connaissance des faits. (Lüdi et Py 1995, p. 25)

En d'autres termes, chacun des propos des informants, qu'il représente l'avis de la majorité, celui d'une minorité ou même celui d'une seule personne, est considéré comme pertinent dans cette étude sur les pratiques et représentations de l'écrit, justement parce qu'il fait partie du discours sur le sujet investigué et qu'à ce titre, il apporte un éclairage important et nouveau sur le sujet. C'est dans les sept études de cas qui suivent (ch. 4-10) que les propos significatifs des informants quant au phénomène du scriptural sont présentés. Certains sont communs à plusieurs portraits, d'autres sont uniques et n'apparaissent que dans un seul portrait. Cependant tous servent à faire avancer notre compréhension de l'écrit, son rôle et son impact dans la vie de l'individu et dans la société.

3.1.2. L'entretien semi-directif

La présente étude se base sur des entretiens, c'est-à-dire sur les dires des interviewés concernant leur relation à l'écrit. Il s'agit, comme l'exprime très clairement Matthey (1996), de « mettre en lumière les pratiques et les représentations des individus telles qu'elles peuvent être observées, décrites et interprétées par un chercheur, en soulignant les points de vue des interactants » (Matthey 1996, p. 38). La démarche est empirique et cherche, à partir d'un corpus de sept entretiens, à mettre en évidence les différentes façons dont les informants catégorisent et interprètent la réalité sociale. En ce sens, l'entretien semi-directif présente des avantages certains par rapport au questionnaire. Si le chercheur, par le biais d'une grille thématique, oriente la discussion vers les thèmes qui l'intéressent, il offre toutefois à l'informant la possibilité de co-construire l'entretien en développant les thèmes qu'il juge pertinents et en introduisant, si besoin, ses propres catégories. L'informant n'est par conséquent pas contraint de choisir entre des réponses pré-établies et c'est au cours même de l'entretien que ses représentations de l'écrit émergent et se construisent.

Cela rejoint un aspect souligné par les ethnométhodologues, lorsqu'ils insistent sur la prise en compte de l'interaction dans toute étude d'un phénomène social. L'interaction est définie par Matthey comme « une suite d'actions coordonnées entre individus, [ces actions ayant] généralement un sens pour les participants comme pour l'observateur » (Matthey 1996,

pp. 37-8). En effet, le discours produit lors de l'entretien doit être compris comme un processus au cours duquel le participant catégorise et interprète le phénomène social sur lequel il s'exprime⁶. Il s'agit donc pour le chercheur de mettre en évidence les catégorisations utilisées par le sujet lui-même pour rendre compte d'une activité sociale particulière. Ce qui compte, ce n'est pas donc pas seulement l'activité en elle-même, mais la signification qu'elle prend pour le sujet. Il importe par conséquent de tenir compte du discours à travers lequel les participants construisent et se représentent la réalité qu'ils décrivent.

Dans l'interprétation et l'analyse des propos récoltés, il s'agit donc de tenir compte du contexte dans lequel ils sont énoncés. L'entretien comme méthode fait l'objet de nombreuses critiques, notamment concernant l'authenticité ou le caractère naturel de l'échange entre chercheur et informant. A cela Bourgain répond « que la notion de discours “naturel” ou “authentique” est contestable. Aucun discours n'est artificiel. Tout discours n'est jamais que le résultat des interactions entre des interlocuteurs occupant une certaine position dans une situation donnée : avec ses paramètres propres, une situation d'entretien n'est pas moins “naturelle” qu'une autre » (Bourgain 1990c, p. 100). A cet égard, un entretien entre une chercheuse et un informant sur les pratiques scripturales et les représentations de l'écrit de ce dernier constitue bel et bien une situation interactive naturelle, avec bien sûr ses propres paramètres définissant la situation de communication, notamment le fait que chacun des deux intervenants accepte de participer à un entretien enregistré qui fera l'objet d'une analyse particulière. D'autre part, il est important de reconnaître le statut des différents intervenants, statut que l'on peut percevoir différemment selon le point de vue adopté. En effet, on peut considérer la chercheuse, dans ce cas précis de formation universitaire, comme étant en position dominante, d'autant plus que c'est elle qui non seulement initie l'entretien mais aussi le conduit ; cependant il est également possible de percevoir l'entretien comme « une introduction thématique concernant l'objet sur lequel portent les interrogations du chercheur qui vient, en “non-savant” attentif, chercher quelques réponses » (Billiez & Millet 2001, p. 41). A cet égard, deux informants de la présente étude donnent leur propre interprétation du statut de l'entretien à leurs yeux ; ainsi si Nadine parle d'un *interrogatoire* (654N)⁷, Roger remercie l'enquêtrice de l'avoir *écouté patiemment*⁸, ce qui suggère l'idée d'un partage plutôt que d'un interrogatoire. Ces commentaires sont d'autant plus intéressants du fait que Nadine

⁶ Voir également la définition de la notion de discours au ch. 1.

⁷ Dans le corpus, il s'agit de la réplique 654 de Nadine (voir aussi annexe 3)

⁸ Voir le document 9.2, p. 215.

connaît l'enquêtrice de longue date et qu'elle se présente comme une personne à l'aise avec sa compétence scripturale, alors que Roger rencontre cette dernière pour la première fois et montre un grand sentiment d'insécurité face à ses difficultés orthographiques. Malgré cette différence de perception, on peut considérer que les propos de Nadine et de Roger témoignent de leur réflexion sur l'écrit, dans le cadre d'une interview enregistrée.

Il convient maintenant de retracer le chemin ayant conduit des transcriptions premières, en elles-mêmes déjà une interprétation de l'enregistrement, aux portraits basés sur ces transcriptions. La démarche adoptée ici est interprétative, démarche très bien décrite par Py dans son introduction à Cavalli *et al.* (2003) :

Pour accomplir ce travail, les chercheurs ont dû procéder à certains choix. Ici comme de manière plus générale dans les sciences humaines, il n'y a pas de vérité absolue, mais des interprétations étayées de manière plus ou moins convaincante par des observations et des hypothèses qui ne seront jamais vérifiées avec une certitude comparable à celle que l'on trouve peut-être dans les sciences naturelles. Les sciences humaines sont caractérisées par la place cruciale qu'y occupe l'interprétation. (Cavalli *et al.* 2003)

L'importance de l'interprétation dans toute démarche qualitative, et plus précisément lors d'une analyse de contenu, est également soulignée par Billiez & Millet (2001) :

Il convient de se garantir contre le biais interprétatif, sans renoncer à l'interprétation qui reste un processus de compréhension inaliénable en Sciences Humaines (y compris avec des méthodologies quantitatives, puisqu'il faut bien interpréter également les graphes, histogrammes et autres schémas statistiques) – sauf à faire des recherches purement descriptives qui ne donneraient pas plus de sens aux comportements humains (langagiers et autres) qu'à une typologie du règne animal. (Billiez & Millet, 2001, p. 42)

Si l'interprétation joue un rôle fondamental dans la présente étude, elle se fonde sur une analyse détaillée des transcriptions, à savoir des propos retranscrits des informants, ainsi que sur une connaissance approfondie du sujet traité. Ainsi chaque portrait est parsemé de nombreuses citations des sujets, choisies pour leur pertinence et leur originalité par rapport aux questions posées. Les citations jouent un rôle central dans cette étude, dont le but est de mettre en évidence le point de vue des informants sur l'écrit.

Cependant, les portraits sont non seulement le fruit d'une rencontre entre la chercheuse et l'informant, mais aussi le fruit d'une rencontre entre la chercheuse et les transcriptions, ceci grâce à de nombreuses relectures et comparaisons. Les pratiques scripturales ainsi que les représentations des informants telles qu'elles sont présentées dans cette étude proviennent par conséquent d'une mise en relation des catégorisations énoncées par les informants eux-mêmes sur le phénomène de l'écrit avec le savoir de la chercheuse sur le sujet. Par conséquent, les analyses qui en découlent – en particulier la description d'une série de paramètres intervenant

dans toute relation à l'écrit – forment un tout cohérent qui permet de mieux cerner le rôle de l'écrit dans la vie de quelques personnes ainsi que leurs représentations de l'écrit.

Le choix d'accorder une importance primordiale à la vision qu'ont les informants de l'écrit tout en la confrontant au savoir préconstruit de la chercheuse sur le sujet vise à respecter deux postulats énoncés par Matthey (1996) lors de sa discussion du *postulat d'interprétation subjective* de Schutz (1987)⁹ :

1. Le découpage de la réalité s'effectue en tenant compte de la pertinence du point de vue de l'acteur.
 2. Le point de vue de l'acteur est relativisé par la pertinence des objectifs scientifiques du chercheur.
- (Matthey, 1996, p. 46)

Ne pas respecter le premier postulat expose le chercheur « à parler d'une réalité sociale qui n'existe pas pour les acteurs » (Matthey 1996, p. 46), et ne pas respecter le second expose le chercheur « au travers scientifique qui consiste à reformuler les discours naïfs d'acteurs en discours savants de chercheurs, sans parvenir à atteindre les objectifs scientifiques, à savoir contribuer à une meilleure connaissance des réalités humaines par des processus d'abstraction et de mise en relation des différents découpages opérés par les acteurs. » (Matthey 1996, p. 46-7). Dans cette étude, j'ai par conséquent cherché premièrement à exposer la signification que l'écrit revêt dans leur vie de tous les jours, en mettant en lumière les manières dont ils rendent compte de leur relation à l'écrit, tout en m'appuyant sur un savoir théorique construit par les spécialistes de l'écrit et de la littérature.

D'autre part, les sept portraits reposent ici sur une analyse de contenu. Il s'agit d'une analyse thématique mettant en évidence les pratiques et les représentations des informants concernant l'écrit. Ces portraits ne reposent par conséquent pas sur une analyse discursive, qui entreprendrait avant tout de mettre en évidence l'émergence de ces représentations dans le discours qui constitue l'entretien. Il est clair qu'une analyse discursive détaillée aurait été possible, comme par exemple pour l'extrait de l'entretien de Paul (cité et analysé en 8.4) :

- 700 S11 (...) finalement qu'est-ce qui changerait dans ta vie si tu maîtrisais mieux l'écrit ... est-ce que ça changerait quelque chose
- 702 S11 ou est-ce que tu Imagines pouvoir le maîtriser mieux je sais pas hein
- 703 P si si c'est possible euh . ouais moi je: moi je je je moi je pense pas Ecrire très très bien je je suis à l'aise avec ce que je fais parce que (justement?) la manière dont j'écris euh: . satisfait mon besoin . euh c'est difficile à dire parce que SI je maîtrisais mieux l'écrit ça veut dire ça remonte à: vingt ans en arrière déjà euh: il y aurait eu des modifications là et qu'est-ce que je serais devenu euh pph . aucune idée ça .. (non?) je peux pas euh: ..

⁹ Pour plus de détails sur ce postulat, voir Matthey (1996, p. 46).

En 703, les nombreuses hésitations de Paul – *euh, je je je...* - ainsi que les signes de modalisation – *très très bien* – révèlent, non pas qu'il pense réellement ne pas écrire bien, mais plutôt qu'il désire rester modeste et ne pas se vanter. En fin de compte, l'analyse discursive de ce passage montre que Paul pense bien écrire mais préfère ne pas l'exprimer ouvertement. Cependant, même si la précision des transcriptions (indications des pauses, des hésitations, des accentuations) aurait permis une analyse discursive détaillée, une analyse thématique du contenu des entretiens s'est révélée tout à fait appropriée. Par ailleurs, il faut préciser que le rôle du discours dans la construction des représentations est bel et bien souligné dans les portraits, particulièrement au travers de la mise en évidence des contradictions émergeant dans les propos des informants, contradictions qui témoignent de représentations incertaines, en cours d'élaboration. Cela dit, une analyse discursive du corpus de la présente étude pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure. Ajoutons enfin que l'analyse thématique est abordée ici selon un angle ethnographique, à savoir descriptif et interprétatif. Robert & Bouillaguet décrivent d'ailleurs très bien cette approche quand elle s'applique à l'entretien :

On tendra ici à délaisser la perspective quantitative, non pertinente du fait des buts visés et souvent de la petite taille de l'échantillon des interviewés, en cherchant dans le contenu moins des fréquences que des présences ou absences de thèmes, et leur possible signification compte tenu des caractéristiques des locuteurs (sexe, âge, appartenances) ; on attachera une certaine attention à chaque entretien pris en particulier. Mais on n'omettra pas, d'autre part, de chercher à élaborer ne fût-ce qu'une esquisse de système, dans la mise en relation des entretiens entre eux. (Robert & Bouillaguet 2002, p. 107)¹⁰

En effet la présente étude contient à la fois une analyse par entretien, et une analyse transversale des entretiens. Chaque portrait est organisé autour d'un certain nombre de thèmes (par exemple les écrits administratifs, l'orthographe, etc.), thèmes autour desquels se dessine la relation de l'informant à l'écrit et permettant la mise en évidence de la cohérence et/ou des contradictions particulières à chacun. Quant à l'analyse transversale des entretiens, elle fait apparaître une série de traits intervenant dans toute compétence scripturale. Il s'agit des paramètres de l'écrit décrits au ch. 11.

Pour résumer, cette étude fait usage de trois grilles d'analyse différentes :

- a) le guide d'entretien
- b) les thèmes développés dans les portraits
- c) les paramètres

¹⁰ Blanchet & Gotman (1992) décrivent également ces deux types d'analyse, à savoir l'analyse par entretien et l'analyse thématique.

Le guide d'entretien (voir ci-dessous 3.2.1) a servi de base à l'organisation thématique des portraits, organisation qui reflète à la fois certains aspects communs à tous les informants et certains aspects particuliers à chacun. Cette deuxième grille d'analyse apparaît dans la table des matières des chapitres 4 à 10. Quant à la troisième grille d'analyse, à savoir les paramètres (voir ch. 11), elle a été élaborée à partir des portraits ainsi que d'études antérieures sur l'écrit.

3.2. RÉCOLTE DES DONNÉES

Chacun des sept entretiens a permis de dresser le portrait d'une relation à l'écrit. Les entretiens constituent la partie la plus importante des données de cette recherche, et c'est à ce titre que je présente ci-dessous leur élaboration et déroulement.

3.2.1. Elaboration du guide d'entretien

Pour établir le guide d'entretien, je me suis inspirée de plusieurs études conduites dans le domaine, à savoir Barton (1998), Dabène (1987) – recherches sur les pratiques et les représentations de l'écrit, et Lenoir (1991), Orihuela-Burnat (1991) – recherches sur l'illettrisme en Suisse. Toutes ces études ont été menées dans le monde occidental et elles ont permis de faire ressortir la panoplie des utilisations de l'écrit à disposition des occidentaux. C'est pourquoi le canevas permettant de faire ressortir la problématique des pratiques et des représentations en matière d'écriture a été conçu à partir de ces études.

Les thèmes traités se trouvent dans l'annexe 4¹¹. La première partie sur les pratiques a pour but de susciter la réflexion en matière d'écriture et de préparer les informants pour la deuxième partie qui focalise sur leurs représentations.

Le guide d'entretien a été testé avec deux informatrices, et j'ai pu constater qu'il permettait de se faire une idée précise de l'ensemble des pratiques scripturales de mes informants, ainsi que de leurs représentations de l'écrit. Par la suite, j'ai conduit et transcrit dix-neuf entretiens, dont sept ont été retenus pour cette série d'études de cas.

3.2.2. Déroulement des entretiens

Il convient tout d'abord de souligner que j'ai choisi les informants potentiels en m'appuyant sur un réseau de connaissances, ce qui laisse une large part aux facteurs

¹¹ Le guide d'entretien dans son entier est inclus dans le volume annexe à la thèse.

aléatoires. C'est par téléphone que j'ai d'abord contacté les informants¹² en précisant que je voulais voir comment différentes personnes utilisent et perçoivent l'écrit au cours d'un entretien d'environ une heure. J'ai ajouté que la recherche portait sur le rôle de l'écrit dans notre société et que les questions porteraient sur les différentes activités de leur vie privée et professionnelle impliquant l'utilisation de l'écrit. Avec leur accord, je leur ai alors remis un formulaire d'inscription (voir annexe 2) ; ce dernier a permis de récolter des informations d'ordre biographique. J'ai conduit les entretiens individuels soit chez moi, soit dans un lieu choisi par l'informant (domicile, lieu de travail, etc.). Ces derniers savaient qu'ils étaient enregistrés et que l'anonymat serait préservé¹³. Les deux entretiens de la pré-enquête ont eu lieu en août 2000. Les 15 entretiens suivants ont eu lieu entre début octobre et début novembre 2000. Finalement, deux personnes ont été interviewées en janvier 2001.

Les thèmes introduits au cours des entretiens ont permis de systématiser le guide de manière à obtenir des données comparables. Cependant, il est important de souligner que j'ai utilisé le guide dans une dynamique d'échange et que je l'ai donc adapté à chaque informant. Les premières questions de la partie A et de la partie B étaient d'abord très générales, ceci afin de permettre aux participants de s'exprimer dans leurs propres termes et d'introduire leurs propres catégories. C'est seulement ensuite que des questions plus spécifiques leur étaient posées. Soulignons cependant que les informants pouvaient tout à fait contester mes catégories et en introduire de nouvelles. Cela s'est d'ailleurs souvent produit lorsque je suggérais une interprétation à laquelle n'adhérait pas l'interviewé. De plus, certaines questions n'étaient réservées qu'à une catégorie de personnes (par exemple la question sur les devoirs des enfants réservée aux parents). La dynamique de l'échange a en outre eu pour conséquence une configuration légèrement variable de chaque entretien. En effet, certains informants développaient plus certaines questions au détriment d'autres questions. Le temps a parfois manqué pour approfondir certains points ; cependant cette variabilité au sein de l'entretien même témoigne des différences entre les informants, différences au niveau de leurs intérêts, de leurs points faibles et de leur disponibilité à parler d'un sujet ou d'un autre.

3.2.3. Système de transcription

Dans le corpus constitué des sept entretiens dans leur entier (voir volume annexe), j'ai retenu les conventions habituelles de l'analyse conversationnelle telles qu'elles sont

¹² A l'exception de Laurent, que j'ai premièrement informé de mon projet lors d'un cours Lire et Ecrire.

¹³ Les noms de tous les informants sont fictifs. Il en est de même des noms mentionnés lors des entretiens ainsi que des noms de villages ou écoles.

présentées dans l'annexe 3. Dans un premier temps, j'ai fait des transcriptions fines et détaillées, cela afin d'obtenir un corpus exploitable à des niveaux différents. Le choix de l'analyse de contenu ayant été fait, j'ai alors décidé de simplifier les extraits repris du corpus et cités dans le texte de cette recherche, dans le but d'en faciliter la lecture. L'annexe 3 présente une description du genre de simplifications appliquées aux extraits cités.

3.2.4. Les documents recueillis

Afin de pouvoir illustrer les dires des informants sur leurs pratiques et leur compétence scripturale effective, la présente étude se base également sur un échantillon de textes rédigés par leurs soins. Lors de l'inscription (voir annexe 2), j'ai demandé aux informants de me fournir un échantillon de leurs divers écrits, par exemple des rapports de travail, lettres personnelles, cartes postales, billets divers, plans, etc. La récolte a eu lieu entre septembre 2000 et décembre 2001. Ces textes sont parfois des documents originaux, parfois des photocopies fournies par les informants.

Il importe de souligner que les textes remis ont été choisis par les sujets eux-mêmes et qu'ils font donc partie de l'image qu'ils désirent donner de leur compétence scripturale. Soulignons enfin que ces textes ont tous été produits dans un contexte habituel pour l'informant. A ce titre, l'enquête accepte que le but premier du texte soit modifié, et que ce dernier devienne le sujet d'une analyse par une tierce personne. Parmi l'échantillon de textes fournis, seuls quelques uns ont été inclus dans les portraits, le choix étant motivé par la capacité illustrative du document face aux propos des informants. Certains passages de textes non reproduits sont par ailleurs simplement cités dans les portraits, à nouveau en raison de leur pertinence par rapport au propos des informants.

3.3. LA POPULATION DE L'ÉCHANTILLON

Tous mes informants résident en Suisse Romande depuis au moins 5 ans, ils parlent couramment le français et ils sont de milieux socio-professionnels variés. La sélection a également porté sur l'aisance (de nulle à grande) dans les pratiques scripturales. Rappelons que le choix des informants s'est fait grâce à un réseau de connaissances communes et que le facteur aléatoire est important. Les personnes qui aiment écrire et qui utilisent de nombreuses formes d'écrits ont été facilement trouvées dans mon entourage. Pour les personnes moins à l'aise avec ce moyen de communication, la recherche d'informants a été plus difficile. Par

exemple, l'une des personnes ayant un niveau de scolarisation secondaire I¹⁴ s'est retirée à la dernière minute, en affirmant avoir d'autres capacités en dehors de l'écriture.

La nature de l'entretien encourageait les témoins à beaucoup parler d'eux-mêmes ; ainsi, le fait que je connaisse personnellement plusieurs informants (notamment Céline, Nadine et Yves) a facilité la discussion et permis une grande ouverture. D'un autre côté, bien sûr, ces témoins-là avaient une idée sur moi, sur ma position et peut-être mes attentes. Cependant, si l'on tient compte de ces paramètres particuliers, cette situation d'interaction n'en est pas moins naturelle qu'une autre (voir Bourgain 1990c mentionnée en 3.1.1). Quant aux autres informants, ils ont été contactés par le biais d'amis communs, ce qui a également encouragé une relation de confiance. Pour les deux personnes en situation d'illettrisme, le contact a eu lieu grâce à l'Association Lire et Ecrire et en particulier grâce à leur formatrice, très positive par rapport à ma recherche et à ses étudiants.

Dans un deuxième temps, il est apparu trop ambitieux de faire une analyse de ces dix-neuf entretiens ; c'est pourquoi j'en ai retenu sept pour une analyse plus détaillée de leurs pratiques et de leurs représentations de l'écrit. Ces personnes ont été sélectionnées selon des critères permettant de faire apparaître des cas de figure diversifiés :

- Pratiques d'écriture différenciées
- Profils socio-professionnels différents : une ancienne institutrice (Céline), un chauffeur (Laurent), un moniteur socio-professionnel (Marc), une secrétaire (Nadine), un ingénieur (Paul), un technicien (Roger) et un informaticien indépendant (Yves).
- Expériences scolaires différenciées
- Ouverture pour parler de soi et intérêt pour le sujet
- Monolinguisme et multilinguisme

Les 12 entretiens non inclus dans cette étude pourraient faire l'objet d'une recherche ultérieure, particulièrement car ils sont tous transcrits et constituent donc un corpus riche. Diverses raisons ont conduit à leur élimination dans la présente recherche : Denise par exemple, éducatrice de la petite enfance, a généralement répondu brièvement à mes questions, ce qui nécessitait beaucoup de relances et donnait à l'entretien l'image d'un interrogatoire. Le profil d'Odile, pour sa part, ressemblait trop à celui de Nadine, notamment dans leurs pratiques scripturales professionnelles (toutes deux sont secrétaires). Quant à Samuel (mécanicien de précision), il semblait ne pas toujours saisir l'intérêt de mes questions

¹⁴ Voir note 15, ce chapitre.

concernant ses pratiques d'écriture, il est resté très discret sur sa scolarité et il développait peu les problèmes rencontrés dans ce domaine.

Le tableau qui suit a pour but de donner une vision d'ensemble de la situation familiale, scolaire et socioprofessionnelle des informants ayant participé à cette étude.

	Situation de famille	Age	Nationalité	Formation	Lieu(x) de scolarisation	Profession	L.M	L.P
Céline	Mariée	42	Suisse	Sec II	CH (NE)	Institutrice	F	F
Laurent	Marié, 2 enfants	64	Italien	aucune		Chauffeur-livreur	I	I
Marc	Marié	40	Suisse	Sec II	CH (NE)	Moniteur socio-professionnel	F	F
Nadine	Célibataire, avec partenaire	32	Suisse	Sec II	CH (NE)	Secrétaire	F	F
Paul	Célibataire, avec partenaire	29	Suisse	Ter Univ.	CH-A, Pays-Bas, France	Ingénieur	F	F
Roger	Célibataire, avec partenaire	33	Suisse	Sec II	CH	Mécanicien-électronicien	F	F
Yves	Marié, 3 enfants	42	Suisse	Ter Univ.	CH-A, Belgique	Informaticien	CH-A	F

Tableau 3.1. Descriptif de l'échantillon (sept informants): situation de famille, âge, nationalité, niveau de formation, lieu(x) de scolarisation, profession, langue maternelle (F= français, I= italien, CH-A= suisse-allemand), langue principale.

La tranche d'âge représentée dans cet échantillon comprend les personnes adultes et actives professionnellement, à l'exception de Laurent qui vient d'entrer en retraite anticipée.

Le niveau de formation des informants est défini selon les critères de l'OFS¹⁵. Concernant la Suisse Romande, l'OFS¹⁶ détermine le niveau de formation pour la population résidente selon la part de la population ayant achevé une formation à un niveau donné, la formation la plus élevée étant prise en compte. Ainsi, en l'an 2000, 50,3% de la population en Suisse Romande ont achevé une formation de degré secondaire II, 23,4% l'école obligatoire seulement (secondaire I) et 26,3% une formation de degré tertiaire (11,6% pour le tertiaire

¹⁵ Classification de l'OFS :

Degré secondaire I : Il fait suite à l'école primaire et s'achève avec l'école obligatoire.

Degré secondaire II : Il comprend les formations postobligatoires telles que l'apprentissage professionnel ou les écoles conduisant aux formations universitaires.

Degré tertiaire : Les formations du degré tertiaire supposent une formation complète du degré secondaire II. Les filières non universitaires ne conduisent pas à l'obtention d'un grade académique.

¹⁶ OFS (2001a ; 2001c, p. 28).

non universitaire et 14,7% pour le tertiaire universitaire)¹⁷. Dans mon échantillon, quatre informants se situent dans le secondaire II, deux dans le tertiaire universitaire, et l'un d'entre eux n'a pas été scolarisé.

Les informants de cette étude ont par ailleurs répondu à un questionnaire permettant de recueillir des données personnelles les concernant (voir annexe 2). Ils ont entre autres indiqué leur langue maternelle ainsi que, le cas échéant, les autres langues maîtrisées. Le terme « langue maternelle » a été retenu dans ce questionnaire car il était familier aux informants. Il s'agit donc de la langue qu'ils ont apprise pendant leur petite enfance avec leurs parents. D'autre part, Lüdi & Quiroga-Blaser (1997) introduisent la notion de langue principale, à savoir la langue que le locuteur considère comme étant sa langue de base. La langue principale de chacun des informants a été déduite d'après les informations qu'ils ont données les concernant. Ainsi sur les deux personnes ayant une langue maternelle autre que le français, une personne a adopté le français comme langue principale. Finalement, il reste un informant pour lequel il est difficile de définir la langue principale ; en effet, la personne de langue maternelle italienne parle cette langue en famille et avec certains amis ; étant à la retraite, la langue parlée dans le milieu professionnel n'entre plus en ligne de compte ; elle reste cependant d'usage avec les commerçants, médecins, etc. Je retiendrai cependant pour cette personne l'italien comme langue principale.

D'autre part, il apparaît intéressant de faire quelques commentaires sur la situation du français en Suisse ainsi que sur celle des langues étrangères. Ainsi, l'étude de Lüdi & Quiroga-Blaser (1997) sur le paysage linguistique de la Suisse montre que 22,9% des Suisses Romands ont une langue maternelle ou principale autre que le français. Par ailleurs, l'OFS fait part, dans un communiqué de presse du 19 décembre 2002, de l'augmentation de l'usage du français comme langue principale en Suisse. En effet, par rapport à 1990, c'est le français qui a le plus progressé en Suisse: le nombre de personnes dont la langue principale est le français a augmenté de 12,4% pour atteindre 1,49 million. L'OFS ajoute que le français a progressé non seulement parmi les Suisses (de 20,5% en 1990 à 21% en 2000), mais aussi parmi les étrangers résidant en Suisse (de 13,3% à 18%). Cette étude montre que l'intégration linguistique des étrangers s'est nettement améliorée dans les années 90. En outre, l'OFS

¹⁷ A titre de comparaison, voici les chiffres pour la Suisse entière : 56,8% ont achevé une formation de degré secondaire II, 19% l'école obligatoire seulement et 24,2% une formation de degré tertiaire (13,6% pour le tertiaire non universitaire et 10,5% pour le tertiaire universitaire).

souligne que l'on trouve en Suisse un nombre croissant de personnes provenant d'un contexte linguistique non national, ce qui augmente le plurilinguisme dans le pays. A cela il faut ajouter que la part des langues non nationales en Suisse romande est supérieure à la moyenne nationale: 10,4% contre 9% pour tout le pays en 2000. Dans la présente étude, quatre informants se disent monolingues (français), une personne maîtrise deux langues et deux personnes affirment maîtriser trois langues ou plus. L'un des aspects traités dans cette étude portera sur le rôle du multilinguisme dans la maîtrise de l'écrit.

3.4. CONCLUSION

Il apparaît clairement qu'envisager les pratiques scripturales et les représentations de l'écrit comme étant étroitement liées au contexte de vie de l'utilisateur suppose une approche qualitative, approche permettant la mise en évidence des multiples facteurs agissant sur tout rapport à l'écrit. La technique de l'entretien semi-directif choisie ici présente l'avantage de créer une situation de communication propice à la construction d'un discours original sur l'écrit et au développement de la réflexion de l'informant sur le sujet.

Les analyses approfondies des entretiens sont développées dans la deuxième partie de cette ouvrage (ch. 4-10). La synthèse des entretiens prenant la forme d'une série de paramètres s'appliquant à toute relation à l'écrit apparaît dans la troisième partie de cette étude (ch. 11). Ensemble, ces deux parties constituent une analyse approfondie, qui témoigne du va-et-vient opéré entre les catégorisations des informants eux-mêmes et le savoir de la chercheuse sur l'écrit.

4. CÉLINE : L'ÉCRIT, UN BLOCAGE

Domicile :	un village dans le canton de Neuchâtel
Nationalité :	suisse
Age :	42 ans
Profession :	institutrice ; vendeuse dans un magasin d'antiquités
Scolarisation :	secondaire II
Etat civil :	mariée
Enfants :	aucun
Langue maternelle :	français
Autres :	anglais : oral : « me débrouille pour demander un café », écrit : nul allemand : oral : « ... demander un café et un hôtel », écrit : nul

Céline est une amie de longue date qui a volontiers accepté de participer à cet entretien. Elle a longtemps vécu dans le haut du canton de Neuchâtel ; à l'époque, elle et son mari étaient instituteurs. Elle a exercé ce métier de 1979 à 1994. Son mari, Thomas, a ensuite suivi une formation théologique afin de devenir pasteur. Ils se sont alors installés sur le littoral neuchâtelois où Thomas exerce conjointement les professions de pasteur et d'animateur sportif pour personnes toxico-dépendantes. Quant à Céline, elle participe à diverses activités dans l'église et elle travaille à un faible pourcentage dans un magasin d'antiquités. Elle aime chanter et jouer de la guitare ; elle est aussi passionnée de bricolage, et elle s'est remise à la peinture peu après cet entretien. C'est une personne qui affirme avoir des problèmes de dyslexie¹ et qui présente une personnalité très créative et intuitive. Le contexte familial dans lequel elle a grandi explique, selon elle, certains blocages dans la communication scripturale ; en effet, le divorce de ses parents alors qu'elle était très jeune l'a beaucoup affectée dans son développement émotionnel. Il faut cependant ajouter que les personnes qui l'entouraient n'avaient aucun problème par rapport à l'écriture et la lecture ou aux études en général : son père était médecin, sa mère lit énormément et l'un de ses frères est rédacteur d'un journal.

¹ Céline utilise le terme « dyslexie » tel qu'il est compris dans le langage courant. Ainsi, pour la plupart des gens une personne dyslexique est une personne qui a de grandes difficultés à apprendre à lire et qui inverse certaines lettres, par exemple « b, d ». Dans le discours scientifique par contre, on distingue entre personnes « dyslexiques » et personnes « mal-lisantes ». L'élément que l'on retrouve chez tous les « vrais » dyslexiques est selon Ouzilou « l'inaptitude particulière à installer, par *manques* divers, le symbolisme de l'alphabet » (Ouzilou, 2001, p. 157). Cela dit, la dyslexie revêt des formes différentes suivant les sujets et demeure très difficile à définir. Soulignons que, dans cette étude, le terme « dyslexie » sera compris au sens où l'entend Céline et regroupera donc aussi bien les mal-lisants que les dyslexiques. Pour plus de détails concernant ce sujet, voir Ouzilou (2001).

4.1. LA PLACE DE L'ÉCRIT DANS SA VIE

4.1.1. L'écriture

Bien que Céline parle très rapidement de ses difficultés et de ce qu'elle ressent par rapport à l'écrit, je vais me limiter dans un premier temps à présenter une esquisse de ses pratiques scripturales. Ainsi, les activités quotidiennes impliquant l'écrit chez Céline consistent surtout à écrire des pense-bêtes², des mots à son mari, des cartes d'anniversaires et des mots d'encouragement. Les lettres quant à elles lui posent déjà plus de problèmes : *j'ai plus de peine .. parce que: ouais c'est plus long je me sens plus bloquée au niveau du vocabulaire* (12)³. Elle utilise également un agenda dans lequel elle ne note que quelques mots, ceci afin de se souvenir des anniversaires à souhaiter ou des choses à faire. Elle et son mari ont l'habitude de noter leurs dépenses dans un livre conçu à cet effet. De manière générale, elle préfère le téléphone à l'écriture, que ce soit pour organiser une activité avec des amis ou pour obtenir un renseignement. Il en va de même pour tout ce qui concerne le domaine administratif, domaine dans lequel elle s'arrange pour *éviter le crayon* autant que possible. Céline mentionne encore une autre pratique scripturale qui consiste à prendre des notes sur des sermons. Cet écrit n'existe que pour elle, elle se donne beaucoup de peine pour qu'il soit *propre et net*, rédigé avec de *belles lettres* ; elle ne se préoccupe par contre pas des fautes d'orthographe. Elle a aussi eu des périodes où elle notait des *éléments importants* de sa vie dans un petit carnet. Plus tard, elle relisait ses notes et jetait le carnet. Elle ne garde en général pas d'écrits, si ce n'est quelques lettres qu'elle finit par jeter.

4.1.2. La lecture

Céline lit surtout des bandes dessinées dans ses loisirs. Elle lit également des livres *écrits assez gros*, qui peuvent être profonds tout en restant simples. Les livres qui l'intéressent concernent la psychologie – des livres *de réalité de vie*, ou encore le bricolage et la décoration. Lors d'une rencontre ultérieure à l'entretien, Céline m'a montré un livre sur Van Gogh qu'elle lit avec passion. Les caractères d'imprimerie sont assez grands et les images nombreuses. Pour qu'elle s'accroche à une lecture, il faut qu'elle se sente concernée par le sujet (351). Elle ne s'intéresse pas aux romans et ne lit le journal ou des magazines que pour passer le temps (dans le train par exemple). La lecture du journal se résume en un parcours

² Il se peut qu'elle mentionne cet écrit en premier car elle connaissait mon intérêt pour l'écrit sous toutes ses formes, à savoir les billets de commissions aussi bien que les lettres. Le but était pour moi de lui assurer que je m'intéressais à ce qu'elle pensait de l'écrit même si elle jugeait ses pratiques scripturales limitées.

³ Les chiffres apparaissant entre parenthèses renvoient à la ligne correspondante dans l'entretien transcrit. Pour plus de détails, voir annexe 3.

des titres, à la page météo et à la rubrique nécrologique. Il lui arrive parfois de lire un article dans son entier.

4.1.3. Répartition des activités scripturales en famille

Nombre d'activités scripturales sont assumées par Thomas. Il s'occupe de la déclaration d'impôt et des paiements mensuels. Bien que Céline affirme dans un premier temps que c'est son mari qui s'occupe des paiements, elle enchaîne ensuite avec : *on remplit et pis on met une enveloppe euh : à la poste* (437). Ainsi, même si elle n'écrit rien elle-même, l'activité est considérée comme activité familiale, et à ce titre, elle se considère comme participante active. A l'heure actuelle, Thomas écrit régulièrement à ses amis via le courriel et il lit ensuite les réponses à sa femme. Notons qu'avant que ce couple n'ait accès à Internet, c'est Céline qui maintenait la correspondance personnelle ; elle aimait surtout soigner la présentation (beau papier, enveloppe décorée). Cette dernière ne mentionne à aucun moment la carte postale comme production scripturale. Cependant j'ai reçu au moins une carte postale de sa part, carte où elle et son mari ont écrit quelques mots. Si le couple décide d'organiser une activité qui nécessite un écrit, c'est Thomas qui s'en charge, mais il prend la peine de lire son texte à son épouse ensuite. Il existe bien d'autres exemples où Céline fait appel à son mari pour éviter d'écrire, ou encore pour qu'il lui lise un texte. Ces exemples sont présentés dans la section concernant les stratégies de contournement.

4.2. BLOCAGES ET FRUSTRATIONS VIS-A-VIS DE L'ÉCRIT

Le portrait de Céline proposé ici correspond à sa propre perception de la situation. Il ne s'agit pas d'une étude d'expert menée sur un cas de dyslexie⁴. Son histoire est considérée comme celle de n'importe quel sujet écrivant dans notre société ; c'est pourquoi, comme pour les autres informants, l'accent est mis sur ses pratiques et représentations de l'écrit. Nombre de ses commentaires concernant ses difficultés seront en accord avec le vécu d'autres personnes se disant « dyslexiques » ; cependant, l'intérêt de ses dires sera dans cette étude relatif à ceux des autres interviewés.

Céline utilise des termes particulièrement révélateurs alors qu'elle parle des sentiments que lui inspire l'activité scripturale : *je bloque* (17, 44), *je suis frustrée* (33, 194), *c'est l'horreur* (44), *l'écrit me paralyse* (49), *je suis obligée d'avoir de l'aide* (97), *ça a toujours été*

⁴ Encore une fois, le terme « dyslexie » est reconnu, car c'est ainsi que Céline se catégorise. Ouzilou (2001) la qualifierait plutôt de « mal-lisante ».

l'angoisse de devoir lire l'angoisse de devoir écrire une lettre une crainte (140), *c'est un handicap* (197). Ces termes laissent entrevoir l'importance de son blocage face à l'écrit et la conscience qu'elle en a. Cela ne l'empêche cependant pas de fonctionner plus ou moins normalement dans notre société.

4.2.1. La dyslexie

Tout d'abord, elle explique brièvement la nature de son problème de dyslexie :

- 457 C *comment ça se manifestait ... ouais euh: .. dans le sens au niveau de: de l'ÉCRIT . c'est-à-dire que je suis: gauchère hein .. donc pour moi j'aurais écrit de: de droite à gauche .. comme ça déjà hein .. et puis euh: . les lettres j- pour moi euh euh: de manière assez: . pff naturelle . étaient écrites à l'envers .. et après bon euh avec la dyslexie tu CONFonds aussi le b le p certaines lettres et cetera . tu vois . donc voilà: . et: par là deSSUS . j'avais une instit très: sévè:re qui: euh: qui t'obligeait de: de d'écrire avec la main droite . mettre la main derrière le dos . et si tu ressors la main elle te tape .. donc ça t'aide pas à à à ça t'aide pas à aimer l'écriture (quoi?) ça t'aide pas à: aimer: li:re ça t'aide pas . c- donc chaque fois que . on doit sortir un cahier ou sortir un livre ben c'est l'angoisse . et pis pour finir tu as (bloqué?) pis tu as: c'est fini quoi*
- 459 S4 *mmh . et pis ce problème de dyslexie tu dirais que tu l'as encore maintenant . ou bien tu as réussi à: ..*
- 460 C *s:i euh: OUI mais beaucoup moins . si je suis par exemple euh: . fatiguée ou: . un petit peu angoissée .. insécure . LA . ça va revenir . et: maintenant je trouve que je lis: beaucoup mieux hein je peux: avant j'arrivais pas à lire fort . c'est pas que je voulais pas je POUvais pas (dire? lire?) je savais pas comment on prononçait les m- les: mots .. maintenant avec tout un travail et ben ça va MIEUX je peux lire un petit texte .. mais si je me sens insécure .. tout d'un coup ça va: me refaire comme euh ça va me bloquer .. et je peux plus relire quoi ou bien lire euh le mot faux*

Sur mes 7 informants, deux (à savoir Céline et Yves) sont gauchers et ont plus de 40 ans. Tous deux ont souffert d'avoir été forcés d'écrire à la main droite. Chez Céline, ce problème n'a fait qu'amplifier son insécurité. Les difficultés qu'elle décrit ici correspondent à certains troubles que l'on trouve chez les dyslexiques (mais de loin pas les seuls) notamment la confusion entre certaines lettres et l'augmentation des problèmes lors de stress. Pour ce qui est de la lecture, elle explique comment, auparavant, elle était incapable de lier les lettres ensemble pour former un mot. Ainsi elle n'arrivait pas à lire un suivi d'un <a> comme <ba> (227). De plus, elle inversait, et inverse encore parfois, des lettres à l'intérieur d'un mot.

Céline tente également une explication de la source du problème : selon elle, la lecture et l'écriture sont des savoirs qui sont basés en grande partie sur l'affect (205), et si l'enfant souffre de problèmes affectifs, son aptitude à lire et à écrire peut s'en ressentir. Elle se considère aujourd'hui comme une personne sachant lire et écrire (par opposition aux illettrés⁵) et souligne qu'elle s'est beaucoup améliorée au travers de ses études d'institutrice, études qui ont permis un réapprentissage de la lecture selon le point de vue d'un enfant, ainsi qu'au

⁵ Elle se représente les illettrés comme des personnes qui ne peuvent pas lire du tout. C'est le sens courant donné à ce terme. Pour une définition plus complète de cette notion, voir 2.3.3.

travers d'un travail psychologique sur elle-même (199-205). C'est donc une évolution au niveau affectif qui lui a permis d'évoluer dans sa relation à l'écrit. A témoin de ses capacités actuelles, la carte postale reproduite ci-dessous (son texte se trouve tout au début) :



Document 4.1.

4.2.2. L'orthographe

Les premiers ennuis d'ordre scriptural apparaissent lorsque Céline tente d'écrire plus que quelques mots :

- 17 C euh Oralement je pourrai euh: dire plein de CHOses . par écrit c'est comme si le: vocabulaire me manquait .. et pis euh: je bloque parce que je sais pas comment on doit écrire les mots .. alors je vais prendre un vocabulaire hyper simple pour que je doive pas aller chercher le: un dictionnaire pis vérifier chaque mot
- 19 S4 ouais au niveau de: l'orthographe [tu dis
- 20 C [de l'orthographe ouais
- 22 C donc ça ça va: me bloquer donc je vais faire des petites phra:ses toutes sim:ples mais qui correspond pas à ce que . j'aurais envie d'exprimer euh: . profondément quoi

Le décalage entre verbalisation et pensée initiale est particulièrement important dans le cas de la communication scripturale pour Céline qui choisit délibérément des mots simples lui permettant de contourner ses problèmes orthographiques. L'usage du dictionnaire lui semble par ailleurs impossible tant le recours à cet outil serait fréquent. Le coût est trop important par rapport au bénéfice possible, c'est pourquoi elle utilisera plutôt le téléphone. Cependant la correspondance reste un moyen de communication qui a de la valeur pour elle :

- 33 C (...) je suis frustrée . parce que je trouve que c'est un moyen génial . mais j'arrive pas quoi
- 35 S4 ouais . mmh et tu trouves que c'est un moyen génial pourquoi
- 36 C parce que . je crois que: l'écrit c'est quelque chose euh de BEAU .. la parole quand on: on téléphone et bien ça: . on dit des phrases l'autre les entEND mais c'est: vite oublié on: on retient

que un mot ou l'autre . tandis que: l'ÉCRIT . déjà c'est un moyen de communication l'autre a pris du temps pour le faire . je trouve ça c'est chouette . et les mots euh: . on peut les faire rechanter dans notre oreille .. il y a une poésie derrière l'écrit . et: voilà

A titre d'exemple, voici une carte postale envoyée à sa mère contenant une erreur auto-correctée (*tous* qui devient *tout*) et une erreur non corrigée (*poiles*). A noter que dans cette carte, elle fait référence au chat de sa mère, qui a une grande importance pour cette dernière et qu'elle inclut deux comparaisons imagées dans son texte :



Document 4.2.

4.2.3. Les aspects paralinguistiques de l'écrit

L'extrait suivant fait suite à une question portant sur la répartition des tâches scripturales entre elle et son mari :

- 170 C *alors euh: avant qu'on ait un: un email . euh: je trouvais que MOI . bon par le fait que: il avait beaucoup à faire il n'avait plus le temps vraiment d'écrire ce qu'on appelle une Lettre . tu vois donc c'était moi un peu qui écrivait: aux amis: de l'école bibli:que aux amis: euh: parce que je trouvais que c'était important (...)*
- 173 C *(...) parce que je trouvais que c'était important et moi j'aime fai- mettre un petit tim: bre faire une petite décoration sur l'enveloppe donc ça c'est mon côté que j'aime bien . depuis qu'on a un email Thomas a: . maintient lui ses relations avec quelque:s amis parce que tout le monde a des emails . donc moi j'écris beaucoup moins .. et ça m'arrange bien . donc lui maintenant il me lit les réponses des emails (...)*

L'écrit donne à l'événement de communication un poids que la conversation en face à face ne possède pas. Tout d'abord, le scripteur montre qu'il accorde de l'importance au destinataire car il prend du temps pour composer un message. Ensuite, c'est la mise en page, les décorations éventuelles qui viennent renforcer le poids du texte. Céline aime, par exemple,

prendre le temps de décorer une enveloppe et elle apprécie la présence du timbre, indicateur du point et du moment de départ du message. Il se peut que ces aspects de la communication, aspects que nous qualifierions de paralinguistiques, retiennent l'attention de Céline car c'est là qu'elle se sent le plus à l'aise. Rappelons, à cet égard, les propos de Tannen (1982a, 1982b, 1985) selon laquelle les traits paralinguistiques fonctionnent comme marqueurs de la cohésion dans le discours oral, discours dans lequel ce sont le ton, l'expression du visage, etc. qui permettent de transmettre les sentiments du locuteur à l'égard de ses propos ; à l'écrit, par contre, c'est la verbalisation qui permet d'établir la cohésion du texte, c'est-à-dire que la relation entre les idées et l'attitude du scripteur à leurs égards doit être mise en mots. Il est clair que pour Céline la verbalisation et la structuration posent problème, et c'est peut-être de là que vient cette ingéniosité qui lui permet d'ajouter une valeur à ses écrits au delà du texte lui-même, texte qui, comme elle le dit elle-même, reste simple et éloigné de la profondeur de sa pensée. C'est ainsi que, comme l'affirme Street (1995), on trouve dans la communication écrite certains traits paralinguistiques ; par exemple Céline utilise dans sa correspondance la décoration, le timbre, ou encore le choix du papier : *j'aime tout ce qui est papier belle enveloppe* (303) pour ajouter du sens à ses textes. Elle se donne donc les moyens d'exprimer son engagement par rapport aux destinataires, caractéristique que maints chercheurs ont jugée typique de la communication orale par opposition à la communication écrite, qui elle focaliserait sur le contenu du message au détriment des relations personnelles. Cependant, avec Street, il faut admettre qu'il est possible de restituer certains éléments relationnels propres à l'oral par écrit, en choisissant par exemple une image sur une carte tout à fait signifiante pour le destinataire et qui rappellerait un vécu commun. Il faut toutefois garder à l'esprit le fait que l'écrit impose des limites, limites que Céline exprime dans les extraits suivants concernant le fossé qu'elle perçoit entre ses capacités en expression orale et écrite.

4.2.4. Expression orale et écrite

- 44 C *et je: je BLOque . je bloque complètement si je dois: (...) on m'a demandé un petit: . on a un petit journal et pis d'écrire un petit: . un petit résumé ou bien une petite activité . pour moi . c'est l'horreur quoi parce que je vais pas savoir écrire . mais si je dois raconter debout devant tout le monde euh: . je peux (y?) mettre t- tous les ges:tes (...) toute l'expresSION*
- 46 S4 *mais ce que tu dois raconter tu prendras des notes avant ou bien [tu y vas comme ça*
- 47 C *[non . non je vais comme ça*
- 49 C *je vais comme ça . si parce que si je: prends des notes avant . sur quelque chose que: je dois: dire je prendrai peut-être trois MOTS . (juste?) pour pas: louper hein mais c'est que trois mots mais j- . je noterai jamais quelque chose . que je vais lire après devant: devant quelqu'un d'autre . parce que ça me: ça me bloque parce que (je s-?) .. entre MON écrit et mon parler il y a un fossé . et dans le parler je me sens LIbre .. libre de le VIvre alors que: l'écrit . me paralyse*

Libre dans l'expression orale, Céline se retrouve paralysée quand il s'agit de composer un texte écrit. Elle est tout à fait capable de tenir un discours devant un groupe de personnes, elle saura s'exprimer clairement, montrer ce qui est important par son intonation et sa gestuelle, introduire un nouveau thème, ou encore une énumération de points dans son discours. Il suffit pour s'en convaincre de parcourir les réponses qu'elle donne à mes questions, réponses toujours à propos et qui décrivent bien sa personne et sa relation à l'écrit. Par contre, elle se sent incapable de relater une expérience ou une réflexion par écrit ; l'écrit *c'est un monde au-dessus de toi* (212), comme elle l'exprime elle-même.

- 249 S4 *pis au niveau de l'écritu:re donc tu as: un problème au niveau de l'orthographe . et pis du de la construction du texte de l'enchaînement des idées . ça ça . te poserait problème aussi ou bien ...*
- 250 C *ouais . s- si tu veux moi j'ai l'impression peut-être que je me trompe mais j'ai l'impression que .. on n'écrit pas la même chose qu'on parle .. et moi j'arrive pas à faire ce pas*
- 252 S4 *mmh .. tu arriverais à préciser cette impression . à essayer de la défi[nir*
- 253 C *[ouais .. c'est-à-dire que: quand euh: je lis un: un texte euh: . que quelqu'un a éCRIT ou n'importe quoi (...) un petit article dans un jourNAL il y a ... c'est comme si t- tu veux tu as de la viande pis il y a de la sauce .. ça fait quelque chose de bon .. voilà . et moi si je fais ben. c'est qu'une viande un peu sèche .. j'ai pas su y mettre ce côté poétique ... j'ai: ouais .. j'ai SIMplement: [*
- 255 S4 *[c'est aussi une question de style alors*
- 256 C *voilà j'ai simplement . mis par écrit ce que j- la manière dont j'aurais parlé . et la manière dont je parle .. ça peut passer parce que il y a les mimiques il y a l'expression il y a le regard . mais quand tu: (c'est le gars?) qui: qui lit ce que j'ai écrit . et pis je suis pas présen:te . c'est: . c'est FAde pour moi c'est fade*
- 258 S4 *mmh ... d'accord*
- 259 C *bon j- bon je me dis certains ils ont: un DON .. pour moi ... mais il y a quand même (là?) X . un milieu entre le don pis celui qui est pas capable d'écrire X trois phrases ou: .. mais par exemple X au gymna:se . j'ai jamais fait une composition .. c'était ma belle-mère qui me les faisait .. pis le jour où j'ai dû en faire une pour mon bac j'entends j'ai eu deux: trois je sais pas . mais j'avais jamais fait je savais PAS comment on faisait . je savais pas comment: on pouvait développer une idée par écrit*

Céline est tout à fait consciente qu'il existe des différences entre un texte oral et un texte écrit. Sa première explication prend la forme d'une métaphore : une viande accompagnée de sauce donne un bon repas, alors qu'une viande sans sauce sera sèche. Il en va de même d'un écrit poétique par rapport à un écrit sans poésie, ce dernier étant fade. Il me semble intéressant de souligner que Céline et son mari sont végétariens et qu'elle ne mange ni ne cuisine de viande. L'écrit, tout autant que la viande, est éloigné de son vécu personnel, elle ne sait pas le préparer et elle n'y goûte pas vraiment. Dans les deux cas, elle doit afficher sa différence par rapport aux autres, que ce soit en précisant qu'elle est végétarienne lors d'une invitation ou alors en évitant de produire un écrit quand on le lui demande. Ce qu'elle entend par *poétique* reste quelque peu flou malgré sa deuxième explication (256). Les textes qu'elle produit sont *fades*, elle estime écrire comme elle parle et perdre ainsi dans son message écrit toute la gestuelle signifiante qui l'entoure. Si elle n'est pas présente, elle ne se

sent pas à même de communiquer de façon appropriée. Comme nous l'avons dit précédemment, il est possible d'introduire à l'écrit des éléments paralinguistiques, mais l'écrit demeure une communication distanciée, sans possibilité de rétroaction immédiate. De plus, il y a la crainte du jugement de l'autre qui apparaît ici et qui la paralyse. A ce sujet, Bronckart (1993) souligne que le scripteur se sent soumis aux évaluations sociales. Son écrit sera jugé selon le critère de vérité (adéquation des connaissances verbalisées par rapport à la connaissance du monde), selon le critère de conformité aux normes (pertinence du genre adopté et de ses caractéristiques linguistiques par rapport aux conditions sociales d'emploi des textes), et critère de véracité (crédibilité et authenticité de ce que l'agent donne à voir de lui-même par son action d'écriture). Bronckart ajoute que le scripteur est soumis aux attentes sociales telles qu'il les a intériorisées au travers de son éducation familiale, scolaire et culturelle. De cette situation découle le sentiment de solitude : confrontation de l'image de soi (héritée des expériences antérieures) avec les images sociales de référence. La façon dont le scripteur se sentira par rapport à cette confrontation va induire des sentiments d'impuissance, d'angoisse, ou d'harmonie. Pour Céline qui affirme *c'est l'horreur quoi parce que je vais pas savoir écrire*, l'issue de la confrontation est claire.

D'autre part, Céline se situe entre ceux qui ont un *don* pour écrire et ceux qui ne peuvent pas écrire du tout (259). Ses problèmes apparaissent lors de la rédaction de textes plus complexes qu'une simple carte postale, par exemple un article dans un petit journal communautaire, ou les compositions qu'elle devait faire au lycée. Lorsqu'elle affirme qu'elle ne savait pas comment développer une idée par écrit, elle fait allusion au type d'écrit prototypique reconnu par la classe éduquée du monde occidental, à savoir l'écrit académique, un écrit dans lequel tout le sens se trouve dans le texte lui-même et dans lequel l'auteur doit s'effacer pour laisser la place à un ton objectif. Ce type d'écrit requiert également une fictionalisation de l'auditoire et de l'auteur. Le terme « fictionalisation » est repris de Scollon & Scollon (1981) ; c'est, selon eux, l'un des aspects caractérisant la littérature essayiste idéale selon le mode de pensée occidentale ; fictionaliser l'auditoire et l'auteur signifie que le texte doit être compréhensible en dehors de toute situation d'énonciation, à savoir pour tout lecteur tel que se le représente l'auteur (on peut citer pour exemple les questions incluses dans les informations pour patients concernant les médicaments ; l'auteur reconstruit les questions que, selon lui, le patient "type" se pose ; il adopte également un rôle de médecin "type" capable de vulgariser son savoir). Cette notion est liée à celle de décontextualisation, quoique Scollon & Scollon préfèrent parler de « contextualisation réflexive ». Pour notre part, nous

retiendrons le terme parallèle de « recontextualisation »⁶, expression qui traduit très bien l'idée selon laquelle le texte lui-même fournit le contexte nécessaire à son interprétation. Ce sont donc bien les textes académiques qui posent problème à Céline. Il n'est ainsi pas surprenant de constater qu'elle préfère écrire des cartes postales ou de simples petits mots ; en effet, ces types d'écrits personnalisés possèdent de nombreuses caractéristiques de la communication en face-à-face : ils focalisent sur les aspects relationnels ou transactionnels de la communication, ils laissent la place pour exprimer ses émotions, explicitement ou implicitement, et permettent même de se référer à un contexte commun (Céline m'a par exemple écrit un mot pour fixer l'heure et la date d'une rencontre sans préciser le lieu, ce lieu étant habituellement le même pour ce type de rencontre). Ces deux types d'écrits – à savoir l'écrit personnalisé et l'écrit académique – reflètent deux façons différentes de communiquer et de penser. Gee (1992) ou encore Heath (1983) mentionnent cette confrontation entre deux façons de penser, ou même entre deux appartenances culturelles, à propos des groupes ethniques minoritaires établis aux Etats-Unis et au Canada. Les enfants éduqués au sein de ces groupes minoritaires accomplissent par ailleurs leur scolarisation selon le mode occidental. Cependant, la culture familiale leur enseigne des pratiques sociodiscursives⁷ différentes de celles enseignées en classe, d'où leurs fréquents échecs scolaires. Céline se trouve dans une situation semblable en ce sens qu'elle ne maîtrise pas le type d'écrit le plus valorisé dans notre société ; toutefois les raisons de cette non-maîtrise sont différentes. En effet, son entourage familial et scolaire était propice à l'apprentissage de l'écrit ; l'origine du blocage face à ce type d'écrit est donc autre qu'un conflit interculturel sur la manière de communiquer. Une piste est suggérée par la British Dyslexia Association, qui affirme que les personnes dyslexiques gèrent l'information différemment⁸. On retrouve ici l'idée de différentes façons de penser et le conflit identitaire qui peut s'ensuivre. Tout comme certains groupes minoritaires des Etats-Unis, les personnes dyslexiques se retrouvent coupées de la communication écrite valorisée dans leur environnement.

4.2.5. La lecture

Le blocage de Céline face à la communication scripturale ne se limite pas à la production de textes, mais il en comprend également la réception :

⁶ Voir Tannen (1985) ainsi que 2.1.2 dans le présent ouvrage.

⁷ La notion de pratique sociodiscursive renvoie à la notion d'habitus développée par Bourdieu. Elle intègre les valeurs, les façons de se comporter, de communiquer et de penser du groupe en question. Voir également 2.2.1.

⁸ British Dyslexia Association (2001). *What is dyslexia ?*. 22.11.2001, <<http://www.bda-dyslexia.org.uk/d02adult/a01what.htm>>.

140 C *je crois parce que j'ai: . (soupir) . un peu refusé que: le moyen de communication: était l'écrit . parce que ça a toujours été un: un problème pour moi l'écrit ça a toujours été euh: l'anGOIsse de devoir Lire l'anGOIsse de devoir euh: écrire une LE:ttre une crain:te . donc j'ai mis ça de côté je veux pas .. donc rien que de me: retrouver devant: un texte que j'ai pas l'habitude c'est différent si tu lis un: . (ben?) je lirai volontiers une bande dessiNEE . mais si tu lis un prospectus . c'est pas ton: ton langage couRANT c'est pas: ce que tu vas lire tous les JOURS . donc il y a une CRAINte donc euh: . je vais pas comprendre . mais si quelqu'un me le LIT . alors il y a pas de problème je vais pouvoir faire sans autre*

Plus loin, elle affirme encore : *j'aime pas la lecture parce que la lecture ça me parle pas* (333, 337). Dès que le texte devient trop complexe, l'attention qu'elle doit porter aux opérations de déchiffrage l'empêche de saisir le sens du texte.

4.2.6. Fonctionnement par rapport à l'écrit

L'extrait suivant ouvre une fenêtre sur la perception que Céline a d'elle-même en tant que sujet écrivant :

564 S4 *que penses-tu de la manière dont tu fonctionnes par rapport à l'écrit ...*
 565 C *je trouve qu'elle est très simpliste ..*
 566 S4 *tu veux [dire quoi par là ..*
 567 C *[très simpliste*
 568 C *que: . je l'utilise juste pour . ce QU'IL faut .. dans ce sens-là (...) bon je (rires) j'ai pas gagné mais mon mon frère je trouve qu'il écrit HYPER bien . dans son journal . il est hyper doué pour moi .. donc euh . tu tu te sens forcément: moindre à côté .. ma mère elle lit x bouquins par semaine euh: . des machins je comprends pas deux phrases et: . ça fait partie de sa vie (...) Thomas lui qui: qui aime les bouquins et qui fait des reCHERches . et toi tu es là au milieu en disant ben moi je fais un dessin et pis je joue de la guitare euh: .. tu AS l'impression de: . d'être un peu la bobette*
 570 S4 *mmh . quand même ouais*
 571 C *d'être un peu la bobette voilà et pis: de: . donc c'est VRAI .. je: j'ai reçu BEAUcoup d'autres dons de qualités j'ai beaucoup D'AUTRES capacités .. c'est SUR .. donc je pourrais m'en m'en contenir LA en disant ben ça c'est bien . mais: . j'ENVie la personne qui sait: bien écrire . parce que je trouve (que?) c'est génial*
 573 S4 *mmh . tu penses que c'est un désavantage parce que justement notre société valorise ça (...)*
 575 C *moi je trou- non ce qui me dérange le plus c'est que je suis très euh: malgré tout je crois portée sur l'art .. j'aime l'art autant de voir quelqu'un qui danse je vais trouver beau . de voir quelqu'un et: j'aurais envie de faire comme ça avec euh: mes gestes (et?) pis: . je pourrais exprimer quelque chose même si c'est moche tu vois . euh: la peinture je trouve c'est beau je ferais un petit dessin même s'il est moche j- j'aurai PU faire un dessin (quoi?) tu vois . et pis euh: . pis l'ÉCRIT . pour moi c'est: c'est un ART .. et j- j'arrive même pas à: j'arrive à X mettre euh une boîte de cornichons ne pas oublier euh: . un savon dans le: ménage quoi tu vois .. et C'EST cette frustration en disant . cet art-là . m'échappe complètement .. et: c'est ça que je dis mais si seulement j'avais c- . j'aimerais cet art-là aussi . mais j'en ai plein d'autres .. mais je crois pas que c'est une (notion?) de dire oh il y a les manuels il y a les intellectuels . parce que je suis bien contente de dire euh moi je suis pas manu- je suis pas: intellectuelle ... à la limite ça ça: provoque (on dit?) mais alors tu es instit et tout ça pis je dis mais NON ça m'intéresse pas du tout .. c'est peut-être provocateur hein . je sais pas*

Céline affirme d'abord utiliser l'écrit *juste pour ce qu'il faut*. C'est le côté utilitaire de l'écrit auquel elle fait allusion ici (billets de commissions, petits mots à son mari, pense-bêtes, etc.) Immédiatement, cet emploi de l'écrit est mis en comparaison avec d'autres utilisations possibles exemplifiées par ses proches. Son frère écrit des articles dans un journal, sa mère lit pour le plaisir des livres compliqués, son mari fait des recherches. Elle est consciente d'avoir

d'autres capacités, mais dans son esprit, ces dernières ne font pas le poids lorsqu'elles sont comparées à la maîtrise de l'écrit. Elle ne développe pas ma suggestion (573) que ce décalage entre valorisation de l'écrit et valorisation d'autres capacités serait dû à un système d'évaluation imposé par notre société. Céline choisit plutôt de parler d'un aspect de l'activité scripturale qu'elle aimerait particulièrement maîtriser : à savoir l'écrit en tant qu'œuvre d'art (575). L'art fait partie de sa vie sous plusieurs formes : la musique, le dessin et le bricolage. Cet amour de l'art définit son identité et à cet égard, ne pas pouvoir faire de l'art avec un moyen d'expression aussi courant que l'écrit devient l'objet d'une frustration avouée. L'histoire de Céline pourrait être mise en parallèle avec l'histoire des sociétés où la littératie est en voie de diffusion. Nombre de chercheurs ont défendu l'idée que l'introduction de l'écrit dans une culture orale allait permettre la modernisation du peuple en question. L'idée était que l'usage de l'écriture allait transformer les façons de penser des gens. D'autres chercheurs, dont Street en particulier, ont conduit des études de terrain montrant qu'au lieu d'être façonnés par l'écrit, les nouveaux scripteurs façonnaient ce dernier pour qu'il réponde à leurs besoins. C'est ainsi que Besnier (1988) décrit les pratiques scripturales des habitants de Nukulaelae ; ces derniers envoient des lettres empreintes de langage très émotionnel à leurs proches ayant quitté l'île. Ce type de communication écrite est tourné presque entièrement vers la relation (par opposition à l'écrit prototypique occidental)⁹. Céline montre dans cette réplique ce qu'elle ferait de l'écrit maîtrisé dans sa vie : elle l'utiliserait pour faire ce qu'elle sait déjà faire dans d'autres domaines, à savoir faire de l'art. Elle ferait d'abord l'écrit sien et ensuite seulement, se laisserait-elle peut-être transformer par ce moyen de communication.

Céline reprend ensuite ma suggestion d'une survalorisation des intellectuels par rapport aux manuels. Même si elle est institutrice, elle se plaît à affirmer être manuelle plutôt qu'intellectuelle ; c'est selon elle une sorte de provocation, une affirmation inattendue qui va à l'encontre de l'opinion générale concernant les institutrices. Sa remarque valide en quelque sorte ma suggestion que nous vivons dans une société où il vaut mieux être à l'aise avec l'écrit.

Face aux corrections, elle adopte une attitude qui lui permet de sauver la face :

585 S4 *mmh . comment réagis-tu quand on te corrige . si on critique un de tes textes ...*

586 C *euh: mm ... j'ai PAS l'impression d'être euh: .. X bon avec les amis je veux dire j'ai pas l'impression d'être blessée ou vexée parce que c'est la réalité quoi .. tu vois*

588 S4 *tu vas suivre ce qu'on te dit*

⁹ Voir également 2.1.3.

589 C *oui*
 590 S4 *si ça te convient*
 591 C *ouais . parce que des fois j'arriverai à le prendre comme JEU . . je suis assez joueuse . alors j'essairai de: de faire le MIEUX possible de reLlre trois FOIS . et pis je donnerai à corriGER . et pis euh: voilà . ou bien même /s/ des fois: ça peut être très: très marrant mais . quelqu'un m'aura dit . tu peux lire mon texte voir s'il y a des fau:tes . et moi c'est un JEU . (j'en verrai?) peut-être pas j'en rajouteRAI tu vois mais euh: . ce qui est marrant j'arriverai à voir des fautes . tu vois le problème . c'est que chez quelqu'un j'arriverai à voir les fautes . mais MOI . j'aurais pas su écrire le mot*

Céline établit implicitement un contrat entre son correcteur et elle-même. Dans ce contrat, ils participent tous deux à un jeu, l'un écrit en essayant de laisser le moins de fautes possibles dans son texte, alors que l'autre cherche les erreurs. Grâce à ce contrat, elle se sent à l'aise dans un rôle comme dans l'autre. Cette stratégie – l'usage d'un contrat didactique¹⁰ – lui permet de préserver sa face ; en effet il est moins “grave” d’être mauvaise dans un jeu que dans une activité aussi fondamentale que la lecture et l’écriture. Cependant, si elle se sent capable de repérer des fautes d’orthographe dans un texte produit par un tiers, elle sait qu’elle ne pourra pas toujours elle-même orthographier correctement. Une certaine confusion règne cependant quant à ses représentations de ses capacités de correctrice : face à un texte à réviser, elle peut être très critique (176), le prendre comme un jeu en cherchant les erreurs, voir les fautes ou en rajouter ! On observe ici un décalage entre le niveau qu’elle aimerait avoir et qu’elle aimerait pouvoir exiger des autres, et le niveau qui est effectivement le sien. Ajoutons par ailleurs que les éléments pris en compte ici ne sont pas seulement l’écrit et Céline, mais aussi les autres sujets écrivains ainsi que la relation que Céline entretient avec ces derniers. C’est cette relation avec les autres qui sera explorée dans la section suivante.

4.3. LES STRATÉGIES DE CONTOURNEMENT

Lenoir (1991) définit les stratégies comme les processus mis en œuvre pour résoudre une tâche scripturale lorsque les compétences font défaut. A cela j’ajouterais qu’elles ont pour but principal de cacher l’incompétence en question aux autres. Ces stratégies de contournement de l’écriture sont omniprésentes dans la vie de Céline. Elles apparaissent dans toutes les périodes et dans tous les domaines de sa vie : en famille, lors de sa scolarisation, au travail et dans sa vie associative. Les stratégies qu’elle utilise peuvent se résumer ainsi : refuser d’écrire, écrire mal (pour qu’on ne reconnaisse pas les fautes), demander à autrui d’écrire ou de lire pour elle, inventer ce qu’elle lit, s’appuyer sur sa mémoire auditive et sur ses compétences dans d’autres domaines (notamment pour compenser les mauvaises notes à l’école).

¹⁰ Pour une définition du concept de contrat didactique, voir 6.4.

Dans la vie quotidienne, c'est en général vers son mari qu'elle se tourne pour obtenir de l'aide. Céline raconte par exemple comment elle a dû, à un moment donné, faire une démarche administrative. Dans un premier temps, elle a décidé d'écrire elle-même, mais elle a fini par téléphoner à son avocat qui lui a dicté la phrase. Les notes prises étant *très phonétiques*, c'est son mari qui a remis le tout au propre sur ordinateur (412). Thomas a apporté son aide tout au long de leur vie de couple, notamment lorsque Céline était encore au lycée :

jusqu'au: gymnase . par exemple je savais pas lire . donc j'ai fait scientifique . parce que j'avais pas besoin de lire et de compren- euh: j'avais la logique des maths (alors?) je m'en suis sorti(e?) comme ça . mais par mon bac euh: d'histoire mon bac qu'est-ce qu'on avait histoire je crois ouais je pense à celui-là spécialement j'étais incapable de lire mes bouquins .. alors c'est Thomas qui me les a lus et: je mémorisais tout . tu développes des: des choses comme ça . la mémoire des moyens mnémotechniques pour te souvenir de deux trois trucs . mais ça te paraît toujours euh: . à un mètre au-dessus de toi c'est un monde c'est au-dessus de toi quoi (202)

Le recours à autrui et le développement d'autres aptitudes a permis à Céline de réussir ses études. Elle s'est concentrée sur les sujets où elle excellait, à savoir la gymnastique, le dessin, les travaux manuels et la musique. Elle avait recours non seulement à son mari, mais à sa belle-mère qui lui rédigeait ses compositions. Pour éviter de lire des livres, elle achetait des résumés et demandait à ses amis de lui raconter les histoires. C'est ainsi qu'elle a développé une très bonne mémoire.

Dans sa profession d'institutrice, Céline devait aussi user d'ingéniosité pour cacher son problème. Par exemple, lorsqu'elle lisait une histoire aux enfants et qu'elle avait des difficultés à déchiffrer une phrase, elle inventait la suite elle-même (200). Les autres problèmes étaient réglés avec l'aide de son mari :

pour écrire au tableau devant les enfants c'était pas un problème parce que: bon souvent j'avais les petits .. et ben euh: c'était la PO:me euh: le crayon des trucs que ça: à la limite tu sais écrire quand même (...) mon problème . était les: d'écrire les carnets scolaires ... parce que incapable .. alors euh ce qu'il fallait c'est que Thomas euh participe . mmh ou bien certains: euh devoirs que tu fais faire aux enfants des fois euh: . ils ont euh x MOTS et ils doivent faire une phrase avec chaque mot ... je peux pas corriger .. donc ça tu- o- tu es obligé(e?) de demander à quelqu'un . d'autre qui corrige (401)

Elle mentionne encore les problèmes rencontrés lorsque, dans son magasin d'antiquaire, elle doit noter un objet pour réservation :

je me suis trouvé encore dernièrement dans une situation où tu dois juste prendre note pis la personne est LA . pis elle te met par exemple euh: X ben ouais je travaille dans un magasin . pis elle me disait ben noter SOUpière: euh: pour Madame Tartampion pis tu sais pas comment on écrit souprière . pis qu'elle a l: nez sur TOI . euh: tu tu fais un s et pis après tu fais un pff un trait comme ça pis tu dis je m'en souviendrai tu vois .. donc LA tu es toujours un peu . embêté(e?) quand tu es CONfronté(e) à une personne (197)

Ici elle masque le problème par le biais d'une écriture illisible et de sa mémoire qui lui permettra de se souvenir du mot inscrit. C'est la peur du jugement de l'autre, d'une possible dévalorisation de ses capacités qui la pousse à cacher son problème.

Finalement Céline raconte comment elle a développé d'autres sens lui permettant de communiquer adéquatement :

(...) moi je crois que: ... tu: tu fonctionnes si tu veux tu euh: comment te dire ... tu vas toujours trouver des portes de sortie ... parce que j'estime être euh: avoir une intelligence normale .. si tu veux . donc il me manquait un bagage de savoir .. donc le bagage de savoir puisque euh: je vais pas lire . .. parce que pour moi c'est trop gros et je comprends pas . et ben ce que je vais faire (...) je vais capter ce que disent les: gens . surtout ... et: en fin de compte . euh: j'ai l'impression au travers de ça avoir euh: . développer euh: . une mémoire et une écoute . très: très: .. très BONNE (360)

Cela rejoint les remarques de Lenoir (1991) concernant les illettrés, avec lesquels Céline partage certains fonctionnements, à savoir qu'ils sont très astucieux pour trouver des solutions à leurs problèmes.

Dans sa vie associative, Céline utilise principalement la stratégie d'évitement. Soit elle refuse de faire l'écrit qu'on lui demande, soit elle délègue.

190 S4 *(...) mais tu as pas dit clairement aux gens que tu avais un problème avec ça . tu t'es débrouillé:e*
191 C *bon ils le savent aussi parce que quand on me demande toujours pour le petit journal de l'église quand c'est que tu nous écris un article (pour finir je le?) dis c'est pas mon truc pour finir je dis mais MOI j'arrive PAS .. j'arrive pas . je sais pas comment mettre euh: je peux vous passer ce que je ressens: ce que je vis comme ça mais par écrit je peux je sais pas comment on doit faire .. alors j'ai commencé un petit /e/ peu (d'?) article pis j'arrivais pas au bout pis j'ai donné à la dame qui est responsable . j'ai dit: j'ai donné mes idées pis c'est elle qui a pondu la FIN*

Après avoir tenté d'accomplir la tâche, elle choisit finalement de déléguer à autrui. L'exemple suivant montre les conséquences de cette non-maîtrise de l'écrit :

386 C *(...) par exemple dans l- dans le cadre euh: par exemple de: de l'église ou comme ça ou: . quand j'étais responsable des: g- un groupe de dames où tu: tu dois organiser des SOIREES .. et ben: ben voilà je veux dire il y a des choses à: . à ÉCRIRE il y a des choses à: il y a . des papillons à envoyer des choses comme ça: ben . voilà mais je me défile là*
388 S4 *voilà pis tu délègues hein*
389 C *je délègue [voilà*
390 S4 *[c'est ce qu'on avait dit ouais ...*
391 C *mais par exemple euh . on m'a demandé (...) pour euh: .. la journée des églises euh: . libres .. si je voulais être euh: . la PRÉSIDENTE de la journée .. alors forcément les gens ils voient mon charISMES .. où je parle (...) je suis à l'aise devant les gens: euh: je complexe pas: euh: . ça m'angoisse PAS .. hein mais parce que j'ai développé ça puisque .. tu es obligé(e?) tu développes quelque chose d'autre puisque tu développes pas le: l'écrit: et puis tout ça donc tu vas communiquer euh: par la parole . donc ils m'ont dit ah mais ce serait super est-ce que tu voudrais pas être présidente de ça animer cette journée .. et en fin de compte moi je vois que j- je DIS NON je dis NON parce que c'est pas seulement être là présente la journée . mais c'est le travail derrière .. que si j'accepte . je saurais . comment gérer ça . mais ça veut dire que . (mais?) je vais être incapable d'écrire à deux trois autres pasteurs pour dire rendez-vous là est-ce que vous pouvez venir euh: . pis le plan du jour .. donc (...) je suis paumée . alors j: j'accepte pas .*

alors je dirai oh ben je fais plutôt partie de la commission qui: partiCIPE . pis qui donne des iDEES ... voilà . donc des fois tu as des trucs qui te coincent quand même . que si j'avais pas cet handicap-LA . ben pourquoi pas peut-être

Céline ne se prive pas seulement d'accomplir une tâche scripturale mais aussi une tâche pour laquelle elle est qualifiée : à savoir assurer la présidence d'une journée de rencontre. On est ici en présence d'un exemple illustrant à quel point l'oral et l'écrit sont imbriqués dans la vie des occidentaux. Les deux modes de communication sont impératifs pour un bon fonctionnement de l'individu dans la société.

Finalement, l'extrait suivant révèle l'ambivalence de son attitude face à sa situation, alors qu'elle reconnaît avoir eu du mal à avouer ses difficultés :

- 271 C *j'ai plu:S honte MAINtenant . donc justement si je me trouve dans un magasin: ou bien: dans une situation avec des adultes . même qu'ils savent que je suis instit ou et ceteRA . et pis qu'ils me disent mais attendez euh: . notez vite CA et je sais pas quand ils me disent notez vite ça . pour moi c'est fichu parce que je sais pas comment j- X le noter*
- 273 S4 *ouais . mmh ...*
- 274 C *ça euh: voilà . mais c'est avec les années je dis oh pff . de toute façon je suis pomme euh . je vais le dire comme ça je suis pomme alors que: . je sais que je suis pas pomme dans d'autres domaines*

Céline n'a pas toujours eu honte de son problème. La honte survient lorsqu'elle doit, aux yeux des autres, allier sa profession d'institutrice avec ses difficultés pour écrire. Par ailleurs, le va-et-vient entre l'insistance sur les domaines qu'elle maîtrise et le domaine de l'écrit révèle la lutte intérieure nécessaire à une auto-reconnaissance de ses capacités malgré ses manquements en matière d'écriture. A cet égard, Lenoir (1991) définit dans sa recherche différentes réactions face à un manque en matière scripturale. Elle montre par exemple comment certains illettrés perçoivent l'écrit avant tout comme un savoir-faire, leur préoccupation principale étant d'assurer leur survie et de garder un minimum d'autonomie. Pour ceux qui parviennent à fonctionner dans la société, l'écrit est alors perçu comme une façon d'être. La survie n'étant plus la préoccupation première, elle laisse la place aux sentiments de honte. Finalement ceux qui, parmi les illettrés, sont parvenus à une reconnaissance sociale et professionnelle ressentent encore plus fortement le manque de savoir en matière d'écriture ; en effet, ce dernier met en lumière un déséquilibre entre la relative autonomie observée et l'obligation de dépendance qu'exige la réalisation de certaines tâches en rapport avec l'écrit (Lenoir 1991, p. 74). Chez Céline, on observe en effet un passage entre les questions de survie et, avec l'amélioration de ses compétences, l'apparition de la honte ainsi que d'un sentiment de décalage entre sa profession et ses capacités scripturales.

4.4. REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT ET DU MONDE DE L'ÉCRIT

Les représentations de l'écrit de Céline sont empreintes de sa sensibilité artistique et de son attachement à la norme.

4.4.1. Fonctions, valeurs, normes et rôle de l'écrit dans la société

- 481 C (...) moi je pense que l'ECRIT est: . est un moyen CHOUETTE . de communiquer de dire quelque chose aux gens ... ça c'est super c'est un moyen de: de témoigner plein de choses quoi
 483 S4 dans une rela[tion]: personnelle
 484 C [dans une relation . voilà
 485 S4 mmh
 486 C mmh .. parce que ça veut dire que (...) tu prends du temps pour (...) lui écrire quelque chose tu penses à lui pendant ce temps tu pèses tes mots . dans ce que tu tu vas dire (...)

L'écrit est, selon Céline, un moyen de communication *génial* (33) ou *chouette* (481) permettant une communication de valeur. Cette réponse correspond en partie à ses pratiques scripturales. En effet, elle ne pense plus aux pense-bêtes, ni aux billets de commissions. Seules restent présentes à son esprit les lettres personnelles. La lettre est en effet le genre qui, selon Dabène (1987), est généralement assimilé à l'activité d'écriture. Céline s'éloigne ainsi des catégories que j'avais introduites, à savoir que le billet est aussi une forme d'écrit, pour laisser transparaître ses représentations premières, c'est-à-dire l'idée d'une équivalence entre écrire et correspondre. Ainsi, dans sa description de la langue écrite, elle en reste à l'écrit qui la touche le plus, qui a le plus de valeur pour elle, la lettre que l'auteur a pris le temps d'écrire pour l'autre.

Si Céline donne d'abord une définition globale de l'écrit, elle éprouve également le besoin de distinguer entre divers genres d'écrits, notamment entre un article de journal et un poème. Le premier est une communication d'une personne à tout un lectorat ; pour être bien reçu, le texte doit être adapté aux destinataires. Le poème, par contre, consiste à se dire soi-même. Il ne s'adresse pas à un lectorat en particulier, mais sert en premier lieu de moyen d'expression pour l'auteur. Ce type d'écrit se rapproche plus de l'œuvre d'art que de la communication transactionnelle.

Chez cette institutrice, l'écrit apparaît également comme un outil de réflexion :

- 643 S4 (...) est-ce que tu penses que bien savoir lire et écrire c'est un signe d'intelligence ...
 644 C (rires) très bonne . que:stion . c'est pas un signe d'intelligence forcément .. mais: euh: . tu vas pouvoir peut-être développer . ta culture . (et?) ton intelligence ... en te cultivant: en lisant: [euh:
 646 S4 [tu vas pouvoir dé- est-ce que tu penses que tu vas pouvoir développer ta réflexion . ta pensée ou [bien:
 647 C [oui

656 C ouais (très doucement) . parce que si tu es un mordu: à: à la lecture tu vas lire tu vas te poser des questions: tu vas être peut-être PAS d'accord avec cet auteu:r . tu vas en lire un autre qui le: . qui le: controverse et comme CA . et là tchac tchac ça va te STImuler ça va te . ça va t'obliger à TOI te positionner ... moi je pense que c'est: quelque chose . d'important

Les propos de Céline témoignent de son intégration dans le monde de pensée occidentale, et ceci malgré le fossé qu'elle perçoit entre elle et l'écrit. En effet, elle connaît les possibilités offertes par l'accès à l'information écrite, à savoir l'opportunité de confronter simultanément diverses façons de penser, de les mettre côte à côte, et finalement de poser sur chacune d'elles un regard critique permettant de se positionner soi-même¹¹.

Quant à ses représentations concernant le bien et le mal écrire, Céline révèle une forte sensibilité au "son" des textes :

511 S4 (...) qu'est-ce que pour toi un texte bien écrit ...
 512 C alors un texte bien ÉCRIT .. euh il faudra déjà que: qu'on me le lise . pour que je le ressente parce que si je dois le li:re . je vais: .. prendre TROP d'énergie pour lire les mots . et pas: me le faire chanter dans l'oreille et pis pas qu'il y ait de résonance au niveau de ma sensibilité . donc euh si on me LIT un texte j- je pourrai vraiment trouver TRES TRES beau . euh:
 514 S4 à quel niveau . tu le trouverais beau ..
 515 C alors à: un ou deux niveaux déjà déjà . euh . au niveau du CHANT des mots ... peut-être des Rimes de de certains MOTS . hein déjà CA . mais au- au-ssi au niveau de où il t'eMMENE
 517 S4 mmh . au niveau des idées
 518 C au niveau des idées . voilà . et: ouais au niveau de la poésie si tu veux il y a pour moi il y a les deux choses est-ce qu- est-ce qu'il va euh: . (t'émettre?) u:ne je veux dire des vibrations: euh: . (de?) sentiMENTS . quand tu vas l'en- l'entendre ou pas . voilà . et c'est ça que MOI j'arrive pas à faire transmettre

Cette institutrice qui peine à participer au monde de l'écrit y trouve un accès par le biais de la mise en son des textes. Pour elle, la beauté d'un texte s'évalue principalement par le canal auditif : elle est sensible au *chant des mots*, elle parle de *résonance* au niveau de sa sensibilité, de *rimes*, de *poésie* ou encore de *vibrations*. L'organisation du texte même est mentionnée, mais comme critère secondaire, le chant perceptible à son oreille demeurant le critère principal :

c'était CLAIR son vocabulaire était RICHE . tu vois .. mais je PENse que . la personne qui a: un BON vocabulaire RICHE .. sera un aTOUT . si elle sait le gérer . en: . dans son vocabulaire écrit mais ça veut pas: pour autant dire que: que son écrit sera: .. quelque chose qui va chanter dans mon oreille (552)

Quant au texte mal écrit, voici ce qu'elle affirme :

c'est le texte que: la personne elle aura: écrit comme elle a parlé quoi . peut-être /p^h/ .. elle me donne une information comme ça . c'est inintéressant le vocabulaire est nul ... moi j'arrive PAS à faire un beau texte mais je suis très exigeante (521)

¹¹ Voir à ce sujet les travaux de Goody (1963, 1977, 1987), ainsi que la section 2.3.3.

Soulignons qu'elle choisit non pas de décrire ce qu'est pour elle un texte mal écrit en soi, mais plutôt ce que fait le mauvais scripteur. L'évaluation du texte, c'est ici l'équivalent de l'évaluation de son auteur (voir 11.3.5). D'autre part, si l'on se réfère à ses dires concernant un livre qu'elle a apprécié, elle affirme exactement l'opposé : *la femme PARle et pis tu: tu entres dedans facilement .. au moment où ça devient .. (tac?) un- un vocabulaire un peu plus: . plus élaboré . euh: c'est fichu quoi pour moi* (156). Cette contradiction trouve une explication dans l'énoncé suivant : *moi j'arrive PAS à faire un beau texte mais je suis très exigeante* (521). Elle avance ici plusieurs éléments répondant à divers critères : si elle doit lire elle-même un texte, elle appréciera un livre avec un style conversationnel ; par contre si elle doit définir ce qu'est un texte mal écrit, elle émet des critiques auxquelles elle ne peut, elle-même, faire face, que ce soit au niveau production ou réception ; les exigences ainsi exprimées sont probablement héritées de sa scolarisation et de sa formation professionnelle.

Finalement, même si Céline se débrouille sans maîtriser l'écrit de façon optimale, elle reconnaît que ce moyen de communication contribue à l'intégration de l'individu dans la société. Il est difficile d'échapper aux demandes de documents écrits dans le milieu professionnel : *dans n'importe quelle entreprise (que?) tu vas boSSER . on va te deman:der . un rapport que tu le fasses à la main ou à l'ordi . je veux dire euh: . c'est IMportant* (617), et il est difficile aussi de s'informer, de connaître la culture du pays : *parce que si tu sais . pas lire et pas écrire .. tu vas: .. tu vas être quand même coupé . de certaines choses certaines informations* (636).

4.4.2. L'orthographe

Millet (1999), dans ses recherches sur les représentations de l'orthographe, montre à quel point l'orthographe est importante socialement. Les discours sur l'orthographe révèlent les stéréotypes qui y sont liés. L'orthographe est perçue comme une loi morale, c'est une institution avec ses règles, ses statuts, son code, au sens juridique du terme. Elle est aussi perçue comme une passion, la faute y fait figure de drame essentiel – peut-être existentiel. Finalement l'orthographe est perçue comme religion, ceux qui savent orthographier auraient un “don”. C'est ainsi qu'un jugement social est exercé sur autrui à partir de son orthographe (Millet 1999, ch. 20, pp. 9-10). Ces remarques me paraissent tout à fait intéressantes en regard des dires de Céline sur ce sujet :

554 S4 (...) que penserais-tu si on changeait l'orthographe française pour la simplifier ... XX (rires)

- 555 C *MOI . forcément je dis mais bien sûr ce serait pas mal . mais je trouverais dommage .. parce qu'il y a une c- il y a: des: certaines REgles et certaines ... une éTHIque là derrière .. et je trouve que c'est bête de: de la perdre*
- 557 S4 *donc malgré le fait que tu as des difficultés à la maîtriser tu préfères qu'elle reste comme ça*
- 558 C *ah ouais . ah ouais . c'est peut-être . en me disant c'est sécurisant en me disant ben j'ai un but à atteindre en (me?) disant ben si j'ai . surtout que dans: dans notre monde tout est: vraiment poussé au laxisme comPLET . je veux dire si on on fait ça aussi dans: .. dans l'orthoGRAphe mais alors euh: . on va où . si chaque texte que je reçois ou: que tu reçois on doit lire à haute voix pour essayer de comprendre ce que la personne a voulu mettre euh pff [(voilà?)*
- 560 S4 *[ça c'est ton idée de la simplification hein c'est: tout: . on peut: simplifier plus ou moins hein on prend: les d'abord les chapeaux sur les i simplement enfin des choses comme ça tu vois*
- 562 C *bon ben si c'est euh: effectivement si X les guillemets pis qu'un point euh ça ça va pas me gêner je vais rien y voir hein .. mais euh: .. je trouve un danger quand même moi . j'aime BIEN : quand il y a des choses carrées (et j-?) ouais la société s'avachit ben si il y a quand même encore des: des choses euh: cadrées pourquoi pas . je suis pas contre ..*

Les termes utilisés sont révélateurs de l'importance de l'orthographe dans l'évaluation sociale : *règles, éthique, laxisme complet, la société s'avachit, choses carrées* ou encore *cadrées*. Il convient ici de distinguer entre deux sens possible du mot « règle » ; le premier sens se réfère à une loi intangible, alors que le deuxième sens est l'affaire d'une convention arbitraire. Pour le linguiste, les règles orthographiques relèvent de conventions arbitraires, alors que pour Céline, et bien d'autres personnes, ces règles sont considérées comme des lois qu'il ne faut en aucun cas modifier. La faute orthographique devient ainsi bel et bien faute morale. On retrouve d'ailleurs cette ligne de pensée chez Marc (ch. 6). D'autre part, malgré ses difficultés personnelles, Céline préfère maintenir les exigences actuelles. On retrouve ici la notion de violence symbolique introduite par Bourdieu (1982) et qui fait référence au principe selon lequel les personnes victimes d'un système de valeur se l'approprient et le renforcent. Cela rejoint également une conclusion que Bourgain (1990c) a tiré de sa recherche sur les représentations de la norme, à savoir que ceux qui sont le plus exposés à des jugements dépréciatifs sont aussi ceux qui sont le plus prédisposés à accepter les règles établies. Cette même attitude se retrouve chez Roger (ch. 9).

4.4.3. Les nouvelles technologies

Céline n'a pas saisi l'occasion d'utiliser l'ordinateur pour pallier ses manquements comme l'ont fait Roger et Yves par exemple, et ce même si elle reconnaît que cet outil peut aider les personnes ayant des difficultés (612). Elle explique les raisons de ses réticences comme suit :

- 506 C *voilà mais pour ça je m'excuse aussi que je . j'entre pas tellement dans: le monde de de l'email parce que je trouve euh . l'écriture est personnelle . au niveau de: . du graphisme on dit X je sais pas comment on dit*
- 508 S4 *ça te gêne de taper:*
- 509 C *ouais je trouve que ça manque . D'Ame ça manque de: de tout ça quoi . moi je trouve que c'est important pour la personne qu'elle puisse aller dans: . au bas de sa maison dans la boîte aux lettres ouvrir une envelo:ppe et pis euh: (voir?) le tim:bre qui a été mis et tout ça quoi*

Elle affirme par ailleurs être *décalée* par rapport à l'évolution de la société, tout en désirant continuer à écrire à la main, gage de l'expression d'une certaine sensibilité (628, 631).

Céline reconnaît que l'usage de l'informatique est très important pour mener une carrière professionnelle (620, 624). Tout comme Marc, elle oscille cependant entre fascination et crainte face à ce moyen de communication (677). S'il est incroyable de pouvoir communiquer avec quelqu'un à l'autre bout de la terre, cela peut également signifier un envahissement de son territoire, à témoin son choix de ne pas être en contact courriel avec son mari, alors en voyage au Népal, ceci afin de lui permettre une véritable coupure (685). Un autre danger réside, selon cette dernière, dans le stress occasionné par l'usage de l'informatique :

ouais je pense que: l'être humain euh: a quand même un: un RYthme de vie qu'il doit respecter . je veux dire la nature a un rythme de vi:e . et on doit la respecter . et: on n'est pas si LOIN de la nature . je veux dire . mais nous par notre intelligence tout ça on a DEveloppé des systèmes qui font . que ça va toujours plus vite . donc on sait PLUS . s'asseoir prendre le temps prendre un bon bouquin . le feuilleTER pas forcément le LIre . mais feuilleter regarder les images . on sait plus par exemple prendre . le temps cette lettre j'écris une phrase je réfléchis je fais un petit dessin en haut et VIvre ce temps-là . tu vois et c'est ça ça me fait terriblement peur (698)

Si la technologie actuelle permet de communiquer et de s'organiser de manière plus rapide et efficace, il n'en demeure pas moins que c'est l'usage qu'en font les utilisateurs qui est cause de stress, et non la technologie en elle-même.

4.5. CONCLUSION

La situation de Céline est intéressante en ce qu'elle se situe entre ceux qui n'écrivent ni ne lisent et ceux qui écrivent et lisent sans problème majeur.

706 S4 *mmh ... mmh . pis en guise de conclusion qu'est-ce qui changerait dans ta vie si tu maîtrisais mieux l'écrit .. XX ...*

707 C *mmh ... (ben c'-'?) OUAIS . en fin de compte j'aimerais BIEN . parce que: . toutes des choses que je dois refuser de FAIre . (donc?) je peux pas m'engaGER . parce je sais qu'il y a l'ÉCRIT .. ça me poserait plus de problème je serais d'accord de le faire . parce que si je le fais (plus?) c'est . à cause de l'écrit pas: forcément à cause de la tâ:che ou . voilà . hein . mais . s- si je pouvais choisir le style d'ÉCRIT .. j'aimerais pouvoir euh: écrire de manière poétique . c'est ce qui m'intéresse .. parce que si je savais mieux écrire euh . bon une petite carte d'anniversaire c'est un peu toujours la même chose entre guillemets tu vois . mais si tu sais euh: mieux écrire mettre euh: . peut-être plus plus de sentiments plus euh . de L'ART dans ton écriture .. ça c'est génial et c'est ce qui m'intéresserait .. donc ça si je pouvais avoir . ce serait bien . mais: euh: voilà*

Les frustrations principales de Céline en matière de communication scripturale réapparaissent en fin d'interview. Son blocage au niveau de l'écrit se fait ressentir dans tous les domaines de sa vie, jusque dans les tâches principalement orales (par exemple présider une conférence), tout simplement parce que ces dernières présupposent l'utilisation de l'écrit à un

moment ou un autre. L'autre frustration principale de Céline est liée à ses dons artistiques, qui ne peuvent s'exprimer au travers de l'écriture.

Céline, au contraire de la plupart des autres informants, ne semble pas vraiment effrayée par l'idée de l'illettrisme :

- 709 S4 (...) et pis comment serait ta vie si tu n'avais PAS accès à l'écrit .. du tout ...
 710 C je pense que je serais: euh: pas du tout donc que je saurais pas du tout lire
 711 S4 mmh .. si tu tu pouvais pas ni écrire ni lire
 712 C je pense un petit peu pour la: la vie de tous les jours comme je diSAIS les commissions les maCHINS . et ben: je serais un peu plus embêTEE . mais tu trouves des moyens pis tu t'en sors . hein (tu demanderais qu'il dessine?) au lieu d'écrire courgettes qu'il en dessine une à côté X . tu vois donc ça: euh: ... à part ça ça changerait pas beaucoup ma vie . puisque c'est pas mon un: mon moyen de communication de: . suprême quoi

Elle serait simplement plus *embêtée* si elle ne pouvait ni lire ni écrire, mais elle sait très bien, expérience faite, qu'il est possible de vivre ainsi. Cela rejoint l'hypothèse de Lenoir selon laquelle les illettrés peuvent se débrouiller dans notre société, à témoin Céline qui a pu poursuivre une formation d'institutrice tout en ayant de grandes difficultés dans l'expression écrite. Par contre, l'idée de Lenoir selon laquelle il n'y aurait pas de continuum entre illettrés et lettrés, mais rupture entre ces deux mondes – c'est-à-dire que les illettrés seraient stigmatisés et désignés comme illettrés – peut être remise en question par la situation de Céline qui semble bel et bien se situer à la frontière entre ces deux mondes. En bref, elle partage beaucoup de difficultés avec les illettrés, tout en sachant en fin de compte lire et écrire.

5. LAURENT : VIVRE EN SUISSE SANS SAVOIR NI LIRE NI ÉCRIRE

Domicile :	un village dans le canton de Vaud
Nationalité :	italien
Age :	64 ans
Profession :	chauffeur-livreur retraité
Scolarisation :	Ø
Etat civil :	marié
Enfants :	2 (33 et 30 ans)
Langue maternelle :	italien
Autres :	français : oral : courant, écrit : Ø

Laurent a été contacté par le biais de l'Association Lire et Ecrire, et plus particulièrement grâce à sa formatrice Adeline¹. Dans un premier temps, je me suis rendue à l'une des rencontres hebdomadaires de l'Association afin de présenter ma recherche aux étudiants. Deux d'entre eux ont par la suite manifesté le désir d'être interviewés, à savoir Laurent et Emma². L'entretien avec Laurent a eu lieu dans un corridor adjacent à leur salle de cours habituelle. Ce dernier participe aux cours Lire et Ecrire depuis 1996, date à laquelle ses ennuis de santé ont laissé présager qu'il ne pourrait continuer sa profession³. Laurent est né dans le sud de l'Italie, 15 ans après l'enfant précédent. Son père est décédé lorsqu'il avait dix ans, sa mère était pauvre et il n'a pas été scolarisé. Il explique sa situation ainsi :

386 S19 (...) maintenant j'aimerais juste . poser deux trois questions par rapport à votre scolarité . vous êtes allé à l'école euh: . pas du tout
387 L rien du tout
388 S19 non . vous étiez en ItaLIE à l'é[poque ou bien:
389 L [ouais
390 L ouais
391 S19 et pis comment ça se f- je sais pas si je peux vous demander . [comment ça se fait XX
392 L [oui oui mais: bon j'étais le dernier de la famille déjà . (c'est?) disons que j'ai: vraiment occupé: un peu de de: de faire des petits travaux ci et ça mais c'êt- (c'est trouver?) une excuse euh: et . moi je voulais pas y aller . et ma mère euh il⁴ m'a pas forcé non plus disons . et (c'est?) resté là [
394 S19 [donc vous [êtes
395 L [et c'était obligatoire XX

¹ L'Association Lire et Ecrire offre des cours de lecture et d'écriture à une population composée d'adultes communiquant oralement en français, ayant été peu ou pas scolarisés ou ayant des problèmes dans le domaine de la lecture et de l'écriture.

² L'entretien d'Emma fait partie d'une première étape de la recherche. Il a été transcrit mais ne fait pas l'objet d'une analyse détaillée.

³ J'ai appris en février 2002 que Laurent avait cessé de participer aux cours Lire et Ecrire à la fin 2001 ; c'est à cette époque que le groupe auquel il participait s'est dissout. Sa formatrice regrette d'ailleurs son départ car il avait commencé à écrire.

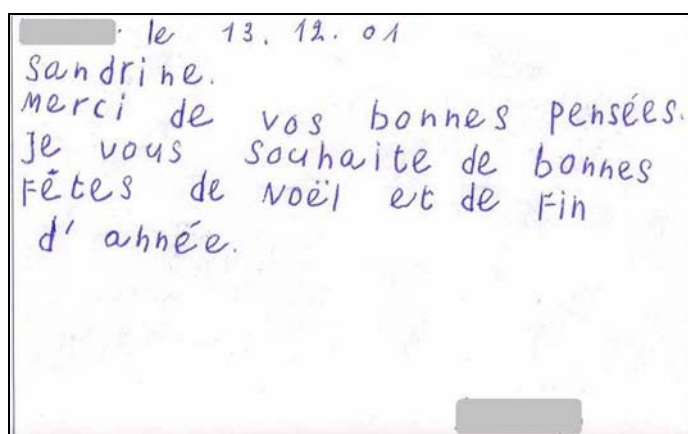
⁴ Laurent utilise le pronom personnel « il » à la place de « elle », résultat sans doute d'une interférence avec l'italien où le pronom « lei » fait référence à la fois au masculin et au féminin.

- 398 S19 *[ils sont pas venus [vous chercher*
 399 L *[ils sont venus me: . policier de: du village la: la maison il a parlé avec ma mère il faut: il faut*
l'envoyer à l'école mais: .. lui il est parti ma mère i:l a rien dit pis moi: . je voulais pas y aller et:
j'ai dit j'espère qu'il va oublier
 402 L *les années elles ont passé pis: . pis voilà*

Laurent a ensuite exercé divers métiers au cours de son adolescence (menuisier, polisseur de meubles, etc.) pour finalement partir travailler en Suisse où il est devenu chauffeur-livreur⁵. Il s'est ensuite marié avec une italienne et a aujourd'hui deux enfants adultes. Dans ses loisirs, il aime regarder la télévision, écouter la radio, faire du vélo et se promener ; activités ne nécessitant bien sûr pas la maîtrise de l'écrit.

5.1. LA PLACE DE L'ÉCRIT DANS SA VIE

Laurent mentionne quelques rares activités scripturales. Il peut, par exemple, signer de son nom quand c'est nécessaire. Par ailleurs, il note le montant de chaque plein d'essence à côté de la date de ce dernier, ceci afin de pouvoir contrôler l'exactitude du montant qui lui est débité à chaque fin de mois. Il est capable de lire des mots lorsque les lettres sont imprimées, par exemple il se souviendra d'un rendez-vous chez le médecin grâce à la carte de rendez-vous fournie par ce dernier. Il utilise sa carte de crédit, mais seulement avec certains automates. Il lit parfois quelques mots dans un journal. Selon sa formatrice, Laurent n'écrit pas vraiment, il en est resté à des bribes de lecture et d'écriture. Il est cependant capable de faire des calculs simples et de remplir des factures pré-imprimées (voir ci-dessous les remarques concernant les stratégies qu'il a utilisées dans sa profession). Il faut encore ajouter qu'une année environ après cette interview, Laurent a commencé à écrire un peu. Il a par exemple répondu à ma carte de remerciement par une carte de bons vœux :



Document 5.1.

⁵ Bien que non scolarisé, Laurent a pu obtenir un permis de conduire ainsi qu'un travail en Suisse. Les moyens mis en œuvre pour fonctionner dans la société suisse sont détaillés dans la section 5.3.

Cette carte témoigne de l'une des premières activités scripturales de Laurent. Soulignons qu'il est l'un des seuls, parmi les 19 informants, à avoir répondu à ma carte par écrit. Ce geste revêt une importance toute particulière pour lui, car il lui permet de montrer ses progrès à une personne faisant partie du monde académique et l'ayant interrogé sur sa situation en Suisse. Pour ce qui est du processus d'écriture, Laurent a apporté ma lettre de remerciement à l'un des derniers cours de Lire et Ecrire, et a demandé à sa formatrice de l'aider à répondre. Selon cette dernière, la carte a été composée en classe. Adeline exige habituellement que les élèves écrivent d'abord puis elle corrige. L'absence de fautes d'orthographe est dans ce cas précis due à l'intervention de l'enseignante. D'autre part, on note une graphie hésitante non encore maîtrisée. Quant à la disposition de la date (à gauche plutôt qu'à droite), ou encore à la signature (placée très en bas), on peut voir que les conventions en matière de lettres sont en voie d'être acquises mais pas tout à fait maîtrisées. Cela dit, l'effort consenti par Laurent et le soutien qu'il a reçu de son enseignante sont des signes encourageants.

5.2. ANALPHABÉTISME EN SUISSE

Laurent est selon les définitions présentées en 2.3.3 « analphabète », c'est-à-dire qu'il n'a pas été scolarisé et qu'il n'a appris ni la lecture ni l'écriture. Le fait qu'il participe à des cours Lire et Ecrire montre qu'il admet ses besoins ouvertement, ce qui n'est pas forcément le cas des illettrés de nationalité suisse. En effet, l'Association Lire et Ecrire ne compte que 39% de participants suisses sur un échantillon de 381 personnes (voir Association Lire et Ecrire 1998, pp. 51-66 ; 2001, pp. 10-24)⁶. Ce chiffre est nettement inférieur au nombre d'illettrés recensés en Suisse (voir l'enquête de l'OCDE 1995, citée par Girod 1998). Cela est concordant avec le fait que les Suisses de langue maternelle française en situation d'illettrisme ont tendance à se cacher, la honte étant plus fortement ressentie chez eux que chez les immigrés. D'autre part, par rapport aux participants de Lire et Ecrire en 2001, Laurent fait partie des retraités (qui eux forment 9,7% des 37% de participants sans activité lucrative). De plus, sa langue maternelle étant l'italien, il rejoint les 73% des étudiants n'ayant pas le français pour langue maternelle.

Soulignons finalement que ce portrait ne se veut ni une étude sur la vie des immigrés en Suisse, ni une étude sur l'analphabétisme en lui-même. Il s'agit plutôt de reproduire ici les pratiques de Laurent, sinon scripturales, communicationnelles, et de rapporter sa perception

⁶ Ces chiffres sont issus d'une enquête sur les participants aux cours Lire et Ecrire qui est conduite tous les deux ans. Elle consiste en un questionnaire anonyme. Ceux qui peuvent écrire inscrivent leurs réponses eux-mêmes, les autres dictent leurs réponses. Les formatrices distribuent le questionnaire lors d'un cours et le questionnaire est rempli à ce moment.

de lui-même au sein de la culture lettrée suisse ainsi que la perception qu'il a du monde de l'écrit.

5.3. LES STRATÉGIES DE CONTOURNEMENT

Par « stratégies », nous entendons tous les moyens utilisés par Laurent pour vivre le plus normalement possible dans des situations où lecture et écriture entrent en jeu. Les stratégies qu'il utilise fonctionnent, mais elles sont contraignantes à divers égards. Elles ne sont en fin de compte que l'Ersatz d'un outil bien plus efficace, outil qui demeure, pour l'instant et pour diverses raisons, hors de la portée de Laurent.

Ce chauffeur-livreur utilise des stratégies communes à toutes les personnes en difficulté par rapport à l'écrit. Lenoir (1991) a répertorié, pour sa part, quatre stratégies que les illettrés utilisent face à une tâche impliquant l'écrit. Il s'agit des stratégies de l'adéquation, de l'autosuffisance, de l'assistance et de l'abandon. La première concerne les écrits qui ne posent pas de problèmes, ce serait par exemple le cas d'une personne capable de signer de son nom. Pour les trois autres stratégies, les illettrés font face à un manque de compétence en matière d'écriture et se voient contraints d'utiliser des subterfuges. L'autosuffisance traduit des connaissances partielles qui permettent à la personne de résoudre la tâche en partie seulement ou de façon inexacte. L'assistance consiste à faire appel à un tiers, et finalement l'abandon consiste à ne pas accomplir la tâche du tout.

Etant donné que Laurent est analphabète, il est rare qu'il atteigne l'adéquation en matière de communication scripturale, mais cela lui arrive, notamment pour ce qui concerne la notation de chiffres (17), ou encore l'apposition de sa signature sur un contrat (246, 252). Il fait preuve d'autosuffisance à chaque fois qu'il utilise sa mémoire ou qu'il automatise une activité quelconque (216, 429), ou encore lorsqu'il utilise un moyen autre que l'écrit pour obtenir un résultat analogue, par exemple écouter la radio plutôt que lire le journal (479, 484). Le recours à l'assistance est un moyen qu'il utilise beaucoup et qui signifie pour lui une perte d'autonomie. Quant à la stratégie d'abandon, elle prend plusieurs formes chez Laurent : il lui arrive d'admettre ouvertement ne pas savoir lire ou écrire (177), ou alors de trouver des excuses autres que son manque de capacités pour justifier son refus d'accomplir la tâche scripturale en question (503). Ces diverses stratégies sont illustrées ci-dessous dans quatre domaines de la vie de Laurent, à savoir, sa vie quotidienne (famille, administration, loisirs), ses déplacements, son univers professionnel, et le domaine du médical.

5.3.1. Vie quotidienne

Le début de l'entretien avec Laurent donne rapidement une idée de son mode de vie en matière de communication scripturale :

- 7 S19 (...) si vous vous voulez vous souvenir d'annivers- d'un anniversaire de quelqu'un . vous allez plutôt: . l'avoir écrit quelque part ou bien vous souvenir [comme ça
 8 L [non j'ai: j'ai souv- me souven(u?) comme ça (là?)
 9 S19 ouais
 10 L mmh . ou bien faire euh: des des petites euh: . combines pour pouvoir se rappeler
 12 S19 ouais . comme quoi .. X [
 13 L [par exemple je sais pas faire des des des CHiffres à côté de du calendrier pour (dire?) qu'à telle date euh: ça suffit de (...)
 (interruption par une personne passant dans le corridor)
 15 L de garder cet euh chiffre de: ça me donne l'idée de . pourquoi j'ai marqué (cet?) chiffre par exemple je dois faire le plein d'essence . X je paie à la fin du mois . mais moi je prends le calendrier je marque la: la somme . à côté de la date de: du jour où j'ai fait le plein
 17 S19 ah: voilà pis vous savez combien vous avez [payé
 18 L [voilà
 19 S19 mmh
 20 L pis savoir le jour pour me rappeler le jour que j'ai fait le plein si jamais il y a: . un problème euh j'essaie de me débrouiller comme ça

Il affirme qu'il arrive à se *débrouiller* – terme qui revient très souvent dans ses propos, qu'il trouve des *petites combines*, notamment pour mémoriser des événements divers. Il peut noter et lire une somme à côté d'une date et se souvenir ensuite de ce dont il s'agit. Cependant, si Laurent peut vivre normalement en Suisse, c'est en grande partie grâce à sa femme et à ses fils qui le secondent partout où il ne peut agir seul.

- 25 L ouais après j'ai ma femme pour . pour le reste pour des paiements tous tous ces XX c'est elle qui s'occupe de: de tout [quoi
 27 S19 [mmh mmh . c'est plutôt elle qui: . qui ferait [alors
 28 L [c'est elle qui fait le: .. la comptabilité à la maison disons . pis question de calcul euh: je me débrouille assez: a:ssez bien

Les rôles au sein du couple sont dictés ici, non pas par les normes sociales en cours sur la répartition des tâches, mais bien plutôt en fonction de la capacité ou non-capacité de ses membres à remplir les tâches en question. Il semble que le degré d'entraide soit proportionnel au degré d'attachement existant entre les acteurs. Ainsi, après sa femme, c'est à ses fils qu'il demande le plus souvent de l'aide, par exemple pour apprendre à utiliser un nouvel appareil vidéo (657-663). Pour les impôts, Laurent et son épouse délèguent la tâche à un expert. Soulignons que, à certains moments, Laurent se dissocie de tout ce qui concerne l'écriture ; c'est le cas par exemple lorsqu'il affirme que sa femme s'occupe de tout en matière d'argent (25). A d'autres moments, il s'inclut dans l'accomplissement des activités scripturales, par exemple lorsqu'il affirme au sujet des impôts : *on paie* (320) quelqu'un.

Pour ce qui est de la communication avec la famille éloignée géographiquement, il procède comme suit :

par téléphone ou bien c'est: c'est quelqu'un d'autre qui: (he:?) s:i c'est nécessaire euh si c'est XX obligatoire comme les premieRs temps que j'étais ici je voulais écrire à ma mère c'est c'est: . mon neveu . . un des neveux de la famille qui: qui m'écrivait deux trois mots . juste pour pour lui faire savoir que: que je suis bien quoi pis c'est tout (80)

Il "écrit" à sa mère par le biais d'un neveu de la famille, mais la distance entre le texte et Laurent demeure ici grande ; en effet, les paroles écrites par le neveu n'ont pas été dictées par Laurent (82). Quelques années plus tard, Laurent a aussi demandé à quelqu'un d'écrire pour lui, et cette fois il en a « dicté » une partie :

certaines choses c'est MOI que je l'ai dictée pas toutes mais: certaines choses seulement que je disais: il faut mettre (dessus?) il faut mettre (dessus?) (90)

Dicté un texte (ou une partie de texte) signifie pour Laurent « dire ce qu'il faut mettre dessus ». Ses représentations de la communication scripturale sont ici à la mesure de ses connaissances ; l'écrit semble à ce stade être pour lui de l'oral couché sur papier.

Quant à l'accès aux médias, il passe chez Laurent par la télévision et la radio (479, 484). Il est en effet important pour les personnes qui n'écrivent et ne lisent pas ou peu, d'accéder d'une façon ou d'une autre aux informations diffusées dans les médias. C'est dans notre société un signe d'intégration, un sujet de discussion fréquent. Une personne analphabète ou ayant de grandes difficultés avec l'écrit ressent le manque de connaissances dans ce domaine beaucoup plus fortement qu'une personne qui ne serait tout simplement pas intéressée. En effet pour Laurent, ou pour Céline (ch. 4), c'est une question de capacité et de valeur personnelle, d'où la nécessité de prouver quelque chose aux autres, de pouvoir soit parler de l'actualité, soit faire semblant de participer à la conversation. Soulignons toutefois, qu'à la différence de Céline, Laurent semble réellement intéressé par le sujet ; ce n'est cependant pas une motivation suffisamment grande pour apprendre à lire.

5.3.2. Déplacements

Se repérer et se déplacer dans l'espace impliquent, en Occident en tout cas, la capacité de lire des inscriptions diverses :

- 63 S19 *(...) pour vous déplacez vous repérez en ville vous arrivez à lire les mots: des: . d- des ru:es ou comme ça*
 65 L *pas tout mais: par exemple si c'est marqué Lausanne Genève tout ça:[(pas de?) problème je me débrouille [ouais*
 66 S19 *[vous vous débrouillez*
 67 S19 *mmh . donc vous allez . c'est pas vraiment un problème donc . (...)*

- 69 L *non c'est venu: de- depuis (les?) premieRs temps que j'étais ici je prenais souvent: Neuchâtel justement parce que: j'avais des: . des amis là-bas (donc euh?) je me déplaçais: assez facilement X . c'est . plus difficile la première fois pis après ça ça m'est resté assez: . j'ai mémari- mémarisé m- com- [*
- 71 S19 *[mémorisé ouais*
- 72 L *mémorisé la: [la X euh: tout ça assez facilement*
- 73 S19 *[la route*

Les trajets parcourus régulièrement ne posent pas de réels problèmes à Laurent si ce n'est la première fois. Il se fie beaucoup à l'aide de l'habitude et de la mémoire, outils qui lui permettent d'établir d'autres repères que l'écriture ou alors qui lui permettent de photographier – plutôt que de déchiffrer – un mot et ainsi de le mémoriser. Toutefois, sa vie demeure *compliquée* (101), il doit organiser ses déplacements, demander de l'aide et ensuite *se débrouiller* (109). Plus loin il affirme que s'il arrive à décoder certaines lettres imprimées, il ne peut déchiffrer un nom manuscrit (112). La plus petite modification dans la forme même des lettres provoquent un blocage et donc une confrontation avec son incapacité. Par peur de ne pouvoir reconnaître le nom d'une personne en bas d'un immeuble, il doit se faire accompagner :

ben dans ce cas je me fais accompagner (par euh quelqu'un?) . ma femme par exemple ou bien quelqu'un de mes enfants euh: . si ils sont libres euh: je me fais accompagné à au moins la première fois pis après ben: je me débrouille (109)

5.3.3. Profession

Laurent a exercé la profession de chauffeur-livreur pendant près de trente-cinq ans et, dans ce contexte également, les stratégies pour gérer ou éviter l'écrit sont nombreuses :

- 213 L *non ils nous ont a:ppris j'ai quitté pis je suis retourné X dans la même boîte euh: .. et comme j'ai dit j'ai fait 35 ans dans la: la même maison euh:*
- 215 S19 *pis est-ce que vous auriez [aimé faire XX*
- 216 L *il y a certaines choses on: ça ça arrive qu'on les FAIT parce qu'on a l'HAbitude de les faire hein /s:/ /s:/ ça X difficile les premieRs temps . premieRs mois disons . mais après alors on fait tout le temps la même chose euh XX ça devient facile*
- 218 S19 *donc il y a certaines choses que vous avez pris l'habitude d'écrire .*
- 219 L *oui . moi par exemple . écrire les noms des des clients non parce que ils me donnaient déjà les factures avec les noms déjà écriTs (hein?) imprimés . surtout maintenant qu'il y a: avec les ordinateurs ça XX tout . MOI . j'avais que faire marquer le: . le retour de: des caisses vides parce que: j'étais livreur de bière .. le retour des caisses vides . et de faire le total et pis: encaisser l'argent (...)*

A nouveau, c'est l'habitude et l'automatisation des tâches qui permet à Laurent d'exercer sa profession. L'enregistrement de ses livraisons est suffisamment simple pour qu'il puisse accomplir la tâche de façon autonome. Sa remarque concernant les ordinateurs laisse entendre que l'informatique a permis d'automatiser le système des factures et lui a donc facilité la tâche. Ci-dessous, Laurent explique comment il a appris son métier :

- 431 S19 *pis li- euh: à compter vous avez appris comment*
 432 L *mais en com- en co: compter comme ça a:vec quelqu'un à côté*
 433 S19 *ah ouais*
 434 L *par exemple XX les premieRs temps que j'ai: sorti ici avec le camion ben il y avait quelqu'un qui faisait les comptes moi j'étais à côté je regardais comme il faisait pis X . de temps en temps j'ai essayé de: me faire expliquer: . et pis j'ai dit une deux fois euh: laisse-moi essayer pis: j'ai commencé comme ça*
 436 S19 *mmh . mais vous saviez déjà les chiffres*
 437 L *les chiffres ouais ouais parce que le MEtre euh tout ça je: je connaissais quand: je faisais menuisier j'étais obligé de: de mesurer avec le mètre X j'ai appris: à connaître euh ça aussi*

Pour ce qui est de l'apprentissage d'une tâche, c'est bien sûr l'observation et l'imitation ainsi que la mémorisation des opérations qui prévalent chez Laurent. Dans les extraits suivants, il parle de ses expériences avec les permis de conduire qu'il a obtenus :

on s'est fait une id- une idée de dire ma foi: je peux pas faire plus euh: et on se laisse aller . parce qu'à la place de dire je peux pas faire plus on s'est donné la peine de dire je veux aPPREndre . je pense que (si j'étais?) arrivé comme tout le MONde . je suis arrivé à passer un permis ici en Suisse euh: (270)

- 280 L *[tout était: . c'est tout des des: des signaux déjà: comment on dit (c'est une?) [X*
 281 S19 *[(dessinés?) ouais*
 282 L *on: devait placer les signaux XX et tout ça mais à lire il y avait juste les directions quoi*
 286 L *(ben?) c'était tout oral à ce moment-là hein*
 290 L *c'était bien j'ai réussi premier coup . tous les permis que j'ai passés (disons:?) pour la moto ou pour la voiture pour le camion tout . j'ai pas eu de de: de problème euh:*
 292 S19 *donc avec le nouveau système ce serait plus difficile hein*
 293 L *mais je pense ouais parce que: XX on peut demander: hein pour pour le faire oral*
 296 S19 *ouais . pis pour mémoriser pour apprendre pour l'examen . vous faites tout par [de tête*
 297 L *[ben j'ai écouté quand: quand j'allais à l'auto-école j'ai écouté qu'est-ce qui: disait pis j'ai reSSAyé de: de (réciter?) tout ça quoi*

Cet extrait révèle à quel point ce chauffeur-livreur est fier d'être arrivé à passer un permis ici en Suisse, c'est pour lui une façon de montrer qu'il est capable de s'adapter à la vie moderne et à en relever certains défis. Toutefois, à l'époque, l'examen théorique était oral ; la partie écrite concernait surtout des pictogrammes ou des logogrammes⁷, faciles à mémoriser au vu de leur nombre limité. Laurent est conscient, sans doute via les cours Lire et Ecrire, qu'il est toujours possible à l'heure actuelle de passer cet examen oralement. Pour ce qui est de la rétention d'informations, il écoute et mémorise. Cette technique convient pour autant que la matière à apprendre ne prenne pas trop d'ampleur. Il n'est en effet pas possible de tout mémoriser, et c'est pourquoi, malgré sa facilité à apprendre à conduire, Laurent s'est senti limité au niveau professionnel :

- 225 S19 *(...) est-ce que vous auriez voulu faire autre chose que votre travail est-ce que /s:/ le fait d'avoir . de la difficulté à lire et écrire ça vous [a:*
 226 L *[moi j'ai . essayé de faire robinetier mais: . j'ai jamais été à fond la seule chose que j'ai fait c'est le le plus longtemps c'était: chauffeur X . bon c'est un métier que j'aimais bien . disons que si*

⁷ Voir 2.1.1 pour une définition des représentations pictographiques et logographiques.

j'avais eu la possibilité de savoir lire et écrire . à la place de faire chauffeur livreur peut-être j'avais fait la route (la les routes?) (ou?) tout ça ou bien chauffeur de car par exemple . et mais malheureusement je me suis arrêté là parce que: je pouvais pas: . prendre un car avec 50 personnes dedans pis demander euh: pour aller à Berne de quel côté on passe

Le métier de Laurent lui a permis de répéter les mêmes trajets dans un périmètre limité. Le parcours était mémorisé, ce qu'il n'aurait pas pu faire en conduisant des cars par exemple. Les capacités de Laurent ne lui permettent une construction spatiale que par le biais d'images mémorisées les unes après les autres. Il ne peut décoder un nouveau nom de ville, faute d'avoir intégré le système scriptural du français.

5.3.4. Santé

Les problèmes de santé de Laurent le conduisent dans le monde des hôpitaux, des examens et des cabinets médicaux, monde dans lequel l'écrit est très présent. Sa première ressource est son épouse :

- 378 L *dernièrement j'ai été faire des des radios euh: . bon j'étais avec ma femme .. et heureusement que j'avais déjà été c'est tout: tout noté autrement il faut REMplir un formulaire (là euh?) ç- ça ça (m'est:?) [*
 380 S19 *[ça vous ennuie*
 381 L *ça m'ennuie beaucoup [(ouais?)*
 382 S19 *[ouais . donc votre femme vient avec vous souvent . [XX*
 383 L *[souvent elle vient avec moi ouais*
 384 S19 *ouais .. mmh ... pis donc la la personne qui vous aide régulièrement si vous devez lire ou écrire c'est votre femme*
 385 L *ma femme*

La question suivante porte sur sa manière d'obtenir des renseignements dans ce domaine. Laurent affirme d'abord ne pas avoir posé de questions sur sa condition physique. Il a préféré simplement écouter les explications que le médecin voulait bien lui donner :

- 173 L *non il m'a seulement expliqué que: j'ai des des problèmes de: de coronaires (là?) . je dois me faire opérer [et:*
 175 S19 *[c'est X qui vous a (suffit?) vous êtes . pas allé chercher un [livre des images ou [des choses comme ça*
 176 L *[non non*
 177 L *[justement quand je suis rentré à l'hôpital il a: il a donné un: juste un papillon comme ça pour . pour dire euh: certaines choses j'ai dit moi . ça sert à rien de me le donner j'arrive pas le lire [.*
 179 S19 *[ah voilà d'accord [. et et il a réagit comment il a rien dit*
 180 L *[c'est:*
 181 L *rien . il a rien dit:*
 182 S19 *mais il vous a expliqué*
 183 L *ouais il m'a expliqué (bon on est trois ou quatre qui?) X bon (il m'avait dit que trois autres ils savaient?) lire et écrire . ils nous appellent tous ensemble pour (m'?) expliquer qu'est-ce que ça va passer pendant l'opération .. alors j'ai la chance de: . de (l'attraper?) assez bien quand i:ls expliquent quelque chose j'essaie de: de comprendre pis de: [*
 185 S19 *[pis de vous souvenir*
 186 L *de me souvenir*

Tous les renseignements que Laurent a reçus proviennent de l'initiative du médecin. Nous nous trouvons ici en présence d'une relation patient-médecin dans laquelle le premier reste passif, à la merci de son sauveur en quelque sorte. Il semblerait que les personnes éduquées posent plus de questions et exigent plus d'explications dans ce genre de situation. Elles seraient donc beaucoup plus impliquées dans les décisions prises que les patients d'un milieu moins favorisé. En effet, entre ces derniers et le médecin, l'espace social et culturel est plus important ; ils n'ont pas l'habitude par exemple de remettre en question les décisions d'un supérieur. De plus, il existe un double fossé entre Laurent et le personnel médical : non seulement Laurent ne partage pas leur savoir médical, mais il n'a accès ni aux explications écrites destinées aux patients (papillons), ni aux livres de vulgarisation de médecine. Le seul moyen pour lui de comprendre la nature de son problème médical est la communication orale d'informations. C'est d'ailleurs là où il excelle et où il parvient – peut-être mieux que les autres – à comprendre et à mémoriser ce qu'on lui dit.

Dans cette situation, Laurent explique ouvertement au médecin qu'il ne sait pas lire (177), avoué qu'il n'est pas toujours prêt à faire. En effet, à d'autres occasions, il préfère contourner l'obstacle :

- 492 S19 (...) je sais pas si vous avez des anecdotes à me raconter si vous: des fois trouvé dans des situations embarrassantes . où vous avez essayé d'éviter: [ou bien
 493 L [les situations embarrassantes c'est toujours au moment que j'ai besoin de quelque chose de remplir un formulaire . ou bien: X quelqu'un qui te pose une question de dire euh dis donc euh: c'est marqué quoi je vois pas là qu'est-ce que c'est marqué et là euh: . je me tire toujours en arrière parce que: je dois lui répondre je sais pas lire [.
 495 S19 [ouais . [vous vous le dites
 496 L [XX mais X si je suis obligé oui . autrement j'essaie de de: . d'échapper (pour euh?) a:vec une excuse quoi ou bien je la tourne à la rigolade ou bien: [. j'essaie de: X
 498 S19 [ouais . un excuse comme qu'est-ce que vous: qu'est-ce que vous trouvez
 499 L ça dépend ça dépend euh: sur le moment euh: de qu'est-ce qu'on est en train de parler ou bien la personne qui me pose la question parce que: .. parce que ça arrive souvent que quelqu'un . ou bien il voit pas ou bien: dis donc excuse-moi X j'ai pas compris . toi tu as pas compris et moi [
 501 S19 [ah ouais d'accord [vous dites moi non plus quoi (rires) ouais
 502 L [(j'ai j'ai pas compris?)
 503 L c'est ça . iCI disons que que: s- si je XX suisse encore parce qu'on est en SUIsse . je peux trouver l'e- l'excuse de dire je sais pas lire en français . (mais?) moi je sais pas lire . même en italien c'est ça le problème

Il est tout à fait conscient des options qui s'offrent à lui : soit il dit clairement qu'il ne sait pas lire, soit il trouve une excuse adaptée à la situation, par exemple répondre en riant qu'il ne comprendra pas mieux que son ami le texte que ce dernier lui demande d'expliquer (499), ou encore dire qu'il est italien et que par conséquent il ne peut pas lire le français (503).

5.4. ECRITURE ET ESTIME DE SOI

L'estime de soi pour tout individu est intimement liée à la possession ou non d'éléments qui sont valorisés dans la société à laquelle il appartient, d'où l'importance de la maîtrise de l'écrit dans les sociétés occidentales, avec pour conséquence le grand nombre de difficultés personnelles rencontrées par les illettrés vivant dans un environnement lettré.

5.4.1. Les illettrés dans le monde de l'écrit

La maîtrise ou non de l'écriture touche l'individu dans sa personnalité même. Lenoir, par exemple, affirme que « le fait de savoir lire et écrire agit sur deux niveaux : [...] Le niveau fonctionnel fait référence à la fonction pratique et utilitaire du savoir (savoir pour faire). [...] Le niveau culturel fait référence à des notions moins concrètes et cependant indispensables à l'intégration. La connaissance de la lecture et de l'écriture a une fonction symbolique (savoir pour être). Elle est nécessaire pour comprendre ce qui nous entoure, pour satisfaire nos besoins d'ouverture au monde, mais aussi pour acquérir une identité (avoir une valeur à ses propres yeux et aux yeux des autres) » (Lenoir 1991, p. 62). Ajoutons toutefois que les besoins susmentionnés ne sont pas tous au même niveau. En effet, l'accès à l'écrit génère de nouveaux besoins, inconnus auparavant. Pour une personne qui ne sait ni lire ni écrire, les besoins en écriture se limitent à des aspects pratiques (remplir un formulaire par exemple). Par contre, une personne qui sait lire a des besoins en écriture plus diversifiés : lire pour le plaisir, lire et écrire pour travailler, etc. Ainsi les besoins initiaux, une fois assouvis, génèrent de nouveaux besoins.

A cet égard citons Bourdieu et ses remarques sur la valeur des produits linguistiques d'une personne, son image de soi, et sa façon de se comporter dans le monde social :

Le sens de la valeur de ses propres produits linguistiques est une des dimensions fondamentales du sens de la position de classe⁸ : le rapport originaire au marché linguistique et la découverte du prix attribué à ses productions linguistiques sont sans doute, avec la découverte du prix accordé au corps propre, une des médiations à travers lesquelles se détermine la représentation pratique de la personne sociale (self-image), qui commande les conduites de sociabilité (timidité, aisance, assurance, etc.) et, plus généralement, toute la manière de se tenir dans le monde social. (Bourdieu 1977, p. 30-1)

Ainsi une personne illettrée se voit dans l'impossibilité de mettre sur le marché linguistique certains produits valorisés comme les produits écrits. Cela signifie concrètement qu'elle ne peut agir de façon autonome dans les situations sociales où l'écrit est requis. La question que beaucoup de chercheurs se posent alors est de savoir dans quelle mesure l'illettré est un exclu de la société ou alors dans quelle mesure il est capable de s'intégrer. Adno-

⁸ Voir note 4, ch. 3.

Rollin, par exemple, affirme que « la normalité, c'est savoir lire, écrire, compter et comprendre. C'est la culture dominante. Ceux qui ne sacrifient pas à ces critères n'ont pas leur place dans la société telle qu'elle est » (Adno-Rollin 1997, p. 341). Girod⁹, de son côté, estime que si tant d'adultes ont des connaissances de base si faibles « c'est qu'ils se trouvent rarement ou jamais dans des situations où il leur serait indispensable d'utiliser ces connaissances, si ce n'est sous des formes tout à fait rudimentaires » (Girod 1998, p. 112). Plus loin, Girod ajoute : « le fait que le besoin de pratiquer constamment et bien la lecture, l'écriture et le calcul ne soit impérieux que pour une partie de la population est capital pour l'explication de l'illettrisme » (Girod 1998, p. 112). Les enquêtes qualitatives d'Orihuela-Burnat (1991) et de Lenoir (1991) conduites dans le cadre de la recherche quantitative de Girod et basées sur des échantillons de 15 à 20 personnes domiciliées en Suisse révèlent toutes deux que la plupart des illettrés parviennent à fonctionner dans notre société, ceci moyennant quelques stratégies de contournement de l'écrit. Orihuela-Burnat souligne toutefois que ces personnes ont un choix professionnel limité (maçon, pâtissier, ouvrier, jardinier, vendeuse, lingère, etc.). Ainsi, si les illettrés ont une profession et une vie sociale, ils doivent se contenter de métiers peu rémunérés et peu valorisés. Ils ont en effet une place dans la société, mais c'est celle des dominés.

L'entretien de Laurent nous permet de tenter un regard de l'intérieur, une vision de ce que sont les sentiments, les frustrations d'une personne analphabète vivant en Suisse.

5.4.2. Estime de soi en tant que sujet non-écrivain

Il s'agit ici de mettre en évidence ce que Laurent pense de ses propres capacités, ce qui l'a poussé à suivre des cours et comment il se perçoit dans cette société de l'écrit. Sa non-scolarisation a eu de nombreuses conséquences sur sa vie :

514 S19 *vous avez l'impression d'avoir loupé euh manqué une étape*

515 L *mais X je pense que oui une grosse X une grosse étape . pas rattrapable à présent NON . mais quelques années en arrière j'aurais eu . euh peu- peut-être la possibilité et la capacité de: de de rattraper . c'est c'est pas 100 pour cent mais à 25 50 pour cent j'avais eu la possibilité de: . . si j'avais eu la volonté ou bien quelqu'un qui me: pousse . comme il a fait ma femme dernièrement . et peut-être (de:?) . comme j'ai dit à 25 pour cent peut-être que j'aurais appris quelque CHOSE . et ça c'est: c:- c'est loupé complètement (c'est clair?)*

Si, selon Laurent, l'étape scolaire n'est pas rattrapable, ce n'est pas seulement à cause de son *manque de volonté*, mais aussi à cause de son travail qui ne lui laissait guère ni le temps ni l'énergie de participer à des cours du soir (637). Il y a en effet dans notre société un temps

⁹ Voir le bref rappel de son enquête menée en Suisse en 1.2, ainsi que le résumé de l'enquête de L'OCDE (1995) sur la littératie dans sept pays.

de la vie réservé à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; une fois ce stade dépassé, il est très difficile de recréer l'espace nécessaire à cet apprentissage. L'autre difficulté est liée à l'image de soi de l'apprenant : à l'âge adulte il doit accepter de se voir en difficulté dans un cours de base, il se voit contraint de tout réapprendre tel un enfant ; cela en soi est un frein à la participation à des cours de lecture et d'écriture.

L'auto-accusation présente chez Laurent est un sentiment récurrent chez les illettrés. En effet, Orihuela-Burnat (1991, p. 11) montre comment certains de ses informants s'accusent de manque d'intérêt ou de mauvaise volonté. D'autres encore attribuent leurs problèmes aux inter-relations entre famille, école et individu. Toujours est-il qu'ils font leurs discours des autres les concernant (élève incapable, etc.). Dans les propos de Laurent, on perçoit également le regard des autres sur lui tel qu'il l'a intériorisé :

si j'attache euh: . si j: commence à faire quelque chose et je vois que ça va BIEN ... je commence à m'a:- m'attacher à continuer . mais si je vois que je me bloque là euh: je commence à laisser (...) c'est comme . par exemple une question de santé . juste à: à l'an passé deux ans en arrière je faisais XX (simplement du vélo?) . maintenant je commence que j'arrive plus parce que j'ai des problèmes (de l'ordre?) de: . de cœur là et: je vois que je sens mal . je commence à me laisser aller à la place de dire bon avant je faisais 40 km . maintenant j'essaie de X faire 30 . j'ai commencé à . à l'abandonner complètement mais ça c'est pas . c'est pas la chose à faire (644)

Le manque de volonté, dit-il, est omniprésent dans tous les domaines de sa vie ; en effet, si les résultats d'une activité demandant de la persévérance ne sont pas suffisamment bons, il a tendance à se bloquer et à abandonner. Il ajoute encore *c'est pas la chose à faire*, commentaire qui pourrait être la reproduction de l'énoncé d'autrui (sa femme ? ses enfants ?) et qui laisse planer sur lui un sentiment de culpabilité. Ajoutons que cette explication du manque de volonté revient souvent chez lui et suggère qu'il l'a saisie aussi comme une excuse, une alliée de son analphabétisme en quelque sorte. C'est la raison qu'il peut avancer pour expliquer le fait qu'il n'ait finalement jamais appris. Cependant, Laurent énonce également d'autres raisons à son manque de connaissances en matière scripturale :

534 S19 *vous vous euh vous en voulez un peu à votre . maman de pas vous avoir envoyé [à l'école*
 535 L *[euh: non parce que c'est les les temps à ce moment-là c'est comme ça la misère tout ça c'est [X*
 537 S19 *[c'était comme ça [ouais*
 538 L *[c'était comme ça pis c'est tout*

Peu avant cet extrait, il affirmait que personne ne devrait rester comme lui, sans apprendre ni à lire ni à écrire (532). Quant à sa situation, elle est due, selon lui, à la misère, à la guerre et à la pauvreté de sa famille. Lorsqu'il dit : *c'était comme ça*, on perçoit un certain fatalisme, fatalisme que l'on retrouve lorsqu'il explique qu'il ne pouvait pas aider ses enfants à faire leurs devoirs: *c'est comme ça pis c'est tout* (268). Laurent a en effet grandi dans un milieu

socio-familial modeste et sa situation socio-professionnelle est restée modeste. Toutefois, à une époque de haute conjoncture, il a trouvé du travail sans peine, exemple qui illustre bien qu'une personne illettrée peut fonctionner dans la société, et ce surtout quand l'économie demande de la main d'œuvre pour des emplois peu qualifiés. En 1996 cependant, à l'âge de 61 ans et sans formation, Laurent avait très peu de chances de retrouver du travail. Merle¹⁰ (1993), dans un article sur les aspects socio-économiques de l'illettrisme, remarque que si beaucoup parlent actuellement d'une complexité croissante des emplois, emplois pour lesquels il faut absolument maîtriser l'écrit, il existe aujourd'hui encore de nombreux emplois peu qualifiés. Cependant, il y a eu une évolution des représentations collectives de ce que sont les compétences utiles dans l'appareil productif. Ainsi, alors qu'il y a quelques temps, il suffisait pour travailler dans le nettoyage industriel de savoir manier le balai, l'aspirateur et le chiffon à poussière, il faut aujourd'hui que les salariés maîtrisent l'écrit afin d'être à même de lire les consignes de sécurité. Cette évolution est, selon Merle, due à « la rapidité de la transformation des technologies, des systèmes techniques » (Merle 1993, p. 299) et au flou régnant quant aux capacités réellement nécessaires, raisons pour laquelle les entreprises exigent des individus des niveaux de scolarisation de plus en plus élevés (le bac en France est par exemple devenu la norme, ce qui défavorise sur le marché du travail toute personne ne l'ayant pas obtenu). Merle insiste cependant pour dire qu'il existera toujours des emplois peu qualifiés qui justifieraient d'embaucher des personnes illettrées mais qualifiées pour ce type de travail. Selon lui, les exigences des nouvelles technologies sont un facteur d'exclusion qui n'existait pas auparavant.

L'extrait suivant montre également la conscience que Laurent a des limites professionnelles imposées par une éducation faible :

- 607 S19 (...) est-ce que c'est important pour vous que vos enfants réussissent à l'école
 608 L oui
 611 S19 vous pouvez: expliquer pourquoi ou:
 612 L mais parce que je voulais pas qu'ils restent euh: comme je suis resté moi première chose et puis
 disons que: aujourd'hui si vous voulez avoir une place il faut: . faut étudier il faut réussir parce
 qu'autrement (euh:?) vous restez manœuvre toute votre vie hein
 614 S19 mmh . pis c'est pas ce [que vous voulez pour eux
 615 L [euh:
 616 L non
 617 S19 mmh
 618 L justement di:- disons euh moi j'ai eu la chance avec les deux enfants parce que: j'en ai que deux .
 et: ils ont étudié ils ont réussi assez: facilement il y a pas eu de: de des problèmes

¹⁰ Merle est économiste, directeur du Centre d'études et de recherches sur les qualifications à Marseille (Fraenkel & Albert 1993).

Rester manœuvre toute sa vie, Laurent ne le souhaite à personne et surtout pas à ses fils. Cependant, il s'est lui-même contenté d'être chauffeur-livreur alors que la maîtrise de la lecture et de l'écriture lui aurait permis de devenir chauffeur de car, ce dont il rêvait. Ce n'est que vers la fin de sa carrière, lorsqu'il s'est senti menacé dans sa sécurité professionnelle qu'il a envisagé de suivre des cours :

458 S19 (...) comment vous avez commencé à prendre ces cours . ici
 459 L justement je suis tombé malade déjà .. j'ai commencé à avoir des problèmes de santé pis j'ai risqué d'avoir des problèmes même de: de: de travail j- je pouvais plus faire ce: ce travail où j'étais . je me posais la question si je dois aller ailleurs je vais OU . alors ma femme un jour i:l . il a parlé je sais pas avec qui pis il a: il a su qu'il y a ces cours de: de Lire et Ecrire il a téléphoné pis c'est une dame qui est venue à la maison on a discuté il a dit bon il faut venir il faut venir et .. vous verrez il y en a beaucoup comme euh: comme vous . pis j'ai commencé comme ça

Après cinq années, Laurent dresse un bilan mitigé de ses progrès :

bon disons que maintenant je CERTaines choses je l'ai quand même appris quelque chose je l'ai quand même appris . parce qu'avant j'arrivais pas du tout à lire rien du tout (467)

bon maintenant c'est pas beaucoup non plus . (justement? franchement?) euh: c'est pas question que moi je peux prendre le journal et: lire un a- un article X de temps en temps j'essaie ces petiTs articles . des fois j'arrive à: lire un (mot? bout?) X quand je vois que je comprends plus rien je dis bon ben: . X je: je (dis?) que c'est c'est: fini (472)

ouais parce que je commence à m'énervé parce que je me bloque sur un mot . X pas pis j'essaie j'essaie à la place de sauter d'aller en avant (pour voir?) . et . et je dis bon (475)

Laurent estime qu'il est capable de reconnaître les lettres de l'alphabet, mais qu'il a des difficultés à passer des lettres aux mots (439-455). A nouveau, c'est, selon lui, son manque de volonté et de motivation qui l'empêche de progresser :

disons que je me donne pas la peine franchement: les premieRs temps j'étais pluS motivé: quand j'ai commencé ces cours les premieRs temps j'étais pluS motivé . j'arrivais à la maison X je me donnais la peine de: . . (à présent je vois que?) qu'on discute des choses X ici moi: j:- ça m'intéresse pas beaucoup . parce que je m'excuse ça sert à rien . que j'apprenne les verbes . s:- (maintenant/?) . ça sert à rien moi je veux: JUste apprendre à lire . pouvoir lire une adresse pouvoir lire euh: des choses plus importantes parce que je veux pas être un avocat des livres euh (certains articles?) et tout tout ça ça m'intéresse pas .. et pis là des lectures on en fait: . (456)

Le travail est de longue haleine et Laurent se lasse rapidement. L'apprentissage du fonctionnement du système verbal du français écrit lui semble être une perte de temps ; en effet, tout ce qu'il désire, c'est pouvoir *lire une adresse*. Une telle remarque témoigne de certaines de ses représentations de l'écrit déjà mentionnées ci-dessus au sujet de parties de lettres qu'il a *dictées*. Laurent ne perçoit pas la langue écrite comme un système autre qu'une simple mise sur papier de l'oral. Ses attentes sont peut-être à la mesure du temps et de l'énergie qu'il a à disposition, mais vouloir faire l'économie de l'apprentissage de la grammaire ne lui permet pas réellement d'apprendre à lire et à écrire. A ce sujet, Ouzilou

(2001) affirme que pour maîtriser l'orthographe, il est important d'en comprendre non seulement la phonologie mais aussi la grammaire (qu'est-ce qu'un nom, un verbe, etc.)¹¹.

En fin de compte, les sentiments de Laurent par rapport à son apprentissage sont négatifs ; il ne se sent pas à la hauteur : *moi je suis le dernier de la classe* (554). Il se déprécie même en ce qui concerne ses aptitudes, c'est ainsi qu'il affirme : *j'ai pas une jolie signature* (250) !

Il s'agit maintenant de mettre en évidence les sentiments qu'il ressent en regard de sa situation. Un de ses premiers commentaires sur le sujet : *ça me rend la vie compliquée* (101) renvoie à toutes les stratégies qu'il met en œuvre pour contourner l'écrit ; rappelons que ces stratégies ont pour but de cacher son analphabétisme, elles sont par là même le signe de son malaise. Il arrive cependant que Laurent n'ait d'autres options que d'avouer son incapacité :

367 S19 (...) si par exemple on vous demande de remplir un formulaire ou dans dans une . [X vous faites pas ça
 368 L [X
 369 L non
 370 S19 pis vous le dites je veux pas: faire [à la personne
 371 L [je veux pas le faire ouais
 372 S19 donc vous avez pas un problème . de le dire
 373 L SI . mais: je suis obligé (hein?) (quand on se trouve en face de quelqu'un?) . il me dit faut me faire ça pis: faut dire ben ma foi euh: . je suis obligé de dire je sais pas le faire . pis ça ça me gêne beaucoup (mais j'entends:?)

Et encore :

505 S19 (...) la réaction des GENS ça vous a parfois gêné . ou bien: en général c'était assez [discret
 506 L mm . pas vraiment ça ça me gêne de le dire mais:[la réaction des des des: des gens ma foi: .. il y en a qui te posent des questions pourquoi tu as pas été à l'école et il y en a d'autres ben: ça s'arrête là

S'il ne trouve pas d'excuse pour éviter l'activité scripturale, il est obligé d'avouer son analphabétisme et par conséquent d'accepter la réaction des autres. Il éprouve alors une certaine gêne mêlée de résignation. Ainsi, si possible, il évitera de se retrouver dans une telle situation en utilisant quelques excuses "bien rôdées" :

c'est ça . iCI disons que que: s- si je XX suisse encore parce qu'on est en SUIsse . je peux trouver l'e-l'excuse de dire je sais pas lire en français . (mais?) moi je sais pas lire . même en italien c'est ça le problème (229)

Laurent est tout à fait conscient que son problème n'est pas le français écrit, mais la langue écrite en elle-même. Cependant, il joue sur la distinction et sur le fait que sa langue maternelle est l'italien, cela afin de sauver la face. Cet exemple suggère que Laurent – en accord avec les

¹¹ Pour plus de détails sur les compétences nécessaires à la maîtrise de l'orthographe, voir 2.2.1 et 11.1.1.

valeurs de la société qui l’entoure – estime qu’il est “moins grave” de ne pas savoir lire en français que de ne pas savoir lire dans sa langue maternelle. A cet égard, citons un passage de l’interview d’Emma¹² qui, elle, se refuse à avancer une telle excuse :

- 217 S6 *et pis est-ce que ça vous est déjà arrivé de vous trouver dans des situations embarrassantes . qui vous ont gênée parce que vous pouviez pas li:re ou écrire ..*
 218 E *non je suis pas quelqu’un vraiment euh: [*
 220 S6 *[gêné*
 221 E *gêné j- je suis pas quelqu’un moi je dis tout de suite que j’ai pas été à l’école (j’ai tou-?) j’ai jamais X . faire semblant comme je connais X XX . je fais semblant comme j’ai été au Maroc à l’école et pis ici (j’allais?) pas parce que . parce que il y a beaucoup de gens qui (euh:?) ils font semblant oui oui on: on a été à l’école mais:*
 223 S6 *on sait pas le français [hein*
 224 E *[on: sait pas le français mais on connaît notre langue moi je connais pas écrire ni ma langue dans ma langue ni la: la langue français .. et je: dis X toujours ça ça je préfère le dire comme ça clairement que de dire des . parce que ça me gêne de dire une chose et pis c’était pas vrai ça*

Emma partage certains points communs avec Laurent. Elle est la fille d’une famille nombreuse et la seule enfant à ne pas avoir été scolarisée ; contrairement à Laurent, elle fait des progrès plus notables aux cours Lire et Ecrire. A la ligne 221, elle affirme ne pas faire semblant de savoir écrire dans sa langue maternelle. Il se peut que l’aveu de son analphabétisme lui soit moins coûteux, son pays natal ne présentant pas les mêmes opportunités en matière d’éducation que la Suisse. Laurent, par contre, est européen et il est possible que sa situation soit moins facilement comprise par les autres.

Après la gêne, apparaît une autre grande souffrance chez Laurent, à savoir son manque d’autonomie :

- 691 S19 *(...) qu’est-ce qui changerait dans votre vie si vous maîtrisiez mieux l’écrit*
 692 L *peut-être non peut-être beaucoup de choses ... moi je pense que (des:?) ç:- ça pourrait quand même me changer certaiNs problèmes euh: [*
 694 S19 *[aujourd’hui hein*
 695 L *aujourd’hui ouais*
 696 S19 *mmh .. comme par exemple*
 697 L *par exemple je pars je me fâche avec ma femme (ben:?) le jour qu’il qu’il y a quelque chose que que je dois: . me baisser la tête pis de dire dis donc c’est marqué quoi hein . qu’est-ce qu’il dit là-bas je vois que c’est une lettre là-bas mais je sais pas qu’est-ce qui est marqué dessus je suis obligé de lui demander . (pas?) savoir me débrouiller . cet euh: cet (abaissement:?) devant ELLE . j’ai fait l’exemple de avec elle maintenant . je le ferais pas: . ou bien devant mon FILS lui dire dis don:c . je dois aller à Genève X quel euh: chemin: i:l faut prendre euh . tu peux pas m’accompagner .. tous tous ces combines-là X moi je pense que:*

La relation de dépendance qu’il entretient avec sa femme l’oblige à un certain *abaissement*. Il ne peut pas se fâcher avec elle et le rester, s’il a besoin de son aide. Il est clair que sa femme et ses fils jouent un rôle primordial dans son insertion sociale. Cependant, cette domination le

¹² Cet extrait est issu d’un entretien avec Emma, une marocaine vivant en Suisse depuis environ 12 ans, divorcée et mère d’un garçon de 18 ans ; il fait partie des 19 entretiens enregistrés lors de cette recherche.

prive de son autonomie et peut-être aussi de son autorité dans la famille. Il doit trouver des moyens de résister et c'est peut-être cela qui est à l'origine de son absence de progrès aux cours Lire et Ecrire. En effet, Adeline pense que si Laurent apprend si peu, c'est parce qu'il est venu aux cours, non de son propre chef, mais poussé par sa femme. Selon cette enseignante, il aurait choisi de résister en refusant d'apprendre. C'est peut-être l'un des aspects en jeu, l'autre étant celui de l'image qu'il a de lui-même en tant qu'apprenant. Se lancer implique accepter de faire des erreurs, de se tromper devant les autres étudiants. A cela Laurent semble préférer discuter et *rigoler*. Cela rejoint les dires de Lenoir qui affirme que bien souvent les illettrés préfèrent le statut quo par peur de l'échec. Elle ajoute : « et même au cas où l'illettré réussirait, on dirait que l'évaluation du bénéfice escompté par un changement de statut (passage de l'illettré au lettré) est moins important que le risque d'«inconfort» que représenterait l'adaptation à une situation nouvelle (changement de statut et changement d'identité) » (Lenoir 1991, p. 78). Si d'un côté Laurent désire accéder à une plus grande autonomie, il faut se souvenir d'un autre côté que son analphabétisme fait partie de sa vie depuis toujours. Il lui est peut-être difficile d'oser le changement, qui plus est maintenant qu'il est à la retraite. Padé affirme à cet égard que « l'illettrisme, comme tout ce qui émane d'une personne, est un paradigme de son identité : une partie du tout qui le représente (Padé 1997, p. 344).

L'extrait suivant permet d'apporter une certaine lumière sur les sentiments d'une personne analphabète au sein de la société lettrée suisse :

648 S19 (...) comment est-ce que vous vous sentez dans un monde qui favorise l'écrit .. comment vous .
c'est quand même beaucoup favorisé ici hein
649 L moi je me sens mal
650 S19 ouais: .. mais vous vous sentez quand même intégré
651 L oui
652 S19 au niveau de de [des amis:
653 L [oui mais je me sens mal dans le sens que je peux pas faire qu'est-ce que vous faites [.
654 S19 [voilà . mm [à cause des limites
655 L [XX à cause des limites c'est ça . je parle pas des des: un il est professeur l'autre il doit être
professeur non je parle des des: . de POUvoir se débrouiller quoi ..

Et encore :

moi je veux: JUste apprendre à lire . pouvoir lire une adresse pouvoir lire euh: des choses plus importantes
parce que je veux pas être un avocat des livres (456)

L'énoncé en 649 fait écho aux propos de Laurent en 572 : *moi je pense que je suis assez intégré même si je sais pas lire et écrire* et permet de mettre en évidence les sentiments contradictoires qui l'habitent. D'un côté, il se sent intégré en Suisse, il a des amis, participe à

des discussions, mais d'un autre côté, toute une partie de ce monde lui échappe : *je me sens mal dans le sens que je peux pas faire ce que vous faites*. Il précise toutefois qu'il ne désire pas faire partie du monde des intellectuels ; il voudrait simplement *pouvoir se débrouiller*. Il opère ici une catégorisation du monde social qui l'entoure séparant les illettrés, les lettrés ordinaires qui maîtrisent des écrits tels que lettres ou formulaires et finalement les professeurs (dont le métier implique la maîtrise de l'écrit à un plus haut niveau). Cette distinction apparaît aussi, à la ligne 158, où Laurent mentionne sa mère selon les termes suivants : *il arrivait à se débrouiller . bon c'était pas une maîtresse d'école mais il arrivait à lire et écrire comme il faut*. Distinction à nouveau entre ceux qui se débrouillent à l'écrit et ceux qui sont des experts dans le domaine. Ainsi cet homme aimerait au moins faire partie des gens qui savent écrire pour répondre aux exigences de la vie de tous les jours. Son malaise vient surtout de sa dépendance aux siens et des limites professionnelles qui étaient les siennes (et ce même s'il aimait son métier).

Pour conclure, on trouve dans les propos de Laurent de nombreuses traces d'autodépréciation (signature pas jolie, manque de volonté), du fatalisme (c'était la misère) et finalement un mal-être qu'il n'a pas réussi à surmonter, quoiqu'il s'en soit accommodé.

5.5. REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT ET DU MONDE DE L'ÉCRIT

Si Laurent n'expérimente pas la lecture et l'écriture en qualité d'acteur direct, il en perçoit certains aspects au travers des pratiques et des discours des autres. Quoique analphabète, il vit dans une culture lettrée d'où l'intérêt de ses représentations de l'écrit.

5.5.1. Fonction et valeur de la langue écrite

Comme c'est le cas chez plusieurs informants ayant participé à cette étude, Laurent mentionne les fonctions de l'écrit qui sont, dans une certaine mesure, pertinentes pour lui :

- 520 S19 (...) selon vous pour QUOI . est-ce qu'on a inv- inventé la langue écrite à quoi ça sert ...
 521 L mais pour être informé sur les choses tout qu'est-ce qui se passe dans le MONde [je pense
 522 S19 [mmh . une information donc [. transmettre des infor[mations [
 523 L [(mmh?) [X
 524 L [des informations et: pis justement pour pour pour se rappeler on peut pas se rappeler de TOUT .
 en prenant des: des notes ou: [(ouais?)
 526 S19 [mmh . donc pour mémoriser les choses . [ouais
 527 L [je pense ouais
 528 S19 d'autres idées de pourquoi on aurait:
 529 L par exemple le médecin si si si X si il y avait pas l'écriture il faisait comment pour pour se
 rappeler des des: . tous les cas qu'il voit passer devant lui tous tous les JOURS (...)

La première fonction qui lui vient à l'esprit, à savoir l'écrit comme transmetteur d'informations, est liée à ce qu'il aimerait pouvoir faire :

si comme j'ai dit moi j'aimerais pouvoir prendre le journal euh: et Lire . qu'est-ce que c'est marqué dessus parce que . heureusement il y a la télévision moi je suis X que je reste longtemps devant la télévision . autrement vous êtes informé vous: faites comment pour être informé sur X (479)

Il mentionne également la fonction de trace, ou encore de mémorisation assumée par l'écriture. Il s'agit là de l'un des premiers usages attribué à l'écrit dans l'histoire humaine, usage généralement lié à l'économie, l'administration et la religion¹³. Tout comme les utilisations de l'écrit se sont complexifiées avec le temps (des usages premiers de l'écrit aux usages ultérieurs, plus complexes – voir par exemple l'écriture essayiste), on peut se demander si cette évolution se retrouve dans les sociétés nouvellement lettrées ou encore chez l'individu qui apprend à lire et à écrire ? Laurent pourrait en être un exemple puisque ses activités scripturales consistent à noter ses pleins d'essence et à remplir les formulaires de livraison à son travail, activités d'enregistrement de données liées à des transactions commerciales. Cependant, nombre de chercheurs ont remarqué que dans les sociétés nouvellement lettrées, l'évolution des pratiques d'écriture ne suit pas forcément le modèle occidental du “progrès”. Ainsi Besnier (1991)¹⁴, suite à son étude sur les pratiques scripturales des habitants de Nukulaelae, décrit les pratiques scripturales du peuple Tuvalu comme étant diversifiées, et cela dès les premiers usages de l'écrit. En effet, les deux pratiques répertoriées consistent en lettres personnelles (privées, séculières, style émotionnel) et en sermons (public, sacré, style autoritaire) destinés à être oralisés. Besnier ajoute encore :

Often, discussions of the spread of literacy accross cultural boundaries tacitly view literacy as a unitary technology that, once introduced as a unified phenomenon, eventually gives rise, after many centuries, to different practices. The Nukulaelae case allows us to question this view. Rather than gradually diversifying its uses over time, members of incipiently literate groups may immediately perceive the potential heterogeneity of literacy, and use it to answer varied social and communicative needs. (Besnier 1991, p. 581)

Pour toute personne ou société nouvellement lettrée, il apparaît clair que les pratiques d'écriture sont développées et utilisées afin de répondre aux besoins de ses utilisateurs. Dans le cas de Laurent toutefois, la maîtrise de l'écrit ne correspond pas à ses besoins réels. Il est capable de noter des chiffres et d'apposer sa signature ; c'est pourquoi il peut accomplir certaines tâches scripturales en lien avec les transactions commerciales. Il n'est cependant pas capable de lire ou de d'écrire des textes, ce qui ne lui permet pas de lire une enseigne, un journal, un livre, ou encore d'écrire une lettre. Le peu d'écriture que Laurent a à sa disposition

¹³ Voir 2.1.1 concernant l'histoire de l'écrit.

¹⁴ Voir également 2.1.3.

est utilisé pour répondre à quelques besoins, laissant les autres inassouvis. Il est cependant conscient des besoins en écriture existant dans notre société. Il observe par exemple qu'un médecin ne pourrait se souvenir de tous ses patients sans l'aide de l'écriture (529). Il précise encore son avis dans l'extrait suivant :

- 531 S19 (...) pour vous certains méTIERS c'est obligé . de: de d'é- d'é[crire
 532 L [disons pas pour certaiNs métiers pour . TOUT . voilà l'écrit je pense que c'est quelque chose que on devait tous euh: aux jours d'aujourd'hui je pense pas qu'il y a des des gens qui restent comme je suis resté MOI . je pense pas en tout cas j'espère pas pour pour EUX . mais: . c'est une chose qu'il qu'il . qu'il faut apprendre quoi

Pour Laurent, l'écriture, c'est important pour *tout*. Il ne précise pas ce que ce terme englobe, mais l'on peut se référer aux exemples qu'il donne ailleurs dans l'entretien. Personnellement, il sait que l'écrit est crucial pour se situer géographiquement, remplir des formulaires, ou encore progresser professionnellement. Il s'agit là d'une partie de ce qu'il aimerait pouvoir faire par le biais de l'écrit¹⁵.

Ainsi, on trouve chez Laurent l'idée de l'écriture comme trace, mémoire, ou encore comme celle de communication mais pas celle d'écriture comme structuration de la pensée, fonction mentionnée par les personnes qui écrivent régulièrement, comme par exemple par Yves (ch. 10) pour qui l'écrit est un outil permettant de poser sa pensée. Par contre pour ceux qui écrivent peu, l'écrit ne sert qu'à la mémorisation ou encore à la communication personnelle. Ainsi, les personnes avec un large éventail de pratiques scripturales ont des représentations de l'écrit diversifiées. Dans le cas de Laurent, il est intéressant de voir que ses représentations de l'écrit dépassent le cadre de ses propres pratiques et s'appuient sur ses observations ; décalage qui traduit bien sa position d'analphabète dans une culture lettrée :

- 138 S19 d'accord . pis X vous vous imaginez . (donc?) des gens lisent il y a des gens qui lisent pour se changer les IDEES . ils lisent des magazines des li[vres tout ça . /s-/ [
 139 L [ouais
 140 L [ça par exemple c'est une chose qu- [
 141 S19 [que vous faites [
 142 L [j'e:stime que j'aimerais bien pouvoir la faire [X
 143 S19 [vous aimeriez bien pouvoir faire . mmh [X
 144 L [aussi ces romans policiers ces combines-là moi je (suis?) j'écoute beaucoup la radio . j'aime bien ces ces: ces choses-là . alors celui-là qui peut lire ben je pense que ça: ça fait plaisir

Bien que Laurent n'introduise pas le thème de la lecture pour le plaisir lui-même, il montre dans sa réponse qu'il est conscient que d'autres personnes lisent pour se divertir ; c'est d'ailleurs une frustration pour lui de ne pas pouvoir lire des romans, expérience qu'il compare aux programmes radiophoniques destinés à la narration orale de romans. Il est clair que ce

¹⁵ Il convient peut-être de distinguer deux types de désirs : ceux qu'il ne pense pas atteindre (lire un roman policier (144)), et ceux qu'il aimerait atteindre et croit pouvoir atteindre (lire une adresse (456)).

style d'oral présente des caractéristiques de l'écrit (vocabulaire varié, imagé, cohérence textuelle, discours produit en dehors de toute situation d'interaction, etc.) et que par conséquent cet auditeur est exposé à un discours proche de celui de la narration scripturale, sans toutefois en être conscient.

Les représentations que Laurent a de la norme écrite française n'apparaissent pas au travers d'une question directe (à savoir : qu'est-ce que pour vous un texte bien / mal écrit ?). En effet, il semblait inapproprié de lui demander quel était son avis sur la qualité orthographique ou encore stylistique d'un texte. Toutefois il témoigne de ses sentiments par rapport à ses écrits quand il dit *j'ai pas une jolie signature* (250, cité ci-dessus). Il s'agit ici de la formation des lettres. A ce sujet, Bourgain (1990c) montre comment les employés manuels (par opposition aux techniciens, au personnel administratif ou encore au cadres), lorsqu'ils parlent d'un texte bien / mal écrit mentionnent l'orthographe et la graphie, laissant de côté les tournures de phrases, la cohérence textuelle, etc. Bourgain conclut : « le faible niveau de leur formation initiale et la rareté de leurs expériences d'écriture permet de comprendre, pour une large part, l'étroitesse de l'assiette de leur définition de la norme, [...] » (Bourgain 1990c p. 86). Ainsi, pour Laurent, écrire signifie dans un premier temps vaincre le problème de la formation même des lettres. Il n'est pas encore confronté aux problèmes d'orthographe et par là même au jugement des autres ; cet état de fait lui épargne par conséquent le sentiment d'infériorité ressenti pas ceux dont l'orthographe n'est pas parfaite et qui sont conscients du jugement des autres tout en ne remettant pas en question cette norme dont ils sont les victimes¹⁶. C'est d'ailleurs peut-être la raison pour laquelle il ne voit pas l'utilité d'apprendre le fonctionnement du système verbal français (source de nombreux problèmes orthographiques). Au sujet de la révision de l'orthographe, voici ce que dit Laurent :

- 539 S19 (...) d'accord je sais pas si vous avez une opinion je vous demande quand même euh: l'orthographe française pose des problèmes à: beaucoup de gens . je sais pas si vous avez déjà enten[du
 540 L [oui j'ai entendu parler de la: [. (chose?) c'est c'est assez difficile [
 541 S19 [c'est difficile
 542 S19 [et qu'est-ce que vous penseriez vous si on: simplifiait . l'or[thographe française
 543 L [mais je pense qu'il peut quand même faire des efforts euh à simplifier certaines choses pour qu'il soit facile . à tout le monde di[sons
 545 S19 [pour vous ce serait plus facile d'apprendre à lire aussi
 546 L mais je pense que peut-être euh ça peut me rendre service je dis pas que: oui ou non parce que: . (il faudrait?) VOIR disons certaines choses euh: . je pense que si c'est: . plus simple euh: . on arrive plus facilement à: le retenir euh [(pis à?) apprendre
 548 S19 mmh .. d'accord

¹⁶ Voir Bourgain (1990c), ainsi que la notion de violence symbolique chez Bourdieu.

- 549 L *c'est pour ça que je dis maintenant qu'ils qu'ils font euh: ils parlent des verbes certaines choses-là . [moi XX*
 550 S19 *[les verbes ah ouais . mmh*
 551 L *j'ai dit XX essaie d- dix minutes (et?) chacun par exemple X qui se met à côté et on essaie de lire . une phrase . si on se met tout le monde là: (hein donc?) moi le premier je me mets à rigoler à: à dire des bêtises . ça c'est pas grand chose hein . on n'avance pas comme ça*

Laurent n'a pas d'attache affective avec l'orthographe française, c'est pourquoi l'idée de la simplification ne lui pose pas le problème que de nombreux autres informants ont ; à savoir le sentiment de perdre quelque chose de grande valeur ou encore de "défigurer" le langage. En revanche, il se rend bien compte qu'une simplification de l'orthographe française lui rendrait grand service.

S'il ne peut s'exprimer sur le sujet de la norme, il peut le faire quant à la fonction et à la valeur que les scripteurs de son entourage attribuent à divers écrits :

- 565 S19 *(...) il y a plusieurs types d'écrits hein il y a les journaux il y a les livres il y a les: [les formulaires tout ça [. pour vous qu- quels sont les types d'écrits qui ont le plus de valeur .. est-ce qu'il y a quelque chose qui a de la valeur pour vous ou bien: ...*
 566 L *[ouais [ouais*
 567 L *mm la valeur moi c'est c'est pas facile à dire parce que: UN livre ça peut être il peut avoir beaucoup de valeur ça dépend dans quel sens on on voit la chose .. c'est c'est un livre de: je sais pas de: .. comment il faut dire de: de de de science ou bien de de XX ça peut être intéressant ça peut être beaucoup intéressant . ça dépend dans quel sens on: on prend la chose parce que un JOURnal . un article de journal ça peut être euh: aussi valorisant parce que: suivant qu'est-ce que c'est marqué je sais pas: . ça peut être aussi intéressant*

Pour Laurent, un écrit de valeur est *intéressant*, il peut aussi bien avoir pour sujet la science que la transmission d'informations. A noter qu'il utilise le terme *valorisant* pour signifier « qui a de la valeur ».

5.5.2. Autres pratiques scripturales observées dans son entourage

Bien que Laurent n'entretienne pas de correspondance privée, il observe qu'autour de lui, les gens ne communiquent guère par lettre :

- 119 L *(non? ben?) disons qu'aux jours d'aujourd'hui il y a . pas tellement de communication avec des lettres XXX pis je sais pas mais je vois même d'autres personnes qui savent lire et écrire . mais c'est un coup de téléphone euh: pff c'est tellement vite fait avec le téléphone que maintenant l'écriture je crois bien qu'il y a beaucoup de monde euh: . qui laisse TOMber hein*
 121 S19 *c'est l'impression que vous avez*
 122 L *c'est une impression mais: je pense que c'est c'est la réalité des: . des choses hein [*
 124 S19 *[vous trouvez BIEN ou bien: ..*
 125 L *oui: parce qu'on entend la voix de la personne que on veut: communiquer mais si: si on a par exemple beaucoup de choses à dire ben si on reste trois quart d'heure avec le téléphone ça devient CHER pour finir . c'est u:ne commodité mais: que ça: ça devient vite CHER*

Dans l'extrait suivant, il témoigne de sa compréhension du fonctionnement de l'administration helvétique :

337 S19 elle¹⁷ va à la poste ou bien:
 338 L avant il allait à la poste maintenant il fait tout par la: la banque même X [
 339 S19 [par ordinateur ou bien:
 340 L non non les: il remp- i:l i:l remplit les: les machins il envoie à la banque et pis c'est la [banque
 qui: qui fait:
 342 S19 [pis ça se fait tout seul ouais
 343 S19 mmh . est-ce que vous savez si: votre femme elle garde une copie de ce qu'elle écrit: ou si c'est des
 histoires d'assurance ou comme ça:
 344 L non elle GARde TOUT
 345 S19 ouais [. pourquoi
 346 L [on
 347 L on a plein des des: des classeurs à la maison des des paiements: (le?) loyer tout ça c'est tout: dans
 les classeurs tout: elle garde pas mal les: [
 349 S19 [pour- pourquoi vous pensez
 350 L XX pff pour être sûr de: si un jour il y a une réclamation pour pouvoir sortir les: [
 351 S19 [les choses
 352 L les choses
 353 S19 mmh . mmh
 354 L comme un jour XX un plein d'essence justement . j'ai dit écoutez ils ont téléphoné à la maison ..
 j'ai dit écoutez XX ma femme euh: ils m'avaient téléphoné pour me dire si on a payé ou pas . pis
 comme il est arrivé (il?) a sorti le classeur elle a trouvé qu'on avait payé . X (une dette?)
 d'essence

Encore une fois, il est conscient des procédures requises, que ce soit pour les paiements ou les problèmes de réclamation. On perçoit toutefois dans ses propos que si le fonctionnement lui apparaît clair (pour répondre à une réclamation il faut montrer une preuve écrite), les écrits eux-mêmes restent du domaine du flou : *les machins* (340).

L'exemple suivant montre encore le "bi-culturalisme" de Laurent :

191 S19 (...) est-ce que vous êtes jamais allé dans une bibliothèque
 193 L non
 194 S19 non . vous êtes pas allé voir . c'est . c'est un monde de: [c'est un autre monde pour vous . mmh
 195 L [X
 196 L je suis passé tout près je vois qu'est-ce que c'est une bibliothèque je me rends COMpte (que:?)
 que l'on trouve tous les les gens des des livres XX . mais je suis jamais rentré (je dis?) rentrer
 pour quoi faire . je peux pas rentrer et dire je cherche ce livre pour quoi faire si j'arrive pas à lire
 ça me sert à rien de:

Il sait qu'il existe des bibliothèques et que les gens s'y approvisionnent en livres, mais il reste un observateur à distance de ce monde.

5.5.3. Les nouvelles technologies

Laurent n'utilise pas les nouvelles technologies de la communication, si ce n'est sa carte de crédit qu'il peut faire fonctionner dans certains automates seulement. Pour le reste, ses représentations se forgent à partir de ses observations :

¹⁷ « elle » correspond à son épouse. Laurent mélange ensuite l'article « il » et « elle ». Voir aussi note 3, ce chapitre.

- 590 S19 (...) est-ce que vous pensez aussi . qu'aujourd'hui on est . il faut maî- il faudrait maîtriser l'informatique pour pouvoir s'intégrer . au niveau travail et tout ça
- 591 L (aussi? oh si?)
- 592 S19 vous pensez que si quand même
- 593 L même avec ce [XXX tous ces combines-là un qui sait utiliser cet InterNET je pense que ça peut être X utile
- 594 S19 [pour vous c'est allé sans X
- 595 S19 mmh . mais pas indispensable . c'est possible de vivre sans ou bien
- 596 L bon indispensable de nouveau il faut pff pouvoir essayer pour pouvoir dire c'est valable ou c'est pas valable moi d'après qu'est-ce que j'entends dire maintenant en: discutant avec des des gens euh . Internet on peut faire beaucoup XX . on peut faire SI: on peut: communiquer avec la: l'Australie X tout ça . mais XX écoutez je peux pas es- j'ai pas essayé MOI effectivement pour savoir disons . vraiment si c'est nécessaire ça ou bien si on peut même s'en . s'en passer . c'est ça (tousse)

Les sources de ses représentations sont claires : *d'après ce que j'entends dire, en discutant avec des gens*, et les limites de son avis le sont aussi : *il faut pouvoir essayer pour pouvoir dire c'est valable ou c'est pas valable, je peux pas es- j'ai pas essayé moi*. Soulignons toutefois qu'il sait qu'Internet permet de communiquer avec des personnes très éloignées ; Les réticences que beaucoup expriment par rapport aux nouvelles technologies de la communication sont également présentes chez Laurent :

- 671 S19 (...) est-ce que vous pensez . justement il y a des nouvelles technologies de la communication Internet euh: les [ordinateurs et tout . est-ce que vous pensez que ça aide les gens à mieux communiquer .. ce que vous voyez autour de vous
- 672 L [mmh
- 673 L communiquer . par téléphone ou par Internet oui mais communiquer personnellement je crois qu'il se perd tout ça . parce qu'avant on allait à la banque pour pour chercher 100 francs ou bien pour porter de l'argent . et on discutait avec une DAme ou bien un monsieur (qu'il?) est: derrière un guichet maintenant vous allez . et vous trouvez une machine vous mettez votre argent ou bien vous retirez votre argent (pendant ce temps?) la communication se fait plus avec des gens comme ça
- 675 S19 vous trouvez que c'est dommage ou bien
- 676 L moi je trouve que c'est dommage tout ça . vous allez faire le plein d'essence quelques années en arrière (vous avez?) le service man il venait: il X les vitres contrôlait l'huile tout ça maintenant vous faites le plein pis vous passez (à la caisse à côté) . et enCOre si vous avez: votre carte vous payez avec la carte vous voyez personne
- 678 S19 ouais ouais ouais ..
- 679 L CA moi je trouve que c'est: c'est c'est dommage c'est regrettable de faire (cela?) PLUS de contacts humains avec euh: . comme moi par exemple je suis pas un type de sortir d'aller au bistrot de (me trouver: hein?) . et et le contact ça se perd j- j'ai X contact avec la télévision mais c'est TOUT. ça moi je trouve que c'est c:- [
- 681 S19 [dommage [
- 682 L [(c'est?) dommage

Laurent regrette de se retrouver de plus en plus souvent derrière une machine pour effectuer une transaction. Les multiples occasions de discuter avec les autres se raréfient, et il le ressent plus maintenant qu'il ne travaille plus, et peut-être encore davantage parce que son seul canal de communication avec les autres est le canal oral. Il reconnaît cependant les aspects positifs de l'informatique :

- 686 S19 *pis est-ce que vous pensez que c'est ça permet quand même de mieux s'organiser . ou de mieux réfléchir . d'avoir des ordinateurs*
- 687 L *ben je pense qu'ils ont . un côté: X valable aussi hein c'est clair . avant il faut attendre je sais pas je voudrais écrire une lettre à la MAIN mais maintenant vous vous tapez des boutons la la lettre euh: en trente secondes vous l'AVEZ . ça c'est clair que c'est des: des: des des (avantages?) tout ça*
- 690 L *moi je pense qu'il y a le pour et le: le contre sur tous la: sur tous les choses hein*

Les effets positifs sont en effet visibles, même pour une personne qui ne sait pas lire. Ainsi une lettre est beaucoup plus vite rédigée qu'auparavant. Sa conclusion, nuancée, révèle qu'il cherche à réellement comprendre les pratiques scripturales qui l'entourent.

5.5.4. Ecriture et intégration

Il s'agit ici de voir comment Laurent perçoit les illettrés, dont il fait partie, au sein de la société suisse :

- 571 S19 *(...) est-ce que vous pensez que pour être intégré dans la société en Suisse il faut absolument savoir lire et écrire ..*
- 572 L *oh moi je pense que que je suis assez intégré même si je sais pas lire et écrire moi je me trouve euh: pourtant j'ai .. j'ai travaillé /s:/ on est . beaucoup d'étrangers mais disons que je me (suis?) X adapté plus facilement avec des: Suisses euh: avec euh: disons cet handicap et tout: ou: j- .. XXX pour être intégré c'est CA*
- 574 S19 *mmh . le journal*
- 575 L *le journal*
- 576 S19 *ouais*
- 577 L *mais question discuter avec les gens alors je me mets pas à côté: et:*

Laurent estime s'être intégré en Suisse, avec, dit-il, *cet handicap*. Le terme choisi est significatif : il se l'est approprié, et ce malgré le préjudice qu'une telle étiquette peut lui causer. Frier, alors qu'elle passe en revue les discours de la presse sur l'illettrisme souligne à quel point ces derniers, alors qu'ils comparent l'illettrisme à une maladie ou encore à une lutte « véhiculent des représentations très négatives sur l'illettrisme » (Frier 1992, p. 49). Elle ajoute que ces discours « finissent par faire apparaître un portrait-robot de l'illettré, très stéréotypé, qui réunit à lui seul toutes les tares aussi bien sociales que physiques et intellectuelles » (Frier 1992, p. 49). A partir de ses données, Frier remarque que les discours journalistiques transmettent quatre types de jugements stéréotypés sur l'illettrisme : tout d'abord, l'idée que les illettrés sont honteux, que leur niveau culturel est bas, que leur façon de s'exprimer par oral laisse à désirer et finalement l'idée que la non-maîtrise de l'écrit est un frein à l'épanouissement personnel (Frier 1992, p. 52). Selon Frier, de tels jugements ne sont pas basés sur une rencontre réelle avec ces personnes et passent à côté des valeurs et des dons qu'elles ont. C'est encore une fois le regard d'une culture dominante qui, avec ses valeurs et ses représentations considère ceux qui ne maîtrisent pas ses façons de faire et de

communiquer comme des personnes inférieures¹⁸. L'exemple de Laurent montre qu'il est possible de travailler, d'offrir une bonne éducation à ses enfants et d'avoir des amis sans savoir ni lire ni écrire. Une partie de la vision négative qu'il a de lui-même lui vient peut-être simplement du regard des autres sur lui.

Laurent dit être bien intégré même s'il ne sait ni lire ni écrire, ce qui laisserait à penser que la maîtrise de l'écrit n'est pas un facteur facilitant l'intégration en Suisse. Cependant, il se peut que la facilité avec laquelle il s'est intégré en Suisse soit due, non pas à l'écrit ni à la culture suisse en général, mais à la sous-culture à laquelle il appartient. On peut imaginer qu'il n'évolue pas dans un milieu d'écrivains. Il parle par ailleurs plusieurs fois de son désir de pouvoir lire le journal, ce qui suggère que c'est l'une des activités qu'il observe régulièrement parmi ses amis et qu'il ne peut malheureusement pas partager. Ceci, ainsi que les nombreux problèmes pratiques susmentionnés, mis à part, Laurent se sent intégré en Suisse.

Le lien entre écriture et culture tel qu'il se le représente apparaît dans l'extrait suivant :

- 598 S19 *pis est-ce que vous pensez que savoir lire et écrire c'est . c'est indispensable pour avoir une certaine culture*
 599 L *oui*
 600 S19 *ouais . vous pouvez préciser un peu euh: . vous avez l'impression que vous avez pas . vous pouvez pas vraiment avoir une culture [parce que:*
 601 L *[déjà . déjà même l'éducation disons que que vous pouvez pas être éduqué comme UN qui sait lire et écrire certaines euh: X certaines choses on: on l'a pas appris on ne sait pas on: on l'utilise pas (quoi?) . moi je pense que: la culture euh: ç'a fait partie de savoir lire et écrire [euh:*
 603 S19 *[mmh . mais par exemple VOUS . vous vous avez une certaine culture en regardant la télévision en écoutant la radio quand même*
 604 L *ouais*
 605 S19 *de savoir ce qu'il [se passe*
 606 L *[oui mais c: 'est limité disons*

Il considère que sans la lecture et l'écriture, l'accès à la culture est limité. Il est clair qu'une partie de la culture en Occident est transmise via l'écrit (livres, archives, etc.) ; mais il en existe toute une partie qui est transmise oralement de façon implicite, c'est ce que Ong (2002) appelle une situation d'« oralité secondaire »¹⁹.

Quant aux liens entre écriture et intelligence, Laurent mentionne tout d'abord la question spontanément :

- 202 S19 *d'accord .. maintenant au niveau du travail . vous travaillez [plus: mais aVANT quand vous travailliez . euh: .. euh vous étiez livreur hein*

¹⁸ Voir à ce sujet 2.3.3 et les références à Lahire (1992).

¹⁹ Voir à ce sujet 2.3.3.

- 203 L *[(je travaille plus?)*
 204 L *livreur ouais*
 205 S19 *[c'est ça . euh: . vous vous débrouilliez avec ce que vous vous arriviez à lire ce qu'il fallait . juste ce qu'il fallait ou bien: [*
 206 L *[oui pis on était deux normalement si j'arrivais pas moi peut-être le: le convoyeur il pouvait: me donner un coup de main s:i il était plus intelligent que moi . disons vis-à-vis qu- qu'il avait été à l'école (et moi pas?) . mais: autrement j'essayais de: de me débrouiller comme je pouvais quoi*

En 206, Laurent parle d'intelligence et ajoute qu'il entend le terme dans le sens « avoir eu l'occasion d'aller à l'école ». Cette interprétation est confirmée dans l'extrait suivant :

- 620 S19 *(...) j'ai une question un petit peu polémique là mais est-ce que vous pensez que BIEN savoir lire et écrire c'est un signe d'intelligence . je la pose à tout le monde X*
 621 L *n:on intelligence euh: pff moi je pense que je peux être intelligent sans savoir lire et écrire comme j'ai dit . mais . ça se limite à à mes capacités mais c'est pas que moi je suis .. je suis pas intelligent parce que j'ai pas appris*

A cette question, offensive il faut l'admettre mais que je tenais à poser à tout le monde, il répond en se basant sur sa propre expérience. S'il ne sait ni lire ni écrire, c'est avant tout parce qu'il n'a pas eu l'occasion d'apprendre au moment opportun et ce n'est pas une question de capacités intellectuelles.

5.6. CONCLUSION

Acquérir la littératie, pour Laurent, signifie bien plus que l'acquisition d'une technique de communication. Il s'agit en effet pour lui de se familiariser avec le monde de l'écrit et avec les pratiques scripturales en vigueur dans son pays d'accueil. Ainsi, Laurent, qui est arrivé en Suisse en tant qu'immigré analphabète, se retrouve dans une double confrontation : la première semble en partie résolue en ce qu'il s'est "acculturé" à la Suisse. Il y vit maintenant depuis de nombreuses années et se dit intégré. La deuxième, toujours irrésolue, témoigne de traces de non-acculturation aussi bien que d'acculturation ; en effet, l'écriture et la lecture demeurent des activités qui lui sont étrangères, et soulèvent de nombreux problèmes pratiques (mise en place de stratégies) et d'image de soi. Laurent ne peut pas se débrouiller sans l'aide de ses proches ; il a, et il aura toujours, besoin des yeux lecteurs des autres pour pouvoir fonctionner en Suisse. Cela dit, il perçoit l'importance de l'écriture dans la culture lettrée de la Suisse. Il sait par exemple que s'il veut prouver quelque chose, il lui faut un document écrit. Si Laurent n'a pas accès à l'écrit de manière directe, la voix des autres qui en parlent et qui utilisent ce moyen de communication lui est tout à fait accessible. Il peut ainsi dans une certaine mesure parler de l'écrit et se le représenter simplement en observant les autres s'en servir et en les écoutant. Il est à cet égard en partie "acculturé".

6. MARC : L'ÉCRIT, UN OUTIL ESSENTIELLEMENT PROFESSIONNEL

Domicile :	un village dans le canton de Neuchâtel
Nationalité :	suisse
Age :	40 ans
Profession :	moniteur socio-professionnel (depuis 1990)
Scolarisation :	secondaire II
Etat civil :	marié
Enfants :	aucun
Langue maternelle :	français
Autres :	anglais : oral et écrit : débutant

C'est grâce à un ami commun que le nom de Marc m'a été communiqué. Il m'a accueillie dans sa maison pour cet entretien, au cours duquel il a manifesté son désir de me donner l'image la plus précise possible de son rapport à l'écrit. Ce souci de la précision et de l'exactitude est un trait récurrent de sa personnalité et est lié à son emploi actuel. Marc a suivi toute sa scolarité dans le canton de Neuchâtel ; il a obtenu un Certificat Fédéral de Capacité (CFC) de décorateur et a exercé ce métier de 1975 à 1990, date à laquelle il a suivi une formation en cours d'emploi pour devenir moniteur socio-professionnel. Cette profession consiste à suivre quelques personnes souffrant d'un handicap mental dans leur activité professionnelle. Il est passionné par son métier et utilise l'écriture essentiellement dans ce cadre. Il parle peu de ses loisirs mais la course à pied, qu'il a pratiquée assidûment dans le passé, est toujours une activité importante à ses yeux. Son épouse, qui a obtenu un CFC de vendeuse, occupe la fonction de gérante adjointe dans un magasin.

6.1. LA PLACE DE L'ÉCRIT DANS SA VIE

6.1.1. L'écriture

Les premières activités d'écriture que Marc mentionne hors vie professionnelle sont les contractions ou résiliations d'abonnements ainsi que les cartes postales. Il n'écrit des lettres personnelles que rarement. Lorsqu'il rédige une lettre ou qu'il remplit sa déclaration d'impôts, il le fait de façon autonome. Il commence à utiliser l'ordinateur mais n'est pas encore vraiment habitué à ce type de communication écrite. Il affirme que la plus grande partie de ses écrits sont produits dans le cadre professionnel avec la rédaction de procès verbaux et de rapports de toutes sortes.

Garder des écrits pour lui n'est pas systématique. Il relie ses pratiques en la matière à sa façon d'être : *je suis pas vraiment croché¹ sur les souvenirs* (163) ou encore : *je suis pas un collectionneur* (174). Toutefois, il arrive à Marc de garder certaines lettres et cartes dans un carton dans le but de les relire de temps en temps. Une pratique qui lui est propre consiste à utiliser une carte postale à laquelle il tient comme marque dans un livre qu'il ouvre fréquemment. La carte n'est ainsi plus simplement salutations envoyées par un ami, mais elle devient à la fois souvenir d'une relation amicale et marque indiquant où reprendre la lecture.

Finalement, à l'époque où il faisait beaucoup de course à pied, il tenait un journal qui lui permettait de garder une trace de ses entraînements.

6.1.2. La lecture

Marc aime lire de tout mais il regrette sa *tendance à diminuer* ses lectures. Il explique ce phénomène par son âge et une tendance à la fatigue. Il aime les biographies et les magazines ou livres en rapport avec sa profession. Quant à la lecture de bandes dessinées, elle le renvoie à son enfance, explication que l'on retrouve chez Nadine (ch. 7) et qui dénote un attachement affectif particulier à ce genre de lectures. Les bandes dessinées sont également citées comme lectures faciles ne nécessitant guère de concentration.

6.1.3. Répartition des activités scripturales en famille

Marc prend en charge tous les écrits dans la cellule familiale ; en effet, selon lui, son épouse n'aime pas écrire, tout au plus signera-t-elle les cartes postales rédigées par son mari. D'un point de vue professionnel, il affirme également que son épouse n'a jamais souhaité aller au-delà de sa formation de vendeuse et qu'elle a acquis ses compétences "sur le tas", ce qui lui a permis de devenir gérante adjointe. Dans les couples où l'un des conjoints a des réticences face à l'écrit, il semble que l'autre prenne en charge les activités mettant en jeu le scriptural. Cette prise en charge du scripteur attitré ou délégation de la part de la personne qui ne veut ou ne peut pas écrire peut être plus ou moins importante. Dans le cas de Céline (ch. 4) par exemple, qui présente un grand blocage face à l'écriture, la possibilité de déléguer à son mari ou encore à d'autres est un grand soulagement. Quant à Laurent (ch. 5), analphabète, la dépendance ressentie par rapport à sa femme et à ses fils est, comme nous l'avons vu, parfois difficile à vivre.

¹ « croché sur » signifie ici « accroché, intéressé par ».

6.2. PROFESSION

Le travail de Marc consiste à encadrer six à huit personnes souffrant d'un handicap mental dans leur activité professionnelle. Il observe ces personnes, évalue leurs aptitudes, anticipe les problèmes éventuels et leur prépare des projets au sein des entreprises dans lesquelles elles sont engagées. Marc ressent un grand besoin d'être précis dans ses observations et pour ce faire il utilise plusieurs techniques scripturales.

La première consiste à se définir des *cases très très petites pour être le plus succinct possible* (288) lorsqu'il prend des notes sur une personne. A l'aide de ces notes, il rédige ensuite un rapport qu'il remet à un moniteur principal. Ces cases lui permettent de mémoriser rapidement les différents événements et de garder une certaine distance ou objectivité par rapport à ces derniers. Ainsi, les cases se révèlent structurantes pour sa pensée. Soulignons d'autre part qu'une même pratique scripturale peut susciter des réactions très différentes. Yves (ch. 10) par exemple, déteste écrire dans des cases, qu'il perçoit comme une sorte d'emprisonnement de la pensée. Cette différence d'opinion provient de représentations différentes de ce qu'est, ou de ce que devrait être, le scriptural. Pour Yves, il s'agit avant tout d'un art qui lui permet de développer sa créativité, alors que pour Marc l'écrit est perçu comme un outil utile pour se distancier du vécu (voir les répliques 354, 357, 363, citées en 6.5.1) et pour organiser ses pensées, par exemple lors de la préparation d'une discussion concernant une personne :

si: .. cette personne euh rencontre des difficultés alors euh c'est possible que: qu'on doive euh agender une synthèse avec euh ses parents; [. euh: un médecin psychia:tre un psycholo:gue et cetera donc là aussi je .. en préparation de cette synthèse je devrais établir un rappo:rt (292)

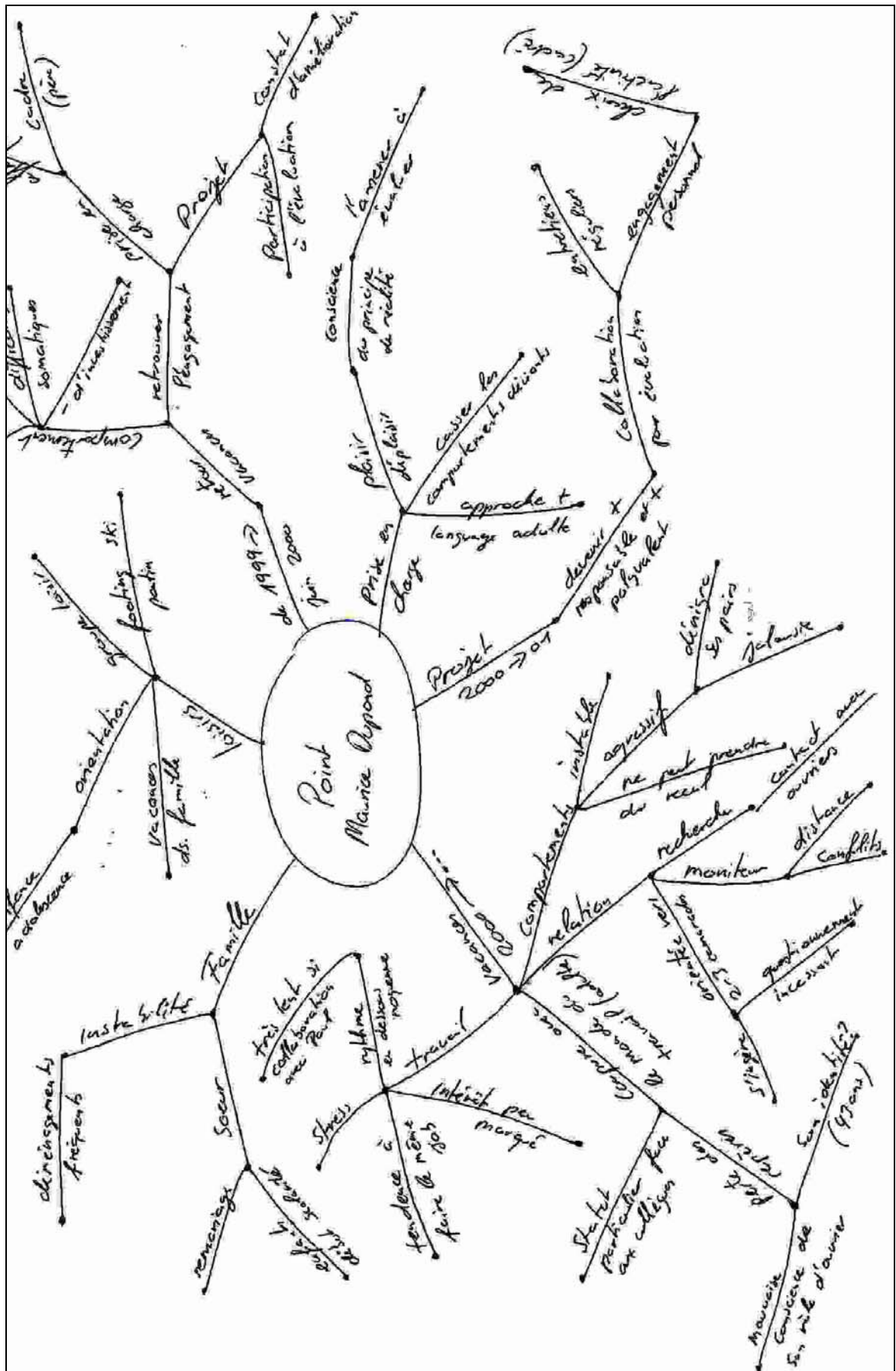
Cet usage de l'écrit comme structuration de la pensée se rapproche d'une distinction entre la pensée et l'expression dans les cultures orales et dans les cultures écrites avancée par Ong (2002), à savoir que la pensée et l'expression orale sont participantes plutôt que distanciées². Marc reproduit ce même mouvement dans son travail : d'abord il vit les situations, c'est l'oralité et la subjectivité qui prévalent. Ensuite, il écrit ce qu'il a observé, se distanciant ainsi des événements et de la personne qu'il évalue afin d'objectiver sa perception de la situation.

Il est par ailleurs intéressant de mettre en relation les cases que Marc utilise pour réorganiser une situation en plusieurs parties analysables avec la notion de séquence analytique

² « Empathetic and participatory rather than objectively distanced » (Ong 2002, p. 45). Concernant les différences entre culture orale et culture écrite, voir 2.3.3.

développée par Krafft et Dausendschön-Gay (1993). En quelques mots, il s'agit d'une méthode permettant de gérer un problème d'intercompréhension dans une situation de communication difficile. La séquence analytique consiste en une reformulation d'un énoncé mal compris par l'interlocuteur ; en d'autres termes il s'agit de l'éclatement d'un énoncé en plusieurs mouvements. De même, Marc donne une nouvelle structure à un premier événement, c'est-à-dire à une situation vécue avec une personne, événement qu'il restructure en le séparant en plusieurs étapes qui doivent le rendre facilement accessible. Cette restructuration n'est possible que grâce aux techniques qu'il a mises en place, techniques qui sont intimement liées aux propriétés même de l'écrit. En effet, l'écrit, de par sa nature, force à sélectionner des informations et à leur donner une certaine structure. La pensée se réorganise alors même qu'elle se plie aux contraintes de l'écriture.

La deuxième technique utilisée par Marc est celle du schéma heuristique, technique qui lui permet de faire rapidement la synthèse de la situation d'une personne, de rédiger un rapport complet sur cette personne ou encore de préparer et d'animer des discussions :



Document 6.1.

Au centre de la page, il inscrit un thème à partir duquel il fait des branches. Il ajoute ensuite des thèmes secondaires en utilisant des mots clés. Cette structuration hiérarchique d'une série de thèmes se rapproche du fonctionnement de la table des matières, à ceci près que le détail des thèmes reste dans l'esprit de Marc et n'apparaît jamais dans le document. Ce schéma fonctionne comme support et aide-mémoire et il lui permet de reconstruire de façon systématique ses observations sur une personne.

Il insiste par ailleurs sur le fait qu'un tel schéma représente sa perception des événements et qu'il s'agit d'une interprétation :

(...) pendant que vous êtes en train de faire une activité si . ben je sais pas si je dois faire un rapport sur un: . euh: sur un résident . euh je: j- je peux pas: l'observer et pis noter mot à mot tous tous ses faits et gestes quoi je veux dire il faut que ce soit beaucoup plus rapide que ça . MAIS ça RESté . ça ça va être MON texte ça va MA perception de la chose donc je peux (pas?) me permettre d'utiliser un outil comme ça . dans un: p.-v. je: je dois quand même un petit peu plus sentir euh ce qui se (passe?) (254)

La technique se prête tout à fait aux écrits qu'il doit produire au travail, puisque sa tâche consiste à fournir une appréciation personnelle de la situation professionnelle d'une personne, appréciation qu'il schématise sur papier. C'est cette schématisation qui offre ensuite un regard plus "objectif", mais aussi un regard qui n'est plus "direct", raison pour laquelle Marc se refuse à utiliser cette technique lors de la rédaction de procès verbaux. En effet, dans ce dernier cas, l'important est d'obtenir une photographie ou encore un enregistrement des dires de chacun (voir 6.3 ci-dessous). On constate ainsi que ce moniteur socio-professionnel s'est approprié différents types d'écrits et qu'il sait les utiliser de façon adéquate en fonction des différentes situations et de ses propres exigences. La compétence scripturale implique énormément d'éléments qu'il faut pouvoir manier avec finesse. Dans cet exemple, on retrouve la composante sociologique de cette compétence telle que l'a définie Dabène : « savoir lire et écrire, ce n'est pas seulement comprendre ou traduire du sens à partir des graphies et de la connaissance de leur fonctionnement linguistique; c'est connaître aussi, et maîtriser surtout, les situations dans lesquelles tel usage de l'écriture est socialement acceptable » (Dabène 1987, p. 48).

Marc a d'autre part rédigé un rapport à la suite d'un stage qu'il a accompli (565). Il parle alors d'un *gros travail* qui a nécessité d'importants efforts de sa part (466). Ce travail lui a toutefois permis d'acquérir de nouvelles compétences en matière scripturale, notamment au niveau de la concision, de la sélection des informations à donner et de la gestion de longs documents. Cet exemple révèle l'importance de la profession dans l'acquisition de nouvelles

compétences, qu'elles soient scripturales ou non. A plusieurs reprises en effet, Marc affirme qu'en dehors de son travail, il n'a que peu de temps pour apprendre de nouvelles choses et les utiliser. C'est donc dans le cadre professionnel qu'il est le plus prêt à investir son énergie pour l'acquisition de nouvelles compétences.

6.3. VIE ASSOCIATIVE ET ÉCRITS ADMINISTRATIFS

Marc fait partie de plusieurs associations au sein desquelles il n'exerce pas d'activité scripturale particulière. Cependant la simple participation peut nécessiter la production de certains écrits, notamment au moment de l'adhésion ou de la démission d'un membre. Marc a d'ailleurs aisément rédigé une lettre de démission du ski club de son village, lettre dans laquelle il demeure précis et très formel :

██████████

██████████ 5

2 ██████████

SKI – CLUB ██████████

Monsieur

██████████, Président

Rue ██████████ 6

2 ██████████

██████████, le 10 mars 2000.

Cher Président,
Chers amis de la commission du chalet,

Par la présente je vous prie d'excuser mon absence pour l'assemblée du 16 mars prochain. En effet, pour des raisons professionnelles, je ne pourrai être présent ce jour-là.

De plus je me vois contraint de vous faire part de ma démission en fonction de membre de la commission du chalet. C'est avec regret que je prend cette décision, mais je suis obligé de constater que je ne peut m'investir comme je l'aurais souhaité lorsque je me suis engagé. Des changements sont intervenus dans mon activité professionnelle, qui mobilisent d'avantage mes soirées et mes samedis. Je pense donc qu'il est préférable de mettre un terme à cette activité, plutôt que de vouloir continuer et d'être continuellement absent lors de travaux.

J'ai passé au sein de cette commission d'agréables moments et j'aurais sincèrement aimer pouvoir garder des liens plus étroits avec notre société.

En comptant sur votre compréhension et en me réjouissant de vous revoir lors d'une prochaine assemblée générale, je vous transmets, Monsieur le Président, Messieurs les membres de la commission, mes cordiales salutations.

██████████. ██████████

Marc ne mentionne pas la lecture dans ce cadre, cependant on peut imaginer qu'il lit des rapports ou brochures diverses en lien avec ces associations. Cette omission traduit une représentation commune à de nombreuses personnes : à savoir qu'au verbe « lire » est associé le terme « livre », excluant ainsi comme véritable lecture celle des autres textes.

Elu au conseil général de son village pour une durée de quatre ans, Marc fait partie de deux commissions au sein desquelles il a été nommé secrétaire et donc responsable de la rédaction de procès verbaux. Dans l'extrait suivant, c'est toute la problématique du rapport plus ou moins fidèle des paroles d'autrui qui apparaît :

- 225 S10 *pis pour prendre des notes vous écrivez TOUT ou bien: vous prenez juste . quelques [(clés:?)*
 227 M *[alors . (comme? quand?) je démarrais je dirais que je: j'écrivais un petit peu tout quoi . (...)*
j'essaie vraiment de: .. de PRENDre . les mots ... qui m- que: que moi j'aurais pas utilisés qui
m'appartenaient pas . pour pour qu'ils ressortent sur le: sur le p.-v. .. alors que si je dois: euh: .
ben rédiger un rapport par exemple là j'ai utilisé vraiment des mots clés alors (il s'agit?) des
techniques que . que je me suis appropriées et pis que je maîtrise assez bien [alors
 229 S10 *[ah ouais . qui vont pour les rapports XXX*
 231 M *voilà . euh: j'oserais PAS euh: . utiliser cette technique-là: . pour faire un P.-V. [.*
 232 S10 *[mmh . parce que ça correspond pas: [*
 234 M *[ben j'aurais l'im- je risquerais peut-être de de: D'INterpréter ou bien: peut-être de: de perdre*
euh:

Marc, qui lors de la rédaction de procès verbaux se perçoit comme le rapporteur des paroles d'autrui, tente de s'effacer et de faire la place à la voix des autres, en reproduisant des termes énoncés qu'il n'aurait pas choisis personnellement. Il perçoit bien ici le caractère polyphonique de textes tels que les procès verbaux. En effet, si le scripteur du procès verbal est définissable comme une personne physique unique, d'autres voix se font entendre. C'est ce que Bakhtine appelle un discours dialogique, à savoir un discours dans lequel le ou les auteur(s) inclue(nt) les discours d'autrui³. D'autre part, s'il est vrai que le procès verbal a pour fonction de rendre disponible le contenu d'une discussion à la mémoire de tous le plus fidèlement possible, l'activité d'interprétation de l'auteur est bel et bien présente et essentielle à la construction de n'importe quel texte et donc aussi d'un procès verbal. Pour Marc cependant, l'interprétation est perçue uniquement comme un risque, risque de perte d'informations et de déformation.

6.4. REPRÉSENTATIONS DE SA MAÎTRISE DE L'ÉCRIT

Marc ne rencontre pas de problèmes pour lire si ce n'est lorsqu'il est confronté à des termes inconnus. Par exemple, il éprouve parfois des difficultés à comprendre la brochure

³ Voir à ce sujet Todorov (1981).

d'information du Conseil Fédéral sur les votations, tout en la jugeant bien écrite. Ainsi, il ne qualifie pas de « mal » écrit un texte qu'il a de la peine à lire. A ce sujet, Bourgain (1990c) remarque que certains de ses informants – les administratifs et les techniciens, lorsqu'ils décrivent un texte bien écrit, insistent sur la facilité d'accès au lecteur, tout en ne remettant pas en cause la capacité lectorale du récepteur. Cependant, Marc qualifie à un autre moment de l'interview un texte mal écrit de texte *incompréhensible, où on se perd* (516). Il se peut qu'il fasse la distinction entre un texte qui serait hors de sa portée et un texte qu'il devrait pouvoir comprendre mais qui lui échappe à cause de sa mauvaise qualité. Dans le cas de la brochure fédérale, celui-ci est probablement sensible au statut des auteurs et accepte volontiers de remettre en question ses propres capacités de lecteur.

Marc manifeste un souci de ne pas avoir un vocabulaire suffisamment élaboré, ce qui serait dû, selon lui, à une stimulation insuffisante dans le cadre de sa profession :

j'utilise euh: .. ben par la force des choses avec les personnes que je côtoie un: vocabulaire de plus en plus réduit . et pis euh: moi j'en je PERDS le mien qui était déjà peu élaboré au au départ (639)

Il déplore le même manque lorsqu'il s'agit d'exprimer ses idées par écrit dans le feu de l'action :

483 M *où je suis frus- . je dirais où je suis: beaucoup plus frustré peut-être par L'Ecrit . c'est quand justement je dois: .. si tout d'un coup il me vient une IDEE au cours d'une journée et pis je dois vite la poser sur papier parce que je sais qu'après . elle sera: .. plus la même cho:se ou bien: . et pis LA alors euh: .. j'ai de la peine des fois*
 485 S10 *à la poser sur papier*
 486 M *voilà ouais [ouais*
 487 S10 *[ouais .. mais vous prenez le temps quand même vous essayez*
 488 M *ouais mais des fois j'ai pas le temps justement il faudrait pouvoir la poser en quelques mots euh: .. et pis euh: là ça me pose problème (...) j'ai PAS . euh: INtégré . suffisamment de mots de vocabulaire disons mon vocabulaire est pas assez riche euh: il me vient pas: (...) spontanément quoi je dois je dois souvent trop enfin . des fois trop réfléchir (...)*

Idéalement, Marc aimerait trouver les “bons mots” pour décrire les idées qui lui viennent à l'esprit et ce aussi vite que possible. L'écrit, qui prend ici le rôle de fixateur de la pensée, est quasi immédiat et nécessite un accès au lexique aisé. Il admet lui-même que sa frustration diminue avec le temps à sa disposition :

(...) L'ECRIT: .. quelquefois je dirais qu'il est: il a l'avantage justement de se travailler SEUL . et pis euh: ben où j'ai j'ai du temps à consacrer alors je suis MOINS frustré: peut-être euh si je dois retransmettre quelque chose par écrit . que: que je le transmets oralement (477)

Ainsi lorsque l'activité d'écriture a lieu en solitaire, au calme et avec du temps devant soi, elle permet d'être plus exact dans la formulation de sa pensée. Le temps à disposition et la possibilité de réfléchir sur le contenu du message avant l'obtention du produit final sont en

effet des propriétés de l'écrit, propriétés qui sont toutefois avant tout liées au contexte d'utilisation de l'écrit. Par conséquent, et Marc ne semble pas conscient de cela, il n'est pas possible d'avoir les mêmes exigences face à l'écrit rédigé en pleine action.

Par ailleurs, ce moniteur socio-professionnel s'exprime de façon ambivalente lorsqu'il parle de sa scolarité. Il pense en effet avoir été *un mauvais élève* (413), tout en affirmant avoir appris à lire et à écrire sans difficultés (421). Son idée de *mauvais élève* peut être mise en relation avec sa manière d'apprendre *au feeling* qui ne cadrerait peut-être pas avec l'apprentissage scolaire formel. Quant à ses difficultés actuelles, il ajoute au sujet de l'orthographe :

alors c- ... c'est clair alors là justement l'ortho- ben je dois r- souvent relire c'est pour ça aussi que: j- je veux dire je recorrige par la suite parce que: (...) quand je suis LANcé dans mon écrit euh: je: je fais souvent des fautes (...) je dirais c'est plus des fautes de grammaire que d'orthographe . hein la plupart du temps (...) (432)

Marc ne semble pas très au clair quant à l'identification de son problème principal face à l'écrit : est-ce la grammaire comme il le dit ici ou alors l'orthographe comme il le laisse entendre à la ligne 548 : *moi j'ai eu de la peine à l'école par rapport à ça⁴ ?* A ce sujet, il se trouve justement que la distinction entre grammaire et orthographe est problématique puisque tout un pan de l'orthographe a une valeur grammaticale (voir les accords en genre et en nombre par exemple). Ainsi, si les écrits de Marc ne révèlent pas de problèmes majeurs d'enchaînement ou de syntaxe (à part peut-être l'usage des relatives, un peu lourd), on trouve en effet quelques erreurs d'orthographe d'usage : *tendence⁵*, ainsi que des fautes d'orthographe à valeur grammaticale : *des difficultés scolaire* (marque du pluriel)⁶, *je prend*, *je peut* (accord verbal)⁷.

Par ailleurs, l'intervention d'un tiers permet de comprendre comment Marc perçoit ses propres textes et surtout ses droits sur ces derniers :

573 S10 *mmh . comment est-ce que vous réagissez si on COrrige un de vos textes ou si on (en c-?) on critique un de vos textes ...*
 574 M *(rires)*
 575 S10 *ça vous est déjà arrivé*
 576 M *ouais bien sûr ça m'est arrivé alors euh très souvent . alors ça dépend je dirais toujours euh: ... je peux avoir deux types de réactions j- ça peut être très constructif . je pense il y a des gens: (...) qui maîtrisent justement bien l'écrit (...) qui ont les connaissances . qui leur permettent d'a-d'apporter vraiment un: . un PLUS . dans ces critiques . et pis je dirais que là euh . ça ça peut être*

⁴ A savoir, les règles orthographiques.

⁵ Voir le document 6.1, p. 131.

⁶ Exemple tiré d'un descriptif de stage rédigé par Marc.

⁷ Voir le document 6.2, p. 133.

une euh: aussi une prise de pouVOIR . par exemple de de: de personnes qui sont . qui peuvent être à mon niveau et pis euh: . qui veulent euh: . mettre leur touche personnelle . euh dans mon écrit . et pis euh: LA /s/ je peux être euh /s/ /s:/ ouais . FRUSTRE ou bien vraiment euh: ... je sais pas je peux me sentir presque agressé quand même . euh: parce que . quelquefois c'est c- je me dis mais c'est MOI qui maîtrisait PAS suffisamment cet écrit . pour pouvoir transmettre précisément ce que je voulais (penser?) [.

578 S10 *[mmh . [à*

579 M *[parce que si j'av-[*

580 S10 *[à (cette?) autre personne*

581 M *voilà . ouais ou bien . je veux dire ça peut être un travail de groupe hein (...) ça m'est arrivé ça souvent dans les travaux de groupe . où: euh: . où je présente quelque chose où . où VRAIMENT ben je sais pas par exemple je me suis INvesti dans cet écrit: . euh: . et pis quelqu'un qui . participe euh au groupe . donc qui s'est peu investi dans le travail de groupe tout d'un coup va: . va dire ben bon /s/ ah mais moi je mettrais pas: . ce mot comme ça . ou bien je . je tournerais ça j-[*

583 S10 *[mmh . donc là . vous acceptez moins bien*

585 M *très mal ouais*

Si les propositions de correction provenant d'un expert en la matière sont qualifiées de constructives, celles de son collègue s'accompagnent d'une prise de pouvoir très mal acceptée par Marc. Dans la terminologie de Schegloff, Jefferson & Sacks (1977), il s'agit là d'une réparation hétéro-initiée et hétéro-accomplie, à savoir que c'est l'interlocuteur qui suggère non seulement la nécessité d'une reformulation mais qui en propose aussi le contenu (voir 581 ci-dessus)⁸. Ce genre de réparations est particulièrement menaçant pour la face du destinataire, puisqu'elle ne lui laisse pas l'occasion de "réparer" lui-même son énoncé. Dans le cas de Marc, il s'agit d'une mise en doute de ses capacités scripturales, mise en doute par ailleurs suivie d'une prise de pouvoir sur son texte. C'est tout d'abord sa face négative⁹ qui est menacée : son collègue donne son opinion et fait pression sur Marc pour qu'il suive son avis ; il viole par là le droit de Marc à la non-ingérence dans ses affaires et dans ses choix personnels. Finalement, la face positive de Marc est atteinte en ce qu'il doit faire face à une critique de la part d'autrui : son collègue lui signale en effet qu'il n'apprécie pas ce que Marc apprécie (ici une tournure de phrase). En conséquence, ce dernier est atteint dans sa personnalité et dans sa valeur. Ajoutons que ce sentiment d'insécurité, ici linguistique, est particulièrement saillant parmi la classe moyenne. En effet, comme le montre Bourgain (1990c), les cadres et les employés manuels ne sont pas jugés de façon équivalente à faute d'orthographe égale. Les premiers occupent une position sociale qui leur permet de faire des

⁸ Chez Schegloff, Jefferson & Sacks (1977), les réparations sont définies comme des procédés interactifs dont le but est de favoriser l'intercompréhension entre les interactants. Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) en reconnaissent quatre types, définis en fonction de l'initiateur et de l'auteur de la réparation : a) auto-initiée, auto-accomplie, b) auto-initiée, hétéro-accomplie, c) hétéro-initiée, auto-accomplie, et d) hétéro-initiée, hétéro-accomplie.

⁹ Brown & Levinson (1987), dans leur théorie sur la politesse, ont défini les termes de face négative et positive comme suit : la face négative concerne la droit à l'indépendance, à la liberté d'action, et à la non-intervention d'autrui, alors que la face positive concerne le besoin d'appartenance à un groupe et le besoin d'approbation.

fautes d'orthographe sans pour autant que leur éducation, intelligence ou valeur personnelle soit remise en cause. Par contre, pour une même faute d'orthographe, un employé manuel risque d'être déprécié non seulement dans ses aptitudes scripturales mais aussi au niveau de sa personnalité et de son intelligence. Bourgain ajoute que ce sont ceux qui occupent les positions les plus basses qui sont les plus enclins à accepter les règles du jeu. On retrouve ici la notion de violence symbolique définie par Bourdieu (1982)¹⁰. Il est clair que Marc ressent une importante insécurité linguistique et qu'il réagit face au jugement dépréciatif qui provient, dans ce cas précis, d'une personne appartenant au même groupe socio-professionnel. Toutefois, lorsque l'auteur requiert lui-même la correction de son texte, il attribue explicitement une tâche au correcteur, ce qui lui permet de sauver la face et de garder le pouvoir sur son texte, que le correcteur soit un expert ou non :

588 S10 *ouais c'est compréhensible hein . par contre si c'est quelqu'un: . qui est: . ou bien si vous avez demandé à quelqu'un de corriger ou si [c'est quelqu'un XX*

589 M *[ouais ouais alors ou bien alors c'est c'est c'est clair alors tout à fait non je: euh si on me dit par exemple euh: (ben?) LA euh . cette PHRAse mais elle est dix fois trop longue moi j'ai RIEN compris j- j- j'ai RIEN compris ce que ouais . et pis ça (...) ça me frappe pas alors au CONtraire là je: . alors là je me remets complètement en question: . d'ailleurs quand euh: . suivant ce que je dois écrire des fois je les fais lire à ma femme qui est pas du tout du même domaine que MOI . pis elle me dit mais là moi j- je comprends RIEN ce que tu veux dire . pis /s/ là alors j'essaie de: . de: reformuler ça autrement:*

Les corrections, provenant d'une personne de confiance, sont acceptées comme étant utiles. Tout se joue dans le contexte, dans les rôles impartis et dans les rapports de force. Nous retrouvons ici la notion de contrat didactique, concept initialement introduit par Brousseau (1980) en didactique des mathématiques pour définir les règles régissant les rapports entre maître et élèves et repris par De Pietro, Matthey & Py (1988) dans leur analyse des conversations exolingues¹¹. En effet, ils se sont rendu compte que l'existence d'un contrat didactique entre apprenant et natif favorisait l'apparition de séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA), à savoir de suites d'énoncés entre participants ayant pour but de favoriser ou d'évaluer les efforts d'apprentissage de l'apprenant. Concrètement, il peut s'agir d'une séquence dans laquelle le natif aide l'apprenant à trouver un mot alors que ce dernier hésite¹², ou encore d'une séquence dans laquelle le natif propose une version correcte de l'énoncé de l'apprenant¹³. De Pietro, Matthey & Py ont souligné que l'apprenant ne tient pas compte des corrections de tous indifféremment. Ainsi, pour que l'apprenant accepte et intègre

¹⁰ Pour une définition de ce terme, voir également 2.3.2.

¹¹ Une conversation exolingue se déroule entre un apprenant d'une langue donnée et un ou plusieurs natifs de cette même langue.

¹² Dans la terminologie de Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) : réparation auto-accomplie.

¹³ Dans la terminologie de Schegloff, Jefferson & Sacks (1977) : réparation hétéro-accomplie.

la correction, il faut qu'il y ait un contrat – souvent implicite – entre ce dernier et la personne qui le corrige. A l'inverse du contrat didactique établi en milieu scolaire et imposé par l'institution elle-même, dans le cas de la conversation exolingue, « le contrat didactique ne peut qu'être instauré par une définition commune de la situation¹⁴. L'asymétrie de la situation est acceptée et la complémentarité des rôles reconnues » (De Pietro, Matthey & Py 1988, p. 8). Ainsi natifs et alloglottes acceptent chacun leurs rôles, les uns désirant enseigner les autres apprendre. C'est exactement cette situation que l'on retrouve lorsque Marc demande à son épouse de corriger un de ses textes. L'existence d'un accord entre les deux intervenants permet à chacun de tenir son rôle, pour l'une celui de relectrice et correctrice, pour l'autre celui d'auteur demandant et acceptant une évaluation. Le fait que l'épouse de Marc ne remette pas en question ses capacités, mais, selon le désir de ce dernier, tente de lui apporter des critiques constructives protège la face de Marc. En conclusion, l'existence d'un contrat didactique dans une situation de correction permet d'aboutir à un résultat constructif et surtout acceptable pour l'auteur du texte en question.

D'autre part, lorsqu'il tente d'évaluer ses aptitudes en matière de littérature, Marc se compare au monde académique ; il tend alors à se dévaloriser, notamment en ce qui concerne ses capacités en lecture :

justement comme je lis: quand même pas mal que j'ai pas mal de bouquins qui sont: enfin pas mal euh: .. pour moi qui suis pas étudiant je veux dire (174)

c'est-à-dire que moi j'ai pas fait des : d'- d'études (...) c'est DUR de se plonger dans un bouquin comme ça¹⁵ quoi (203)

Que ce soit par rapport à la quantité ou au genre de livres lus, Marc se positionne face à moi, au monde que je représente et auquel il n'appartient pas et qu'il s' imagine comme une communauté lisant énormément et maîtrisant la lecture de livres difficiles. De même, il tend à se déprécier alors qu'il parle des textes qu'il écrit :

591 S10 (...) est-ce qu'il y a des circonstances où vous éprouvez le besoin ou le désir de mettre quelque chose par écrit

592 M alors le besoin je dirais je l'éprouve souvent . pis justement je: j'ai: . j'ai peu de MOyens pour le mettre par écrit alors . c'est des contraintes de temps c'est des contraintes euh: aussi euh: enfin c'est c- c'est mon INCOMPETENCE par rapport à /s/ à: .. à cette maîtrise de l'écrit quoi

¹⁴ Voir à cet égard les travaux de Goffman (cités dans Bachman *et al.* 1991, p. 126) sur le fonctionnement des interactions entre individus, interactions qu'il compare à des représentations théâtrales. Goffman insiste par ailleurs sur l'importance pour les acteurs de définir la situation d'interaction et la position et le rôle de chacun.

¹⁵ A savoir un livre philosophique ou religieux.

Plus loin il souligne qu'écrire lui demande de gros efforts :

556 S10 (...) qu'est-ce que vous pensez de la manière dont vous fonctionnez par rapport à l'écrit ...

557 M ben j- disons que je suis peu peu performant quoi . je: [

559 S10 [vous trouvez

560 M ouais

561 S10 mais vous avez du PLAIsir quand même parce que: . sur certaines choses

562 M (il y a?) ouais ouais alors sûr . mais: ça me demande des gros efforts quand même . j'aimerais que ça vienne beaucoup plus spontanément quoi

Cette auto-dépréciation permet de mettre en évidence certaines représentations de Marc concernant la maîtrise idéale de l'écrit, maîtrise qui se traduirait par une absence d'efforts et une production spontanée. Cela laisse entendre qu'à ses yeux, les personnes dont l'écrit est la spécialisation – par exemple les étudiants universitaires – produisent des textes aisément et sans peine. Dans ses propos concernant sa maîtrise de l'écrit, Marc révèle également la conscience – explicite ou non – qu'il a de sa place dans l'espace social et de son sentiment d'infériorité par rapport au monde académique.

Finalement, et malgré les efforts requis, il n'exclut pas le plaisir de l'activité scripturale :

alors j'aime .. bien écrire . TOUT . euh (en riant) . euh . tout ce qui a rapport à . à ce que j'aime bien m'investir je veux dire . si j'aime bien m'investir dans un .. je sais pas euh je parlais de rapport par rapport à une personne si: euh: s:i je suis convaincu que ce rapport il est nécessaire si j- ... j'ai- j'aime bien l'écrire si je dois le faire . par exemple justement dans le cadre d'une euh d'une procédure et pis que c'est un truc que je sais que . qui va être euh mis dans un dossier qui a pas de sens pour moi c'est c'est pas intéressant . si je dois euh: . ben justement j'ai fait ce stage j'ai dû écrire un rapport euh: .. j'avais certaines contraintes j'ai trouvé BIEN . de me mettre dans ces contraintes et pis de pouvoir exprimer d- essayer d'exprimer au MIEUX ce que je percevais par rapport à ça (565)

Le plaisir d'écrire est lié chez Marc à l'utilité du texte – un rapport sur une personne qui sera lu et utilisé, ou encore à son importance – son rapport de stage. Le caractère utile de ses écrits est un aspect important de sa relation à l'écrit et sa motivation principale pour écrire.

6.5. REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT ET DU MONDE DE L'ÉCRIT

Nombre des représentations de Marc concernant le scriptural déjà apparues dans les pages précédentes de ce profil se cristallisent ici.

6.5.1. La lecture comme vecteur d'émotions, l'écriture comme distanciation

Marc, dans ses dires sur ses pratiques scripturales et sur sa perception de l'écrit, suggère constamment deux pôles, deux pôles qui sont d'ailleurs présents chez plusieurs informants. D'un côté, l'écrit permet d'amplifier les émotions, c'est le cas notamment de livres capables de transmettre des sentiments ou encore de certaines lettres personnelles. D'un autre côté, l'écrit permet d'exprimer des émotions avec une certaine distance et finalement d'aborder la

situation où le personnes avec une plus grande objectivité. Ainsi, Marc affirme qu'il choisirait le canal écrit pour faire une réclamation :

- 354 M moi je dirais c'est PLUS pour euh: .. il y a cette distance qu'on met dans le papier quand même où on peut on peut r- retransmettre notre euh: notre émotion: (...) je veux dire vraiment notre sentiment comme quoi on est: [
 356 S10 [fâché (rires)
 357 M fâché exactement . et ça reste . je crois que ça reste euh: c'est clair c'est correct je crois que ç- ça . ça peut BIEN ressortir . euh: j- dans une discussion: c'est pas forcément perçu comme ça: c'est: . ça apporte pas forcément la même chose et pis euh: . on peut se laisser: euh déborder par nos émotions autant euh: le réclamant que le: (rires). personne euh: [X
 359 S10 [donc c'est plus facile d'être . poli quelque part par écrit ou bien de: [
 361 M [ouais ou bien d'être euh: .. ouais poli mais: FERme à la fois quoi je sais pas je veux dire non je crois que c'est: [
 362 S10 [de . vraiment bien dire les choses
 363 M voilà moi j:e trouve que: .. ouais l'écrit il est plus posé quand même . pour moi

Le recours à l'écriture lui permet de mieux gérer certains traits de son caractère, notamment sa tendance à s'emporter facilement. Il voit dans l'écrit de nombreux avantages : c'est *clair*, *correct* ; l'écrit permet d'éviter le débordement d'émotions, il permet d'être *ferme*. C'est est un moyen de communication *plus posé*, caractéristique qui se transmet au scripteur en lui offrant le recul dont il a besoin. Pour chaque situation où il se sent fortement investi émotionnellement et où des tensions sont possibles, Marc préfère écrire au préalable ; c'est le cas par exemple lorsqu'il doit animer une discussion au travail (508). Cet usage de l'écrit se retrouve également chez Yves dont la tendance à s'emporter est également mieux gérée par le canal écrit qu'oral.

Ces deux pôles réapparaissent alors que Marc s'exprime sur les caractéristiques d'un texte bien écrit et qu'il opère une distinction entre différents types d'écrits :

- 510 S10 (...) qu'est-ce que . pour vous un texte bien écrit ..
 511 M (alors?) alors ça dépend dans: dans dans quel domaine je dirais qu'un: texte bien écrit si c'est dans .. euh: . s:i on: .. si je prends un PROjet disons dans le cadre de mon: de mon métier ou bien le: RApport par rapport à une personne . un texte bien écrit c'est quelque chose a- avec euh . QUELQUES mots .. euh: qui définit vraiment . CLAIrement où on veut aller ou bien qui: qui qui DEcrit vraiment la personne sa problématique . euh sans sans euh: .. sans s'étaler je veux dire (c'est:) donc . pour moi voilà . là il est bien écrit il faut que ce soit clair précis euh: . et pis euh: si c'est euh: je sais pas ben par exemple /s/ un texte bien écrit euh: si c'est une autobiographie pour moi si c'est bien écrit c'est . c'est qu'on arrive à percevoir euh les sentiments de la personne vis-à-vis de ce texte-là si: . si c'est un REcit des: . des faits euh:

Cet extrait illustre comment, chez Marc, les représentations sur la norme en matière d'écriture sont très fortement ancrées dans ses pratiques quotidiennes et non plus uniquement basées sur l'enseignement reçu en cours de scolarisation. Les critères mentionnés pour un texte de type « rapport » s'alignent exactement avec les exigences qu'il a dû remplir lorsqu'il rédigeait de tels textes dans le cadre de sa profession. Ainsi, un bon rapport doit être clair et

sans détour. Il doit décrire précisément la problématique de la personne observée. Marc se penche ensuite sur les récits autobiographiques. Ceux qu'il apprécie, et qu'il trouve donc bien écrits, évoquent chez le lecteur sentiments et émotions. Il ne s'agit plus là d'en rester aux faits, comme c'est le cas dans un rapport, mais bien plutôt de donner un maximum de couleur émotionnelle au récit.

Par contre, Marc produit une définition du texte mal écrit, qui peut aussi bien qualifier les rapports professionnels que les autobiographies :

un texte mal écrit c'est quelque chose euh: ben qui serait incompréhensi:ble euh où on se perd (...) (516)

Ajoutons en conclusion que ces deux fonctions possibles de l'écrit – maîtrise ou amplification des émotions – sont des éléments qui forment l'essence d'un débat important dans le discours académique concernant le rôle de l'écrit dans l'objectivisation de la pensée. Comme nous l'avons déjà montré, l'écrit permet d'un côté de se distancier d'une situation, on peut la "lire", l'analyser et prendre du recul. D'un autre côté, l'écrit peut être investi d'émotions tout autant que l'oral. L'exemple de Marc confirme ce qui a déjà été mis en évidence dans les approches socioculturelles de la littératie, à savoir que les effets ou les conséquences de l'écrit dépendent de l'usage que l'on en fait. A cet égard, l'écrit peut servir à communiquer des émotions, tout comme il peut servir à prendre de la distance pour analyser une situation. A cela il faut ajouter que la communication écrite permet un degré d'abstraction et d'objectivisation qui n'est pas possible de la même manière dans la communication orale ordinaire, à savoir la conversation.

6.5.2. Fonctions, valeurs et rôle de l'écrit dans la société

Lorsque Marc répond à des questions qui portent explicitement sur ses représentations du scriptural, il s'inspire à nouveau principalement de ses pratiques actuelles. Si ce dernier affirme que l'écrit est premièrement un outil de communication, il est avant tout communication d'émotions :

491 M *alors . ben c'est c'est un moyen de communication je crois que c'est c'est aussi SIMple que ça (hein?) . pis: c'est c'est un: c'est VRAIMENT: . je trouve quelq- quelque chose qui est: . moi je trouve assez magique parce que si /s/ . d'un côté ça permet à . à la personne qui va li:re . de: se faire SA propre perception (...) je trouve que c'est quelque chose qui est TRES puissant pour euh. pour INduire quelque chose chez chez l'autre [.*

493 S10 *[mmh . une réaction . ou bien: [*

495 M *[une réaction: des des sentiments: unE . d'in- d'influencer sur sa perception moi je trouve c'est: c'est quelque chose de: . euh: ben on parlait de style tout à l'heure alors moi j'arrive PAS vraiment: euh: . je dirais presque je sais pas ce que c'est un style . dans un dans je sais que . si je*

lis un livre . euh: . suivant comment il est écrit: . tout de suite il va se passer quelque chose .. il y a il y a des livres je les ferme au bout de la dixième page

Marc se réfère à ses lectures pour définir les fonctions de l'écrit ; il considère ainsi le livre comme le représentant de l'écrit par excellence et retient un aspect qu'il apprécie tout particulièrement : l'aptitude à transmettre des sentiments (voir aussi 679), à captiver et intéresser le lecteur (498) par le biais du style ou de la manière dont le texte est présenté.

Il élargit ensuite sa liste des fonctions de l'écrit. Il voit ainsi dans l'écrit une façon d'archiver – qu'il associe à une forme de communication – (501) ou, comme il l'a déjà dit, un moyen de *prendre une certaine distance* par rapport à ce qu'on vit (508). L'écrit est également un *outil* ou une *méthode* pour préparer une discussion orale ou une séance (508), fonction qui lui est directement inspirée de ses pratiques scripturales professionnelles. Il apparaît ainsi clairement que les pratiques scripturales ont une incidence sur les représentations de l'écrit. Dans le cas de Marc, elles sont l'unique source de ses réflexions sur le monde du scriptural. L'extrait suivant concernant la valeur attribuable à différents textes en témoigne :

(...) j'arrive pas tellement: à: à mettre une échelle de valeur je veux dire il y a il y a des: .. moi je pense j-ben je sais pas je suis propriétaire de cette maison je crois que l'écrit euh: l'acte notarié c'est un écrit qui a une qui a une VALEUR je veux dire c'est: . euh: . on parlait de cartes postales suivant les: les sentiments qui sont exprimés dans cette carte suivant qui me l'a envoyée . c'est quelque chose qui a de la valeur . euh: . je dirais qu'un Livre que j'ai lu pis où j- où: .. ouais qui . que j'ai beaucoup aimé c'est c'est quelque chose qui a de la VALEUR . mais après je peux pas dire plus ou MOINS j- je crois qu'il y a des: ça dépend vraiment de: . de la circonstance . X un écrit a de la valeur ou pas (598)

Un nouveau type d'écrit apparaît : l'acte notarié. Il fait particulièrement sens pour ce propriétaire qui sait d'expérience que la possession de sa maison n'existe que dans et par le texte signé.

Quant au rôle de l'écrit dans la société, Marc insiste sur le caractère unique et indispensable de l'écriture, qui reste pour lui avant tout un outil :

non je crois que c'est c'est c'est quand même ressorti un petit peu je crois que le le . pour moi vraiment l'écriture c'est quand même euh: c'est un outil qui est: . qui est assez extraordinaire et pis qui .. je pense qui . ben qui est vraiment important pour euh . pour . il me semble . tout le monde devrait pouvoir euh: . suffisamment bien maîtriser quoi c'est c'est c'est vraiment quelque chose qu'il faut pas oublier à l'école quoi (701)

Et encore :

600 S10 *(...) est-ce que vous pensez que l'intégration dans la société passe obligatoirement par la maîtrise de l'écrit . c'est-à-dire savoir lire et écrire*

604 M *ouais ouais . alors je pense que c'est c'est indispensable une une bonne maîtrise et pis euh: .. je dirais que (...) il y a un phénomène de société qui se passe actuellement ben on parlait de*

l'anglais toute à l'heure euh: où ... j- je sais pas comment dire il y a il y a un espèce de paradoxe on on dit . on aimerait bien: un petit peu supprimer . cet écrit . je veux dire c- c'est on aimerait BIEN . faciliter euh: .. euh: l'aCCES .. à certains euh: outils je pense à l'ordinateur en: supprimant de plus en plus le la lecture .. et pis d'un autre côté . dès qu'on va: au-delà d'un: .. dès qu'on veut aCCEder je dirais à un certain niveau d'autonomie entre guillemets euh: l- la maîtrise justement: de l'écrit vient: . euh . enfin c'est . on utilise des TERmes . qui deviennent de plus en plus pointus . je sais pas alors . là il y a un espèce de: d- d'effet un petit peu PERvers où . j- je sais pas une une hypocrisie on veut lutter contre une société à deux vitesses . mais on en crée une à: à cent à l'heure quoi ouais ouais

Marc regrette la tendance actuelle qui est de supprimer le recours à l'écrit, ou plutôt à la lecture – de livres probablement – au profit de la lecture sur écran informatique. Il ne précise cependant pas l'identité du *on* ni le but envisagé ! En 701, il affirme que l'enseignement de l'écrit et de la lecture ne devrait pas être négligé en classe. S'il est conscient que les nouvelles technologies de la communication dirigent l'attention des nouvelles générations vers d'autres manières d'accéder au savoir, il est aussi conscient de la nécessité de maîtriser l'écriture pour pouvoir fonctionner dans notre société hautement technologique. En effet, alors que les savoirs se complexifient et par là même les textes qui s'y réfèrent, les uns apprennent de moins en moins à lire et à écrire et ils sont ainsi défavorisés, alors que les autres développent un langage toujours plus complexe que seuls les initiés peuvent comprendre¹⁶.

Ainsi, Marc reconnaît différents niveaux dans la maîtrise de l'écriture et de la lecture :

- 622 S10 *est-ce que vous pensez que de BIEN savoir lire et écrire c'est un signe d'intelligence ...*
 623 M *alors qu'est-ce qu'on entend par BIEN lire /s/ je pense que: savoir lire et écrire c'est c'est quelque chose qui est: qui est à la portée de: . vraiment de je dirais de tout le MONde quand même . mais après euh: . ben voilà bien savoir lire c'est euh: .. c'est pouvoir euh justement euh: .. (rires) poser une réflexion sur un ouvrage . et pis ça c'est aussi une intelligence quand même . je veux dire [*
 625 S10 *[pas simplement lire mais aussi: . [réfléchir XX*
 626 M *[non (mais?) je veux dire euh répéter répéter les: répéter le mot qui est écrit c- c'est évident que c'est: . pas du tout un signe d'intelligence quoi c'est euh: ça c'est un apprentissage euh: . mécanique quoi . moteur*

Le déchiffrement mécanique des mots correspond au niveau de base de la lecture et pour Marc, il est à la portée de tous. Cependant ce savoir mobilise des capacités qui ne sont pas évidentes pour tous, à témoin les nombreuses personnes en difficultés face à la lecture et à l'écriture dans notre société. Certaines de ces capacités ont été décrites notamment par Chauveau (2003) : l'apprentissage de la lecture nécessite la connaissance du code grapho-phonique (40 ou 45 lettres-sons en français), de la syllabe écrite et de la mécanique du découpage des mots écrits ainsi que la conscience qu'il faut mettre le décodage au service du sens. Finalement il faut pouvoir explorer et questionner les phrases écrites, repérer des groupes de sens et se servir du contexte linguistique (pour anticiper, vérifier, rectifier).

¹⁶ Voir aussi les réflexions de Merle (1993) présentées en 5.4.2.

Gombert (2003) ajoute à cela la connaissance du code grapho-morphologique (à savoir la conscience que le <t> de « dent » se retrouve dans « dentiste, dentition ») et finalement la compréhension de la syntaxe dont le rôle est plus important à l'écrit en raison de l'absence de contexte extralinguistique, toutes les informations étant en effet linguistiques (lexique et syntaxe)¹⁷. Pour la plupart des gens, toutes ces opérations se font de manière automatique, ce qui permet un accès aisé au sens. Pour les autres cependant, et c'est le cas par exemple des personnes avec lesquelles Marc travaille, lecture et écriture demeurent des activités fastidieuses sinon impossibles. A cet égard, ce moniteur socio-professionnel insiste sur le fait qu'il ne veut pas lier la situation de personnes souffrant d'un handicap mental (terme qu'il utilise lui-même en 285) à une question d'intelligence (629). En effet, dans son esprit, ces personnes font partie d'un monde à part, où les critères d'évaluation sont différents. Il tente alors une définition des liens entre intelligence et littératie : si la capacité à décoder un texte écrit n'est pas, selon lui, un exemple d'intelligence, la capacité d'interpréter et de réfléchir sur un texte l'est bel et bien. En réalité l'intelligence qu'il décrit ici, à savoir la capacité de réfléchir sur un contenu, ne relève pas nécessairement du caractère écrit de ce contenu. Par contre, Marc soulève à juste titre que la compétence scripturale n'est pas uniforme ; il existe en effet un continuum allant de la non-maîtrise de l'écrit à sa maîtrise élaborée.

6.5.3. L'orthographe

La question de l'importance de la norme dans l'écriture apparaît chez Marc surtout lorsqu'il est question d'orthographe. Comme je l'ai déjà mentionné au ch. 4, Millet (1999) montre à quel point l'orthographe est importante socialement et conduit au jugement de son utilisateur. En effet, puisque l'orthographe est perçue comme une loi morale ou encore comme une passion, la faute y fait figure de drame essentiel – peut-être existentiel. Millet note par ailleurs que l'orthographe est également perçue comme une religion, elle est dans ce sens le fruit d'un “don” (Millet 1999 ch. 20 pp. 9-10). Par conséquent, le jugement que certains exercent sur le scripteur dans toute sa personne à partir de la qualité de son orthographe renforce l'insécurité linguistique de ceux qui ne maîtrisent pas adéquatement le code ; cela peut les conduire à des erreurs par hypercorrection, typique de la classe moyenne. L'orthographe fonctionne alors comme une marque de distinction sociale, telle que Bourdieu l'a définie, et selon laquelle « les classes moyennes cherchent à se distinguer des catégories inférieures et aspirent aux pratiques des classes supérieures. Ne possédant pas tous les codes, elles vont “singer” les pratiques nobles ou se livrer à des pratiques de substitution » (Cabin

¹⁷ Concernant les aptitudes nécessaires à la maîtrise de l'orthographe française, voir aussi 2.2.1 et 11.1.1.

2002, p. 25). Marc, pour sa part, définit l'orthographe comme un cadre auquel le scripteur doit se conformer :

- 539 S10 *que penseriez-vous si on changeait l'orthographe française pour la simplifier ...*
 540 M *ah: ça c'était un grand débat aussi XX il y a peu de temps je sais pas à quoi ça en est: ça en est maintenant . euh: .. je dirais que moi je: j- .. ça peut être regretta:ble . dans le sens que . euh: . il y a certaines règles à respecter . et pis je trouve que: on peut aussi euh: . euh .. je veux dire presque évaLUER quand même une personne par rapport à: .. à ce comment est-ce qu'elle . comment est-ce qu'elle va: . se METtre dans ce CAdre de: des règles d'orthographe*

Dès la première intervention de Marc, il apparaît clairement que la maîtrise de l'orthographe est bien plus que la maîtrise d'un code. Il en va de la capacité de la personne à se mettre dans un *cadre*, à *respecter des règles* ; c'est d'ailleurs cette capacité qui permettrait à l'individu de construire sa personnalité. Il ajoute même, après quelques hésitations, qu'on peut *presque évaluer* une personne en fonction de sa capacité à se plier aux règles orthographiques. Le mot « règle », comme je l'ai montré en 4.4.2, comprend deux sens ; en effet, une règle peut se référer à une loi intangible, ou alors être le résultat d'une convention arbitraire, la dernier sens s'appliquant aux règles orthographiques. Cependant, pour Marc, et bien d'autres personnes, ces règles sont considérées comme des lois qu'il ne faut en aucun cas modifier, car elles reflètent à leurs yeux une valeur morale.

Notons encore que la notion de cadre est très utilisée chez les travailleurs sociaux ; le rôle de ces derniers est en effet de donner un cadre à des personnes qui ne peuvent se le donner elles-mêmes. Cependant, Marc ne juge pas les personnes qui sont sous sa responsabilité à leur orthographe – elles n'écrivent quasiment pas – mais il se permet de juger d'autres personnes qui, elles, sont censées être à même de respecter ce cadre :

- 544 S10 *(...) par exemple un texte s'il y a des fautes d'orthographe s'il y en a beaucoup: .. ça vous dira quoi sur la personne*
 545 M *ben bon s- si je prends l'exemple d'un collègue . qui qui me: qui me transmet un: . ben un rapport par exemple s- . pis qu'il est bourré de fautes d'orthographe . ben je pourrai me dire que vraiment: euh: il était il s'est pas: vraiment INvesti je pense . pour euh: . pour me transmettre une information quand même je veux dire j- je pense c'est quelque chose qui qui l'embêtait: et pis: euh: [*
 547 S10 *[(il a?) i: c'était un manque de respect pour vous . aussi ou bien par rapport à vous ou: ..*
 548 M *alors ça j- j- j'irais pas forcément: jusque là mais je pense que c'est peut-être un: manque de motivation pour son travail c'est peut-être un manque de respect . vis-à-vis de la personne euh: .. sur laquelle il devait faire le rapport . euh: j- (j'entends?) non ça ça ça: ça . met quand même plein d'in- plein d'interrogations . et pis BON euh je pense que c'est c'est euh: . c'est vrai qu'on . dans notre métier on est souvent amené à parler de ca:dre respect d'un ca:dre qui est capable de s'adapter à un cadre . je trouve que c'est un cadre qui est: .. qui est TRES fort qui est: . moi j'ai eu de la PEIne à l'école par rapport à ça .. et pis euh: .. ben je crois .. qu'il faudrait . p- pas changer les règles de l'orthographe . il faudrait pouvoir euh amener les gens à pouvoir s'adapter à ce cadre*

Dans cet extrait, Marc mentionne un collègue qui lui rend des textes *bourrés de fautes d'orthographe* (545) ; il tente plusieurs explications pour évaluer un tel comportement : tout d'abord le collègue ne s'est pas *investi*, il n'avait pas envie d'écrire ce texte. Ensuite ce dernier manque probablement de *motivation* pour son travail et, si son écrit n'est pas un manque de respect vis-à-vis de Marc, il pourrait signifier un manque de respect pour la personne sur laquelle le rapport a été écrit. L'orthographe devient ainsi la trace du sérieux d'une personne dans son engagement professionnel. Cela rejoint une conclusion de Bourgain (1990c) sur les employés administratifs chez qui l'erreur orthographique est une « faute morale qui serait explicable par les défauts et les défaillances d'une personnalité : la paresse, la négligence, la désinvolture du scripteur » (Bourgain 1990c, p. 89). Remarquons finalement que dans le cas soulevé ici, le jugement d'autrui n'entraîne pas de stigmatisation sociale : en effet le collègue de Marc vient du même milieu socio-professionnel que ce dernier. Ainsi si la discrimination ne peut se faire envers un groupe social dans son entier, elle se fait l'encontre de la personnalité de l'individu qualifié par exemple de négligent.

Finalement, Marc insiste sur le maintien des difficultés de l'orthographe française, et ce malgré les avantages que cela pourrait apporter à ceux qui rencontrent des problèmes à cet égard. En bref, à ses yeux, l'orthographe est constituée de règles, règles qui constituent un *cadre* (548). Ce cadre a pour rôle de structurer l'individu et ne devrait pas être assoupli. Compte tenu de ses difficultés scolaires en la matière, l'attachement de Marc aux règles établies illustre un cas de violence symbolique telle que l'a définie Bourdieu.

6.5.4. Les nouvelles technologies

Marc commence à utiliser Internet *timidement un petit peu* (190) pour faire des recherches sur des sujets divers. Il n'est pas encore vraiment à l'aise avec cette nouvelle technologie, ni d'ailleurs avec les autres possibilités offertes par l'ordinateur. Ainsi, il préfère faire ses paiements à la poste plutôt que par *télébanking* (386), tout comme il préfère noter ses dépenses privées sur papier plutôt qu'à l'aide du logiciel de comptabilité qu'il vient d'acquérir, l'utilisation de ce logiciel nécessitant un investissement en temps beaucoup trop important à ses yeux (663). Le facteur temps reste d'ailleurs un obstacle majeur :

(...) justement en informatique moi j'ai essayé de: de me METtre .. j'ai perçu ce phénomène de société: . et pis euh: je me suis tout de suite mis euh: à l'informatique . mais . s:i je l'utilise pas professionnellement: je: j- j'arrive pas à suivre . j'ai PAS pu SUIvre cette évolution (639)

Il apparaît clairement que toute activité n'étant pas directement liée à la profession et demandant un investissement important se trouve reléguée au rang des priorités secondaires.

Par contre, il apprécie l'utilisation du traitement de texte pour rédiger ses rapports de travail, rédaction qu'il accomplit à la maison, mais dans le cadre de son activité professionnelle.

D'autre part, si Marc considère que la maîtrise de l'informatique n'est pas aussi cruciale que la maîtrise de la lecture et de l'écriture pour ce qui concerne l'intégration dans la société, il perçoit l'arrivée des nouvelles technologies de la communication comme une évolution de la société, évolution qui conduira les nouvelles générations à fonctionner différemment dans leur façon de communiquer :

(...) après le: la communication par euh: .. au travers de: de médias comme le: l'informatique . alors moi je m'interroge par rapport à ce que MOI je vis dans une communication . et pis c'est vrai que moi je: ben par ma culture de par . mon mode de fonctionnement où où je suis TRES intuitif où j'aime BIEN justement tout ce qui est euh: .. ce qui est RELATIONNEL . j- pour moi c'est c'est euh: . c'est FRUSTRANT communic-communication ... les arguments de dire que: au travers de la ponctuation X on va: (exprimer?) ses sentiments c'est zéro je veux dire X pour moi ça passe pas .. euh . ce qu'y A je pense que pour (...) la génération actuelle enfin . qui vont VIVRE qui vont se construire au travers de cet outil-là . euh: qui vont se construire BEAUCOUP plus à travers justement le: la perception visuelle . vont peut-être euh: .. pouvoir DEvelopper des des des SENTiments par rapport à ça . mais moi j'arriverai pas quoi c'est c'est: . ça m'intéresse pas . . c'est euh: j- euh: Albert Jaquard je crois qui disait la l- l: l'informatique enfin c'est la le surgelé de la communication (enfin?) je sais pas quoi je trouve c'est assez euh c'était pas mal . mais ça changera je veux dire (...) je pense que ça changera c'est quelque chose qui est amené à évoluer mais: .. je fais encore partie d'une euh .. enfin . une ancienne culture X (différente?) (660)

Et d'ajouter au sujet de la disparition possible de la correspondance au profit du courriel ou encore de celle des livres au profit de textes électroniques :

(...) moi j- je peux pas tellement me mettre dans la peau de: . de la génération future . peut-être qu'ils le vivront bien peut-être qu'ils auront PAS de sentiment de frustration par rapport à ça (...) les personnes seront équilibrées elles elles pourront euh: . se développer harmonieusement par rapport à CA j- moi ça m- ça me gênerait énormément quoi .. mais un LIVRE (...) si on prend le livre . je sais pas combien de personnes . essaient de reSSEntir quelque chose quand ils lisent un livre . je sais pas je veux dire . il faudrait il faudrait se poser la question encore parce que . pour moi l'essence d'un livre c'est de pouvoir justement . euh TRANSMETTRE ses sentiments aussi au travers de l'écriture si c'est . si c'est vraiment relater des faits . pff . je veux dire mais (679)

Les expressions telles que *génération actuelle*, *quelque chose qui est amené à évoluer*, *ancienne culture* et *génération future* suggèrent que Marc est conscient que des changements sont en cours ainsi que de l'existence de deux cultures en matière de communication : l'ancienne et la nouvelle. Marc exprime des réserves quant à la possibilité d'exprimer des sentiments par ce biais. Il semble toutefois que ses représentations de ce que sont effectivement ces nouveaux moyens de communication soient floues. Tantôt il mentionne la ponctuation, tantôt la perception visuelle – qu'entend-il par là ? – pour s'y référer et pour dénoncer un manque de communication réelle de sentiments. Or, Marc soutient également que l'expression de sentiments est tout à fait possible dans des écrits tels que les cartes postales (598) ; on peut alors se demander pourquoi, si émotions et sentiments sont

exprimables dans une carte postale dont le contenu est généralement bref et banal, ils ne le seraient pas dans un courriel par exemple. Il se peut que Marc oppose dans son esprit cartes postales où l'on prend le temps d'écrire à la main et de soigner ce que l'on écrit, et courriels où l'on favorise la rapidité et la communication focalisée sur l'information (par opposition à l'aspect relationnel) ; il se peut aussi qu'il associe le courriel à un type de communication éphémère proche d'une conversation anodine aussitôt oubliée mais qui n'aurait pas la chaleur d'un face-à-face. C'est peut-être dans cette optique-là qu'il reproduit une métaphore dont il a eu connaissance, à savoir que *l'informatique c'est le surgelé de la communication* (660), métaphore qui suggère que le message électronique serait vite prêt, moins soigné et vite consommé. Or, la même critique pourrait être avancée, notamment, pour les cartes postales, lieux privilégiés des formules toutes prêtes. Quant à l'ouvrage littéraire, il demeure, pour Marc comme pour beaucoup d'autres, l'écrit de référence que rien ne pourra remplacer.

Finalement, il parle de la génération actuelle qui va *se construire au travers de cet outil-là* (660), outil qui fonctionnerait principalement par le biais de la perception visuelle. Cette affirmation est lourde d'implications : une personne selon lui peut se construire, c'est-à-dire construire sa personnalité, sa façon de communiquer et de penser à travers un outil de communication. On peut oser un parallèle entre ces affirmations et celles de Vygostky concernant le développement de la pensée ; en effet, selon ce dernier un système représentationnel tel que l'écrit ou encore la logique influe sur les modes de pensée et le cerveau des individus :

For Vygostky, human thought is always and everywhere mediated by cultural “tools” with their own distinctive social histories, whether they be devices like hammers or computers, or representational systems like writing or logic. How a tool is used is always determined by the Discourse¹⁸ in which it is embedded – it has no generalised meaning or function apart from specific social activities which render it “useful” and which it in turn shapes: « The idea of tools for thought is an apposite metaphor ... metaphor for thinking about thinking. It says that thinking is fundamentally interdependent with the traditional intellectual artefacts, representational schemes, and accumulated knowledge of some cultural or subcultural community ». (Gee 1992, p. 37; lui-même citant Shweder, 1991, p. 98 en fin de citation)

Le pas suivant consiste alors à poser la question de l'influence des nouvelles technologies de la communication sur les modes de pensée¹⁹. Rassool (1999) dans sa discussion sur

¹⁸ Dans le même article, Gee définit le terme « Discourse » ainsi : « a socio-culturally distinctive and integrated way of thinking, acting, interacting talking, and valuing connected with a particular social identity or role, with its own unique history, and often with its own distinctive “props”... » (Gee 1992, p. 33). Cette notion se rapproche de la notion d'habitus telle qu'elle est présentée en 2.2.1.

¹⁹ Pour plus de détails concernant les liens entre modes de pensée et écriture, voir 2.3.3.

l'évolution de la littératie²⁰ dans cette période où les nouvelles technologies de l'information foisonnent, insiste également sur l'impossibilité de séparer l'outil de communication des contenus communiqués :

(...) literacy has always been about much more than a set of skills to be learned ; it is more than a practical activity. Grounded in broader social and political discourses, it also has potent symbolic value. As a communication practice embedded in society and culture, literacy is deeply implicated in the lives of people, cultural transmission, and cultural reproduction. That is to say, it provides the means, *par excellence*, by which cultures make, and remake themselves. (Rassool, 1999, p. 3)

Rassool affirme ainsi clairement que la littératie est un moyen (outil) permettant aux cultures de se créer et de se recréer. Il en va de même bien sûr des nouveaux espaces d'écriture ouverts par les textes informatiques, et c'est bien ce que Marc perçoit : les individus des nouvelles générations se situeront dans une culture différente de la sienne, une culture redéfinie par les nouvelles technologies. Ainsi, tout comme Goody (1987) démontre comment l'apparition de l'écriture et donc de nouvelles manières de représenter la pensée – voir les listes, tableaux, ou encore dictionnaires – ont modifié le pensée humaine ainsi que les pratiques sociales et culturelles, il est clair que les nouvelles technologies de l'information vont modifier les pratiques intellectuelles et sociales des sociétés qui les utilisent.

Quant à Marc et à ses pratiques, un dernier extrait laisse entendre qu'il n'est pas définitivement opposé à l'usage du courriel, courriel qu'il utilise d'ailleurs déjà une à deux fois par semaine :

(...) en tout cas dans ma situation ça a complété un petit peu . euh: les autres moyens de communication (...) ben c'est vrai comme Alain qui est parti: . on a: j'ai pas pensé j'ai pas eu le réflexe d'y: d'y laisser mon adresse email . peut-être qu'il l'a pris . mais c'est quelque chose qui aur- qui aurait été bonnard justement . XX trouver un PC là-bas pis de pouvoir communiquer un petit moment . je trouve il y a il y a c'est (même) assez MAgique hein pouvoir communiquer rapidement à: jusqu'à l'autre bout de la terre (687)

En fin de compte, on observe chez lui un va-et-vient entre une certaine fascination pour ces nouvelles technologies et une certaine crainte de ce qu'il pourrait perdre. Il trouve sa voie en s'adaptant dans la mesure où c'est nécessaire ou simplement utile pour lui.

6.6. CONCLUSION

Tout au long de cet entretien, Marc a décrit avec le plus de précision possible la manière dont il perçoit sa relation à l'écrit, peut-être à la mesure des rapports qu'il a l'habitude de

²⁰ Rassool, dans sa définition de la littératie, s'en tient au consensus qui veut que, dans une société lettrée, une personne capable de lire et d'écrire à quelque niveau que ce soit a sa place sur le continuum de la maîtrise scripturale (*literate continuum*) (Rassool 1999, p. 2). D'autre part, la littératie peut être considérée comme l'instrument permettant d'accéder à la panoplie des connaissances et des aptitudes valorisées et reconnues à l'intérieur de sociétés particulières (Rassool 1999, p. 5).

rendre à son travail. Ce regard qu'il veut objectif et distancé sur ses pratiques fait place à une certaine passion lorsque je lui demande d'imaginer sa vie s'il était illettré :

alors ça serait: . non je j'ai vraiment de la peine à imaginer c'est DRAMatique j'entends moi je travaille avec des gens quand même qui ont: .. ben qui ont pas le niveau pour euh pour acquérir la lecture et l'écriture et pis qui . qui photographient certains mots pour d'autres i:- ils lisent un tout petit peu mais sans pouvoir comprendre ce qu'ils ont lu (...) même le peu qu'ils expriment par rapport à ça c'est dramatique (...) en tout cas pour moi ce serait plus lié au fait de . de PERDRE quelque chose de ouais donc je je parlais du slogan publicitaire: re . euh: j'aimerais SAvoir ce qu'on a voulu exprimer par là . pis de pas pouvoir y a- y avoir accès je perds quelque chose . plutôt que de: . euh: de pas accéder à un statut social ou bien de pas pouvoir euh: .. je dirais presque moi je m'en: ça me serait égal de pas savoir utiliser un ordinateur . par contre pas pouvoir . PERcevoir ce que: quelqu'un a voulu euh: . euh transmettre dans ce texte-là ça me dérangerait quoi (698)

Fort de son expérience et de son contact avec des personnes pour qui la non-maîtrise de l'écrit est *dramatique*, Marc exprime des émotions vives, notamment lorsqu'il réalise qu'il n'aurait pas accès à certains contenus. Par ailleurs, il semble dire que la question de la stigmatisation sociale s'ensuivant n'est pas primordiale. Cependant, à la ligne 604 mentionnée en 6.5.2, il liait la maîtrise de l'écrit à un certain niveau d'autonomie ; il est clair que la difficulté d'accès aux informations n'est pas seulement une perte ressentie de façon privée, mais aussi une perte au niveau social et professionnel. Quant à une possible meilleure maîtrise de l'écrit, Marc ne voit que quelques avantages :

692 S10 (...) *pis pour finir qu'est-ce qui changerait dans votre vie si vous maîtrisiez mieux l'écrit ...*
 693 M (sourir) *j'écirais plus je pense . ça c'est déjà la première chose . et pis euh: bon ... j- ça m'est quand même arrivé d'être euh d'être un petit peu stressé quand euh: . quand je devais: je dis que je me: je m'y prends toujours un petit peu à la dernière alors tout d'un coup si je dois vraiment: . rendre quelque chose de conséquent ben tout d'un coup ah . je bloque un peu*

A plusieurs reprises, il insiste sur son manque de performance en matière de lecture et d'écriture, attitude qui laisse entrevoir une certaine insécurité linguistique. Ainsi, il aimerait éviter le stress engendré par l'activité d'écriture et être à même de rédiger avec plus de spontanéité et donc avec moins d'efforts, efforts qui, nous l'avons vu, caractérisent selon lui un scripteur en difficulté. Malgré tout cela, Marc ressent un certain plaisir une fois son texte terminé, surtout lorsque ce dernier est utile. Rappelons qu'il utilise l'écrit notamment pour prendre une certaine distance face aux événements vécus, c'est le cas par exemple des petites cases dans lesquelles il prend des notes sur une personne. A cet égard, ses pratiques de l'écrit ont été grandement étayées par sa nouvelle profession – moniteur socioprofessionnel – débutée en 1990. Ses représentations de l'écrit le conduisent à définir deux écrits prototypiques. Le premier écrit ainsi défini est un texte clair, concis et qui conduit à prendre une certaine distance ; la réalisation de ce type d'écrit dans sa vie se rencontre dans les rapports de travail. Le second écrit qui retient son attention est le livre, écrit qui doit, selon lui, induire sentiments et émotions chez le lecteur. Quant aux nouvelles technologies, il est

partagé entre son désir d'apprendre à les utiliser, le manque de temps ainsi que ses réticences à abandonner ses anciennes méthodes. Dans l'ensemble, les pratiques scripturales de Marc sont essentiellement professionnelles ; il s'investit dans ses écrits et il est prêt à élargir ses connaissances dans la mesure de ses possibilités et dans la mesure de ses besoins. L'ensemble de ses représentations de l'écrit s'aligne presque uniformément sur l'ensemble de ses pratiques. Finalement, pour Marc, l'écrit demeure avant tout un outil professionnel qui lui permet d'accomplir diverses tâches.

7. NADINE : UNE VISION INSTRUMENTALE DE L'ÉCRIT

Domicile :	un village dans le canton de Neuchâtel
Nationalité :	suisse
Age :	32 ans
Profession :	employée de commerce dans un office du chômage
Scolarisation :	secondaire II
Etat civil :	célibataire (mais elle vit avec son ami Jean depuis de nombreuses années)
Enfants :	aucun
Langue maternelle :	français
Autres :	anglais : de base allemand : scolaire

L'entretien avec Nadine, une amie qui a pris des cours d'anglais privés avec moi, s'est déroulé de façon très détendue. Cette jeune femme a vécu toute sa vie dans le canton de Neuchâtel et est très attachée à sa région. Après avoir obtenu son CFC d'employée de commerce en 1986, elle a successivement travaillé dans un office des poursuites, pour une assurance maladie et finalement dans un office du chômage. Au moment de l'entretien, Nadine suit des cours d'informatique et d'anglais afin d'augmenter ses chances de trouver un nouveau travail. Son ami est chauffeur de poids lourds et ils sont ensemble propriétaires d'une villa mitoyenne.

7.1. LA PLACE DE L'ÉCRIT DANS SA VIE

7.1.1. L'écriture

Dans la vie quotidienne, Nadine utilise l'écrit essentiellement comme aide-mémoire ainsi que pour la correspondance personnelle. Ainsi, elle fait des listes d'achats et elle utilise un agenda – depuis peu de temps seulement – pour noter les rendez-vous ou encore le début et la fin d'un traitement médical. Elle n'écrit presque pas de lettres mais elle envoie régulièrement des cartes postales ou encore des messages lors d'anniversaires ou de deuils par exemple. Au cours de son adolescence, Nadine a également tenu un journal intime, journal qu'elle a gardé sans jamais le relire. Elle affirme encore ne pas faire de budget, tout simplement parce qu'elle n'a pas de soucis d'argent. Finalement, cette secrétaire commence à utiliser l'informatique dans le cadre de sa profession et elle s'imagine volontiers, plus tard, envoyer à ses amis des cartes d'invitations créées à l'aide des moyens informatiques – en intégrant des images par exemple.

7.1.2. La lecture

Nadine, alors qu'elle réfléchit à ses divers usages de l'écrit, introduit elle-même le pendant réceptif de cette activité, à savoir la lecture. Elle comprend donc le terme « écrit » aussi bien dans son aspect production que réception. Ainsi, elle affirme utiliser l'écrit pour s'informer et lire le journal ; elle s'intéresse essentiellement aux informations concernant sa région, et prend régulièrement connaissance des décès, des naissances ainsi que de la météo. D'autre part, elle aime lire des magazines et certains livres *qu'on nous recommande* (125) ou qu'elle sait être intéressants, particulièrement lorsqu'elle est en vacances. Enfant, elle lisait des bandes dessinées ou des livres illustrés, qu'elle a d'ailleurs gardés. Nadine a conservé tout ce qui permet de préserver la mémoire familiale et l'histoire des relations d'amitié ; c'est ainsi qu'elle a chez elle de nombreuses lettres et cartes postales qu'elle relit de temps en temps, ainsi qu'un livre de prière offert par sa grand-mère. De sa grand-mère elle a d'ailleurs gardé l'habitude de lire la Bible en parallèle avec un commentaire biblique journalier.

7.2. LES ÉCRITS ADMINISTRATIFS

Les écrits administratifs occupent une place particulière dans sa vie puisqu'elle en a fait sa profession. Que ce soit dans le cadre professionnel ou privé, ce type d'écrit au contenu et à la forme prévisible ne lui pose aucun problème.

7.2.1. La profession

Cette employée de commerce a actuellement pour tâche de veiller à l'indemnisation des assurés au chômage. Elle s'assure qu'ils aient les bons documents et qu'ils reçoivent leurs paiements à temps ; pour ce faire, elle les renseigne par téléphone ou par écrit. Nadine aborde ses tâches scripturales de façon très systématique :

si il me manque un mot ben: je regarde en face ma collègue dis donc euh: . comment je pourrais remplacer ça . mais c'est vrai qu'au bouLOT .. si je dois écrire euh: .. une lettre je me dis ben voilà ils te demandent CA ... je commence par CA .. pis pour qu'ils comprennent j'essaie de: ... comment il faut te dire ... j'essaie de bien y détailler les choses pour arriver là où je suis .. ce qu'il doit comprendre .. je fais un petit peu un: suivi . je sais pas si tu comprends (254)

Nadine compose des lettres claires, structurées et ne contenant que des informations pertinentes. Elle accomplit cette tâche aisément, mais elle n'hésite pas à solliciter l'aide de sa collègue si nécessaire. Par ailleurs, certains écrits ont fait l'objet d'une pré-élaboration de la part des employés de cette caisse de chômage :

- 260 N *ouais .. je remplis beaucoup de mémos¹ aussi . on s'est préparé des des: . des notes d'accompagnement où tu coches euh:*
- 263 S2 *par rapport aux personnes donc*
- 264 N *par rapport à: ce que tu lui demandes par exemple il a: pas signé une formulaire . un formulaire tu: tu lui coches euh: . à signer et retourner s'il vous plaît ou: pour vos dossiers: ou: . tu as le choix entrE une dizaine de réponses pis: c'est vrai que quand tu es ... dans le gros: travail des paiements c'est: c'est vite fait ... tu vois . mais ap- plus tard j'y reviens on pourrait: .. avoir une lettre type . à l'ordinateur pis lui envoyer une lettre ... mais les mémos j'utilise . beaucoup*

La préparation de formulaires adaptés aux besoins de leurs utilisateurs permet un gain de temps non négligeable². Nadine est toutefois consciente que l'utilisation de l'ordinateur facilitera leur tâche, en leur permettant notamment d'adapter des lettres types à envoyer aux assurés. Il faut souligner qu'au moment de l'interview, les bureaux où elle travaille ne sont pas encore équipés en matériel informatique. Tous les documents sont encore rédigés à la machine à écrire, d'où l'importance des brouillons :

ben: . point de vue boulot je le- je fais un brouillon pour savoir ce que je vais lui dire . pis après (je? j'y?) mets sur une machine à écrire . plus tard peut-être (sur?) ordinateur .. pis à la maison: ouais ça m'arrive . d'écrire déjà un brouillon pis après de: remettre au propre tout en modifiant peut-être plus ou moins quelque chose (298)

Le brouillon manuscrit fait partie du processus de rédaction chez Nadine, que la remise au propre se fasse à la machine à écrire ou à la main. Lorsqu'elle réécrit un texte, il lui arrive de remplacer un mot par un synonyme ou encore de modifier une tournure de phrase (305). Soulignons de surcroît qu'elle s'imagine plus tard retaper ses brouillons à l'ordinateur. Les possibilités offertes par le traitement de texte en matière de corrections en cours de rédaction ne lui apparaissent pas encore clairement. En effet, la rédaction de brouillons manuscrits n'est plus absolument nécessaire puisqu'il est alors possible de relire son texte, que ce soit sur écran ou sur papier, à tout moment du processus d'élaboration et de le modifier à son gré. Le brouillon manuscrit fait alors la place à autant de versions du texte électronique que l'auteur juge nécessaires. Cela montre que l'introduction de nouveaux supports de communication change sensiblement les pratiques scripturales, notamment au niveau des processus d'élaboration des textes.

¹ Le terme « mémo » est une abréviation pour « mémorandum ».

² Voir également le cas de Paul (ch. 8) qui crée, lui aussi avec ses collègues, des modèles de documents adaptés à leurs besoins.

Finalement le document reproduit ci-dessous fournit un exemple de prises de notes dans le cadre d'une profession administrative :

fill. Ind. - Saisir autorisation 700 → fin des all. ind. (→ 31.3.97) après autom. → 31.3.97 idem qu'en 96 sauf GI → 420 <u>Données base</u> - Rente dès le ... = chgt d.-c. plus de pmt possible - Crédit éducatif : ex. 15.2.97 déb. d.-c. suite à bonus = inscription à cet endroit : 15.2.97 <u>Droit</u> △ D.-c. ouvert en 97 mais pour 96 : NE PAS OUBLIER DE COPIER et réintroduire 01.97 △ Idem si l'assuré change de groupe d'âge en cours d'année : réintroduire dès le mois qui suit le chgt. Droit 270/400 à adapter manuellement	<u>Rem</u> 12 = avant autorisations MAM contrib. cours 64 fraix déptue 64.1 (page 4 cours rouge) valable Dès 1.4.97 Si décision prise avant 1.4.97 et allant au delà du 1.4.97, on paie tout selon l'ancien système, sauf si la date fin cours et après 31.12.97. <u>Paiement</u> 718 = décisions et non dispositions - avant : GI pmt 1 cours ⇒ 62 ? - Dès 01.97 : 60 = 22 j et 421 = Rev. GI △ Pas oublier de mettre les postes - Uniquement si 1 mois de cours + GI - Si pas 1 mois complet, int. les jours où cours et GI simultanément (ex. 7 j. ou 10 j.)
--	--

Document 7.1.

On observe immédiatement une écriture – i.e. façon de tracer les caractères – très soignée ainsi que l'usage de nombreuses abréviations. La séparation des groupes d'informations est signalée par une ligne et l'importance de l'information par des majuscules. Dans l'ensemble, ce document révèle une grande efficacité dans la structuration des données, structuration se réalisant dans l'écriture même.

7.2.2. Le domaine privé

A la maison, Nadine gère la plupart des documents administratifs – mais pas tous – de façon autonome. Sa manière de procéder est très systématique et se calque sur ses habitudes professionnelles comme elle le dit d'ailleurs elle-même : *ça peut être [une] déformation professionnelle* (360). Ainsi, lorsqu'elle doit rédiger une lettre officielle, et si cette dernière fait suite à un coup de téléphone, elle prend soin d'obtenir le nom de son interlocuteur afin de lui adresser la lettre personnellement (354). Elle est parfaitement consciente du danger de l'anonymat dans le monde administratif et des risques de non réponse, en particulier lorsqu'il s'agit d'une réclamation. Elle garde également scrupuleusement des copies de toutes ses lettres. Dans l'extrait suivant, elle décrit sa façon de procéder lors de la rédaction d'une lettre de réclamation à une assurance maladie :

alors tout d'un coup ils ont décidé de: d'arrêter de reconnaître euh: .. une méd- une doctoresse qui est: naturopathe .. alors que j'ai pas changé mes assurances maladies alors qu'elle elle a pas: . moins de diplômes du jour au lendemain ... pis on m'a renvoyé mes factures avec la mention plus à la charge de la caisse . (ça?) j'ai pas aimé . j'en ai parlé avec la doctoresse pis elle m'a dit non il faut vous défendre c'est pas: . juste j'ai demandé ce qu'elle avait fait . elle de son côté . pis suite à ça j'ai: ... répon- j'ai: écrit à l'assurance que: .. j'avais reçu en retour les: les facTures . que n'ayant pas modifié mon a- mon: l- ne payant pas moins de cotisations .. et pis étant toujours chez la même doctoresse je voyais pas la raison pour laquelle X . alors ils m'ont répondu ... un petit peu plus détaillé cette fois quand même . qu'il y avait ci et ça et patati et patata ... alors euh: . ouais c'est: c'est la première fois que je dois réclamer (316)

Nadine ajoute s'être bien débrouillée dans la composition de cette lettre :

alors quand je suis un petit peu motivée quand je suis un petit peu enragée ça vient tout seul (319)

A plusieurs reprises, elle estime que le problème principal qu'elle rencontre dans ses écrits est celui de l'inspiration quant au contenu des textes (638). Dans ce cas précis toutefois, elle maîtrise tout à fait les conventions du genre et elle sait exactement ce qui doit être mentionné dans la lettre. De plus, les émotions – ici la colère face à une injustice – assurent la motivation nécessaire pour écrire le texte. Finalement, il est intéressant de souligner que Nadine inclut, dans le discours oral cité ci-dessus, des fragments de discours écrits tels qu'ils apparaissent dans sa lettre, notamment *que n'ayant pas modifié... ne payant pas moins de cotisations*, tout en traduisant d'autres parties de la lettre en discours oral : *je voyais pas la raison*³. Cela révèle, entre autres, qu'elle utilise les registres oraux et écrits de la langue de façon adéquate.

Travailler dans le domaine administratif rend Nadine sensible aux méandres des conditions et termes de tout règlement, qu'ils soient liés aux indemnités de chômage ou aux impôts. Cependant, bien qu'elle soit une professionnelle de l'administration, elle ne connaît pas – et ne désire pas connaître – tous les aspects relatifs à la déclaration d'impôts et elle préfère par conséquent faire appel à un bureau comptable :

je pense que . principalement par commodité pis deuxièmement par euh: ... peut-être il y a des choses que je connais pas que je pourrais déduire pis ça m'embêterait . de pas les déduire .. mais d'abord par euh: .. presque un petit peu flemme .. faut le faire hein . pis comme ça je- c'est aussi un petit peu une sécurité je me dis que: ... tout est: . tout est clair tout est déduit . tout ce qu'on a droit (...) (333)

Cet extrait est intéressant en ce sens que Nadine ne répond pas ici à un besoin en développant les aptitudes requises⁴, aptitudes qui, au vu de ses qualifications professionnelles, sont tout à fait à sa portée. Il s'agit chez elle d'un calcul visant au moindre effort ; le coût du recours à un expert est moins élevé que celui de l'accomplissement de la tâche de façon autonome, et cela est vrai parce que Nadine ne fait aveu d'aucune incapacité, à ses yeux en

³ L'absence de « ne » dans la négation n'est en effet pas acceptable en français écrit mais tout à fait courante en français oral.

⁴ Voir la notion de compétence fonctionnelle, définie en 2.2.2.

tout cas, en déléguant cette tâche. Il en va tout autrement par contre pour des personnes comme Céline (ch. 4), Laurent (ch. 5) ou encore Roger (ch. 9), qui ont de réelles difficultés à l'écrit et pour lesquelles tout renoncement à un acte d'écriture se traduit par un aveu d'incapacité.

7.3. SA RELATION A L'ÉCRIT

Nadine est tout à fait satisfaite de sa maîtrise de l'orthographe et de la grammaire du français écrit. En règle générale, elle a le sentiment de bien écrire, même si elle regrette à plusieurs reprises un certain manque d'inspiration. D'autre part, elle aime s'appuyer sur le support écrit dans ses divers apprentissages et finalement, la conservation d'écrits familiaux (lettres, cartes, livres dédiés) revêt pour elle une grande importance.

7.3.1. Représentations de sa maîtrise de l'écrit

Cette secrétaire a le sentiment de lire facilement et d'écrire avec aisance. Si elle rencontre des problèmes, au niveau de la lecture tout d'abord, ils sont essentiellement liés à la fatigue et au manque de concentration qui s'ensuit. Elle est par ailleurs consciente de l'augmentation des difficultés lorsque le texte n'est pas du domaine du familier :

et pis: si c'est des lectures assez: ... inhabituelles pour MOI j'ai commencé un livre . il y a longtemps faudra (il?) faudra que je le recommence depuis le départ .. sur le Dalai Lama ... c'est: .. je veux pas dire complexe mais c'est VRAI . qu'il faut: il faut bien suivre dès le départ . c'est astreignant quand même comme lecture (...) (371)

Il apparaît ici clairement à Nadine qu'un texte puisse lui causer des difficultés tout en étant de bonne qualité. Cependant, comme nous le verrons en 7.4.1 au sujet de sa vision de la norme, elle affirme qu'un texte mal écrit est *incompréhensible, au-dessus de [ses] capacités et sans intérêt* (465). Elle oscille ainsi entre l'acceptation de ses limites (371) et un jugement porté sur des textes qu'elle juge mal écrits (465). Bourgain (1990c), lors de sa recherche sur les représentations sociales de l'écriture dans une entreprise, relève à ce sujet une tendance semblable chez une partie de ses informants – à savoir les administratifs. En effet, ces derniers insistent sur la « facilité d'accès au lecteur que devraient présenter les écrits » (Bourgain 1990c, p. 89) tout en ne remettant pas en cause « la capacité lectorale du récepteur, même lorsqu'ils citent à l'appui des expériences d'échec qu'ils ont faites dans leurs lectures d'écrits provenant de scripteurs occupant par rapport à eux une position hiérarchique, ou encore dans celle de la lecture d'un "livre", objet pourtant valorisé tant et plus » (Bourgain 1990c, p. 90). Nadine se distingue cependant en ce qu'elle est prête à remettre en cause sa capacité lectorale dans le cas d'un texte qui l'intéresse, et à faire les efforts nécessaires pour le comprendre.

Quant à la production de textes, Nadine elle invoque tout d'abord la difficulté de mettre en mots un message qu'elle a déjà en tête ainsi que son souci d'être bien comprise :

pour rédiger ouais des fois j'ai: j'ai un petit peu de peine comme je t'ai dit tout à l'heure des fois . je SAIS ce que je voudrais: . faire passer comme message .. mais je sais pas comment le mettre sur papier . tu vois . que les mots . pour que la personne le reçoive comme MOI j'aimerais l- comme moi je (l'envoie?) si tu veux (371)

Et encore :

390 S2 *donc si tu si tu dois dire des choses qui t'impliquent plus ou qui impliquent la personne personnellement . c'est plus difficile [pour toi:*
 391 N *[j'ai de la peine à trouver les mots pour dire ce que je reSSENS . par contre je l'expliquerai très bien [*
 393 S2 *[oralement ce serait plus facile pour toi .. de dire les choses personnelles*
 394 N *ouais parce que je me dis que: .. peut-être par écrit: . comme tu disais avant il va peut-être pas le recevoir . comme moi je l'envoie*
 395 S2 *ouais . o.k. [*
 396 N *[tu vois il va se dire oh mais pourquoi elle met ça (...) je comprends pas le: .. l'allusion ou bien si c'est . un truc pour rire (peut-être?) MOI ça m'aura fait sourire (un?) une allusion quelconque que je remettrai dans un anniversaire ou dans je sais pas quoi .. et pis: peut-être la personne ce qui m'a fait sourire (...) ça y a passé: . .. sans rien voir pis: il verra peut-être pas pourquoi j'en parle . tu vois*

Il convient tout d'abord de souligner que Nadine n'exprime des frustrations dans la production de textes que lorsqu'il s'agit de messages personnels au contenu ouvert. Pour ce qui est des textes produits dans le cadre de son travail, son aisance est évidente. Dans les deux extraits précédents, elle anticipe les problèmes que le lecteur pourrait avoir en recevant son texte et réalise que la prise de connaissance du message en l'absence de son auteur peut laisser la place à des incompréhensions ou à des interprétations diverses. Raison pour laquelle elle éprouve parfois des difficultés à mettre en termes scripturaux le contenu de ses pensées. Sa difficulté se situe en réalité au niveau de la verbalisation du message via l'écriture et de son désir de produire un texte clair et facilement interprétable par le lecteur. Cependant, une telle vision du discours écrit qui ne laisserait la place qu'à une interprétation unique ne correspond pas à la réalité. C'est en s'opposant au modèle de la communication de Jakobson que Bakhtine souligne l'impossibilité de transmettre un message tout fait. Ainsi il affirme :

Il n'y a pas de message tout fait X. Il se forme dans le processus de communication entre A et B. Ensuite, il n'est pas transmis par l'un à l'autre, mais construit dans le processus de l'interaction. (Bakhtine 1928, cité par Todorov 1981, p. 88)

En linguistique, il est communément admis que la pluralité des interprétations est un trait essentiel de tout discours – qu'il soit oral ou écrit. Ainsi auteur et récepteur contribuent tous deux à la définition du sens du texte. Cependant, il est clair que pour que la communication ait effectivement lieu, l'existence de genres et de conventions permet d'orienter l'interprétation et donc que le message passe. D'autre part, certains genres laissent plus de place à

l'imagination du lecteur que d'autres. Il en est ainsi du roman – qui s'ouvre à différentes interprétations – par opposition à une lettre de sommation de payer une dette par exemple.

Par ailleurs, Bourgain (1990c) mentionne, pour ce qui concerne les techniciens, ce même souci de monosémie pour un texte, c'est-à-dire la « restituabilité de son unique sens, tel que l'aurait voulu le scripteur » (Bourgain 1990c, p. 87). Toujours selon Bourgain, il est idéaliste de croire que « tout écrit devrait être totalement transparent pour tous » (Bourgain 1990c, p. 87). Il est en effet impossible pour une personne d'avoir une capacité lectorale couvrant tous les genres de textes et lui permettant d'assigner à tout texte le sens exact entendu par son auteur. Soulignons toutefois qu'il existe des écrits qui se prêtent plus facilement à une interprétation unilatérale, à savoir les écrits pré-fabriqués tels que les formulaires par exemple. C'est d'ailleurs peut-être la raison pour laquelle Nadine se sent plus à l'aise avec les écrits administratifs.

Nadine est également sensible au fait qu'il est plus facile d'orienter l'interprétation du récepteur dans une conversation orale que dans une lettre :

- 398 S2 *alors que: . si tu dis ça par oral c'est. c'est différent .. si tu fais a- allusion par oral ...*
 399 N *ouais je crois ... X je dirai peut-être euh: tu te souviens la fois où il y avait ci ou ça ... des fois je me demande si ce que je mets MOI .. par écrit ... c- parce que ça m'a fait sourire ou parce qu'il y a une anecdote si: s- si la personne . qui a aussi participé à cette anecdote euh . fera le rapprochement [si tu veux*
 401 S2 *[mmh .. si elle est en face de toi tu peux voir . c'est ça . que tu veux dire [ou bien:*
 402 N *[ouais*
 403 S2 *ouais*
 404 N *pis si je vois que ça: que ça fait pas tilt je me dis euh: .. je dirai tu sais pourquoi je te dis ça . tu vois .. mais: ... je trouve que la la: ponctuation elle est aussi importante dans un écrit ... j'aime PAS lire des textes où il manque de la ponctuation .. c'est désagréable*

En face à face, l'auteur d'un discours dispose de nombreux indices – gestuelle, regard – lui permettant de voir comment ses propos sont reçus et compris. Le feed-back est immédiat et permet à l'auteur d'adapter son discours en fonction des réactions de son interlocuteur. C'est là l'une des propriétés fondamentales de la conversation orale par opposition à la missive écrite. Nadine montre bien comment son problème consiste à tenir compte, dans ses écrits, de cette décontextualisation⁵ du message et de la nécessité d'être suffisamment explicite. Son souci témoigne de la recherche d'une qualité essentielle du bon scripteur : à savoir la capacité de contrôler la réception de son texte et donc de communiquer par ce biais.

⁵ Voir aussi la notion de recontextualisation en 2.1.2. ; voir également 7.4.1. au sujet du rôle de la ponctuation à l'écrit.

Malgré ces quelques écueils, Nadine ne donne pas de signes d'insécurité linguistique. Elle se sent tout à fait à l'aise avec ses capacités et n'hésite pas à ouvrir le dictionnaire en cas de besoin :

- 378 N *l'orthographe ça va pas trop mal . ça va même bien ... mais: de temps en temps des blancs ouais ça m'arrive*
 380 S2 *mmh . tu fais quoi tu vas juste euh*
 381 N *je vais chercher le dictionnaire*
 382 S2 *ouais ouais . mmh . pis au niveau du: . de la syn- de la grammaire tout ça ça va: ..*
 383 N *ça va pas pas mal*

Elle accepte par ailleurs que l'on corrige l'un de ses textes, pour autant que ce soit fait en ménageant sa face :

ben si je me rends compte qu'effectivement c'est meilleur ça me gêne pas du tout ... la façon dont on me le dit euh: elle peut aussi être imporTANTE (moi?) j'aimerais pas trop qu'on me roule dans les brancards ... euh: ouais je pense que: . j'accepterais volontiers qu'on me donne une autre proposition à moi de choisir la meilleure (516)

Elle est prête à prendre en compte une suggestion améliorant son texte pour autant qu'elle garde le pouvoir sur ce dernier. Ainsi, elle se réserve le choix de suivre ou non la correction suggérée. A ce sujet, Marc (ch. 6) réagit beaucoup plus fortement à des corrections éventuelles. Il manifeste également une plus grande insécurité linguistique que Nadine, qui ne se laisse pas facilement ébranler, du moins pour ce qui concerne ses écrits.

Finalement, cette secrétaire affirme mieux se débrouiller en rédaction commerciale que personnelle (386). Cela n'est pas étranger au caractère fixe et prévisible du langage administratif, langage qui requiert peu de créativité et donc peu d'inspiration.

7.3.2. La question de l'inspiration

L'inspiration est le maître mot de Nadine lorsqu'il s'agit de produire un texte au contenu ouvert:

- 19 S2 *pour par exemple écrire des cartes aux anniversaires ou tout ça tu aimes bien: tu as du plaisir ou bien tu dois te forcer: ou:*
 20 N *ça dépend au départ je me dis euh: .. je suis pas inspirée en plus si c'est un: . un chiffre rond ou comme ça j'aimerais bien mettre quelque chose . personnel et cetera pis euh: . tout d'un coup ça vient . je pense à un truc pis: m- machinalement ça VIENT (quoi?) . pis je suis tout étonnée du résultat finalement .. mais c'est vrai que j'y pense quand même à l'avance*

Si la question de l'inspiration apparaît ici, c'est que le récepteur d'un message écrit, fêtant par exemple un anniversaire important, aura plus d'attentes face à un message écrit que face à un message oral. Le simple fait de pouvoir relire le texte et de l'intégrer donne un poids plus important aux propos transmis, d'où l'importance pour l'auteur de soigner son texte. Quant à

Nadine, produire un tel texte signifie parfois chercher cette inspiration qui lui permettra d'aller au-delà des propos banaux. Elle affirme d'abord être inspirée *tout d'un coup* et que *machinalement ça vient*. Ce discours laisse penser à une part de mystère et de magie dans ce processus d'écriture, le résultat ne lui appartenant pas totalement mais la surprenant. Toutefois, elle ajoute qu'elle *y pense quand même à l'avance*. Le processus d'écriture chez cette secrétaire, comme chez beaucoup d'autres, présente une phase pré-scripturale au cours de laquelle le texte est conçu dans la pensée, ainsi qu'une phase scripturale, au cours de laquelle le contenu est non seulement posé sur le papier mais construit et modifié dans le processus de mise par écrit. D'où peut-être sa surprise lorsqu'elle considère le résultat final sensiblement différent de son idée initiale.

Lorsque l'inspiration manque, Nadine déplore la nécessité de faire un effort ainsi que le temps à investir :

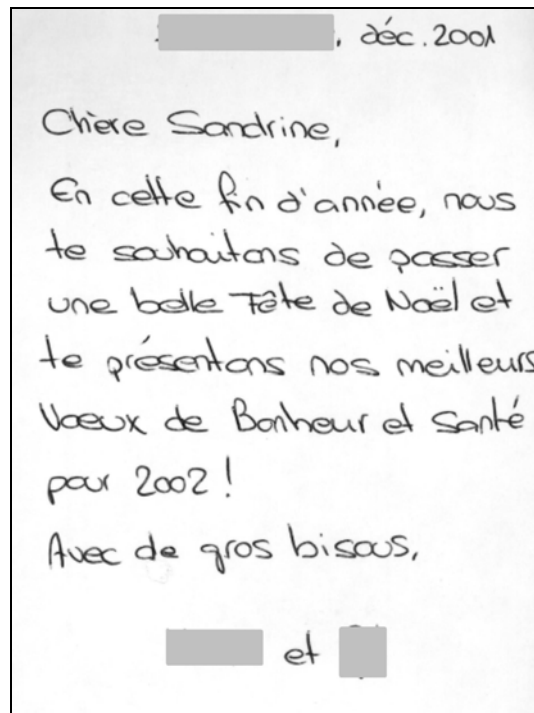
alors prendre le crayon pis écrire ça me pose pas de problème . au contraire j'aime j'aime BIEN .. et puis: (...) dans le: la manière de composer un: . texte .. ben tout dépend si: s- si: je l'ai bien en tête si je vais: savoir quoi mettre . ou bien si je sais d'entrée que ça va pas être facile et pis que je vais y réfléchir une demi-heure . ça m'énerve tu vois (507)

Tout d'abord, soulignons la distinction qu'elle introduit dans sa définition de l'activité d'écriture. D'un côté, il y a l'activité qui consiste à *prendre le crayon pis écrire*, et de l'autre celle qui consiste à *composer un texte*. Ainsi, le contenu et la mise en mot de certains textes nécessitent un plus grand investissement de sa part, investissement dont elle se passerait volontiers. Ces propos illustrent une vision idéalisée de l'écriture qui devrait être facile, sans efforts et spontanée. Marc présente une vision tout à fait similaire de l'activité d'écriture idéale. Or, de nombreux écrivains produisent plusieurs versions de leur livre avant d'aboutir au produit final désiré, versions qui sont les témoins des efforts fournis et du temps investi.

En conclusion, Nadine affirme aimer écrire deux genres de textes : premièrement les textes au contenu libre, ceci pour autant qu'elle sache quoi écrire par avance :

j'aime bien écrire XX enfin j'aime bien écrire je déteste pas écrire contrairement à Jean alors lui euh il déteste écrire ... pff moi ça m'est égal d'écrire euh: une carte de VŒUX ou une carte de: . de deuil ou quelque chose comme ça du moment que je sais quoi mettre .. le fait d'écrire ça me gêne PAS ... je me donnerai plus de peine si c'est: .. bien sûr quelque chose qui est destiné à quelqu'un pis qui est pas un billet de commissions (...)(483)

Propos illustrés par la carte suivante :



Document 7.2.

Deuxièmement, elle apprécie les textes au contenu fixe – tels les formulaires – qui ne requièrent ni inspiration ni réflexion :

mais je . j'aime bien répondre à des choses .. qui me sont posées avec précision ... où: ... où je veux pas d- je veux pas dire où tu as pas le choix mais: .. où tu SAIS ce qu'on te demande pis: pis là tu réponds: a b ou c (493)

C'est dans leur aspect systématique et prévisible que Nadine apprécie les documents administratifs. Pour comparaison, Yves, qui aime écrire des histoires et développer le côté créatif de l'écriture déteste absolument les écrits administratifs et encore plus les formulaires qui forcent le scripteur à remplir des cases. Cela montre comment deux personnalités différentes abordent et se représentent les mêmes activités d'écritures de façon totalement opposée.

7.3.3. Le support écrit dans les démarches d'apprentissage

Nadine a récemment suivi des cours dans deux domaines : le premier concerne l'informatique et le second la maîtrise d'une deuxième langue. Lorsqu'elle tente d'appliquer la théorie enseignée pendant les cours d'informatique et qu'un problème surgit, elle va d'abord relire son cours et tenter d'y trouver la solution. En cas d'échec, elle consultera une collègue plus expérimentée et en dernier recours elle posera la question à son professeur (212). Si elle préfère le recours à l'écrit dans un premier temps, c'est qu'il présente l'avantage

de l'autonomie ; cela apparaît également lors du maniement d'un magnétoscope : elle aime se référer au mode d'emploi. Elle va suivre les étapes pas à pas et elle reviendra en arrière si nécessaire (591). La lecture lui permet par conséquent de gérer son apprentissage de façon indépendante. De plus, pendant ses cours d'anglais⁶, Nadine s'appuie énormément sur le support écrit. En effet, pour se souvenir des nouveaux mots, elle a besoin de les voir écrits. Ainsi, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ses connaissances de la langue écrite sont primordiales et servent à acquérir la langue orale. Finalement, le choix du support – oral ou écrit – dépend en réalité du type d'apprentissage :

- 597 S2 (...) est-ce qu'il y a des domaines où tu préférerais apprendre par oral . la conversation ou bien quelqu'un qui . fait une démonstration: ...
 598 N un domaine . comme
 599 S2 (eh ben?) l'exemple que je t'ai dit avant: quoi au: boulot: ou bien [
 600 N [ben sportif ça me gênerait pas . euh: parce que j'essaierais sûrement en même temps que la personne qui me le mon:tre ... au boulot SI il suffirait peut-être qu- pour apprendre quelque chose d'autre qu'on me montre une FOIS .. que j'essaie . ça va si ça va pas elle me remontre .. mais des choses où il y a il y a . qu'une façon hein d'y arriver j'aime bien que ça soit écrit

Nadine utilise ainsi stratégie orale et écrite au gré de ses besoins. Cependant, elle préfère les instructions écrites claires et unilatérales. Cette préférence pour la précision et la clarté est d'ailleurs un trait récurrent de sa personnalité.

D'autre part, Nadine fait parfois des recherches sur des sujets divers. Cela consiste en un dépouillement au hasard de magazines parlant du sujet qui l'intéresse sur le moment. Elle copie l'article intéressant et le met de côté (194, 197). Pour les questions de santé, elle se réfère à un dictionnaire de la médecine qu'elle possède à la maison (203). Elle constitue par ce biais des archives personnelles, sans être toutefois systématique.

7.3.4. Documents écrits et histoire familiale

Nadine est une personne qui aime conserver tous les écrits lui rappelant une relation :

- 163 N (...) cartes postales lettres d'anniversaire lettres de fin d'anné:e .. euh: ... des des petits mots à: certaines occasions ouais je les garde .. pis de temps en temps j'aime bien les reprendre
 165 S2 comme souvenir c'est un peu:
 166 N ouais comme souvenir ou bien je me dis euh: .. quand tu sauras plus quoi faire de tes journées tu auras .. des photos à regarder tu reliras ta correspondance (rires) .. mais tu vois ça c'est des choses qu'on sait pas quoi .. mais ouais je les garde

Elle conserve également des livres dédiacés :

(...) la série des Martine .. (alors?) ça: (là?) ça: j'y tiens . ils sont tous chez MOI . pis ce que j'ai aimé c'est que: . en tous cas les premiers ils sont notés . Nadine euh: tel et tel anniversaire ... qui c'est qui me l'avait offert ça c'est des souvenirs mais .. ouais c'est c'est des beaux souvenirs (...) (134)

⁶ Nadine suit en effet des cours d'anglais avec l'auteure de la présente recherche.

Par le biais de cette collection d'écrits investis d'une forte valeur émotionnelle, elle se constitue une mémoire familiale. Pour sa part, Bourgain (1990b) considère que de tels écrits font partie, non des écrits permanents mais des écrits évanescents⁷ faisant référence à des événements précis du moment (naissance, mariage, décès, situation professionnelle, etc.). En effet, selon Bourgain, cette correspondance familiale, quand elle est archivée, n'est pas conservée pour immortaliser les événements qui y sont contés, mais « pour la signification sociale et psychologique qu'elle tire de son existence même, c'est-à-dire tant qu'elle témoigne dans sa matérialité de la réalité tangible du groupe et du procès de thésaurisation de son capital affectif et relationnel » (Bourgain 1990b, p. 83). Ainsi, cette correspondance a pour fonction de renforcer l'appartenance d'un individu au groupe familial. Ce sentiment d'appartenance est très important pour Nadine et cela se manifeste également par une certaine nostalgie et perpétuation d'habitudes transmises dans sa famille. Ainsi elle garde précieusement un livre de prière reçu de sa grand-mère, livre qui lui rappelle une relation et aussi une vision de la vie familiale dans laquelle la prière commune tenait un rôle important (177).

7.4. REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT ET DU MONDE DE L'ÉCRIT

Les premiers propos de Nadine concernant les fonctions et le rôle de l'écrit sont les suivants :

premièrement c'est des choses qui restent ... ce qui peut appeler une certaine prudence .. hein dans certaines circonstances ... euh: . ça peut aussi faire beaucoup de bien . ça peut faire pleurer (414)

Deux éléments apparaissent ici. Tout d'abord, elle souligne une caractéristique importante de l'écriture, quoique non absolue, qui est celle de trace permettant de conserver des informations. Elle perçoit ensuite une conséquence de cette propriété : à savoir le danger que peut représenter un message devenu inaltérable une fois inscrit et transmis. Toutefois, la durabilité de la trace écrite n'est pas assurée, et cela est particulièrement évident lorsque l'on tient compte des nouvelles technologies de la communication, où l'écrit apparaît et disparaît des écrans informatiques au gré des besoins des utilisateurs. Et même sans tenir compte de ces nouveaux moyens de communication, le texte écrit n'est jamais totalement impérissable. Les supports – papier, stèle, disques durs, etc. – peuvent être endommagés, altérés, brûlés, détruits. Les messages, selon leur visée et leur contenu, peuvent également être temporaires dans leur essence, comme par exemple une lettre fixant un rendez-vous. D'autre part, il faut

⁷ Ecrits de faible durée comme par exemple une publicité pour une réduction de prix valable une semaine, une lettre fixant un rendez-vous pour le week-end suivant, etc.

souligner le fait que l'écriture est un acte social qui se déroule dans un contexte et dans le temps. Ainsi, l'acte d'écriture n'est pas en soi permanent, il disparaît avec son contexte de production. Si le texte produit peut perdurer et donc s'inscrire dans la mémoire, le contexte, par contre, sera autre. D'où l'importance pour le texte de contenir, en lui-même, les informations permettant de le recontextualiser (voir 7.4.1. ci-dessous).

Nadine poursuit sa réflexion et mentionne certains effets possibles des messages écrits, effets qui sont d'ailleurs propres à tout type de communication. En effet, un message qu'il soit écrit ou prononcé peut, comme elle le dit, *faire beaucoup de bien, faire pleurer* (414), ou encore *être reçu comme un cadeau* (427). Bien sûr, elle n'oublie pas que l'écrit sert à communiquer (421) et comme nous venons de le voir, elle retient surtout le caractère émotionnel de ces messages. Ses représentations de l'écrit sont en partie le reflet de ses pratiques usuelles, ici probablement les cartes ou missives diverses qu'elle écrit et reçoit de sa famille et de ses amis. Elle retient également la fonction informative de l'écriture : *ça peut être une façon de se renseigner, une façon de s'informer* (427), fonction à nouveau inspirée de ses pratiques. Finalement elle insiste sur la fonction de preuve des documents écrits :

c'est une : e . façon de prouver .. c'est un moyen de preuve .. c'est des choses qui: doivent se conserver . enfin qui doivent .. là je pars un petit peu dans le milieu professionnel .. c'est: ... tu veux dire écrit donc signé (432)

Et encore :

442 S2 (...) alors si tu devais dire à quoi ça sert l'écrit tu as dit essentiellement preuve .. euh:
 443 N information
 444 S2 pis le fait que ça reste .. mmh
 445 N parce que il y avait pas d'autres moyens avant qu'il y ait le: . l'informatique de de: ... de prouver que quelqu'un a fait une demande dans tel et tel domai:ne pis de: . prouver qu'on y a répondu [.. ça peut aussi être utile pour les: .. les jugements ou les: ... (même?) dans dans plusieurs années dans: dans les archivages et tout ça

Nadine fait ici directement référence à son travail, où les questions légales sont importantes et où les paroles n'ont de valeur qu'une fois écrites et signées. Dans notre société, le domaine de la loi est entièrement basé sur l'usage de l'écriture comme preuve. Il faut toutefois souligner que la loi n'a pas toujours été entérinée par le biais de documents écrits. En effet, il existait à l'époque des moyens oraux de sceller des pactes dans les cultures à tradition orale⁸.

⁸ Voir à ce sujet Clanchy (1993a) et Clanchy (1993b) mentionné en 2.3.3.

7.4.1. La question de la norme

Pour définir un texte bien écrit, Nadine retient des critères essentiellement subjectifs ayant trait au contenu de ce dernier :

- 448 N *un texte bien écrit . c'est quelque chose pour MOI c'est quelque chose euh ... qui: vise ... mmh . qui cite l'objet ou bien la personne . concernée .. avec beaucoup de: finesse . je dirais . politesse aussi ... et puis: ... ça peut être aussi quelque chose qui: . qui touche la personne qui le reçoit quelque chose de bien écrit ça peut être euh . quelque chose de réconfortant: .. quelque chose de: ... je veux pas dire un: un X ou un fion mais . une vérité .. écrite . poliment ou: .. (mais?) sans cacher: quoique ce soit .. c'était quoi la question .*
- 450 S2 *qu'est-ce que c'est un texte bien écrit . pour toi ...*
- 452 N *un texte bien écrit: . par lequel j'apprends quelque chose: se ... mm ... qui soit utile aussi (...) qu'on n'écrive pas des choses euh: ... que si on les avaient pas écrites on en serait à la même .. tu vois des choses euh:*

Les critères avancés ici relèvent de la capacité d'utiliser le bon langage selon les situations sociales de communication. Nadine s'inquiète en effet du bon usage des formules de courtoisie, de la transmission d'informations avec un certain tact et finalement de la pertinence des informations pour le récepteur. Cela ne va pas sans rappeler les maximes conversationnelles de Grice (1979), maximes qu'il a mises en évidence pour décrire une communication réussie, à savoir basée sur le principe de la coopération entre les interactants. De plus, Nadine avance à nouveau de nombreux critères émotionnels qui sont issus de ses pratiques scripturales. Ainsi alors qu'elle pense probablement à sa correspondance personnelle, elle ajoute encore : *quelque chose de rigolo* (456) et *qui fasse du bien au cœur* (458). Elle introduit finalement la question de la forme en faisant référence à une question que je lui pose antérieurement dans l'entretien⁹ :

- 458 N *ouais . qui fasse du bien au [cœur ... et puis: tu parlais aussi de la forme et tout ça . la mise en forme*
- 462 N *j'ai j'ai l'occasion de voir des lettres de: .. de résiliation: de contrat de travail ou comme ça ... (ben su-?) de: d'employés à leurs employeurs .. pis si tu reprends les fautes d'orthographe .. euh: la ponctuation qui manque .. c'est un: un brouhaha épouvantable .. tu as même de la peine à te dire mais qu'est-ce qu'i:l qu'est-ce qu'elle veut faire savoir X .. un texte bien écrit c'est quelque chose qui a: comme euh: .. un suivi déjà .. si possible sans fautes d'orthoGRAPhe ... et qui soit bien clair . qui soit euh: ... ouais qu'on comprenne*

Sa référence première est professionnelle et à cet égard, elle ne décrit pas d'abord les qualités d'un texte bien écrit mais bien plutôt les erreurs à éviter. Ainsi un texte avec des fautes d'orthographe et une ponctuation manquante devient très difficile à comprendre et se voit qualifié de *brouhaha épouvantable*, métaphore renvoyant non au caractère visuel du texte mais à une perception auditive de ce dernier. Surprenante analogie lorsque l'on considère que l'un des traits particuliers de l'écrit par rapport à l'oral est d'utiliser le canal visuel par

⁹ En 376, je tente de définir si elle rencontre parfois des problèmes lorsqu'elle écrit au niveau de la forme par opposition au contenu.

opposition au canal auditif. C'est comme si le texte contenait tant de parasites qu'il était impossible de l'"entendre" et donc de le comprendre. Les deux modes – oral et écrit – sont à tel point présents dans le fonctionnement communicatif de Nadine qu'elle utilise volontiers des caractéristiques de l'un pour parler de l'autre.

Pour la description du texte bien écrit en soi, elle fait appel à des critères pragmatiques : le texte doit avoir un suivi et être clair (cohésion textuelle), et bien sûr si possible exempt de fautes. Bourgain (1990c, p. 97) souligne d'ailleurs ce caractère pragmatique des descriptions de la norme en matière d'écriture chez les administratifs ; en effet, pour ces derniers, un texte doit être facile d'accès et aisément compréhensible.

D'autre part, Nadine introduit elle-même la question de la ponctuation :

- 404 N (...) je trouve que la la: ponctuation elle est aussi importante dans un écrit ... j'aime PAS lire des textes où il manque de la ponctuation .. c'est désagréable
 406 S2 tu penses à: quels signes de ponctuation en particulier
 407 N virgule point virgule euh: .. guillemets .. je trouve que ça je trouve que ça a énormément d'importance dans un texte .. ça c'est mon avis [mais
 409 S2 [tu peux dire pourquoi ...
 410 N parce que ça: . ça précise déjà beaucoup l'idée ... plutôt que de lire comme ça gnagnagnagna .. ça peut reprendre quelque chose qu'on a évoqué aVANT ça peut: .. . ça peut servir de: mettre en évidence quelque CHOse ... pour moi je (trouve?) que c'est important

Le glissement vers le sujet de la ponctuation se fait par la nécessité qu'elle ressent, d'une part de structurer le texte et de signaler l'importance de certains passages, et d'autre part de signaler une intonation à ses écrits, intonation qui permet d'orienter l'interprétation de son texte. La ponctuation est en effet une caractéristique particulière de l'écrit, espace à deux dimensions dont elle permet l'exploitation sémiotique. A cet égard, Crystal (2001a) reconnaît quatre fonctions remplies par la ponctuation : a) mettre en évidence la structure du texte en isolant les propositions, les phrases et les paragraphes (virgule, point, etc.), b) donner des indices quant à la prosodie du texte (points d'interrogation, d'exclamation, parenthèses, etc.), c) mettre en évidence des unités sémantiques ou des contrastes (deux points, point virgule, etc.), et finalement d) ajouter une dimension sémantique spécifique au code graphique (les guillemets de mise à distance, par exemple) (Crystal 2001a, p. 278). Comme nous l'avons vu, l'une des fonctions de la ponctuation permet de suppléer à l'absence de signaux paralinguistiques, qui, dans une conversation en face-à-face, répondent au feed-back du récepteur et oriente – ou ré-orientent si nécessaire – les interprétations de ce dernier. C'est ce qui a conduit de nombreux linguistes à qualifier le discours oral de discours contextualisé par

rapport au discours écrit qui lui serait décontextualisé. A ce sujet, notons que Halliday (1987) ne défend pas cette dichotomie :

It is often said that written discourse is not dependent on its environment ; but it would be more accurate to say that it creates an environment for itself ... (Halliday 1987, p. 78)

Dans le même ordre d'idée, Tannen (1985) renomme le processus par lequel le texte écrit, produit en dehors de toute situation partagée, doit recréer le contexte pour qu'il soit compréhensible au récepteur :

Successful writing, which seeks to lexicalize necessary background and cohesive relationships, requires not production of discourse with no sense of audience, but rather the positing of a hypothetical audience in order to fulfill its needs. This is the sense in which writing is decontextualized: The context must be posited rather than being found in the actual setting. A better term would be *recontextualized*. (Tannen 1985, p. 140)

Le terme « recontextualisation »¹⁰ me semble tout à fait approprié pour décrire la nécessité à l'écrit de prendre en compte l'absence du récepteur et de toute situation de contexte immédiat. Cette recontextualisation nécessite la prise en compte des connaissances et intérêts du ou des destinataire(s). Cela nous conduit à définir deux types de mémoires – *mémoire discursive* et *mémoire collective* – qui permettent de donner du sens à tout discours. Ainsi, la notion de *mémoire discursive* recouvre les informations présentes dans le discours en cours et n'est de ce fait accessible que lors d'un discours ayant lieu en présence des interactants. Quant à la *mémoire collective*, elle fait référence à un vécu commun, et donc à des discours antérieurs, entre deux ou plusieurs personnes appartenant à la même société¹¹. Compte tenu de cette catégorisation des connaissances des interactants, la recontextualisation consiste en une évaluation – plus ou moins adéquate – des éléments à rendre explicites et de ceux que l'on peut considérer comme connus implicitement. C'est ce qu'exprime Nadine quand elle parle de sa peur d'être mal comprise à l'écrit (voir 7.3.1 ci-dessus et en particulier les lignes 394 et 396).

Nadine passe ensuite à une définition du texte mal écrit. Bourgain (1990c, p. 96) remarque que, dans ses données, il y a en général non réciprocité entre les dires sur un texte bien écrit et ceux sur un texte mal écrit. Nadine, en effet, ne s'est pas contentée de décrire un texte mal écrit comme étant uniquement l'opposé d'un texte bien écrit, et ce même si elle commence par dire justement cela :

464 S2 (...) alors à l'inverse un texte mal écrit

¹⁰ Voir également 2.1.2.

¹¹ Voir Béguelin (2000). La distinction entre ces deux types de mémoires est par ailleurs mentionnée en 11.2.

- 465 N *c'est tout le contraire (rires) un texte mal écrit c'est: .. quelque chose .. où on veut tout dire à la fois . ou la personne qui le lit . n'ayant pas vécu les événements . a de la peine à suivre . ça je trouve dommage . ça peut être une écriture euh: bâclée ça peut être euh: ... quelque chose d'incompréhensible ça c'est . moi j'y attacherais même pas d'importance . moi j- je comprends pas je passe pas mon temps là-dessus hein je- si j'ai pas besoin . si je suis pas obligée je passe pas mon temps là-dessus j'aime autant prendre euh: .. un magazine .. euh: . par contre si je sais que: . que ça peut m'apporter quelque chose je me: . je m'accrocherai quoi .. un texte mal écrit c'est: ... ben quelque chose au-dessus de nos capacités (...) qui nous intéresse pas . sans intérêt*
- 467 S2 *mmh mmh ... c'est quelque chose qui parle de de choses dont t- que tu ne comprends [pas quoi*
- 468 N *[voilà . ouais . je (prendrais un milieu?)*
- 470 S2 *mmh il serait mal écrit pour TOI dans ce cas-là il serait pas mal écrit pour tout le monde le texte*
- 471 N *voilà pour moi je le- il serait même sans intérêt*
- 472 S2 *voilà*
- 473 N *je le lirais je pense même pas .. si je vois qu'il peut rien m'apporter et pis que: ... ça concerne pas mon proche entourage euh:*

On retrouve certains éléments inverses du texte bien écrit : *incompréhensible* (465) vs. *qu'on comprenne* (462), *sans intérêt* (465) vs. *par lequel j'apprends quelque chose* (453). La question de l'orthographe apparaît en 462 alors que Nadine exprimait ce qu'elle ne voudrait pas trouver dans un bon texte. Finalement, elle introduit deux nouveaux éléments dans sa définition du texte mal écrit. Premièrement, elle cite une qualité graphique médiocre, à savoir une *écriture bâclée* (465) ; terme aux connotations négatives, suggérant un défaut de personnalité de l'auteur : négligence, mauvaise volonté, rapidité excessive, ou encore manque de rigueur et de sérieux. Ainsi, lorsque Nadine affirme : *j'y attacherais même pas d'importance* (465), elle porte un jugement non seulement sur le texte mais aussi sur son auteur. Ce dernier aurait non seulement bâclé son écriture mais il n'aurait pas su expliquer les choses clairement. On ressent très fortement chez elle le fait que l'auteur n'est pas digne d'être lu. Au vu de l'exemple professionnel qu'elle a donné peu avant, on peut imaginer qu'elle pense à des personnes en recherche d'emploi. Dans son esprit, il y a glissement de « texte mal écrit » vers « mauvais scripteur » et peut-être aussi vers « personne négligente ». Deuxièmement, elle décrit un texte mal écrit comme *quelque chose au-dessus de [ses] capacités*. Elle ne semble pas être consciente à ce niveau des divers genres d'écrits disponibles, de leurs divers usages et donc des normes qui leurs sont particulières. Tout se passe comme si seules les capacités du scripteur (à se faire comprendre), et non celles du lecteur (à comprendre) pouvaient être remises en cause. A noter que cela rejoint ce que Bourgain (1990c) dit des employés administratifs, mais va à l'encontre des propos de Nadine mentionnés en 7.3.1 lorsqu'elle reconnaît ses difficultés à lire certains livres dont le domaine lui est étranger. La clé semble être chez elle celle de l'intérêt pour le texte à lire et de son utilité et non pas celle de la qualité réelle du texte en question.

Finalement, si Nadine fait référence à certains critères scolaires du bien écrire, à savoir la calligraphie, l'orthographe et la cohésion du texte, elle ne fait pas référence aux textes littéraires comme idéal d'écriture et norme par excellence. En effet, elle ne parle ni du style ni de la beauté d'un texte et elle privilégie à l'esthétisme un certain empirisme. Bourgain, qui observe une tentative chez les employés administratifs de son étude de « concilier la part des critères inculqués [par l'institution scolaire]... avec les leçons pratiques de l'expérience » (Bourgain 1990c, p. 97) – ce qui est tout à fait le cas pour Nadine – souligne également que « les écrits littéraires en tant qu'Œuvres sont le lieu privilégié de l'inculcation, par l'institution scolaire, des principes d'acceptabilité des produits langagiers ... » (Bourgain 1990c, p. 83). Or, Nadine semble rester insensible à ce dernier aspect, la part de pragmatisme et d'intérêt centrée sur ses propres pratiques prenant peut-être le dessus.

7.4.2. Ecriture et intégration

Selon Nadine l'intégration dans la société suisse passe obligatoirement par la maîtrise de la lecture et de l'écriture :

ouais .. écoute je vois mal quelqu'un euh: .. aller imposer des idées pis .. moi il me semble que c'est la base .. il me SEMble que maintenant en tout cas en Suisse tout le monde devrait savoir lire et écrire (548)

Ne savoir ni lire ni écrire, c'est, affirme-t-elle, ne pas avoir d'importance ; en d'autres termes, cela signifie ne pas avoir le droit de donner son avis et d'être entendu. Quant au rôle joué par l'informatique dans l'intégration sociale, il reste, selon elle, limité :

(...) l'informatique s- si quelqu'un: sait très bien s'en servir . ça va quand même pas y écrire ses textes à sa PLAce .. de ce côté-là il sera peut-être très débrouille avec sa souris pis avec son clavier son chenis .. mais: ça va quand même pas y: lui: lui rédiger un texte . je pense que les deux sont liés .. pis: malheureusement je pense que obligatoirement il: . on vivra de plus en plus avec l'informatique (même?) . je me demande si: si le guichet de poste ou le guichet de banque va encore exister longtemps . tu vois ... (558)

C'est avec clairvoyance que cette employée de commerce souligne que l'informatique ne peut pas *écrire ses*¹² *textes à sa place* (558), quand bien même les aides à l'écriture sont nombreuses (traitement de texte, correcteur d'orthographe, etc.). Elle réalise que maîtrise de l'écriture et maîtrise de l'informatique vont de pair ; en effet il est impossible d'utiliser Internet ou n'importe quel programme sans être capable de lire les instructions qui apparaissent sur l'écran. Cela dit, Nadine reconnaît qu'une personne puisse avoir une certaine culture, tout en ne sachant pas lire :

alors quelqu'un peut être très bien cultivé parce qu'on lui a appris de bouche à oreille un tas de choses ... ouais je pense qu'il peut être très bien cultivé . par contre euh: s'il a besoin: d'aller plus loin . dans d'autres

¹² A comprendre : les textes d'une personne ne sachant pas écrire.

recherches que ce soit euh: .. en bibliothèque ou sur Internet je pense qu'il serait avantage de savoir lire et écrire (568)

Cependant, il est évident que dans une société dans laquelle la plus grande partie des informations sont communiquées par le biais du support écrit, l'accès aux informations par le canal auditif limite notablement la quantité d'informations à disposition. Nadine s'en rend bien compte puisqu'elle conclut qu'une recherche peut rapidement nécessiter le recours aux livres ou à Internet.

Quant au lien entre intelligence et maîtrise de l'écrit, elle reporte le problème sur des problèmes de stabilité de l'individu et finalement d'exclusion sociale :

- 570 S2 *(...) est-ce [que tu penses que pour bien sa- euh que bien savoir lire et écrire c'est un signe d'intelligence ...*
- 571 N *[X*
- 572 N *d'intelligence peut-être pas mais c'est un signe de: . déjà de stabilité .. quelqu'un qui est: ... mm . quelqu'un qui sait que: savoir lire ça peut rendre . ça peut rendre service oui mais: .. ça peut apporter beaucoup .. ça peut rendre service dans (un?) tas de cir- de situations: de la vie plus ou moins: [X*
- 574 S2 *[donc pour toi quelqu'un qui saurait: qui ne saurait ni lire ni écrire il serait instable ... ou bien il aurait pas assez persévéré: ou bien je sais pas [*
- 575 N *[quelqu'un qui sait pas lire ni écrire je- il il est peut-être pas instable dans: dans sa personnalité mais ... pff.. comment te dire ... c'est quelqu'un qui est: qui est mis de côté d'entrée ... je vois mal quelqu'un se débrouiller aujourd'hui s- tout seul sans lire sans écrire .. même avec les moyens informatiques*

L'idée d'un manque de stabilité lui vient probablement de la situation des demandeurs d'emplois peu qualifiés qui arpentent son bureau. Suite à la demande de précision en 574, Nadine nuance ses propos quant à la personnalité de la personne illettrée et relève qu'un tel individu sera *mis de côté d'entrée* (575), à savoir sans même aucune chance dans le milieu professionnel de montrer ses capacités et d'obtenir un emploi. Elle estime qu'il est impossible à une personne illettrée de se débrouiller seule. Yves (ch. 10) affirme également qu'être illettré *c'est difficile, c'est un peu mal vu* (713, 710) et que cela oblige à la dépendance. Ainsi une personne illettrée serait semblable à un handicapé qui ne pourrait vivre sans l'aide des autres. Une telle vision de l'illettrisme – assez courante dans l'opinion générale – a été critiquée par les chercheurs et spécialistes de l'illettrisme (Adno-Rollin 1997, Novek 1992, entre autres); en effet, cette approche négative stigmatise les personnes en difficultés avec l'écriture et nuit à leur intégration.

7.4.3. Les nouvelles technologies

Nadine commence à utiliser l'ordinateur dans le cadre de son travail (58). Dans la gestion de la vie quotidienne, elle et son ami ont abandonné la communication par petits billets laissés

sur la table au profit d'appels sur téléphone portable (103, 112). Pour les paiements mensuels, elle se déplace à la poste et elle garde les récépissés (336). On observe dans ses pratiques quotidiennes, et ce qu'elle en dit, le rapport ambivalent qu'elle entretient avec les nouvelles technologies : une préférence pour les anciennes façons de faire et un malaise de ne pas être à *la mode* :

pour ça: alors c'est vrai que j'ai j'ai: ... je veux pas dire j'évolue pas mais je: je suis pas le mouvement des nouveaux procédés qu'on (puisse?) faire (340)

Les nouvelles technologies impliquent aussi que l'argent et les transactions deviennent virtuels. Les choses se passent bien dans la réalité mais via l'ordinateur. C'est ce qu'elle regrette et ce qui la retient de gérer ses comptes via Internet :

344 N *pis reMARque un jour peut-être je le ferai . pis je serai enchantée .. mais j'aime bien avoir euh: ... bon on a toujours un contrôle de: . de ce qui rentre et de ce qui sort de ton compte si tu veux mais . j'aime bien MOI .. voir combien il me faut . (plutôt) qu'on se serve comme ça euh: [*
 346 S2 *[ouais ouais ... (ah ouais tu aimes p-?) toi-même donner l'argent quoi le voir passer [euh*
 347 N *[j'aime surtout moi-même le prendre à la banque*
 348 S2 *mmh (rires)*
 349 N *plutôt qu'on se serve sur mon compte (en riant)*

Toutefois, Nadine envisage l'utilisation de l'ordinateur dans la réalisation de cartes d'invitation par exemple :

(...) et puis: si je devais: faire une invitation: .. maintenant que je fais mes premiers PAS à l'info j'utiliserais l'ordi (58)

64 S2 *ça te paraîtrait plus facile de faire par ordinateur que: à la main ...*
 65 N *disons: . plus de possibilités*
 66 S2 *mmh .. par exemple mettre des ima[ges*
 67 N *[pour mettre des ima:ges pour mettre des des logos des des trucs comme ça ... un truc euh: rigolo*

Comme les pratiques mentionnées ci-dessus le montrent, sa relation à l'informatique est ambivalente, elle est mêlée de curiosité quant aux possibilités offertes et de crainte quant aux conséquences possibles sur la qualité des relations humaines. Nadine l'exprime d'ailleurs clairement :

560 N *j'ai un petit peu peur que TOUT soit informatisé*
 561 S2 *pis ça te plairait pas ça*
 562 N *non*
 563 S2 *pourquoi ...*
 564 N *(rires) pourquoi parce que: .. parce qu'on perd le contact humain ... on perd le: déjà rien que la télévision . . euh: les familles c'est: c'est plus ce que c'était avant . enfin . je veux pas dire ça mais .. les contacts en soirée sont pas les mêmes que: que c'était sans qu'il y ait la télé .. et puis: j'ai un petit peu peur que l'informatique euh: chacun soit dans sa pièce euh: .. ah (mais?) je t'ai pas vu aujourd'hui mais euh: je te ferai savoir que*

Les termes choisis pour parler de l'impact de l'informatique sur les relations humaines parlent d'eux-mêmes : *on perd le contact humain (564), j'ai un peu peur que chacun soit dans*

sa pièce (564), et encore *malheureusement je pense qu'obligatoirement (...) on vivra de plus en plus avec l'informatique* (558). L'informatique est ici considérée comme une fatalité à laquelle on ne peut échapper et qui, comme la télévision d'ailleurs, change un style de vie antérieur perçu comme meilleur et plus sain.

De surcroît, les avantages de l'informatique au niveau de l'organisation ne lui semblent pas évidents :

de mieux s'organiser je pense pas parce que je pense qu'un agenda de: de poche le: le permet très bien . bon il faut aussi que la personne soit ordonnée .. qu'elle le consulte .. euh: ... non je pense que: . toutes ces nouvelles techniques à mon avis euh: ... ça va de plus en plus euh: .. stresser l'être humain (603)

Il est surprenant de voir qu'elle oublie à ce moment de l'entretien son impatience de recevoir des ordinateurs à son lieu de travail (279) et d'ainsi abandonner la machine à écrire pour le clavier. Finalement, Nadine réaffirme son ambivalence :

ouais . mais il faudra toujours aller plus vite .. il faudra toujours aller de plus en plus vite à mon avis . mais je critique pas c'est formidable hein . c'est te dire ça commence de m'intéresser . pour dire que j'en voulais point ... c'est formidable de voir . ce qu'on peut FAIRE mais de s'imaginer comment ça MARCHE ça c'est encore autre chose mais non moi je pense pas que: .. qu- qu'on va que vers du bon (en-?) avec ces nouvelles technologies ça m- c'est pas mon avis (611)

L'informatique, c'est *formidable* mais cela reste une source de stress supplémentaire. Elle exprime également son inquiétude face aux offices postaux qui ferment en plusieurs endroits (617). Ainsi, dans ses propos, les nouvelles technologies apparaissent comme affectant les relations entre les gens, que ce soit au niveau personnel ou au niveau professionnel.

7.5. CONCLUSION

L'écrit pour Nadine est avant tout un instrument, que ce soit au niveau professionnel ou privé. Elle ne semble pas sensible à la valeur de l'écrit en soi. Elle le dit d'ailleurs lorsqu'elle parle de ses lectures :

je lirais des ouvrages euh: .. qu'on nous recommande ou bien que je sais qui: qui sont intéressants . mais je dévorerais pas des bouquins euh: . pour lire . tu vois (125)

Toute lecture doit être utile et pertinente pour elle. Quant à sa production d'écrits, elle est directement liée à ses besoins et donc toujours bien ciblée. Un autre aspect important chez Nadine est l'absence d'insécurité linguistique ; elle pense en effet écrire bien (518-9) et ne rechigne pas à demander de l'aide quand c'est nécessaire. Ne plus se souvenir de l'orthographe d'un mot ne remet pas en cause ses capacités et lui donne donc la liberté

d'accepter ses blancs. Ses seuls problèmes par rapport à ses productions écrites sont liés au danger de ne pas être bien comprise ainsi qu'au manque d'inspiration :

- 635 S2 (...) *pis pour conclure qu'est-ce qui changerait dans ta vie si tu maîtrisais mieux l'écrit .. (qu'est-ce que tu fer-?) s- si tu: .. qu'est-ce que tu ferais . est-ce que ça impliquerait des changements ou bien*
- 636 N *je pense j'écrirais pluS . plus facilement*
- 637 S2 *quel genre de textes ...*
- 638 N *ou bien plus librement ou bien: ... non plus facilement .. n'importe quel texte /s/ euh: ... pour moi ça veut surtout dire si: si j'étais plus inspirée hein XX l'écrit*
- 640 S2 *ah ouais d'accord*
- 641 N *si ça me viendrait plus facilement .. X[X*
- 642 S2 *[de mettre ta pensée sur papier . c'est ça que tu veux dire ou [bien*
- 643 N *[ouais de composer le texte*
- 644 S2 *ouais ...*
- 645 N *mm .. ouais p- ce serait déjà premièrement plus vite fait .. je me dirais pas euh: deux jours à l'avance euh: .. qu'est-ce que tu vas mettre .. je me dirais pas ah ben il faut encore faire CA ... ce serait une question de TEMPS ç- ça améliorerait euh: . ce serait fait en: moins de temps . plus facilement*

Comme nous l'avons vu, Nadine, tout comme Marc, pense qu'une production écrite optimale devrait être facile et rapide. Ceci mis à part, et bien qu'elle déplore le temps nécessaire à la rédaction de ses textes, elle est satisfaite de ses capacités et ne peut guère s'imaginer en être privée :

- 647 S2 (...) *comment serait ta vie si tu ne maîtrisais pas l'écrit . comment tu arrives à imaginer ce qui se passerait si tu t- si tu pouvais ni lire ni écrire ...*
- 648 N *ben j'aurais déjà pas mon métier que j'ai aujourd'hui .. euh ... je perdrais des tas de choses .. je perdrais: .. des messages que je peux recevoir à travers un livre . je perdrais un tas de connaissances .. j'ignorerais euh: ... pas tout ce qui se passe mais: ... des choses X dans la région des choses euh: dans le Courrier de la vallée comme on l'appelle . je pourrais pas le lire mais bien sûr je les saurais sûrement autrement parce que tout se sait dans la euh: dans ces petits villages . mais: je pourrais pas me rendre compte ... d'un TEXte .. non je sais pas j'envisage assez mal*
- 650 S2 *mmh . ce que serait ta vie*
- 651 N *mmh . il me semble que je serais toute perdue ... bon tu me diras tu peux être informée par la télé . par la radio mais non l'écrit ça: ça a son importance je trouve . même sans nécessité*

Ne pas savoir lire et écrire signifie d'abord pour elle des conséquences professionnelles négatives, à savoir l'impossibilité d'exercer son activité actuelle. Ensuite, cela signifie une perte d'informations, principalement au niveau des événements de la région dans laquelle elle réside. L'écrit est bel et bien au service de ses intérêts et demeure un instrument de première nécessité.

Pour terminer, ajoutons que l'usage que Nadine fait de l'écriture reflète non seulement ses intérêts et ses besoins mais aussi sa personnalité professionnelle et efficace. Ainsi, que ce soit dans l'accomplissement de tâches scripturales au travail ou encore dans la vie privée, elle manifeste une préférence nette pour les écrits codifiés clairement. Si cette secrétaire est sur le

point d'élargir son répertoire scriptural dans le domaine informatique, il n'en demeure pas moins que les domaines d'application restent les mêmes, à savoir la profession et la correspondance personnelle. Ses aptitudes lui permettent de répondre aisément à ses besoins et, contrairement à d'autres informants, Nadine ne souhaite pas explorer d'autres usages de l'écriture (par exemple écrire par plaisir, pour construire sa pensée, etc.).

8. PAUL : L'ÉCRIT THÉORISÉ

Domicile :	une ville dans le canton de Neuchâtel
Nationalité :	suisse
Age :	29 ans
Profession :	ingénieur
Scolarisation :	tertiaire universitaire
Etat civil :	célibataire
Enfants :	aucun
Langue maternelle :	français
Autres :	anglais : oral et écrit : très bon suisse-allemand : oral : très bon allemand : oral et écrit : bon néerlandais : oral : bon, écrit : moyen espagnol : oral : moyen, écrit : moyen

Paul a été contacté par le biais d'une connaissance commune. Ingénieur de métier, la lecture et l'écriture ne lui posent pas de problème. Il vit seul mais il a une amie en France qui projette de venir poursuivre ses études à Neuchâtel. De mère suisse-allemande et de père français (île de la Réunion), Paul a vécu en Suisse-Allemande, en Hollande, en France et finalement en Suisse Romande. Il est polyglotte et cela le rend particulièrement sensible au fonctionnement de la langue écrite.

8.1. LA PLACE DE L'ÉCRIT DANS SA VIE

8.1.1. L'écriture

Dans le quotidien, Paul dit utiliser l'écrit très rarement, surtout lorsqu'il s'agit de *prendre une feuille de papier avec un crayon* (541). Il écrit toutefois quelques cartes postales en vacances. Il inscrit d'abord les adresses, et quand il en a envie, ajoute un mot pour la personne. Les lettres rédigées pour son amie sont les uniques exemples de lettres personnelles. Dans ces dernières, il s'essaie parfois à faire de la poésie mais *c'est plus pour rigoler que pour autre chose* (204). Il mentionne aussi l'écriture pour soi, pour s'y retrouver dans ses sentiments amoureux par exemple. Dans ce cas il écrira une lettre sans toutefois l'envoyer (579). Pour communiquer avec sa famille et avec ses amis, il compose facilement des courriels. Il gère lui-même tout son courrier administratif. Il utilise un agenda électronique pour gérer son emploi du temps, sans être tout à fait systématique : *je note pas tout dessus* (97). Paul fait un budget dans sa tête ; c'est-à-dire qu'il vérifie attentivement les décomptes mensuels de la banque, qu'il compte et mémorise ce qui lui reste pour le mois à venir et qu'il

dépense en fonction de ses avoirs (119). Dans le cadre du parti socialiste dont il fait partie, il a rédigé quelques textes. Mais c'est dans le cadre de sa profession qu'il écrit le plus – essentiellement à l'ordinateur.

8.1.2. La lecture

Quant à la lecture, Paul a de nombreux intérêts. Au moment de l'interview, il lit *Harry Potter* (en anglais). Il aime lire Agatha Christie (en anglais), de la science fiction (en anglais et en français), des romans policiers (le dernier était en hollandais), ainsi que des pièces de théâtre. Par périodes, il lit des bandes dessinées (de préférence de science fiction). Il lit rapidement, en diagonale, et ne se souvient pas de tout. Quant aux journaux, il lit parfois les quotidiens à la cafétéria de son entreprise. Il parcourt les titres du journal, puis s'il décide de lire un article, il se concentre sur le début, la fin et quelques lignes au milieu. Si l'article lui plaît, il le lira en entier. Dans le train par contre, il peut lire un journal de a à z pour passer le temps. Paul préfère toutefois lire les hebdomadaires. Chaque semaine, il lit quelques articles en entier dans le journal *The Economist*. Il s'intéresse également aux croyances des hommes ; à ce titre, il possède la Bible, le Coran et d'autres textes religieux. Il lit également des textes sur l'histoire politique et l'histoire de la philosophie. Par ailleurs, Paul fait des lectures critiques de textes rédigés par des collègues du parti socialiste. Finalement, il consulte Internet assez fréquemment pour se renseigner sur divers sujets.

8.2. SA RELATION A L'ÉCRIT

Alors qu'il répond à la question « est-ce que tu aimes écrire ? », Paul réalise qu'il lui arrive assez rarement d'écrire à la main :

- 541 P *ben disons que j'ai j'ai j'aime bien é- j'aime bien écrire c'est juste que je le fais . en fait . en pratique . quand je regarde euh: au jour le jour . prendre une feuille de papier avec un crayon je le fais quasiment pas*
- 543 P *et ça tu le tu le reMARques . parce que je le faisais beaucoup pendant les études [. et je le (faisais pas maintenant?) . et euh: [*
- 545 S11 *[les doigts (rires)*
- 546 P *sur les sur les doigts tu as les petits: euh kystes qui se forment et qui se: qui disparaissent quand tu écris pas X quand tu tapes sur l'ordinateur il disparaît . et là il a il a disparu*

L'activité d'écriture est d'abord perçue comme une activité qui laisse des traces physiques sur le corps humain, à savoir des kystes sur les doigts. Les différents supports possibles au geste scriptural induisent chez le scripteur différentes représentations. Ainsi dans l'esprit de Paul, le concept « écriture » renvoie premièrement à l'activité d'écriture manuscrite, activité qu'il pratiquait régulièrement au cours de ses études lorsqu'il prenait des notes. C'est donc un aspect très fonctionnel (par opposition à l'aspect rituel) de l'écrit qu'il retient ici, à savoir la

mémorisation sur papier des propos d'autrui. Ensuite seulement vient l'écriture "tapée" sur un ordinateur. Ces deux activités sont à ses yeux différentes (551).

D'autre part, la description que Paul donne des textes qu'il aime écrire correspond à ce qu'il fait dans sa profession et témoigne de l'adaptation de ses besoins à ses capacités :

(...) bon moi je suis pas un écrivain donc je vais pas écrire des romans . j- ce que j'aime bien: c'est .. écrire quelque chose . où on: ... on explicite bien les: XX 8 (...) . j'aime bien bien expliciter (tu vois?) mettre bien les hypothèses au départ: euh: bien choisir les termes (553)

8.2.1. Représentation de sa maîtrise de l'écrit

Les propos de Paul concernant sa scolarisation nous éclairent quant à sa perception de ses forces et de ses faiblesses. Ainsi, s'il affirme ne pas avoir eu de problèmes à l'école, il dit pourtant : *j'étais nul en français* (371). Cette affirmation concerne deux aspects de l'activité d'écriture en français : tout d'abord la lisibilité, à savoir la qualité du tracé manuel et ensuite la construction des textes. Il tente d'abord de cerner ses problèmes par rapport aux différentes langues impliquées dans sa scolarisation :

373 P *(...) c'est-à-dire que j'étais à l'école primaire . en en en X suisse-allemand en allemand en suisse-allemand . et pis: en même temps mes parents ils m'ont fait suivre des cours de français par correspondance . et après à 10 ans ben j'ai changé . et là je suis allé dans une école uniquement en français .. et euh: .. et: ça s'est: je pense que ça ça ça ça a dû se ressentir un petit peu dans ouais je sais mê- non c'est même pas sûr en fait moi je pense que ça: ça a pas eu d'impact sur euh: la: la manière dont j'écrivais parce que le: j'aurais écrit aussi mal de toute façon euh: donc euh je sais que: . euh: au niveau de l'écriture . je s- c'est pas très lisible ce que j'écris*

375 S11 *euh au niveau de la formation des lettres [tu veux dire*

376 P *[au niveau de la formation des lettres*

Ecrire mal, dans cet extrait, concerne la formation des caractères scripturaux. Il s'agit là d'un critère scolaire du bien écrire, à savoir la qualité du tracé. A ce sujet, Bourgain (1990c) montre, dans son étude sur les pratiques scripturales en entreprise, que ce souci du tracé concerne essentiellement les employés manuels pour qui le bien écrire se définit uniquement par le critère du graphisme. Si cet ingénieur diplômé d'une école prestigieuse (Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris) retient ce critère basique, c'est que c'est une caractéristique de ses pratiques scripturales qui, malgré ses succès scolaires et professionnels, est restée et de laquelle il s'est accommodé.

Quant à l'orthographe et la grammaire, Paul n'a pas de problèmes, que ce soit en français ou en anglais. Il en a un peu plus en allemand, selon lui par manque de pratique (391). Les textes fournis par ce dernier dans le cadre de cette recherche ne contiennent en effet que peu de fautes d'orthographe ou de grammaire.

Par contre, c'est surtout dans les dissertations que des problèmes se sont posés :

(...) au niveau du: . euh: du du contenu: c'est toujours très: c'est: très très condensé . le contenu c'est assez: style télégraphique . et je dois me forcer pour euh: . répéter plusieurs fois la même chose . alors qu'en: pure théorie on n'a pas besoin MAIS j'ai appris . à savoir que: les gens lisent en diagonale justement (380)

Ainsi, ces textes, trop denses, lui ont valu de mauvaises notes à l'école (385). Toutefois il défendait son point de vue :

387 S11 *mmh . d'accord c'est parce que c'était trop: trop dense . mais au niveau de la construction du texte de l'enchaînement des idées ça tenait*

388 P *ben moi je: moi je pense que ça tenait disons qu'à chaque fois que j'ai eu une discussion avec les: l- la prof elle a jamais euh pu me démontrer que: . mon enchaînement tenait pas debout mais: c'était pas ce qu'elle voulait mais comme elle était pas capable de l'expliquer (elle expliquait?) XX . ben: voilà (rires)*

Cette attitude laisse entendre que Paul se perçoit positivement en tant que personne et en tant que sujet écrivant. En effet, demander des explications sur l'évaluation de son travail, et au besoin la contester, lui semble normal. Cet exemple révèle à quel point les difficultés à répondre aux critères scolaires peuvent être perçues très différemment selon les personnes. Pour une personne insécurisée cela peut conduire à des échecs en chaîne. Pour une personne comme Paul, cela n'a guère d'impact, si ce n'est de le rendre conscient de certains problèmes.

Cette situation laisse par ailleurs entendre que les types d'écrits enseignés dans le cadre scolaire (dissertation, texte académique) et évalués positivement sont peut-être trop restreints et surtout ne tiennent pas compte d'autres types d'écrits tout aussi importants dans le monde professionnel. Ceci d'autant plus qu'il n'existe pas de genre au-dessus de tous les genres. C'est ainsi que le style de Paul, par ailleurs tout à fait adapté pour les rapports techniques, a été sanctionné lors de sa scolarisation. L'école ne devrait-elle pas tenir compte des différents genres d'écrits dans son enseignement ? Si cela n'est pas possible, du moins faudrait-il mentionner leur existence. Paul n'écrivait pas dans le genre adéquat, mais dans un genre qui existe tout de même.

Quant à ses propres exigences par rapport à ses écrits, cet ingénieur fournit plusieurs informations intéressantes. Concernant la lisibilité tout d'abord, ses exigences actuelles sont d'ordre pragmatique :

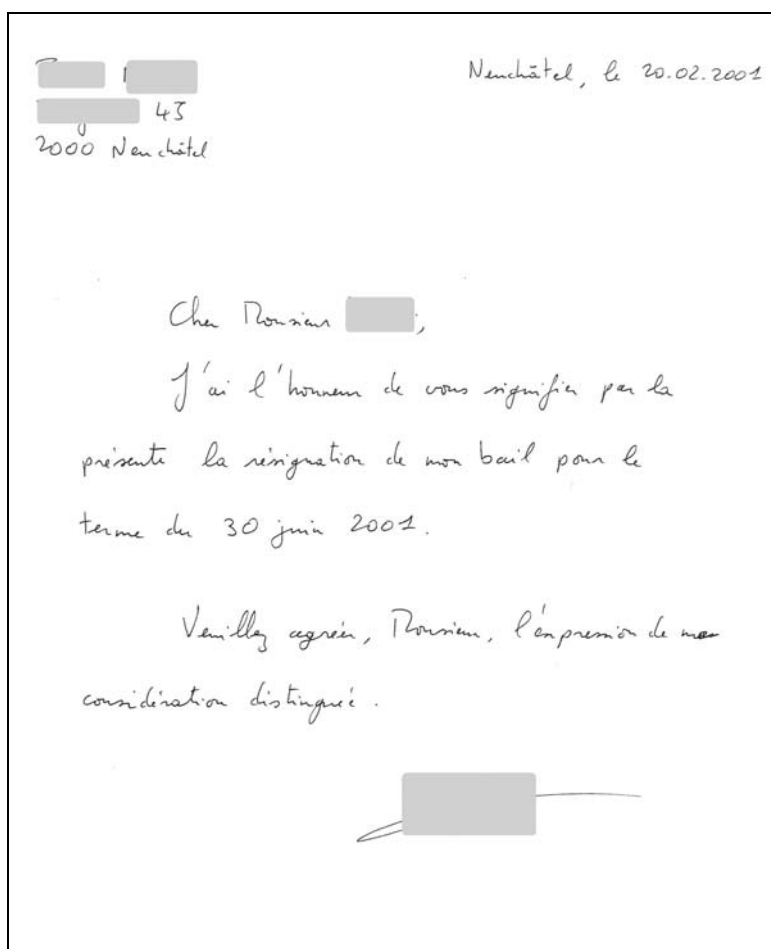
406 S11 *mmh . donc . tu accordes aussi de l'importance à la graphie aussi si [tu écris manuscrit*

407 P *[ouais*

408 P *oui alors donc si j'écris pour MOI en fait c'est j'écris vite et: de manière illisible et en fait c'est plus euh: euh: . une manière pour moi de me souvenir de ce que j'ai écrit . donc euh: tou- toutes les terminaisons des mots . c'est des traits quoi . et: je les termine jamais . si j'écris pour une personne .. euh: .. je fais: attention pour que ce soit lisible . mais je fais . pas attention à la ma*

manière de former les lettres . j'essaie de . vérifier que ce soit lisible .. par contre je fais plus attention à la mise en page plutôt

Dans les écrits pour soi, il écrit sans prêter attention à la qualité de sa calligraphie. Par contre, s'il adresse un texte manuscrit à autrui, il s'appliquera à ce que ce dernier soit lisible. Deux textes manuscrits fournis par Paul – quelques pages de prise de notes pour lui-même ainsi qu'une lettre concernant un bail – corroborent ses dires. Le premier extrait est très difficile à lire, le second est tout à fait lisible, comme on peut le voir dans la lettre reproduite ci-dessous :



Document 8.1.

Bien qu'il maîtrise tout à fait ce genre de lettres, il y laisse tout de même une erreur de vocabulaire : « résignation » au lieu de « résiliation ».

Etonnamment, Paul affirme que s'il fait un brouillon avant de rédiger une lettre, ce n'est pas pour en soigner la présentation :

80 P *alors je le mets . juste un petit détail je je /s/ je fais PAS des lettres nickel c'est-à-dire que si il y a des ratures moi ça m'est égal*

81 S11 *ouais . tu les laisses*

- 82 P *je les laisse*
 83 S11 *ouais*
 84 P *mais si: pour euh: un truc important justement: euh relationnel comme ça .. c'est . pour que toute la structure de la lettre soit cohérente que je fais un brouillon .. PAS pour que ce soit joliment écrit*

Ce qui compte pour lui, ce n'est pas l'absence de ratures ou encore une jolie écriture, mais bien plutôt la cohérence du texte dans son ensemble. Cependant, d'autres propos de Paul vont dans le sens opposé :

- 403 S11 *mmh .. d'accord donc tu utilises la mise en page les paragraphes aussi pour structurer ton texte*
 404 P *toujours euh: . ah oui ça le: je suis hyper pointilleux sur euh. c'est-à-dire que .. je: je j- je rest- je mets pas tout le temps les mêmes règles (hein?) . mais euh: . je réfléchis à chaque fois est-ce que là il vaut mieux mettre euh une annota- euh annotation (de temps ou de temps:?) euh ou est-ce que je vais mettre en gras ou pas en gras et cetera la: . hein la FORMe des lettres la police de caractère et tout je trouve que c'est important*

Ainsi il affirme être *hyper pointilleux* : quoiqu'il n'applique pas toujours les mêmes règles, il cherche au cas par cas à construire au mieux son texte. Cela implique l'usage d'annotations, la mise en évidence de parties de texte (caractères gras) et aussi la forme des lettres, à savoir la police de caractère choisie. Contrairement à ce qu'il affirme en 84, il insiste ici sur l'apparence soignée de ses textes. De telles exigences apparaissent également lorsqu'il mentionne la rédaction de courriels :

- 26 S11 *mmh . et puis: . d'utiliser le email . tu mets la même chose DANS le email que tu mettrais dans les lettres ou bien: . tu l'utilises de la même manière qu'une lettre*
 27 P *ouais euh quand quand c'est privé comme ça oui . (c'est-à-dire?) que: par exemple je je fais attention à: . à l'orthographe à la grammaire euh: au fait de bien mettre les accents: au: fait de mettre les majuscules au bon endroit et cetera*

Si Paul dit faire attention à tous ces aspects dans ses courriels, c'est pour *que ce soit agréable pour la personne à lire en face* (34). Plus loin, il affirme encore : *j'ai tendance à être assez exigeant avec les mails* (457). Ici encore l'aspect soigné de ses écrits semble lui importer plus qu'il ne le laisse entendre en 84. Dans les faits, la plupart des courriels professionnels et privés de Paul contiennent peu d'erreurs – dans le document reproduit ci-dessous : sont sensées, auquelles, peux – et accents et majuscules sont présents, comme on peut le voir dans le texte reproduit ci-dessous :

From: [redacted]
 Sent: mardi, 5. décembre 2000 11:58
 To: [redacted]
 Cc: [redacted] (E-mail); [redacted]
 Subject: RE: interface camera:

Cher M. [redacted],

Je viens d'avoir [redacted] au téléphone de manière à éclaircir son affirmation que l' "on observe que DATA et STROBE ne sont pas conformes aux spécifications."

En fait, ces signaux le sont, mais [redacted] avait fait une supposition supplémentaire quant aux signaux émis qui n'est pas dans les spécifications. Il avait supposé que l'horloge pouvait être reconstituée en permanence alors qu'en fait il arrive qu'entre deux bits transmis il se passe plus de 100ns. Bien que les spécifications sont sensées indiquer les règles auxquelles les signaux sont soumis et non celles auxquelles ils ne le sont pas, il est vrai que j'aurais pu l'indiquer explicitement et que le chronogramme à la page 10 du manuel peut prêter à confusion.

J'ai donc amélioré ce fait dans le document d'interface et j'ai annexé la nouvelle version à ce mail.

Amicalement,

[redacted]

> -----Original Message-----
 > From: [redacted] [mailto:[redacted]]
 > Sent: mardi, 5. décembre 2000 10:31
 > To: '[redacted]'
 > Subject: interface camera:
 >
 >
 >
 >
 > Cher M. [redacted]
 >
 > Je vous envoie ci-joint un mel de [redacted] relatif à
 > l'interface microcaméra : [redacted] utilise actuellement la
 > maquette de microcaméra que [redacted] nous a prêtée lundi dernier.
 >
 > Sincères salutations,
 > [redacted]
 > > <<Resultats de tests>>
 >
 >
 >

Document 8.2.

Toutefois, deux courriels, l'un adressé à un collègue, l'autre à un ami ne contiennent pas d'accents. Dans le courriel adressé à son ami, Paul utilise de surcroît des structures typiques du français parlé : y'a pour « il y a » par exemple. Dans le courriel à contenu professionnel, il pose une série de questions à son collègue, il n'utilise aucun accent et insère de nombreux termes techniques en anglais. Il apparaît que ces deux courriels s'apparentent, de par leur visée communicative, plus à une communication orale qu'écrite. Ainsi, il semble que Paul ait mis l'accent sur la rapidité de l'élaboration du texte plutôt que sur sa forme.

Dans l'ensemble, Paul a une vision assez correcte de sa maîtrise de l'écrit. Dans ses pratiques cependant, il n'est peut-être pas aussi pointilleux qu'il dit l'être, et il laisse quelques

erreurs ici et là. Quant aux ratures qu'il dit accepter, les seuls exemples se trouvent dans des textes non remis à autrui (une série de notes sur une réunion, le brouillon d'une lettre). Les autres écrits manuscrits effectivement envoyés ne contiennent pas de ratures.

8.2.2. Les écrits administratifs : autonomie

La gestion des textes administratifs coule de source pour Paul. Ses lettres sont vite fait bien fait (18). Il a même résilié un abonnement en envoyant un simple courriel :

- 314 P *oui ça oui ça j'ai déjà fait .. et euh: . la dernière que j'ai faite tiens j'ai été j'ai été étonné que ça marche XX . parce que j'ai: viré ma télévision .. j'ai décidé que j'en avais plus besoin . et j'ai envoyé une lettre à: à Billag . pour dire que j'avais plus de télé .. pis moi je pensais qu'i:ls demanderaient un truc soit il faut que vous le prouviez: ou faut que: et cetera et pis non et et don-j- j'ai pas envoyé une lettre pardon j'ai envoyé un MAIL*
- 316 S11 *AH . un mail*
- 317 P *j'ai envoyé un MAIL pour dire ouais ouais et pis eux m'ont répondu euh suite à votre lettre . bon ils ont pas: . euh: c'était pas [*
- 319 S11 *[ils ont répondu par courrier postal eux*
- 320 P *ouais*

Bien que Paul ait résilié son abonnement par courriel, la société Billag a répondu de manière traditionnelle, par courrier postal ; de plus, elle a utilisé une réponse type « suite à votre lettre », qui ne tient pas compte du mode de communication choisi par le client. Cette transaction entre un particulier et une société témoigne des changements en cours dans les supports utilisés. S'il utilise les nouveaux moyens de communication, Paul continue à appliquer les règles usuelles ; ainsi il affirme garder les documents administratifs pendant dix ans avant de les jeter (215).

D'autre part, Paul remplit ses déclarations d'impôts seul :

non mais euh: disons que je fais moi-même /s/ /s/ je passe pas des heures non plus euh: . à . je sais qu'il y en a plein par exemple qui vont chez une euh: . une fiduciaire pour euh: tu paies 100 balles la fiduciaire et pis en pratique j- je suis convaincu que par rapport à ce que: . ben moi je suis une situation c'est SIMple j'ai: . pas de famille pas d'enfants . donc euh je peux rien déduire . donc j'ai pas besoin de fiduciaire pour euh (...) pour le maximum (329, 332)

Il affirme également comprendre sans problème les documents concernant les assurances :

- 333 S11 *(...) si tu reçois des informations sur une ass- une assurance ou un contrat tu comprends facilement les textes . qu'on te donne*
- 334 P *ouais parce que déjà j'ai eu des euh: à l'école des cours euh de droit . donc ça ça ça aide un peu . et pis euh: euh je: je me suis procuré le: le code des obligations par exemple donc euh de temps en temps je compare avec ce qui a marqué dans le code des obligations*

Paul est une personne qui veut tout comprendre par elle-même ; pour ce faire, il obtient en général ses informations à la source (ici le code des obligations) et il utilise les connaissances acquises lors de sa formation (cours de droit). Il ne laisse pas volontiers le pouvoir aux autres,

dans quelque domaine que ce soit. A l'école par exemple, il défendait ses textes, et ici il se défend lui-même face aux autorités (office de perception des impôts, assurances diverses). Contrairement à d'autres informants, il a les capacités et un intérêt suffisant pour ces questions. Yves (ch. 10), par contre, déteste à un tel point les écrits administratifs qu'il préfère s'en remettre totalement à d'autres.

Paul, comme d'autres informants d'ailleurs, utilise conjointement nouvelles technologies et moyens traditionnels : ainsi s'il est à l'aise dans le télébanking, il va parfois à la poste pour faire ses paiements, le but étant d'avoir l'argent dans ses mains et de se rendre physiquement à la poste (337). Le côté social et concret de la transaction ne perd pas complètement son attrait pour cet ingénieur. Il se déplace également pour des démarches administratives importantes, mais pour des raisons un peu différentes :

je préfère me déplacer et être sur place parce que c'est toujours plus difficile de virer d'un bureau quelqu'un qui est là que quelqu'un qui est au téléphone . donc euh: (342)

La raison invoquée ici est très pratique : il s'agit de faire pression jusqu'à être entendu, la présence physique aidant.

Finalement Paul affirme préférer le formulaire à la lettre, mais c'est *par flemme* (562). Il ajoute :

c'est plus rapide et surtout c'est tu VOIS qu'est-ce qu'il y a comme possibilités . avec la lettre tu sais pas a priori .. c'est surtout ça c'est: XX tu vois qu'est-ce qu'il y a comme choix pis tu peux adapter ce que tu veux en fonction du choix qu'il y a (566)

Son approche est totalement différente de celle d'Yves qui déteste les formulaires, beaucoup trop contraignants. Pour Paul, la canalisation des réponses permet un effort moindre ; il y perçoit même une ouverture, en ce sens qu'il a sous les yeux, des aspects auxquels il n'aurait peut-être pas pensé autrement. Il fait ici référence à la fonction d'étayage de l'écrit possible dans les formulaires où le cheminement est déjà donné et permet de voir les multiples possibilités offertes.

8.2.3. Les écrits professionnels

Les écrits professionnels occupent une place importante dans les pratiques scripturales de cet ingénieur. Le premier exemple concerne les rapports techniques :

(...) quand il s'agit de faire des rapports techniques .. là je refuse euh: les textes et je mets là . une information une fois . euh je structure par contre . la: st- la structure est: est bonne . mais ce qui fait que comme j'aère pas les textes que j'ai des structures très denses .. euh: ça va pas du tout par exemple pour les: dissertations de français ou ce genre de choses hein j'avais des très très mauvaises notes (385)

Son style d'écriture, qui lui posait problème à l'école, se marie bien avec les exigences de sa profession. Les rapports techniques se doivent en effet d'être précis et concis. Paul les rédige à l'ordinateur, la plupart du temps en anglais (262). L'ordinateur portable le suit partout. C'est dans cette machine que sont enregistrés données, résultats de tests et rapports divers.

Le support papier est réservé à deux types d'écrits seulement. Le premier concerne les situations où l'un des interactants insiste sur l'importance de la trace papier dans la transaction ; c'est le cas de certains mémos :

les RAres fois où (...) il y a un support papier . c'est X dans des cas . graves . où tu as besoin de laisser une trace papier parce que il y a: d- des gens pour lesquels c'est important la trace papier . et (donc?) tu fais des mémos donc tu mets: noir sur blanc ce que tu veux dire (47)

La deuxième situation où apparaît l'écrit sur papier, c'est la conception de projets :

- 267 P *ouais (euh j-?) quasiment jamais à la main . même quand on fait des . par exemple tu dois: . faire des tests en bas on a toujours un ordinateur portable euh: . où on note directement sur l'ordinateur . donc à la main . quasiment jamais . la main . je m'en sers . que dans les ph- euh: l'écriture à la main c'est dans les: . phases de: développement où on doit je dois essayer de conce- de conception . on doit concevoir un circuit électronique là je fais ça à la main . XX - écrire*
- 269 S11 *pour réfléchir en même temps*
- 270 P *X pour réfléchir en même temps co- comme aide comme aide à la réflexion*
- 272 S11 *(voilà?) après tu mets ça au propre . [X*
- 273 P *[et euh: .. en général je mets pas ça au propre parce que c'est: .. la: la manière de mettre au propre ça correspond pas à la manière du: on a on a différentes méthodes pour représenter la même chose . et: celle qu'on utilise sur les euh: l'ordinateur c'est pas la même que celle qui est: . utilisée à la main . donc il y a pas vraiment de: mise au propre . de ce qui est fait à la main il y a on [transforme*
- 275 S11 *[ah d'accord donc tu le montres à quelqu'un d'autre . ce que tu as fait à la main*
- 276 P *ah oui oui [X aux au- aux autres ingénieurs on en discute et tout . mais c'est juste que c'est pas euh: .. c'est un: c'est c'est vrai que c'est assez marrant quand on fait euh: .. donc là c'est des schémas élec- électroniques . on les dessine avec des symboles . et on les écrit sur l'ordinateur avec du texte . et dans dans notre tête . c- le lien est direct tu vois . (donc?) pour quelqu'un qui connaît pas c'est vrai que c'est un peu: difficile de voir que l'un correspond à l'autre mais en fait c'est le lien est direct . donc ça c'est la partie technique et pis pour la partie euh: . management . donc euh je suis chef de projet et je m'occupe de deux projets . donc euh: l'écrit il y a: ben toute la partie administrative euh: . comptabilité euh: ce genre de trucs*

Paul prend l'exemple de la conception d'un circuit électronique. Il parle d'abord d'écriture à la main (267), puis il explique qu'il s'agit en fait plutôt de dessiner avec des symboles. Le schéma qui en ressort n'est pas mis au propre à l'ordinateur mais il est transformé en texte. Les différences entre un projet présenté sur papier (symboles) et le même projet présenté sur document informatique (texte) montrent comment deux systèmes de communication – tous les deux écrits – représentent la réalité de façon différente. Ils utilisent tous deux les potentialités de l'espace : pour l'un plutôt le dessin, pour l'autre plutôt la mise en page et la typographie. A cela il faut ajouter les discussions indispensables entre ingénieurs permettant d'arriver à la

conception finale du projet. Cet exemple illustre bien l'importance de l'interrelation entre les différents modes de communication dans cette profession : ainsi encre et papier, informatique, conversation contribuent ensemble à la finalisation du projet. En outre, il apparaît que, dans l'esprit de l'ingénieur, la conception du projet s'exprime directement par écrit, sans passer par une élaboration orale. La partie orale apparaît plutôt lors des discussions au sujet d'un projet déjà rédigé. Cet exemple témoigne d'une certaine autonomie du scriptural par rapport à l'oral dans un premier temps, puis d'une interrelation entre les deux.

A la fin de la réplique 276, Paul mentionne la partie administrative liée à sa fonction de chef de projet. Les diverses tâches (commandes, factures, comptabilité, etc.) sont réparties entre les différents ingénieurs impliqués dans les projets. Quant aux modèles de documents utilisés, c'est à nouveau l'autonomie qui prévaut :

281 S11 *il y a déjà des: . des des pages euh: . f- en forme . [X*
 282 P *[alors c'est X je: c'est ça on: se les: est faites nous-mêmes parce qu'il y avait pas . bon il y en avait mais elles nous plaisaient pas . donc on s'est fait des modèles nous-mêmes . et euh: . et donc on: utilise ces: .. (tousse) ces modèles et pis c'est vrai qu'il y a pas mal de cas où on fait du copier-coller pour euh: . refaire un nouveau document*

Leurs aptitudes leur permettent de ne pas être satisfaits des modèles proposés et d'en créer eux-mêmes d'autres, mieux adaptés à leurs besoins. L'efficacité et le gain de temps sont de mise, ainsi ces ingénieurs utilisent également des modèles lorsqu'ils répondent à des appels d'offre :

(...) j'ai: beaucoup fait il y a . il y a: jusqu'à il y a un an . des: des propositions à des XX . voilà et là pareil c'est tu as: . tu as une BAse qui est à peu près commune à: à toutes . et euh: tu dois adapter et tu dois: euh . ré- réfléchir à comment tu vas: . répondre à l'appel d'offre avec ton produit . et: ... là il y a aussi une partie de: de brouillon papier .. mais MEme la: les les textes explicatifs là . je les écris pas: ben je les écris pas au papier . ce qui est brouillon papier c'est plutôt les: les plannings . (ben tu sais?) ce qui est brouillon papier c'est ce qui est SCHEma . voilà . dessin (285)

La base du texte restant la même, il suffit alors d'adapter le contenu à la nouvelle situation. Dans ce cas encore, l'écriture manuscrite prend en charge ce qui n'est pas faisable rapidement sur ordinateur, à savoir les plannings et les schémas.

En conclusion, Paul et ses collègues maîtrisent tout à fait les outils scripturaux qu'ils sont amenés à utiliser dans leur profession. Dans toutes les étapes de l'élaboration d'un projet, ils sont les auteurs des documents à tous les niveaux (mise en page, formules types, contenu, etc.).

8.3. REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT ET DU MONDE DE L'ÉCRIT

8.3.1. L'écriture, une définition savante

Paul définit l'écriture ainsi :

euh: ... c'est donc un alignement de symboles euh: .. (c'est pour moi le:?) c'est pas le: . les symboles eux-mêmes ils sont pas tellement importants en fait c'est la: . la structure euh grammaticale qu'il y a derrière qui: qui est importante .. donc euh: .. par exemple je je m'étais mis pendant deux ans j'avais fait des cours d'arabe . mais je m'en souviens pas du tout c'est pour ça que j'ai pas mis ça dans la liste de ce que je sais: de ce que je sais parler .. et euh: (tousse) . et en fait l'apprentissage des lettres c'est: . hyper rapide .. c'est euh: . ce qui du moment ce qui est important c'est vraiment les: les la la structure derrière la . la: formation des: des lettres . qui a devant c'est pas: hyper important en fait . c'est j- dans ce que je VOIS je vois plus une structure que des dessins . (tu vois?) (418)

Cette explication fait penser à la définition de la langue donnée par les structuralistes : « la langue est considérée comme un système de relations ou, plus précisément, comme un ensemble de systèmes reliés les uns aux autres, dont les éléments (sons, mots, etc.) n'ont aucune valeur indépendamment des relations d'équivalence et d'opposition qui les relient » (Dubois *et al.* 1994, p. 267). C'est bien cela que Paul veut dire quand il affirme que l'écriture est *un alignement de symboles*, et que *ce qui est important c'est (...) la structure derrière* (418). Il saisit donc que ce ne sont pas les signes eux-mêmes qui sont importants mais leur agencement. Toutefois, il offre ici plutôt une définition de la langue en général que de la langue écrite. En effet, il ne fait aucun lien entre langue orale et écrite, et l'exemple qu'il donne suite à son apprentissage de l'arabe peut concerner aussi bien un mode que l'autre. Le rôle joué par l'apprentissage d'une langue étrangère semble clairement favoriser la réflexion métalinguistique, que ce soit sur la langue maternelle ou sur une langue seconde. Dans un autre extrait, Paul insiste sur l'importance d'apprendre une (ou plusieurs) langue(s) étrangère(s) :

oui . alors ça c'est HYper important . parce que ça te découpe dans la tête .. le: tu lis . à partir du moment où tu sais bien écrire une autre langue étrangère . /s/ tu: comprends que ce qui est important c'est la structure . de la langue et pas l:e . la représentation graphique si tu veux . tu vois .. et tu t'aperçois parce qu'aPRES . tu t'aperçois que en fait la structure de la langue étrangère (ben?) fondamentalement euh: . c'est il y a un verbe un sujet un complément euh c'est pas tellement différent quoi . et pis même en chinois tu as un verbe un sujet un complément donc euh . donc une fois que tu as compris ça: tu vas: euh voir différent ça ça va vachement t'ouvrir euh . sur l'écriture de ta propre langue (662)

Encore une fois, dans l'esprit de Paul, il semble que la langue écrite est avant tout la langue elle-même. Ce qui compte premièrement, c'est d'en comprendre la structure, la représentation graphique n'étant, en fin de compte, qu'une question secondaire.

8.3.2. Oral, écrit et théorie de l'information

A la question « quelle est la fonction principale de l'écrit ? », Paul montre des hésitations. Il semble ne pas saisir l'intérêt de la question. Finalement, l'auteure lui repose la question différemment :

- 422 S11 *par rapport à l'oral . (c'est quoi?) (est-ce que ça a une fonction?) [*
 423 P *[ben: c'est la même si tu transmets un message X tu communique*

La fonction de communication de l'écriture lui semblait peut-être trop évidente ! Au premier abord, elle ne se distingue pas, selon lui, de la communication orale. Il observe cependant quelques différences :

- 426 S11 *ou: si je pose la question autrement pourquoi est-ce que tu penses qu'on a inventé . l'écriture à un moment donné ...*
 427 P *XX il y a la: . c'est la: la capacité à: d'être euh permanent quoi en fait . par rapport à l'oral . ben sur la fonction .. de communication je vois pas tellement de différence .. parce que: [*
 429 S11 *[entre l'écrit et l'oral*
 430 P *entre l'écrit et l'oral .. parce que tu vas de toute façon tu vas: .. tu as tu as les mêmes problèmes pour l'un ou pour l'autre quoi la . la la mise en forme il y a pour l'oral c'est pas une mise en page mais c'est le type de voix que tu vas utiliser: la manière dont tu vas t'exprimer et tout . tout ça ça va: influencer aussi la manière dont l'autre perçoit le message . et pour l'écrit c'est pareil la: mise en page euh. . comment tu écris: est-ce que: tout ça ça va: . ça ça ça va influencer le lecteur*

Selon Paul, l'écrit se distingue de l'oral en ce qu'il peut être permanent. Cela est vrai si l'on ne tient pas compte des enregistrements audio et vidéo qui rendent aujourd'hui possible la conservation de textes oraux. La deuxième distinction qui vient à l'esprit de cet ingénieur est celle liée au vecteur de la communication. Pour l'oral, c'est le canal auditif qui est en jeu ainsi que tout le corps du locuteur. De ce fait, pour transmettre un message à son interlocuteur, il est possible d'utiliser des traits paralinguistiques comme le type de voix ou encore une façon particulière de s'exprimer. Quant aux messages écrits, ils sont transmis par le biais du canal visuel ce qui permet de jouer sur la mise en page ou sur le style d'écriture par exemple. Concernant la place du paralinguistique à l'oral et à l'écrit, Tannen (1982a, 1985), comme je l'ai déjà souligné, montre que si les traits paralinguistiques (ton, expression du visage, etc.) fonctionnent comme marqueurs de la cohésion dans le discours oral, à l'écrit par contre, c'est la verbalisation – à savoir la mise en mot des idées du scripteur – qui permet d'établir la cohésion du texte. Dans la même ligne de pensée, Paul perçoit, à l'écrit aussi, la possibilité d'inscrire des messages paralinguistiques. Il pense ainsi pouvoir guider la manière dont l'autre va percevoir son message avec la mise en page ou encore le choix de l'écriture. A cet égard, Street (1995) affirme que l'on trouve dans la communication écrite aussi certains traits paralinguistiques ; il suffit de considérer le rôle joué par une image ajoutée sur une carte, image qui serait tout à fait signifiante pour le destinataire et qui rappellerait un vécu commun.

La question suivante : « Peux-tu exprimer les mêmes choses à l'écrit qu'à l'oral ? » conduit Paul un peu plus loin dans sa réflexion :

- 439 P *ça veut pas dire que tu tout le monde va pouvoir le faire il faut être un BON écrivain . hein mais: je pense que les bons écrivains ils arrivent à: . X un bon écrivain il va arriver à transmettre euh: . quelque chose qu'un bon: conteur pourrait faire . je pense*
- 441 S11 *mmh . donc là c'est: . c'est (ici?) le conteur raconte une histoire l'écrivain raconte une histoire . donc c'est le même euh: [*
- 443 P *[non mais il va: c'est-à-dire qu'il il va pas: . (ça dépend?) des trucs qui sont pas faciles à: à expliquer du style (...) la qualité d'un regard . dans son histoire il y a quelqu'un qui a: un regard d'une qualité particulière . ben l'écrivain il va l'écrire d'une certaine manière le conteur il peut pas: euh utiliser les MEMES mots qu'à l'écrit . pour les dire à l'oral . mais si il est bon il va trouver les: les bons mots . pour qu'on comprenne .. ce qui compte c'est la compréhension de la personne qui écoute ou qui lit . c'est pas tellement euh: . en fait le message est le: .. il y a pas de: il y a pas de valeur intrinsèque du message quoi ce qui compte c'est ce que l'autre reçoit .. (ben?) c'est comme ça que je le vois . donc euh: . (tousse) fondamentalement à part le fait que l'écrit: il reste . . que l'oral il reste pas .. [*
- 445 S11 *[ouais . tu vois pas: ouais*
- 446 P *(je vois?) pas de différences fondamentales*

Il est important de souligner que dans sa comparaison de l'oral et de l'écrit, il utilise un même genre : dans les deux cas il prend l'exemple de l'histoire racontée respectivement par l'écrivain et par le conteur. Dans un premier temps, il perçoit une différence : selon lui, il n'est pas possible d'utiliser dans un récit oral les mêmes mots que dans un récit écrit pour décrire une même chose, ici la qualité d'un regard. Cependant, si les moyens utilisés sont différents, l'écrivain et le conteur peuvent exprimer la même idée, ce qui conduit Paul à conclure qu'il n'y a pas de différences importantes entre l'oral et l'écrit.

Toutefois, au cours de l'interview, Paul mentionne également quelques différences entre oral et écrit, notamment lorsqu'il explique pourquoi il ne pense pas qu'une personne s'exprimant bien oralement ait un langage proche de celui de la langue écrite :

parce que justement le: .. à l'oral typiquement on a une conversation euh .. tu: adaptes .. immédiatement ton langage . pas forcément que: aux réponses de l'autre . mais à la manière dont il va . bouger son corps euh: à la température qu'il fait dans la salle à: plein de choses . hein . donc tu vas . sûrement pas dire . la personne qui fait ça par écrit elle va faire ça d'une manière assez in:dépendante XX le le: (de ce te:?) de: ce genre de choses . donc tu vas pas . on va pas du tout écrire de la même manière . on va pas du tout mettre les mêmes mots (490)

Sa comparaison – qui commence à la ligne 482 où il mentionne les rapports professionnels et les lettres privées – porte donc sur des genres différents. En 490, il juge la conversation en face à face en regard du rapport professionnel et de la lettre privée. Ainsi, il perçoit bien le fait que, dans une conversation, la rétroaction constante et immédiate – qu'elle soit linguistique ou non – permet au locuteur d'adapter en continu l'à-propos de ses énoncés. Quant à la communication écrite, elle se déroule en l'absence du destinataire ; la rétroaction est ainsi différée et le scripteur doit rédiger son message de façon indépendante, c'est-à-dire sans

s'appuyer sur le contexte énonciatif. Dans l'extrait suivant, Paul mentionne une autre différence importante entre ces deux modes de communication :

parce que l'écrit ça t'oblige à réfléchir à ce que tu veux dire . quand tu parles tu peux dire n'importe quoi c'est pas: . . tu as aucun contrôle sur ce qui sort . alors qu'à l'écrit quand tu: te .. quand tu formules ta PHRAse . tu mets déjà plus de temps à la formuler . et automatiquement tu vas réfléchir après tu vas la relire . pis tu vas te dire mais /s/ au moment où tu la relis tu te dis mais c'est un:e bêtise que j'ai fait ou c'est pas une bêtise ou est-ce que ça correspond vraiment à ce que je sens: à ce que j'ai envie d'écrire ou pas .. donc en général il y a un brouillon (72)

Il mentionne ici un aspect bien décrit dans la recherche sur les différences entre oral et écrit ou plus précisément entre la conversation orale et l'écrit académique. A l'écrit, le scripteur a le temps de réfléchir pour composer son texte, il peut se relire et faire des modifications, ce qui implique la présence de plusieurs versions du document ou brouillons. A l'oral par contre, la communication possède un caractère immédiat et éphémère, d'où l'impression d'une absence de contrôle sur ses propres propos.

Finalement, Paul tente une synthèse de ses réflexions sur les relations entre oral et écrit :

- 495 P *c'est . c'est deux manières de communiquer différentes mais: c'est fonda- a par rapport à la question d'avant c'est fondamentalement la même chose parce que: c'est des manières de communiquer*
- 497 S11 *[mmh donc ça se ressemble dans dans le sens que les deux sont un moyen de communication et après il y a des différences à cause de justement le: [*
- 499 P *[des différences techniques*
- 500 S11 *voilà la modalité*
- 501 P *la modalité voilà . mais que fondamentalement tu es tu es quand même obligé de réfléchir à à qui tu t'adresses . et au euh: quel au moyen de communication: qu'est-ce qu'il te permet de faire tu . dois réfléchir à tout ça la problématique elle est la même .. sauf qu'à l'oral en général comme c'est plus rapide on: on réfléchit moins à ça [. X*
- 503 S11 *[mmh . c'est plus spontané*
- 504 P *c'est plus spontané X l'écrit ça te force quand même plus à réfléchir parce que tu dois faire un EFFort pour écrire . hein l'oral tu fais pas vraiment d'effort . mais: si tu t'adresses à: tu fais un speech devant une assemblée /s/ tu es quand même obligé de faire un effort de réfléchir avant ce que tu vas dire aussi hein*

Ecrit et oral relèvent tous deux de la communication, et en ce sens *c'est fondamentalement la même chose* (495). Dans les deux cas, la prise en compte du destinataire est cruciale à la bonne transmission du message. Si Paul admet qu'à l'oral, le temps de réflexion est limité, il réalise qu'il existe des cas où une communication orale se prête à la réflexion. Ainsi en est-il du discours ex-cathedra qui nécessite une préparation et donc des efforts. Ses propos, qui mettent en jeu différents genres, illustrent très bien l'état de la recherche actuelle sur l'oral et l'écrit ; en effet, de nombreuses différences que l'on pensait être liées aux modalités orales ou écrites de transmission sont en fait liées aux genres concernés. Ainsi, s'il est vrai que dans une conversation, le discours est rapide et non préparé, ce n'est pas le cas d'une présentation orale exposée à une assemblée.

Finalement, Paul insiste beaucoup sur l'importance de la prise en compte du destinataire et de ses attentes, prise en compte qu'il applique lui-même. Il a ainsi dû s'efforcer à être plus explicite dans ses écrits après avoir réalisé que *les gens lisent en diagonale justement* (380). La prise en compte du destinataire est par ailleurs, selon lui, un point commun à la communication orale et écrite. Il se base notamment sur des cours de théorie de l'information qu'il a suivis :

- 472 S11 *est-ce que tu penses que c'est . important de connaître le TYPE de lecteur à qui on s'adresse . avant d'écrire un texte*
 473 P *hyper important*
 474 S11 *ouais . t- tu veux juste dire pourquoi*
 475 P *(...) c'est euh: bon (c'est bien? c'est-à-dire?) parce que j'ai fait TROP de théorie de l'information (rires) mais je te prends je te prends un exemple . (tousse) . si: euh . on parle de ma voiture . o.k. .. toi tu attends . que je te dise le prix de ma voiture . et moi je te dis . bleu . ça va rien te dire . parce que moi je sais pas que toi tu attends le prix (...) toi tu me poses une question . X mais je l'ai pas entendue la question et je PENse que tu me demandes la couleur mais en fait tu attends le prix . donc si je te dis bleu il y a pas d'information qui est transmise . donc c'est important pour moi de savoir qu'est-ce que tu as dans la tête*

Il résume ses propos ainsi : *il faut que je sache celui qui va lire qu'est-ce qu'il veut savoir pour que je mette les bonnes informations pour que ce soit utile pour lui* (479). On retrouve ici les maximes conversationnelles de Grice (1979), notamment l'idée qu'il faut donner des informations pertinentes et qu'il faut en donner en quantité adéquate. A ce sujet, Paul dit encore ceci :

ouais . on essaie de: on fait on: adapte . les rapports et cetera en fonction de la: la personne à laquelle on envoie . parce qu'on sait que X ils vont pas avoir la même chose dans la tête ils vont pas avoir le même intérêt . et pis c'est pareil pour euh: . euh: pour euh: des lettres privées . ben c'est pour ça que je disais que le contexte est hyper important le contexte physique dans laquelle la personne . qui va le lire est . (tousse) si je réfléchis: à . PAS l'état dans lequel je suis MOI au moment où je l'écris mais l'état: . dans laquelle la personne va être . tu vois c'est il faut il faut s'imaginer la personne dans le contexte elle est à sa table ou à son bureau et cetera elle va lire son document . dans quel état d'esprit ELLE va être . donc tu vas adapter les mots en fonction de l'état d'esprit que tu penses qu'elle va être (482)

Que ce soit dans les rapports professionnels ou dans les lettres privées, cet ingénieur montre qu'il faut tenir compte des connaissances et intérêts du ou des destinataire(s). Cela fait appel aux notions de *mémoire discursive* et de *mémoire collective*¹, notions qui permettent de rendre compte de l'importance de la prise en compte des connaissances du destinataire dans la construction de son message.

Pour Paul, lorsque l'on rédige un texte, il faut en plus s'imaginer la situation – géographique et émotionnelle – du destinataire à réception du message, ceci afin d'adapter de manière encore plus fine le message au récepteur. On peut se demander toutefois s'il est

¹ Pour plus de détails concernant ces notions, voir 11.2.

vraiment possible de cerner correctement l'état d'esprit dans lequel sera le destinataire au moment où il prendra connaissance du message.

Ses représentations en matière d'oralité et de scripturalité sont très riches et se développent au fur et à mesure de sa réflexion. Il n'est pas loin de nombre de réflexions savantes sur le sujet.

8.3.3. Les écrits valorisés

Paul distingue lui-même les différentes valeurs liées à différents genres. Il mentionne d'abord la valeur sentimentale des lettres (588) puis se penche sur la valeur plus officielle de certains types d'écrits :

- 592 P *euh: pis valeur juridique euh justement pour euh: . comme moyen . euh VAleur comme moyen de pression .. que ce soit politique ou juridique ou: administratif comme moyen de pression . l'écrit papier .. avec un: stempf de couleur différente dessus c'est hyper important . (rires)*
- 596 S11 *(ça a?) fonction de preuve là*
- 597 P *voilà ouais . la la fonction de preuve et de pression tu vois . moyen de pression pour discuter tu vois AH mais nous on a . ah ouais vous disiez ça mais nous sur ce papier il y a marqué ça comme ça tu vois (et pis?) ah mais: on s'est peut-être trompés tu vois pis l'autre en fait c'est: il devient vert et pis il est obligé d'accepter . X . donc euh: donc au niveau comme moyen de pression ou comme preuve c'est le: c'est (tu vois?) euh. c'est la FEUILLE de papier . avec euh: le stempf la signature . sentimentalement je pense c'est: quand même la . lettre alors je mets les lettres et et cartes postales mais: là où tu VOIS le: l'écriture de la personne .. et puis euh: ... pis autrement le: je mettrais plus de valeur justement à un texte qui est . bien écrit: . bien mis en page bien structuré*

Notre société se base sur des textes écrits pour gérer les relations entre individus et Paul l'a bien compris. Les signes du document valorisé et donc reconnu comme officiel et véritable sont *la feuille de papier, le stempf² de couleur différente, la signature* (592, 597). Ce document viendra trancher en cas de litige entre deux personnes ; c'est lui qui montre ce qui a été dit ou signé sous contrat. Remarquons toutefois que nombre de lois, écrites noir sur blanc, sont sujettes à interprétation et que le texte écrit n'est pas nécessairement univoque.

Quant aux écrits plus personnels, il leur accordera plus de valeur s'ils sont bien structurés. Voici ce qu'il ajoute :

- 599 S11 *mmh . mais c'est d'avoir pris soin d'écrire [(qui donne?) de la valeur*
- 600 P *[voilà*
- 601 P *ouais euh: en fait je donne de la valeur parce que la personne qui l'a si je vois que: la personne a: . s'est donnée de la peine . je vais automatiquement attribuer de la valeur au texte PARCE que la personne s'est donnée de la peine . si elle a: X comme ça euh sans: on le voit clairement qu'elle en avait rien à foutre .. ben tu le ressens . euh:*

² Il s'agit là du tampon apposé sur un document officiel.

A partir du texte, Paul jugera non seulement la valeur de ce dernier mais la valeur de l'effort fourni par son auteur, et en fin de compte, la motivation de ce dernier.

8.3.4. Rapport à la norme

Paul s'exprime clairement contre l'idée d'une réforme de l'orthographe imposée d'en haut.

euh ... je suis: contre . c'est-à-dire que: . ça c'est une question de politique .. euh: alors là je: je (vais?) t-t'expliquer mon: ma vision politique de la chose . c'est que: on n'a PAS besoin de la changer l'orthographe française elle va se changer toute seule .. les gens les gens ils sont assez grands pour faire évoluer l'orthographe comme ils veulent (509)

Ainsi selon cet ingénieur, seul le peuple et la pratique des locuteurs est en droit de changer l'orthographe d'une langue. Ce n'est en aucun cas à l'Académie Française de le faire. Paul ne semble pas avoir cette admiration pour le "bon français" typique de nombreux locuteurs francophones. Il donne l'exemple de la langue anglaise, exempte d'académie, et qui de ce fait peut évoluer différemment en Angleterre et aux Etats-Unis (515). Cela dit, Académie Française ou pas, la langue française a évolué différemment de par le monde elle aussi (voir par exemple le français québécois). Paul, quant à lui, prend l'exemple de la Suisse Romande : *moi je trouve que en Suisse on a beaucoup trop de scrupules à suivre le bon français* (519). Il poursuit sa réflexion :

- 521 S11 *est-ce que tu imaginerai des livres publiés en Suisse avec une orthographe un peu différente [. plus de circonflexes euh : ouais*
 522 P *[ouais tout à fait*
 523 P *tout à fait . ah si s- en pratique ça va pas se produire parce que l:es circonflexes les gens ils aiment bien en fait . XXX . alors on va les garder . mais euh. il y a des trucs par exemple des: des choses qui sont: pas acceptées en France (...) qu'est-ce qu'il y a des trucs euh . par exemple le le le fait d'utiliser des termes de: de de vieux français . par exemple le: le le: fait de dire euh: . le train: A passé (...) au lieu de dire le train EST passé par la gare par exemple ce genre de choses . il y a des spécificités assez euh XX . . là c'est pas parce que: l'Académie a décidé que maintenant on dirait euh le verbe être au lieu du verbe avoir que nous on doit faire pareil .. c'est il faut que la langue évolue .. toute seule . donc moi j'ai aucun problème à ce que: . la: la langue évolue . mais il faut que ce soit (l-?) tout le monde qui la fasse évoluer et pas une Académie qui impose euh: un dictat euh: . (donc?) c'est un problème politique vraiment [ça*
 525 S11 *[mmh pis en même temps dans tes emails tu fais attention de respecter: ..*
 526 P *je: je respecte ce qui me plaît à MOI*
 528 S11 *d'accord*
 529 P *je respecte pas ce que . je je je sais pas en fait ce qu'elle me dit l'Académie . ce que je prends comme support c'est le: le: les dictionnaires . et EUX ils sont PAS liés à l'Académie . o.k. EUX . ils MEttent . dans le dictionnaire ils te disent l- le dictionnaire de l'Académie ils te mettent que ce que eux considèrent être . le bon français dans le . Petit Robert*

Ce que Paul fait en réalité lorsqu'il affirme : *il faut que la langue évolue toute seule*, c'est décrire ce qui se passe effectivement avec la langue orale. Que ce soit en français ou en anglais, la langue orale a évolué alors que la langue écrite est restée plus ou moins figée, et cela n'est pas seulement le fait d'une académie, mais de la standardisation opérée par les

dictionnaires. A ce titre Paul accepte de se plier aux règles des dictionnaires, nettement plus ouverts au changement, il est vrai.

Malgré toute cette assurance, Paul garde en lui l'image de l'écrivain comme modèle ultime – *moi je suis pas écrivain je vais pas écrire des romans* (553), *il faut être un bon écrivain* (439). Il garde aussi de l'école ce souvenir d'un type d'écrit – notamment la dissertation – pour lequel il ne remplissait pas les exigences. Dans l'extrait suivant, il donne son opinion sur un texte bien et mal rédigé : la question de l'écrit tel qu'il est enseigné à l'école revient :

447 S11 *d'accord . qu'est-ce que pour toi un texte bien écrit ...*

448 P *donc euh: alors c'est pas du tout forcément un truc qui commence par introduction développement conclusion hein X . c'est euh: .. déjà il faut absolument alors moi je: parce que ça m'arrive de temps en temps de recevoir des textes avec plein de fautes d'orthographe et de grammaire . et: ça ça parasite complètement le: . la lecture . j'arrive pas à lire bon ça c'est pas un texte bien écrit*

Il commence par qualifier le texte bien écrit en s'opposant à un certain modèle imposé par l'école, à savoir la dissertation ; ainsi pour lui, ce n'est pas *un truc qui commence par introduction développement conclusion* (448). Par contre, lorsqu'il s'agit d'orthographe et de grammaire, il rejoint les critères scolaires. Ainsi un texte plein de fautes *parasite complètement la lecture* (448).

Après une description du texte bien écrit en termes négatifs, Paul le définit en termes positifs :

oui les textes bien écrits . voilà X par contre ce que j'aime bien c'est euh: l- une bonne annotation pour que le: une bonne (bonne?) structure quoi . que ça passe aus- ça passe par une bonne structure dans: premièrement petit a et cetera . et pis ça passe par une bonne . annotation graphique c'est que graphiquement tu puisses voir . s: tu puisses repérer les parties . pas important détail les parties important titre tu vois (460)

Sa définition concorde avec les textes qu'il est amenés à produire à son travail et aussi avec sa manière de lire *en diagonale*. Pour lui, une structure très claire lui permet de distinguer ce qui est important de ce qui ne l'est pas, et c'est ce qui lui importe lorsqu'il lit un texte.

La question s'est ensuite posée de savoir ce qu'il pense de l'auteur d'un texte mal écrit :

euh: ... euh je pense (pas?) parce que ça dépend tellement du contexte . si c'est: quelqu'un qui euh fait /s/ a écrit comme ça parce qu'il a la flemme de vérifier euh ça m'énerve . et: si c'est quelqu'un qui écrit comme ça parce que ben: il a pas eu la chance d'avoir u:ne bonne éducation: en français ben .. . parce que c'est quelqu'un qui parle une autre langue ou euh . ou N'IMporte quel autre problème ça: . XX je peux PAS juger ça va dépendre du contexte ça va dépendre du contexte de la personne (454)

En accord avec ce qu'il dit en 601, Paul juge l'auteur en fonction de ses capacités et de l'effort qu'il a fourni.

Quant au texte mal écrit lui-même, voici ce qu'il affirme :

donc plein plein de fautes d'orthographe . euh: . à la chaîne . sans: sans structure ... euh: ... pis euh: justement bon il faut que ce soit un minimum lisible quand même . en fait la lisibilité ça c'est pas trop grave quoi (463)

Il mentionne à nouveau les fautes d'orthographe et le manque de structure ; à cela il ajoute un nouvel aspect, celui de la lisibilité, aspect qu'il ne retient finalement pas pour les raisons qui suivent :

467 P *parce que quand tu lis de toute façon quand tu lis tu lis jamais les mots en entier .. bon moi je sais que je lis pas les mots en entier . je vois des lettres [*
 469 S11 *[tu devines la suite*
 470 P *et pis: tu devines la le: le mot . avec les lettres . tu vois . même si il MANque des: voyelles au milieu par exemple c'est pas grave tu tu sais ce que c'est comme mot*

Paul constate qu'il est possible de deviner les mots mal écrits. Cet aspect "devinette" de la lecture est d'ailleurs communément admis dans les modèles théoriques de la lecture (voir notamment Goodman 1994). Ainsi, le lecteur utilise des stratégies linguistiques pour faire sens des informations grapho-phoniques, lexico-grammaticales, sémantiques et pragmatiques ; il utilise aussi des stratégies cognitives pour faire sens de ce qu'il lit. Il fait des prédictions puis les confirme ou les rejette, il sélectionne des informations afin d'aboutir au sens du texte. Paul est un lecteur expérimenté et c'est sans difficulté qu'il infère le sens d'un texte à partir d'une partie des informations disponibles. En effet, il n'a pas besoin de voir toutes les lettres pour deviner un mot ou même tous les mots pour deviner le sens d'une phrase. Ce n'est pas le cas des personnes en difficulté avec la lecture, personnes qui ont plus de peine à faire des inférences pour accéder au sens.

Les propos de Paul concernant son sentiment du bien et du mal écrire coïncident avec ses pratiques. Il considère comme bien écrit ce qu'il fait (concis, structuré, sans fautes d'orthographe) et ne considère pas importants les aspects qu'il ne pratique pas lui-même (lisibilité du tracé, structure textuelle de la dissertation française). Il connaît bien sûr la norme officielle, et il y est quelque peu sensible puisqu'il éprouve le besoin de construire explicitement ses propres normes. Il semble ainsi que, par rapport à d'autres informants, l'insécurité soit moindre chez lui. Il réagit face aux normes imposées, se crée ses propres normes et garde ainsi l'estime de lui-même.

8.3.5. Les nouvelles technologies

Paul est de loin, avec Yves, l'un des informants de la présente étude qui utilise le plus les nouvelles technologies. Il est à l'aise partout, qu'il s'agisse du courriel, des recherches sur

Internet, de l'agenda électronique, du télébanking (337) et bien sûr de tous les écrits professionnels. Comme nous l'avons vu au sujet des courriels, il dit faire attention à l'orthographe et aux accents. Quant aux nouveaux termes introduits pour les besoins des nouvelles technologies et non encore intégrés dans le dictionnaire, il affirme ceci :

pis tu le sens aussi par exemple avec Internet . tu as quand même plein de vocabulaire nouveau que les qui sont: pas toujours entrés dans le dictionnaire .. et pis là euh: là c'est ch- tu fais un peu au feeling quoi tu: je mets le mot que: que je trouve joli . mais je réfléchis a:vant de le mettre (533)

Il est clair que l'utilisation du courriel, des SMS et d'Internet ouvre la porte à de nombreux nouveaux mots. Paul adopte une attitude positive face à ces nouveaux termes et opère des choix esthétiques et subjectifs.

Par ailleurs, il est tout à fait conscient des avantages et des désavantages liés aux nouvelles technologies, notamment au niveau de la sollicitation et de la disponibilité des récepteurs. Dans l'extrait suivant il explique pourquoi il préfère le courriel au téléphone portable lorsqu'il doit contacter des amis:

euh: c- euh c'est moins fort que les gens qui ont un téléphone chez eux pour le Natel³ c'est très fort pour le Natel j'ai horreur de ça . moi j'ai . j'aim- j'aime PAS tellement euh: appeler .. les gens .. sur l- su- surtout pendant la journée parce que tu es jam- tu sais jamais dans quel contexte ils sont (donc hein?) . donc euh pour le Natel j'aime pas trop par contre pour le: .. pour le téléphone chez les gens . ça ça pose pas de problème parce qu'en général ils ont un répondeur .. donc euh. le principe c'est euh: si tu veux pas être dérangé euh on part du principe qu'ils ont mis le répondeur donc .. et puis euh: bien sûr le mieux c'est le MAIL parce que: (tousse) au moment où la personne le lit ben elle euh . elle répond quand elle a le temps et pis voilà (137)

Contacté quelqu'un sur son téléphone portable oblige ce dernier – pour autant qu'il ait son portable sur lui et qu'il soit enclenché – à réagir tout de suite. Il peut ne pas répondre, mais il aura été interrompu dans son activité. Pour ce qui est du téléphone fixe, les règles d'usage sont bien ancrées dans les habitudes des usagers. Le récepteur de l'appel se trouve à la maison et peut choisir de répondre ou non (soit en laissant le téléphone sonner, soit en enclenchant le répondeur pour ne pas être dérangé). Finalement, le courriel laisse une plus grande liberté : le récepteur choisit son moment pour lire le message et pour y répondre. Ce que Paul ne dit pas, c'est que le courriel est plus contraignant pour le destinataire que la lettre. En effet, une personne qui envoie un courriel s'attend en général à recevoir une réponse rapide, car elle sait que la transmission du message initial est quasi immédiate. La lettre, par contre, donne le droit à une réflexion plus longue.

³ Le terme « Natel » est couramment utilisé en Suisse pour signifier « téléphone portable ».

Si Paul privilégie le courriel lorsqu'il s'agit de contacter quelqu'un pour un renseignement ou une requête, il considère ce mode de communication inadapté aux messages à contenu très personnel, et ce d'autant plus s'il s'agit de gérer des conflits. Selon lui, dans un message électronique, *tu es pas sûr du contexte dans lequel la personne va lire ton mail* (63). Ainsi, il vaut mieux écrire une lettre car *tu sais qu'elle va la lire dans un contexte qui est bien connu c'est-à-dire quand elle rentre chez elle après avoir ouvert la boîte aux lettres elle se met dans son séjour ou je sais pas où pis elle lit la lettre hein donc tu cibles mieux l'ambiance qui a autour de la lettre* (63). Il est vrai que de nombreuses personnes consultent leurs courriels au travail, ce qui explique les retenues de Paul lorsqu'il s'agit de transmettre des messages personnels par ce biais-là.

Ses préoccupations concernant les nouvelles technologies montrent qu'il cherche à utiliser ces moyens de communication de façon appropriée, alors même que toutes les règles sociales d'utilisation ne sont pas encore explicites. Le flou qui demeure entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas laisse une part de choix aux utilisateurs, choix qui peut être bienvenu ou alors déstabilisant.

Finalement, pour cet ingénieur, la qualité de la communication passe avant tout, comme il l'a déjà dit, par l'adaptation des messages au récepteur :

euh il peut communiquer plus vite . mais mieux communiquer non parce que: . bien communiquer c'est réfléchir à comment l'autre va comprendre ce que tu dis .. et euh: que ce soit électronique ou pas électronique si toi tu réfléchis pas de toute façon c'est pareil donc euh . donc euh oui et non tu vois euh oui en oui en vitesse en facilité . on T'Offre plus de moyens de le faire . mais ça veut pas dire que: tu communique vraiment MIEUX (676)

Paul s'exprime également sur les rôles joués par la maîtrise de l'écrit dans la société et sur les liens entre maîtrise scripturale et maîtrise de l'informatique. Tout d'abord, il ne fait pour lui aucun doute que la maîtrise de l'écriture est essentielle dans le monde occidental :

605 S11 *est-ce que tu penses que l'intégration dans la société passe obligatoirement . par la maîtrise de l'écrit c'est-à-dire simplement savoir lire et écrire*
 606 P *ah (ben dans la?) société occidentale c'est clair c'est X c'est obligatoire . tu as pas le choix . (ouais ouais?) et c'est pour ça [que*
 608 S11 *[pour tout tu penses [XX profession:*
 609 P *[pour tout . tout tout tout PARTout c'est pour ça que: ceux qui sont illettrés c'est euh: il y en a encore quelques uns en Suisse .. euh: c'est c'est GRAVE c'est très très grave (hein?)*

Il prend ici l'exemple des illettrés qui sont, selon lui, dans une situation *très grave* (609). Il peut cependant imaginer que le problème ne soit pas d'ordre cognitif mais plutôt social :

(...) ça va dépendre si euh: j- ... peut-être qu'il a: il a x milliard de problèmes qui ont pu arriver au fait que: l'a amené au fait qu'il sache pas lire et écrire . et euh ça peut être (de?) quelqu'un de très intelligent qui: soit dans des . ben X problèmes sociaux .. X ou alors quelqu'un qui (aurait?) effectivement un problème dans la tête et pis euh qui arrive pas à cause de ça . et après là aussi il y a trente six milliard de cas d'après ce que j'ai compris euh il y en a qui se soignent il y en a qui se soignent pas et: bon . donc euh non non euh je pars pas pas du tout de ce préjugé-là (659)

Il dit ne pas avoir de préjugés ; cependant les illettrés restent pour lui des gens qui sont dans une situation grave et qui devraient se soigner ! Ses propos traduisent à quel point Paul considère l'écrit comme faisant partie de notre société, et donc comme un savoir incontournable. La maîtrise de l'informatique par contre, n'est, à ses yeux, pas du même ordre :

- 613 S11 *pis quel est le poids de l'informatique dans cette intégration . pour toi . en plus de savoir lire et écrire maîtriser l'informatique ..*
- 614 P *euh: c'est deux trucs différents .. euh: ... c'est COMPlètement dissocié . je pense . parce que je vois le gamin de mon chef . qui a: quel âge il a 7 ans: 8 ans: ... X ils parlent français mais ils habitent à Neuch ils parlent français euh: le gamin il est à l'école primaire il a pas de cours d'anglais il a jamais: parlé anglais de sa vie et cetera . et. X et je l'ai vu en train de jouer: à un jeu .. euh: avec (c'est un truc euh de guerre?) euh tu dois . euh: gérer un budget acheter des canons pour détruire les ennem- ou les extraterrestres ou je sais plus quoi machin: pis (tu dois?) leur tirer dessus dire le nombre de tirs et cetera . tous les XX tout . tout: ce que tu dois taper tout est en anglais . et: il joue à ce jeu*
- 616 S11 *mmh . il sait où trouver les choses*
- 617 P *ouais il sait . alors ce qu'il a: ce qu'il a compris lui c'est la structure . en fait le le: l'écrit: le: description qui est le texte qui est marqué pour dire ça c'est un: canon en anglais et:*

Sur la base d'un jeu électronique anglais maîtrisé par un enfant ne sachant pas lire dans cette langue, il en conclut qu'il n'est pas nécessaire de savoir lire et écrire pour maîtriser l'informatique, la structure même du programme le rendant accessible à une personne ne sachant pas lire. Pour Paul, un programme informatique doit être à la portée de tous :

- 629 P *alors moi je pense que les programmes informatiques euh . tu peux pas utiliser euh si tu sais pas lire c'est qu'ils sont mal faits [*
- 631 S11 *[d'accord [.. tu vois ça comme ça mmh*
- 632 P *[moi je trouve qu'un bon . un bon programme c'est un programme euh /s/ instinctivement . tu sais tu sais qu'il faut cliquer pour . faire ce que tu as envie de faire . X et par exemple quand tu vas euh surfer sur le Web .. c'est euh: .. tu v- ben tu veux chercher quelque chose sur le Web ton problème ça va être d'utiliser les moteurs de recherche par exemple . et là c'est pas tellement un problème de lire et écrire non plus tu vois c'est: autre chose c'est . savoir comment trouver les bons mots clés pour trouver ce que tu veux [*
- 634 S11 *[mmh . tu es: capable de les lire les mots quand même*
- 635 P *oui il faut être cap- (mais je?) c'est un: prérequis .. et c'est c'est un autre c'est un pas complètement différent*

En 635, Paul concède finalement que la lecture est un prérequis à l'usage des nouvelles technologies. Il se peut que cette activité soit devenue tellement automatique pour lui qu'il ne se rende pas compte de son importance ou alors qu'il ne considère pas comme de la lecture le fait de déchiffrer des étiquettes. Cela semble se confirmer lorsqu'il affirme : *ton problème ça va être d'utiliser les moteurs de recherche (...) c'est pas tellement un problème de lire et*

écrire (632). Il perçoit la maîtrise des nouvelles technologies de l'information non pas comme de la lecture et de l'écriture sur un autre support, mais comme un moyen de communication nécessitant de nouvelles compétences, telles l'utilisation appropriée de mots clés lors d'une recherche. Toutefois, s'il est vrai que de nouvelles compétences entrent en jeu, les structures du Web reflètent des structures déjà présentes dans les livres. Ainsi Murray (2000) explique comment le support électronique reprend la structure de la table des matières (structure hiérarchique) ainsi que celle de l'index (structure associative). Murray ajoute cependant que, si l'obtention d'informations sur le Web n'est pas uniquement textuelle, mais également et surtout visuelle, c'est le cas aussi des livres illustrés. De ce fait le procédé n'est pas totalement nouveau. Toutefois, il est vrai que les moyens à disposition sur le support électronique sont bien plus importants et nécessitent, à notre avis, d'intégrer l'organisation et les possibles des supports électroniques. Il s'agit aussi de savoir trier les informations importantes de la masse à disposition. Paul est donc sensible à ces aspects là de la communication électronique.

Comme la plupart de mes informants, il ne peut pas envisager la disparition de l'écrit imprimé au profit de l'écrit électronique :

- 683 S11 *si on te disait: que demain la correspondance allait disparaître au profit du téléphone ou du courrier électronique que les li- les livres allaient être remplacés par l'ordi[nateu:r*
 684 P *[ça c'est impossible IMpossible*
 685 S11 *d'accord mais qu'est-ce que tu en penserais . [si on te disait ça*
 686 P *[X je: je croirais pas [*
 687 S11 *[tu [croirais pas*
 688 P *[c'est c'est clair que non [(parce que)*
 689 S11 *[pourquoi c'est impossible*
 690 P *parce que même . (je te dis?) tiens en général quand tu as un logiciel les manuels d'utilisation ils viennent avec sur le CD rom euh: . et qu'est-ce que tu fais tu les imprimes tu les lis sur papier .. moi moi je sais que je fais ça et je sais qu'il y en a PLEIN qui font ça . c'est pas pour rien que: . plus l'informatique va . tu sais les gens ils ont dit il y a: il y a . quinze ans je me souviens d'avoir vu dans des articles d'informatique euh: . dire que le: . le . (nombre?) la quantité de papier utilisé allait décroître et [cetera*
 692 S11 *[mmh pis c'est pas vrai*
 693 P *c'est des conneries les (gens ont?) plus: l'information va plus: en fait . on produit de papier parce qu'on VEUT quand même lire . mais on a plus d'informations . et on n'aime PAS tellement (l'avoir? la voir?) à l'écran . voilà . et: on a besoin d'un support quoi*

Paul réalise qu'il a besoin d'imprimer les textes électroniques pour pouvoir les lire. Il dit à ce sujet que c'est peut-être *une absurdité* (292) mais que *sur l'écran tu as pas la même vision* (297). Ces propos laissent entendre que le papier est un support mieux adapté à la lecture que l'écran. Lire sur un écran, à ses yeux, n'est pas vraiment lire. Imprimer pour lire est en effet une pratique courante chez tous les utilisateurs de l'ordinateur.

8.4. CONCLUSION

Si Paul est une personne à l'aise avec son niveau de maîtrise de l'écrit, c'est qu'il relativise la place de cette aptitude dans sa vie :

- 700 S11 (...) finalement qu'est-ce qui changerait dans ta vie si tu maîtrisais mieux l'écrit ... est-ce que ça changerait quelque chose
- 702 S11 ou est-ce que tu Imagines pouvoir le maîtriser mieux je sais pas hein
- 703 P si si c'est possible euh . ouais moi je: moi je je je moi je pense pas Ecrire très très bien je je suis à l'aise avec ce que je fais parce que (justement?) la manière dont j'écris euh: . satisfait mon besoin . euh c'est difficile à dire parce que SI je maîtrisais mieux l'écrit ça veut dire ça remonte à: vingt ans en arrière déjà euh: il y aurait eu des modifications là et qu'est-ce que je serais devenu euh pph . aucune idée ça .. (non?) je peux pas euh: ..
- 705 S11 mmh ...
- 706 P je peux: je peux pas dire disons que fondamentalement je pense ça changerait pas grand chose . en fait parce que: . c'est pas tellement la manière dont tu écris qui définit ton caractère quoi (en fait?) . ton caractère il est ce qu'il est . ben il se forme par euh plein d'autres choses que juste l'écrit

Bien que Paul veuille rester modeste, il réalise que ses capacités répondent à ses besoins et qu'elles sont par conséquent adaptées aux activités qui sont les siennes. Il constate ensuite que ce n'est pas sa maîtrise de l'écrit qui a fait de lui ce qu'il est. D'autres éléments tout aussi importants entrent en ligne de compte. En d'autres mots, c'est sa personnalité et son caractère qui font que sa maîtrise de l'écrit est telle qu'elle est. Il l'a développée au gré de ses intérêts et de ses besoins. S'il vit l'écrit de cette façon, c'est bien parce qu'il n'a pas de réelles difficultés dans le domaine. Ce n'est pas le cas de Céline ou de Laurent par exemple dont les difficultés ont influencé la personnalité et/ou la carrière professionnelle. Paul réalise cependant que vivre en étant illettré n'est pas chose facile :

difficile je pense . mais PAS . une vie difficile . mais pas forcément malheureuse parce que c'est pas avec ça c'est pas l'écrit qui va te rendre heureux (je veux dire? en général?) (711)

Etre illettré selon lui, cela implique une vie *pas très rose* (708) mais *pas forcément malheureuse* (711). S'il est vrai que l'écrit ne peut en soi rendre une personne heureuse, Paul ne perçoit peut-être pas que son absence peut fortement restreindre l'autonomie d'une personne et donc son pouvoir et son estime d'elle-même. Pour cet ingénieur, l'écrit est un outil maîtrisé. Il s'agit bel et bien d'un outil et non d'une passion. L'intérêt de la compétence scripturale réside, à ses yeux, non dans la compétence même, mais dans les activités qu'elle permet d'accomplir. L'écrit est un moyen de communiquer, moyen qu'il utilise de façon satisfaisante à ses yeux.

9. ROGER : QUAND L'ORTHOGRAPHE FAIT DÉFAUT

Domicile :	un village dans le canton de Neuchâtel
Nationalité :	suisse
Age :	33 ans
Profession :	« coordinateur sur le terrain » ¹ (depuis 2000)
Scolarisation :	secondaire II (CFC mécanicien-électronicien)
Etat civil :	célibataire (il vit avec son amie depuis de nombreuses années)
Enfants :	aucun
Langue maternelle :	français
Autres :	anglais : oral : moyen-faible, écrit : nul

Contacté par le biais d'une connaissance commune, Roger a très volontiers accepté de participer à cette enquête. Durant l'entretien, il s'est en effet montré tout à fait à l'aise et ouvert. Il vit dans un village proche de son lieu de travail avec son amie, licenciée ès lettres. S'il a beaucoup de contacts avec ses amis, il parle très peu de sa famille proche. Depuis 1987, il a occupé divers postes de travail dans le domaine de la technique. C'est en 1997 qu'il a été engagé chez Perro², une entreprise américaine. Son premier emploi a consisté à la mise en route de diverses installations³ - pompes, refroidisseurs, filtres, etc. – utilisées dans la recherche médicale. Depuis mars 2000, il occupe le poste de « coordinateur sur le terrain »⁴, un poste qui demande un énorme investissement personnel (travail tard le soir et même de nuit). Quant à ses aptitudes en matière scripturale, Roger se plaint de ses problèmes en orthographe française. A cet égard, il retrace son parcours scolaire⁵. Il a suivi l'école primaire tout en manquant une année pour cause de maladie, année qu'il a bien sûr dû rattraper. Il est ensuite entré à l'école secondaire pré-professionnelle et il a terminé sa scolarité en troisième année ; en effet, il n'a pas suivi la quatrième année en raison de ses difficultés en rédaction française. Selon lui, ses problèmes d'orthographe l'ont fortement pénalisé dans sa progression scolaire. Roger ajoute : *on peut être ambitieux mais si on n'est pas bon en français, il faut*

¹ Roger utilise le terme anglais de « field coordinator ». Ce dernier supervise les personnes qui s'occupent de la mise en route des installations (voir note 3, ce chapitre). Il cherche des solutions aux problèmes techniques et s'occupe de la documentation des projets. Pour plus de détails voir 9.2.

² Le nom a été changé pour maintenir la confidentialité des données.

³ Roger utilise le terme anglais de « commissioning » pour décrire l'activité consistant à la mise en route de l'installation et à la vérification de son bon fonctionnement.

⁴ Voir note 1, ce chapitre.

⁵ Roger s'est exprimé au sujet de sa scolarité en fin d'entretien et hors enregistrement. L'enquêtrice a cependant pris des notes.

beaucoup se battre, car sortir de préprof⁶ sur Neuchâtel, ça ferme toutes les portes. A ce sujet, Roger raconte encore comment il a été découragé de se présenter aux examens d'entrée de l'école technique de sa région. Il a cependant persévéré et a réussi son entrée dans cette école. Au cours de ses trois années d'études (de 1984 à 1987), il a même reçu de bonnes notes de français grâce à un professeur qui ne jugeait pas les élèves sur leur orthographe⁷. Comme nous le verrons dans les pages qui suivent, la relation que ce technicien entretient avec l'écrit est fortement imprégnée de son rapport difficile à l'orthographe française.

9.1. LA PLACE DE L'ÉCRIT DANS SA VIE

9.1.1. L'écriture

Lorsque Roger pense à ses activités quotidiennes impliquant l'écrit, il mentionne premièrement l'usage du courriel. Il communique ainsi principalement avec ses amis, qu'il les voie en parallèle régulièrement ou plus rarement. Il archive également tous ses messages dans son ordinateur mais ne les imprime pas. Roger n'utilise pas d'agenda, il préfère se fier à sa mémoire pour se souvenir des rendez-vous. Il n'utilise pas non plus l'écrit pour faire des achats ou tenir un budget. S'il doit obtenir des renseignements, il privilégiera le contact direct avec les gens et se déplacera plutôt qu'écrire ou téléphoner. Il écrit des lettres (ou plutôt des cartes) lors d'occasions exceptionnelles comme par exemple un anniversaire. Quand il est en vacances il *bombarde les gens de cartes postales* (75), ceci par plaisir et pour faire plaisir. Pour lui, il s'agit simplement d'inscrire quelques mots sur une carte bien choisie, dans le but de faire participer l'autre au rêve. A la maison, il utilise beaucoup les post-it sur la porte du frigo pour communiquer avec son amie. Finalement Roger écrit de nombreux textes pour *s'évader* (224). Il y exprime ses rêves, diverses idées ou encore des messages qu'il aimerait dire à quelqu'un sans toutefois jamais les envoyer.

9.1.2. La lecture

Roger aime lire des livres ou des magazines de documentation. Il possède notamment des *centaines de livres* (185) sur les trains, livres qu'il a soit achetés soit reçus en cadeau. Il parcourt ces derniers et lit plus en détail les passages qui l'intéressent. Il n'a par contre que peu d'intérêt pour les journaux quotidiens, qui, selon lui, n'apportent que des mauvaises nouvelles. Quand il veut toutefois être au courant des événements, il préfère écouter la radio. D'autre part, ce dernier aime beaucoup les bandes dessinées qu'il lit régulièrement. Il aime

⁶ Il s'agit là de l'école pré-professionnelle (école obligatoire, degré secondaire I) qui concerne les élèves de 11 à 15 ans n'ayant pu se qualifier pour les autres filières. L'enseignement y est élémentaire.

⁷ Le français dans cette école représentait à l'époque un tiers de la note finale.

aussi se rendre à la bibliothèque et y consulter sur place – ou y emprunter – des livres sur des sujets qui l'intéressent. Pour trouver des réponses à des questions existentielles, il ouvre également parfois la Bible au hasard, espérant ainsi trouver un texte qui lui porte conseil. Finalement, pour construire une mémoire de sa vie, il réalise des diapositives. Il garde les lettres reçues de ses amis, mais ne mentionne pas d'éventuels courriers reçus de sa famille.

9.2. VIE PROFESSIONNELLE

Roger a débuté sa carrière en tant que mécanicien-électronicien. Il a souvent changé de métier tout en restant dans le domaine de la technique de maintenance. Cela fait quatre ans qu'il travaille chez Perro, entreprise où il a progressé. A l'heure actuelle il est coordinateur sur le terrain⁸, poste qui consiste à superviser les personnes qui s'occupent de la mise en route des installations. Il prend toutes les décisions techniques, cherche des solutions aux problèmes et s'occupe de la documentation des projets (334). Il écrit beaucoup de mémos, écrits qui consistent à garder une trace des diverses discussions sur les problèmes techniques. Ses mémos sont très brefs, il ne les donne pas à autrui et les classe par date. Pour ce qui concerne les écrits plus importants, Roger délègue la tâche :

je communique principalement par oral . et si je dois écrire quelque chose d'important . je vais voir . souvent si c'est quelque chose d'important c'est . qu'on a un litige avec un sous-traitant ou des choses comme ça . donc dans ce cas-là moi je vais voir :r euh: le responsable des achats . qui est: L'INterlocuteur avec le sous-traitant puisque c'est lui qui a fait SIgner les: les contrats . et pis j'y dit écoute euh: (moi?) je veux que tu me relises ça ça ça ça ça . et euh: comme lui il est euh: DOcteur euh es euh machin en français . et ben c'est lui qui organise euh: le papier pour que ce soit (347)

Comme le dit Roger, *si vous vous trompez avec un sous-traitant ça peut vite coûter cher* (352). C'est la raison pour laquelle il transmet les informations par oral à la personne préposée à la correspondance, à savoir le responsable des achats. Plus loin dans la discussion, il explique pourquoi il a choisi de ne pas écrire de telles lettres lui-même :

363 S9 *donc en fait l'écrit n'intervient pas tellement dans votre travail . plutôt la lec[tu:re [(le:?)*
 364 R *[non*
 365 R *[mais c'est mon choix hein .. je veux dire c'est CA c'est vraiment mon choix .*
 367 S9 *vous pourriez écrire si [X*
 368 R *[ah ouais je pourrais écrire ouais . mais: X (texte?) . je pense que le papier est trop important pour que j'écrive moi .. euh: . il faut qu'il soit écrit juste là ça c'est fondamental pour le bon fonctionnement [donc euh:
 370 S9 *[et ça arrive souvent . ces textes à écrire*
 371 R *ah ouais c'est euh . pff . dix ou vingt fois par semaine*
 372 S9 *ah: o.k. donc toutes les fois vous allez voir cette personne*
 373 R *ah ouais ouais ouais absolument ouais . c'est son boulot hein à part ça*
 375 S9 *ah voilà .c'est son travail aussi*
 377 R *(...) c'est son travail c'est à lui de garantir que . on n'écrit pas des conneries non plus c'est important . (je veux dire?) on peut pas dire à un sous-traitant euh: ce que vous avez fait c'est de**

⁸ En anglais : « field coordinator ». Voir note 1, ce chapitre.

la: . . (hein?) donc euh: (faites?) autre cho:se il faut vraiment expliquer et tout donc euh . c'est lui qui est responsable c'est lui qui doit signer tout ça .. parce que c'est: VOULU comme ça . c'est-à-dire que tout passe par une personne qui centralise l'information [. et qui la redescend sous les sous-traitants

379 S9 *[mmh . mais à VOUS on vous a jamais demandé de les faire ces lettres .. c'est tout à fait accepté que vous alliez demander à [cette personne*

380 R *[ah oui je: c'est: c'est c'est: . DEfini comme ça*

Si ce poste lui convient si bien, c'est qu'il peut se concentrer sur les aspects techniques et laisser de côté les écrits administratifs. Soulignons que les nombreux changements dans sa vie professionnelle ne l'ont pas incité à améliorer ses compétences scripturales. Il s'est toujours employé à éviter l'écriture dans la mesure du possible. Son expérience professionnelle démontre cependant qu'il est possible d'avoir une carrière professionnelle satisfaisante même avec une compétence scripturale limitée. Cela dit, si Roger est à l'aise dans sa profession, cela ne l'empêche pas de tenir des propos durs à propos de son manque de compétence à l'écrit. Lorsqu'il affirme : *je pense que le papier est trop important pour que j'écrive moi*, c'est toute sa personne qu'il dévalorise : il n'est pas digne, avec les capacités qui sont les siennes, d'écrire un tel document. Et l'obstacle principal se trouve être principalement la non-maîtrise du code orthographique. D'autre part, cet auto-dénigrement peut s'avérer être une protection contre les éventuels jugements négatifs portés par l'enquêtrice.

A part les mémos, Roger crée également des documents techniques sur ordinateur, documents qui contiennent beaucoup d'abréviations et de chiffres :

Position 1.1	Variante 1
<u>Groupe de surpression</u>	
Fabriqueur	
Type	HYDRO 2000 MF / 3 CRN 64-2-2
Quantité/Prix	1 pc. à
Groupe de surpression compact avec régulation par tableau de commande de type MF avec microprocesseur PMU & PFU et capteurs externes pour le fonctionnement totalement automatique du groupe, prémonté et prêt à être raccordé comprenant: - 3 pompes centrifuges verticales tout inox CRN 64-2-2 - 1 collecteur d'aspiration DN 200 - 6 vannes d'arrêt - 1 collecteur de refoulement DN 200 - 3 clapets de retenue, 1 manomètre 0-10 bars - 1 réservoir de 18 litres monté sur le collecteur de refoulement. - 1 transmetteur de pression 60 ME 0-10 bars, 0-20mA. - 1 pressostat unipolaire pour la protection contre la marche à sec. - 1 tableau de commande (IP 54) MF pour la commande de 3 pompes se composant de: - 1 microprocesseur PMU 2000 (pour réglage des valeurs de consigne, etc) et du PFU - 1 variateur de fréquence de marque Danfoss - 1 compteur d'heures pour chaque pompe - 1 interrupteur principal - 1 interrupteur de marche, de secours pour chaque pompe - lampes témoin de couleurs, etc... - communication de bus au moyen du RS 485 - relais protection moteur pour chaque pompe Fonctions spéciales: - alternance automatique des pompes (pour une usure égale des pompes) - report des pannes pouvant se faire au moyen d'un contact libre de potentiel	
<u>Caractéristiques du groupe:</u>	
Liquide	eau propre sanitaire
Débit	70 m ³ /h (par pompe)
Débit	140 m ³ /h (total sans pompe de réserve)
Pression de charge	0.5 bar
Pression fournie par le groupe	2.5 bar
Pression sortie groupe	3 bar
Pression de service	10 bar
Température de service	max. 70 °C
Puissance nominale	7.5 kW (par pompe)
Ampérage	15.2 A (par pompe)
Tension	3 x 400 V
Fréquence	50 Hz
Démarrage	étoile/triangle

Document 9.1.

Grâce à la nature de ces textes, il se sent à l'aise pour les présenter de temps en temps au rétroprojecteur :

(...) ça m'arrive de devoir les MONtrer on fait si on fait des séances au rétroprojecteur ou des choses comme ça . alors ça c'est clair je vais devoir montrer mes documents mais c'est souvent . des chiffres . les chiffres c'est facile à écrire juste . et euh; des croix et des PLAnnings ou des choses comme ça euh donc où il y a beaucoup d'abréviations euh donc dans le do- dans le dossier que j'ai mis (s'il y a?) beaucoup . d'abréviations de choses qui sont . Extrêmement peu claires . pour les gens qui sont pas du milieu .. donc c'est: c'est TRES bien pour moi ça me convient parfaitement (398)

Roger ajoute qu'un écrit qui ne requiert ni ponctuation ni conjugaison est forcément juste (401). C'est ce qu'il qualifie de *barbare à l'extrême* (404), à savoir l'écriture utilisée non pour exprimer sa pensée mais pour décrire des opérations techniques. Il poursuit : *on a ramené l'écriture à juste un outil pour définir des endroits sous des ponts des choses comme ça* (406). Ce type de texte est codé, prévisible et ne laisse pas la place à l'erreur. Lahire (1997b) montre par ailleurs qu'un grand nombre de textes ne sont pas considérés comme de l'écrit véritable, que ce soit parmi les enquêtés ou même parmi les enquêteurs. Il définit ces non-textes ainsi :

Il s'agit [...] d'écrits courts, rapidement effectués, atextuels (sans structure textuelle), qui ne sont pas rédigés, qui sont asyntaxiques (listes de commissions), qui n'engagent la plupart du temps aucune subjectivité personnelle (pas de « je », ni de marque de linguistique de la subjectivité) et qui ont des fonctions sociales pratiques et non pas littéraires, esthétiques... (Lahire 1997b, p. 19)

Bien sûr ce genre d'écrits s'oppose à l'écriture littéraire telle qu'elle est enseignée à l'école, celle que Roger ne maîtrise pas et qui le pousse à évaluer les écrits qu'il est capable de produire comme étant *barbares*.

9.3. REPRÉSENTATIONS DE SA MAÎTRISE DE L'ÉCRIT

Bien que la scolarité de Roger ait été difficile, il a appris à lire facilement, il apprécie d'ailleurs cette activité tout en admettant ne pas lire énormément (513, 517). A noter par ailleurs, qu'enfant, son passe-temps favori consistait à consulter le dictionnaire (550) ! Cependant, le versant production de l'écriture lui cause de grands soucis : *l'orthographe c'est la catastrophe* (521), *pour moi c'est très frustrant* (645). Il décrit la source de son problème ainsi :

- 523 S9 vous arrivez à: .. à à: trouver l'origine à CA ou bien: vous avez essayé de surmonter l'obstacle ou bien: . [(sinon à?) accepter:
524 R [XXX je suis euh fainéant par nature hein . donc euh: .. ouais j'ai toujours fait le Minimum pour que ça pa:sse . et ça a toujours passé .. donc euh: voilà . euh: . l'écriture pour moi c'était: euh ... pff c'était une contrainte terrible . j'aimais bien écrire hein euh: j'aime bien écrire aux gens ou euh: j'ai déjà dit mais .. pff c'est une contrainte alors j'aimais pas Apprendre les choses par cœur . j- j'aime PAS apprendre les choses par cœur ça pour moi c'était un cauchemar (mais? et?) pour moi l'écriture c'est apprendre quelque chose par cœur .

L'explication qu'il fournit met en cause sa personnalité même : il est *fainéant*, il *n'aime pas apprendre les choses par cœur*. S'agit-il là d'un discours que l'on a tenu à son égard et auquel il a fini par croire ? Bourgain (1992), dans son étude sur les représentations scripturales en entreprise, montre à quel point, dans notre société, la faute d'orthographe est investie d'une valeur morale :

Parce que cette "faute" désignerait, par la trace livrée au jugement d'autrui, l'incapacité du scripteur à maîtriser des savoirs qui ont fait l'objet d'un enseignement dit "élémentaire", ou, si l'on préfère, parce qu'elle dénoncerait chez un scripteur son incapacité à satisfaire à un ensemble de règles qui ont fait l'objet d'une inculcation expresse auprès de l'enfant (et donc qui doivent être maîtrisées par l'adulte), parce que cette faute montrerait l'incapacité du scripteur à faire fructifier la dépense sociale correspondant à cet enseignement, sinon sa désinvolture à cet égard (le scripteur aurait dilapidé ou négligerait l'investissement financier fait par la société pour tous ses membres : L'Ecole est gratuite et obligatoire), maîtriser les principes orthographiques relèverait d'une exigence véritablement morale [...] (Bourgain 1992, pp. 174-5)

Dans cet extrait, Bourgain examine les propos des employés manuels concernant leurs problèmes et exigences en matière d'écriture. Ainsi, chez ces derniers, la faute d'orthographe relève d'une *incapacité* ou encore pire d'une certaine *désinvolture* de la part du scripteur.

Millet (1999) souligne également que l'orthographe est, entre autres, considérée comme une loi morale : elle doit être corrigée ou pénalisée comme le serait un mauvais comportement, elle doit être respectée comme le serait une loi (Millet 1999, p. 9). Roger aborde sa relation à l'orthographe française précisément comme une incapacité à s'aligner aux exigences de base de la société dans laquelle il vit. Preuve en est cette tentative de suivre des cours d'appui lors de sa scolarisation :

- 651 R *voilà je: je: il y avait un an:cien professeur de français euh de l'école de com⁹ euh (je pense?) qui est . un ami de mes X parents qui se: plaignaient que: .. il y avait plus rien à faire et: alors j'ai pris des cours avec X mais lui en fait était désespéré . au bout de six mois c'est euh: . il était désespéré .. il pensait qu'on pouvait pas me sauver . alors euh: [*
- 653 S9 *[c'était une tentative qui était pas: très heureuse*
- 654 R *c'était PAS très heureux mais bon j'étais aussi pas très réceptif . parce que j'étais un petit peu fatigué: et pis euh . et pis j'avais la tête ailleurs donc je pense qu'il faut beaucoup se concentrer pour apprendre quelque chose .. et alors ben voilà donc moi je l'étais PAS . et:*

Le sentiment d'échec ressort clairement de ses propos : tout d'abord tel que les autres l'expriment : ses parents *se plaignaient, il y avait plus rien à faire*, le professeur *était désespéré, il pensait qu'on pouvait pas me sauver*, et ensuite tel que Roger l'explique : *j'étais pas très réceptif, j'étais un petit peu fatigué, j'avais la tête ailleurs*. Si, pour les autres, son problème est perçu comme un cas de maladie ou de dysfonctionnement irrécupérable, Roger lui-même le situe plutôt au niveau d'un manque d'intérêt et de concentration, dysfonctionnement moins menaçant pour sa face puisqu'il place le problème au niveau de sa volonté plutôt que de ses capacités. Pour ce dernier, comme nous venons de le voir, savoir orthographier suppose apprendre par cœur. Or, si la mémorisation entre en compte dans la maîtrise de l'orthographe, elle n'est heureusement pas l'unique moyen d'y accéder. Cela conduit à décrire plus précisément le problème qui est celui de Roger. A ce sujet, les éléments impliqués dans la maîtrise de l'orthographe ont été décrits en détail dans les recherches sur la dyslexie-dysorthographe. De ces recherches, je retiendrai la description du fonctionnement de l'orthographe française et de ses problèmes potentiels, sans toutefois en retenir l'éclairage médical (à savoir la recherche des facteurs cognitifs, psychiques ou médicaux à l'origine des difficultés).

En effet, quoique de nombreuses hypothèses – psychologiques, neurologiques – aient été

⁹ A savoir, l'Ecole de Commerce.

avancées quant aux causes de la dyslexie et/ou dysorthographe¹⁰, les données concernant Roger ne nous permettent pas d'identifier les causes de ses difficultés orthographiques. Par contre, l'observation des écrits qu'il a fournis permet de localiser certains de ses problèmes. A cet égard, Ouzilou (2001) définit deux domaines principaux de l'orthographe française auquel s'associent différentes difficultés. Tout d'abord, l'orthographe phonétique ou d'usage, qui nécessite de comprendre les règles de correspondances systématiques entre lettres et sons (ex. « pigeon » et non « pigon »), de mémoriser certains mots (ex. « cadeau » et non « cadau ») ainsi que de distinguer les homophones (ex. « haut » vs. « eau »). Le deuxième domaine concerne l'orthographe grammaticale, qui permet de maîtriser, entre autres, les accords (nominaux, verbaux, adjectivaux) en genre et en nombre. Ouzilou mentionne enfin d'autres aspects intervenant dans l'orthographe française, à savoir la découpe de l'écrit en mots et le repérage des catégories grammaticales impliquées, comme par exemple le nom, le syntagme nominal, le verbe, le syntagme verbal, etc. (par exemple « il l'a mangé » et non « il la manger » ; « à Paris » et non « a Paris »). En conclusion, Ouzilou insiste sur l'importance d'une bonne compréhension du fonctionnement de la langue et d'une pédagogie adaptée. En effet, selon elle, « “savoir ses règles par cœur” maintient l'enfant dans une passivité typiquement scolaire » (Ouzilou 2001, p. 143). Et c'est bien cet aspect là que Roger rejetait et rejette toujours : il ne voulait et ne veut pas apprendre par cœur.

Après examen d'un certain nombre d'écrits fournis par ce technicien, il apparaît clairement que c'est l'orthographe grammaticale qui lui pose le plus de problèmes et qu'il semble ne pas avoir intégrée. On trouve tout d'abord des problèmes d'accords nominaux : *vanne proportionel* (notes manuscrites prises au travail), mais surtout verbaux : *je t'envois*, *tu en désire*, *tu peu* (courriel adressé à l'enquêtrice), *j'espère (...) que tous ces efforts soient un jour récompensé*, *tu parts* (courriel adressé à une amie) *le circuit est remplie* (document pour le travail), ainsi que des problèmes de catégorisation de mots : *en espérant que ton début de siècles ce passe bien* (courriel adressé à l'enquêtrice). D'autres problèmes apparaissent également : *comptant pour content*, *en faite*, *consomation*. D'autre part, Roger a fourni un grand nombre d'écrits dans le cadre de cette enquête et le nombre d'erreurs y est relativement faible. Cela s'explique par le fait qu'il a soumis à l'enquêtrice des écrits essentiellement revus

¹⁰ Ouzilou (2001) définit la véritable dyslexie comme « l'inaptitude particulière à installer, par *manques* divers, le symbolisme de l'alphabet » (Ouzilou 2001, p. 157). Quant à la dysorthographe, associée à l'activité d'écriture et donc à la production de textes écrits, l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) la définit comme une « difficulté spécifique à la transcription du langage écrit, sans trouble sensoriel ou moteur chez des sujets de niveau intellectuel global normal » (UNESCO 1983, p. 94).

et corrigés, comme c'est le cas par exemple des lettres d'offre d'emploi ainsi que des documents professionnels qui ne contiennent pour la plupart aucune erreur.

Alors qu'il évalue ses propres capacités en matière d'écriture, Roger se compare aux autres scripteurs de son entourage. Ainsi face à l'orthographe et aux jugements des autres, il tente de nuancer ses craintes :

- 573 S9 *vous avez l'impression que dans notre société on juge les gens à leur orthographe ou: ..*
 574 R *j- euh je pense que mes PArents: euh m'ont inculqué ça ouais . je pense que c'est de moins en moins le cas . je dirais parce que les gens .. on euh je VOIS alors (dans mon groupe?) mes collègues autour de moi ils écrivent encore PLUS mal que moi . ce qui me rassure quelque part parce que MEme moi je vois leurs fautes d'orthographe ce qui est quand même assez grave .. euh: et en fait ça les empêche pas du tout de vivre . (et ils ont peut-être quand même des choses dont ils ont?) . moins X besoin .. donc voilà mais là je fais partie mes parents m'ont encore euh: . inculqué le: savoir Li:re ou savoir écrire . et voilà quoi . et j'ai un oncle qui est PArticulièrement euh bon dans ce: domaine-là . à Neuchâtel . qui a toujours été cité en référence dans toute la famille parce que tout le monde aurait (voulu?) . pouvoir écrire comme lui: XXX des choses comme ça . et euh c'est vrai que: .. et j- de temps en temps on s'envoie des mails . ben c'est c'est toujours d'une éloquen:ce euh: incroYable . et pis moi ça m:- (j'ai honte?) d'écrire juste euh super tout va bien euh je suis content d'avoir reçu un mail de ta part . parce que c'est vrai que: [*
 576 S9 *[ça ça vous gêne*
 577 R *ouais ça me gêne ouais . i- je sais qu'il en tiendra PAS compte X qu'il apprécie qu'on y écrive un mot . mais . euh: MOI ça me gêne ... ce qui me gêne en fait c'est que j'aurais voulu savoir écrire .. et puis c'est pas le cas . et ça ça: ouais ça me gêne un peu . ça me frustre je dirais même*

Savoir lire et écrire – sous-entendu correctement – est présenté ici comme un devoir moral, qui, s'il est rempli, permet au scripteur de se faire respecter. Roger identifie lui-même la source de cette représentation : l'éducation parentale. Parallèlement, il se rassure quant à ses capacités en observant que certains collègues écrivent plus mal que lui, ce qui, souligne-t-il, ne les empêche pas de vivre. Ainsi d'un côté, il y a le devoir moral qui pousse à qualifier de grave la faute d'orthographe, et d'un autre, il y a l'observation que l'on peut vivre, même en n'ayant pas une orthographe parfaite. Si, dans un premier temps, il se compare à des personnes “moins capables” que lui en matière d'écriture, dans un deuxième temps, il porte la comparaison sur les experts en la matière et c'est la frustration et l'insécurité qui prennent le dessus. Ainsi, lorsqu'il correspond avec un de ses oncles, par ailleurs pris comme modèle du parfait écrivain dans la famille, Roger ressent de la *honte* et de la *gêne*, et ce même s'il a conscience que cet oncle apprécie ses messages. La honte telle qu'il l'exprime ici porte sur le contenu banal de ses messages, alors que cet oncle est *d'une éloquence incroyable*. Le sentiment de frustration vient d'un idéal inatteignable pour Roger, celui de l'écriture de l'écrivain expert en la matière.

Ajoutons enfin que le sentiment d'infériorité de Roger face à certaines personnes ayant étudié et maîtrisant l'écrit apparaît également lorsqu'il se compare par exemple à son amie, ici au sujet de la lecture et de la compréhension de la brochure d'informations pour les votations fédérales :

ouais ben ouais parce que j'eSSAIE . de comprendre . je: j'en parle avec les gens autour de moi .. et euh: ben mon amie les lit aussi donc euh: . mais elle elle a un niveau: elle a un niveau elle a une licence en français: une licence en allemand enfin elle maîtrise bien les langues . donc elle les lit aussi en allemand euh: pour être sûre d'avoir bien compris . pis on en parle les deux après .. mais c'est pas toujours clair en fait . ni pour elle ni pour moi ce qui me rassure (510)

Ambivalence à nouveau entre la reconnaissance du niveau de l'autre, plus élevé que le sien, et soulagement au vu de certaines difficultés qui sont les mêmes pour les deux. Quel que soit son sentiment par rapport aux capacités scripturales de son amie, il lui demande régulièrement de corriger certains documents :

non ça me vexe pas je veux dire je le SAIS .. il y a pas de raisons que ça me vexe .. si j'étais SÛR . (ou alors?) au: point de pas: avoir BEsoin d'être corrigé parce que je suis PERsuadé que ce que j'ai écrit est juste je le ferais pas . mais pour moi c'est euh: c'est IMportant je veux dire si j'écris quelque chose qui DEMande à être vraiment juste parce que ça doit être envoyé: .. à: une entreprise ou (des choses? une chose? quelque chose?) comme ça il est bien clair que pour moi c'est fondamental qu'il soit corrigé . et euh: . la personne qui me les corrige maintenant n:e corrige QUE l'orthographe . parce que: le: PARce que l'écrit (elle je l'ai fait?) juste . donc elle préfère GARder mes idées . en ne mettant: QUE l'orthographe à jour (685)

Comme c'est le cas pour un certain nombre de mes informants – voir notamment Marc (ch. 6) et Yves (ch. 10) – Roger délègue le pouvoir à sa correctrice pour ce qui concerne une partie de son texte seulement – ici l'orthographe – tout en gardant le pouvoir en ses qualités d'auteur sur le contenu. Ainsi il affirme que lorsque son amie corrige un de ses textes, *elle corrige sans toucher à l'idée* (446), que le contenu lui plaise ou non (437) ; et Roger d'ajouter *c'est moi qui écrit* (446). Il est ainsi clair qu'il garde le pouvoir sur ses textes et protège ainsi sa face.

Le clivage qu'il ressent entre ceux qui savent bien écrire et lui-même apparaît encore très clairement alors qu'il répond à la question portant sur les liens entre maîtrise de l'écrit et intelligence:

746 S9 (...) est-ce que vous pensez que savoir lire et écrire c'est un signe d'intelligence ...
 747 R certainement
 751 R parce que les gens qui arrivent à écrire très bien . moi c'est des gens qui m'impressionnent
 752 S9 ouais .. peut-être que vous allez impressionner quelqu'un par vos capacités techniques
 753 R (aspiration) pff j'ai pas cette impression non
 754 S9 non
 755 R non . j- je dirais la technique [XX
 756 S9 [pour vous la l'écriture est plus importante . est est a plus de VAleur quelque part [
 757 R [ah ouais ouais moi j- . quelqu'un qui maîtrise l'écrit . je pense que c'est quel- quelqu'un qui est impressionnant . . pour moi . la technique c'est quelque chose qui s'aPPREND c'est intuitif tandis

- que l'écriture ça ne l'est pas .. dans dans le sens où il faut avoir une bonne connaissance au départ . pour pouvoir écrire BIEN . tandis que la technique ben on peut apprendre par tâtonnements tandis que pas l'écriture*
- 759 S9 *mmh . c'est comme quelque chose d'inné . que vous imaginez . comme quelqu'un qui maîtriserait: la musique ou le piano: d'une façon: .. non*
- 760 R *mm . peut-être mais euh: j- . je pense qu'il y a une part de TRAvail personnel . à faire [*
- 761 S9 *[pour l'écriture*
- 762 R *pour l'écriture*

Ainsi, à ses yeux, la maîtrise de l'écriture apparaît comme étant d'une nature supérieure à la maîtrise d'une profession technique, et ce même s'il reconnaît bénéficier d'une grande facilité lorsqu'il s'agit, par exemple, de manier du matériel neuf :

ben le fait que j'ai une formation technique au départ . est: je pense qui est un a- un atout . parce que: ça a peu d'impact je veux dire euh je vais regarder: je c'est quelque chose que j'ai appris à l'école en fait donc euh: ça me pose relativement peu de problèmes (799)

La technique étant son domaine de prédilection, il n'a guère besoin d'aide et offre ses services aux autres. Cependant, Roger ne perçoit pas ses connaissances en matière de technique comme un atout aussi valable que la maîtrise de l'écrit. Cela n'est pas surprenant au vu de son vécu familial – valorisation du savoir lire et écrire – et scolaire où ses problèmes en français prévalaient sur ses capacités dans d'autres matières. Il est d'autre part clair que, dans une société où l'écriture est un prérequis à presque toutes les autres activités professionnelles et sociales, ce moyen de communication demeure fortement valorisé.

Pour résumer, on perçoit chez Roger une distinction entre « ceux qui ont fait des études » et les autres : il y a son amie détentrice d'une licence, son oncle écrivain, son collègue détenteur d'un doctorat et lui-même. Cependant cette dévalorisation n'est pas concomitante avec un sentiment d'infériorité au niveau de sa position socio-professionnelle. Comme nous l'avons vu, son poste de travail lui fournit un certain prestige. Ainsi, s'il n'a pas fait d'études, il fait partie d'une tranche importante de la population suisse ayant suivi une formation professionnelle qui permet de vivre décemment. Cette remarque est importante dans la mesure où d'autres recherches associent capacités en matière scripturale et milieu social. Ainsi Bourgain (1977), alors qu'elle montre en quoi l'écrit peut être un indice et outil d'intégration ainsi que de ségrégation, conclut son argument ainsi :

En résumé, on constate premièrement qu'une partie des pratiques individuelles de lecture et d'écriture est déterminée par le niveau de maîtrise atteint à l'écrit. Secondement, que ces pratiques permettent de repérer l'origine socio-culturelle d'un individu. Enfin, que le niveau de maîtrise atteint semble perpétuer l'individu dans son statut social. (Bourgain 1977, p. 70)

Assurément, les dires de Bourgain correspondent bel et bien à la situation de nombreuses personnes en difficulté face à l'écrit. Toutefois, dans le cas de Roger – et aussi de Céline

(ch. 4), les difficultés ont une origine autre que le milieu socio-professionnel ou même familial – en effet, nous avons vu que Roger a un oncle écrivain et que Céline a un frère éditeur d'un journal. Par contre, et cela va dans le sens de Bourgain, les pratiques scripturales de Roger sont déterminées par sa maîtrise de l'écrit. Ainsi il exerce une profession dans laquelle l'écriture ne joue pas un rôle prépondérant, profession qui, si elle a le mérite de ne pas le mettre dans une position défavorable, ne lui fournit aucune occasion de s'améliorer dans ce domaine.

En dehors de la question de l'orthographe, Roger s'exprime peu quant à ses capacités scripturales ; il semble que cette composante prenne toute la place et occulte d'autres aspects comme la structuration du texte, la manière d'exprimer ses idées, etc. Il s'exprime toutefois brièvement sur ce sujet : *j'arrive à me faire comprendre largement* (533) tout en affirmant par ailleurs avoir *une qualité de français qui est moyenne au niveau même de la construction de la phrase* (174). C'est donc dans l'expression orale qu'il est le plus à l'aise :

- 618 S9 (...) donc vous imaginez que quelqu'un pourrait bien s'exprimer oralement sans forcément: . bien écrire
 621 R ou bien dans (dans?) pas dans une moindre mesure je veux dire je m'exprime peut-être pas TRES bien oralement . mais je pense que je m'e/k/xprime . CENT fois mieux oralement . que par écrit . donc pour moi c'est euh: c- j- je pense que je suis l'exemple type . de la personne qui parle beaucoup mieux que ce qu'elle écrit

En conclusion, s'il semble résigné quant à ses capacités scripturales, limitées pour ce qui est de l'orthographe, il ne peut se défaire d'un sentiment d'insécurité :

(...) j'ai peur d'écrire .. pour DIRE les choses j'ai pas de soucis mais pour les écrire c'est vrai que c'est un souci (...) (563)

Roger a en effet le sentiment que, dans ses textes, il est jugé non seulement par rapport à son orthographe, mais par rapport à sa personne et à ses capacités en général :

je pense que si on écrit bien ça donne un certain RESpect de la personne . la maîtrise de l'écrit (868)

9.3.1. Préférence pour les messages courts adressés à des proches

Dans ses pratiques scripturales, Roger privilégie les messages courts tels les courriels ou les cartes postales. Ainsi, qu'il soit à la maison ou au travail, il aime envoyer quelques mots pour communiquer ses sentiments du moment. Il aime dire simplement que la journée a été dure, il écrit *juste comme ça*. (15). Il rédige en général ses courriels dans un document Word d'abord, ceci afin de pouvoir utiliser le correcteur incorporé (102). Ces messages sont très importants pour Roger ; ils sont, à ses yeux, *une partie de nous* (702), ils constituent un

moment d'intimité (272) et c'est la raison pour laquelle il prend la peine de garder ce genre d'écrits (que ce soit des courriels qu'il classe dans son ordinateur, ou des lettres). Par ailleurs, il privilégie les messages adressés à un destinataire dont il se sent proche, la relation de confiance l'aidant à surmonter sa gêne face à ses problèmes d'orthographe. C'est ainsi qu'il explique comment il a renoncé à joindre un petit mot au formulaire d'inscription de cette recherche, envoyé avant de me rencontrer ; il tente d'en donner les raisons :

139 S9 (...) mais c'est la crainte du jugement de l'autre ou bien: . de l'évaluation qu'il va y avoir
 140 R je sais pas . non c'est euh: ... ouais je sais pas je trouve c'est euh: .. peut-être du RESpect pour l'autre essayer d'im- . je sais pas comment expliquer ça non c'est pas la crainte du jugement je veux dire la personne peut penser ce qu'elle en veut de toute façon elle le fera . quoiqu'il en soit .. mais euh: ... je sais pas c'est pas . c'est peut-être pour PAS me mettre dans une situation: ou: .. ou je devrais justifier pourquoi j'ai écrit faux j- je sais pas c'est peut-être un peu paradoxal mais: . un petit peu ça l'idée

Face à un(e) inconnu(e), Roger se sent vulnérable et c'est la raison pour laquelle, dans une telle situation, il évite si possible de communiquer par écrit. Ainsi, suite à cet entretien, il m'a envoyé de nouveaux documents qu'il a, cette fois, accompagnés d'un bref courriel¹¹ :

*Voilà juste quelques lignes pour vous remercier de m'avoir écouté patiemment.
 Comme promis voici quelques exemples de lettre de postulation, Certaines ne sont que des postulations interne. Mais pour tous changement de poste interne, il est obligatoire d'écrire afin de motiver notre envie de mutation.
 J'espère que ces quelques exemples pourront vous être utiles.
 Ici tout va bien.
 Roger*

Document 9.2.

Dans ce message, il apparaît clairement que Roger perçoit l'entretien comme un événement où l'enquêtrice a pris le temps de l'écouter, ce qui révèle qu'il s'agissait plus, pour lui, d'un partage sur un sujet important que d'un interrogatoire ; et c'est à ce titre qu'il se sent alors plus libre d'envoyer un courriel commentant les lettres attachées en documents joints.

Il existe enfin un autre type d'écrit bref qu'il accomplit sans trop de problèmes et pour cause :

672 R (...) je veux dire souvent quand on a un formulaire c'est dans le genre oui non peut-être (euh?) c'est beaucoup plus facile à répondre . et ça n'implique pas euh: ça ne M'IMplique pas .. donc il transparaît rien de ce que: [
 674 S9 [c'est plutôt mécanique ouais
 675 R c'est plutôt mécanique exactement il y a RIEN de MOI . dans ce que je vais écrire LA . et si c'est euh: à des fins euh: .. euh PROfessionnelles ou euh Assurances ou des choses comme ça XX . j'ai: l'impression que j'ai rien à dire à ces gens .. donc . je vois pas X je préfère ça .. c'est impersonnel à souhait

¹¹ L'orthographe de l'informant a été respectée.

Ainsi, s'il ne s'agit pas là d'un écrit qu'il affectionne, tout au moins s'agit-il d'un écrit qui ne lui coûte rien et qui ne laisse pas voir au récepteur ses qualités ou ses défauts en matière d'écriture.

9.3.2. Ecrits pour soi

Comme nous l'avons dit, Roger aime écrire ses rêves (230), ses idées ou encore des choses qu'il aimerait dire à autrui sans toutefois oser le faire (233). Dans ce type d'activité scripturale, ses réserves – liées à ses difficultés orthographiques – disparaissent puisqu'il n'y aura d'autre lecteur que lui-même et donc personne pour vérifier la conformité ou non aux règles établies. Ce genre d'écrit lui permet de *s'évader* (224) et d'exprimer des sentiments intérieurs. Il insiste par ailleurs sur le fait que personne ne doit voir ces textes : *ça je veux pas qu'on lise ça je garde pour moi* (693).

9.3.3. Aisance à la lecture

Roger semble tout à fait à l'aise lorsqu'il s'agit de lire. Si certains textes lui posent problème (voir la ligne 510 citée ci-dessus), il ne semble ni déstabilisé ni seul face à cela. Ce technicien aime d'ailleurs beaucoup lire lorsque le sujet le passionne. C'est ainsi que sa passion pour les trains l'incite à consulter et à acheter un grand nombre de livres s'y rapportant. Barton (1998), dans son étude sur la littératie à Lancaster (GB), souligne l'importance des passions dans la vie des gens ainsi que leurs effets sur l'utilisation de l'écrit. En effet, ce sont ces passions qui motivent, en partie, le choix des lectures et parfois même la production de certains écrits.

Roger fait aussi des lectures pour chercher des réponses à des questions existentielles. Il utilise un livre jouissant d'une certaine autorité, en l'occurrence la Bible, l'ouvre au hasard, en pensant que c'est le hasard même qui va le guider. Il espère ainsi trouver une réponse aux questions qu'il se pose (305). On entrevoit ici une fonction magique de l'écrit, celle qui donne aux paroles lues le pouvoir de diriger le lecteur dans un sens ou un autre.

En conclusion, les représentations que Roger a de sa maîtrise de l'écrit, ainsi que sa maîtrise effective de l'écrit, déterminent dans une certaine mesure les pratiques scripturales qui sont les siennes, qu'il les apprécie ou qu'il les accomplisse par obligation. Précisons aussi que si l'état actuel de ses compétences détermine et limite en partie ses pratiques, l'inverse est aussi vrai ; ainsi l'apparition de nouveaux besoins en matière scripturale peuvent le conduire à développer de nouvelles compétences, comme c'est le cas par exemple de la compétence de

communication – orale ou écrite – en anglais qu'il a dû développer au sein de sa profession. Cela dit, il est intéressant de souligner l'écart entre sa compétence de lecture et sa compétence d'écriture. Ainsi, s'il n'est guère limité dans ses pratiques lectorales, ses difficultés orthographiques conditionnent, en partie du moins – ses pratiques scripturales et le poussent à utiliser des stratégies de contournement.

9.4. LES STRATÉGIES DE CONTOURNEMENT

Roger utilise des stratégies lui permettant d'éviter les activités scripturales révélatrices de ses difficultés orthographiques. Tout comme Céline et Laurent (ch. 5), mais dans une moindre mesure, il doit pallier ce problème langagier et trouver des solutions adéquates, solutions qui ressemblent d'ailleurs à celles des illettrés. Rappelons à cet égard les propos de Lenoir (1991) qui définit les stratégies de contournement comme les processus mis en œuvre pour résoudre une tâche scripturale lorsque les compétences font défaut. Lenoir a d'autre part répertorié quatre stratégies que les illettrés utilisent face à une tâche impliquant l'écrit. Il s'agit des stratégies de l'adéquation, de l'autosuffisance, de l'assistance et de l'abandon¹².

Roger fait preuve d'adéquation chaque fois qu'il accomplit une tâche scripturale seul. C'est le cas, par exemple, des écrits techniques dans sa profession ou encore de formulaires qu'il remplit aisément. A cet égard, et contrairement à Nadine (ch. 7), secrétaire de métier, qui renonce à remplir sa déclaration d'impôts elle-même pour se faciliter la vie, ce technicien tient à la remplir personnellement (474). L'enjeu pour lui est différent et cette activité lui permet de souligner son autonomie. D'autre part, il est très à l'aise avec les nouvelles technologies de la communication. C'est ainsi qu'il gère ses comptes et paiements par Internet depuis huit ans¹³. D'autre part, son aisance dans le monde de l'écrit et l'adéquation de son comportement se perçoivent également dans d'autres pratiques administratives, comme par exemple la conservation de documents :

- 492 S9 (...) est-ce que vous gardez une COPIE de ce que: . ce qui a été éCRIT . si par exemple euh ils vous font signer un papier [est-ce que vous demandez une co]pie
 493 R [ah oui oui
 494 R [toujours oui . oui oui
 495 S9 pourquoi
 496 R ben parce que j'aime bien avoir des preuves parce que j'ai eu . trop de soucis avec les impôts par exemple [.. ou euh; une fois j'ai dû payer: une tranche supplémentaire [.. parce que j'avais pas conservé un écrit [.. alors depuis je suis devenu EXtrêmement euh: [
 497 S9 [ouais [mmh [ah: voilà
 498 S9 [prudent (ouais [pis?)

¹² Voir 5.3. pour une description détaillée de ces stratégies.

¹³ Il utilise le terme de *télébanking* (483).

499 R *[PRUDENT . et: teigneux avec ça je veux dire c'est: si ils me font pas: [une copie je veux dire euh:*

Conscient de vivre dans un monde où toute transaction doit être soigneusement documentée, Roger s'adapte rapidement et s'aligne sur les comportements requis. Toutefois, s'il est immergé dans une société de l'écrit, il se voit parfois dans l'obligation d'en contourner certaines exigences. C'est alors qu'il utilise des stratégies d'autosuffisance, qui lui permettent de compenser ses manquements. Par exemple, il recourt à son excellente mémoire pour se faire valoir face à un employeur potentiel, ou alors il utilise ses capacités en communication orale en évitant l'écriture. Ainsi pour régler un problème relationnel avec une personne, il préfère une rencontre en face à face :

167 R *peut-être que c'est moins facile . c'est moins facile de l'Ecrire .. (je trouve?) c'est moins facile de PONdérer .. tandis que dans la discussion peut-être qu'on arrive à amener les gens .. à faire telle chose [*
 169 S9 *[c'est plus facile de nuancer de s'adapter à ce que l'autre X à la réaction de [l'autre*
 170 R *[exactement*
 171 R *[à la réaction de l'autre au coup par coup tandis que si on écrit tout en vrac ... ça: a peut avoir des répercussions euh: . qui seront peut-être pas les bonnes*
 173 S9 *ça pourrait être mal compris aussi*
 174 R *ça pourrait être mal compris ouais surtout . bon dans mon cas c'est assez clair que vu mon niveau de français . ça pourrait être mal compris . je pense que j'ai .. une qualité de français qui est moyenne . au niveau même de la construction de la phrase .. mais euh: bon (j'aimerais?) mieux je pense que je m'exprime mieux par oral que par écrit . et pour moi c'est important que la personne en face avec qui j'ai un . litige ou quoi que ce soit . puisse euh. . être sûre de ce que j'ai: dit .. ça évite des: des quiproquos des malentendus*

Roger soulève ici certaines différences entre l'oral et l'écrit, à savoir la possibilité à l'oral de se fier aux signaux paralinguistiques de son interlocuteur et d'ajuster ainsi son discours en fonction du feed-back reçu. L'écrit, par contre, contraint le scripteur à exprimer toute sa pensée sans pouvoir l'adapter à la réaction de l'autre, et le danger, selon lui, est de laisser des *non-dit* (161) ou encore de *cache des choses* (164). Si les contraintes de la communication écrite dues à la production d'un message en l'absence du récepteur sont les mêmes pour tous les scripteurs, Roger se heurte à une difficulté supplémentaire, à savoir la question de l'orthographe. C'est pourquoi le recours à l'oral est pour lui d'autant plus important et nécessaire.

La stratégie de l'assistance est également très présente chez Roger. Parfois sa demande d'aide est tout à fait transparente, comme c'est le cas lorsqu'il demande à son amie de corriger l'orthographe de ses textes. Parfois, cependant, il parvient à faire accomplir la tâche scripturale à une tierce personne sans en donner les véritables raisons. Il s'est en effet trouvé

dans une situation où il n'a pas été suffisant de remplacer l'activité scripturale par un contact direct :

448 S9 *d'accord . est-ce que vous avez déjà dû faire des REclamations à une assurance maladie ou autre*
 449 R *oui*
 450 S9 *comment: est-ce que vous vous y [êtes pris*
 451 R *[je vais les voir*
 452 S9 *vous allez les voir [*
 453 R *[ouais ouais je vais les voir*
 454 S9 *ouais .. et pis si ils exi:gent euh: un écrit . comme ça arrive parfois*
 455 R *alors euh: c'est eux qui le font pis c'est moi qui le signe*
 456 S9 *vous leur demandez d'écrire*
 457 R *ah ouais je veux dire si ils veulent un écrit c'est à eux de l'écrire . pour moi c'est très clair*
 459 S9 *o.k. ça vous est déjà arrivé de le faire*
 460 R *ah ouais ouais pis à cinq heure et quart quand je suis pas sorti du bureau pis ils ont fini à cinq heure ils finissent toujours par le faire . parce que: [*
 462 S9 *[vous attendez qu'i- [ouais*
 463 R *[ah oui oui XX je les mets au pied du mur toujours . j'estime qu'à euh: plus de 300 francs par mois c'est moi le client*

Avec suffisamment d'aplomb, Roger évite de produire un écrit qui lui pèse et qu'il ne juge pas assez indispensable pour prendre le temps de le rédiger et de se faire corriger. Ainsi, il se pose en client qui a le droit d'exiger des choses de la part de son assurance. Il contourne une difficulté et un désavantage qu'il exprime d'ailleurs très bien lui-même :

(...) si j'écris . quelque chose qui est TRES moyen: avec une qualité MOyenne et une orthographe MOyenne . et un contenu MOyen . XX je sais bien que les gens vont RIgoler . ça c'est évident . dans ce CAS précis si c'est une lettre de réclamation ou quelque chose comme ça .. et euh: alors autant pas le faire . autant: aller voir la personne (873)

Et il finit par faire écrire le document aux employés de l'assurance (460) !

La dernière stratégie envisagée est celle de l'abandon : l'activité visée n'a tout simplement pas lieu. C'est ce qui est arrivé quand il a renoncé à joindre un mot au dossier de cette recherche et c'est une stratégie qu'il décrit d'ailleurs ouvertement : *si je peux éviter de le faire je le ferai pas (858)*.

9.5. REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT ET DU MONDE DE L'ÉCRIT

Dans cette section, nous nous pencherons sur la façon dont Roger se représente l'écrit, et ce sous différents aspects, comme par exemple ses fonctions et ses normes, particulièrement au niveau de l'orthographe, ainsi que son rôle dans la société. Finalement nous aborderons la question des nouvelles technologies et du rôle qu'elles occupent dans la vie de ce technicien.

9.5.1. Fonctions et normes de la langue écrite

Pour ce technicien, l'écriture remplit des fonctions bien définies :

c'est un moyen de communication .. c'est euh: une méthode pour euh .. Archiver . c'est: c'est ouais c'est une méthode d'archivage .. c'est: quelque chose pour pas oublier c'est de la mémoire .. ouais c'est un petit peu ça pour moi l'écrit (580)

Si la fonction de communication lui vient à l'esprit en premier lieu, la fonction de mémoire ou encore la permanence de l'écrit est importante à ses yeux : *l'écrit c'est quelque chose qui reste* (147). Roger pense à des écrits durables, ceux qu'il conserve scrupuleusement chez lui, que ce soit des lettres d'amis ou encore des documents administratifs, dont la fonction de preuve lui apparaît importante : *j'aime bien avoir des preuves* (496). Ajoutons toutefois que, si certains écrits présentent un caractère "relativement" permanent – en effet tout écrit peut disparaître d'une façon ou d'une autre – d'autres sont évanescents par nature, comme c'est le cas par exemple d'une annonce publicitaire pour une réduction de prix valable une semaine (voir Bourgain 1990a). Cependant, lorsque mes informants pensent à l'écrit, ce sont les fonctions majeures de ce mode de communication qui leur viennent à l'esprit, au détriment parfois de fonctions moins évidentes mais tout aussi réelles. Ces fonctions principales se retrouvent d'ailleurs aux origines de ce mode de communication, origines que Roger tente de cerner :

c'était: la parole s'envole hein l'écrit il reste euh donc euh je pense qu'on a . inventé . la: l'écrit pour pouvoir euh COmmuniquer à travers le temps .. et: ouais c'est ça communiquer à travers le temps (585)

Communiquer à travers le temps permet en effet de perpétuer les us et les coutumes d'un peuple, de tenir des comptes, d'archiver¹⁴.

D'autre part, et comme nous l'avons vu en 9.4, Roger est conscient de certaines caractéristiques de l'écrit qui le distinguent du langage oral :

c'est moins facile de l'Ecrire .. (je trouve?) c'est moins facile de PONdérer .. tandis que dans la discussion peut-être qu'on arrive à amener les gens .. à faire telle chose (167)

En effet, dans une discussion en face-à-face, il est possible de se fier aux signaux paralinguistiques et d'ajuster son discours aux réactions de son interlocuteur. Dans un message écrit par contre, Roger estime que le message est fixé et ne peut être modifié aussi facilement qu'à l'oral.

¹⁴ Concernant l'histoire de l'écrit, voir 2.1.1.

Quant à ses représentations de la norme, ce technicien estime qu'un texte bien écrit est *agréable à lire, fluide, beau* (591). Les critères qu'il avance sont subjectifs et esthétiques. Soulignons que l'orthographe est absente de cette définition du bien écrire, absence guère surprenante si l'on considère que Roger ne voit généralement pas les fautes d'orthographe dans un texte (107). Ce qu'il voit, par contre, c'est la façon dont les idées sont agencées :

ouais XXX je le: je le verrai s'il est mal construit .. mais je verrai pas si il y a des fautes .. donc euh: .. c'est ouais ça M'Agresse un petit peu j'ai: j'entretiens maintenant un:e un échange en courrier quotidien avec quelqu'un .. de l'ordre de je sais pas presque deux fois par jour¹⁵ . donc c'est un: gros échange . et euh: c'est quelqu'un que j'apprécie beaucoup . mais: j'aime pas du tout comme elle écrit . et je trouve que c'est euh: c'est un style qui est relativement CAssé comme ça il y a pas de fluidité dans le texte alors c'est vrai que ça me dérange un petit peu .. l- les idées qui s'en dégagent euh: me conviennent très bien . mais: la QUALité du texte euh je trouve ça un petit peu: . j'aime pas tellement (566)

Au sujet de cette correspondante, il dit encore ceci :

(...) par rapport à: à l'échange de courrier que j'ai maintenant je pense que: . le: le contenu est bon . mais la forme est épouvantable (...) (596)

ça ça: ça dérange pas ce qui est transmis par ça mais euh: MOI ça me dérange personnellement j'aimerais que . euh c'est vrai que j'aPPREcierais que ce texte soit MIEUX: mieux écrit .. c'est peut-être une exigence mal placée venant de ma PART . puisque moi-même je le fais pas: euh: de manière très bonne mais euh: . ouais (599)

S'il apprécie les idées communiquées dans ces courriels, il ne peut s'empêcher d'être heurté par, dit-il, le style qui est *cassé, sans fluidité* ; il va même jusqu'à qualifier la forme d'*épouvantable*. D'autre part, on retrouve dans sa pensée un écart important entre, d'un côté, les pratiques scripturales qui sont les siennes et celles de sa correspondante, et, d'un autre côté, un certain idéal du texte bien écrit ; en effet, alors qu'il attend d'autrui des écrits de qualité, et alors qu'il aimerait lui-même être capable de bien écrire, la réalité se présente différemment : sa correspondante ne lui envoie pas des textes qu'il apprécie vraiment, et lui-même n'est pas satisfait de ses propres écrits. Cependant, même lorsqu'il reçoit des textes qu'il juge très bien écrits, par exemple de la part de son oncle, il se focalise non sur le plaisir de les lire, mais plutôt sur la gêne qu'il ressent à ne pas pouvoir écrire pareillement. Fossé évident entre pratiques effectives et sentiment d'échec face à une norme prestigieuse et inaccessible pour certains.

Finalement Roger se montre sensible à la structuration d'un texte, tout d'abord lorsqu'il s'agit de l'utilisation de paragraphes :

¹⁵ Il s'agit là bien sûr de courriels.

ça permet de mettre en évidence certaines choses .. euh: . /pres/ moi je trouve que ça permet vraiment de de de bien séparer . ce qu'on a envie de di:re . on: peut avoir plusieurs idées dans un texte . et de les séparer par des paragraphes bien clairs ça nous permet de DIfférencier les idées (538)

Et enfin lorsqu'il décrit un texte mal écrit :

ben c'est typiquement ça je veux dire c'est euh: . c'est une succession d'idées en vrac sans continuité: euh: . sans euh: sans: ponctuation: sans euh . ou alors euh ouais ça ça je trouve c'est un texte qui est mal écrit quoi c'est évident . il y a pas de j'aime bien qu'un texte soit structuré (602)

On retrouve dans ces deux interventions de Roger l'absence de fluidité, les idées additionnées sans être structurées, auxquelles il ajoute l'absence de ponctuation. Les critères avancés ici sont ceux enseignés à l'école, critères qu'il a retenus et, semble-t-il, qu'il approuve et applique. D'autre part, ces critères relèvent du niveau macrosyntaxique du texte, à savoir de l'articulation des informations entre elles. Pour ce qui est du niveau microsyntaxique – mécanique grammaticale à l'intérieur des clauses¹⁶, i.e. orthographe et grammaire – Roger omet d'en parler dans ce contexte. Toutefois tout son discours sur sa maîtrise de l'écrit révèle sa conscience qu'écrire avec des fautes d'orthographe signifie ne pas bien écrire, à témoin la réflexion suivante (déjà citée) : *mes collègues autour de moi ils écrivent encore PLUS mal que moi . ce qui me rassure quelque part parce que MEme moi je vois leurs fautes d'orthographe (574)*. Ce qui nous amène à ses représentations concernant le code orthographique.

9.5.2. L'orthographe

L'insécurité et le sentiment d'échec ressentis par Roger au sujet de ses difficultés orthographiques sont déjà apparus en 9.3. Il reste à présenter ses exigences en matière de correction orthographique ainsi que sa réaction par rapport à un éventuel processus de simplification de l'orthographe :

- 623 S9 (...) que penseriez-vous si on changeait l'orthographe française pour la SIMplifier
 624 R pff . la simplifier comment je pense que: [
 626 S9 [on peut: tout simplifier ou simplifier un peu par exemple enlever les doubles conso:nnes . pour qu'elle se rapproche plus de la prononciation: je sais pas
 628 R non je pense pas je pense que: . pour moi ça m'apporterait rien hein parce que de toute façon euh: .. QUAND je regarde des textes ou quand on en parle euh: de temps en temps euh: j'en parle avec des gens qui sont: justement (...) de bons écrivains et que: qu'on: euh (une?) bonne connaissance de la langue écrite . donc (eux?) ils trouvent à expliquer . pourquoi . et: dans ce cas précis je vois pas ce que ça apporterait de le changer: . personnellement je pense que ça pourrait être une source de confusion supplémentaire
 630 S9 mmh . il y a deux trois . euh: modifications qui ont passé par exemple le circonflexe . qu'on n'est plus obligé de mettre
 634 R ah moi j- MOI personnellement je je suis pas d'accord même que j'arrive PAS à l'appliquer
 636 S9 c'est au niveau c'est au niveau de l'esthétique de la: [

¹⁶ La notion de clause est définie en 2.1.2.

- 637 R *[non non mais (...) je pense qu'à trop vouloir simplifier certaines choses on va . perdre . une partie de notre culture [*
- 638 S9 *[c'est c'est comme l'histoire de la langue qui est dans l'orthographe un peu .. est-ce que c'est un peu l'histoire de la langue parce que vu qu'en français on Parle différemment de ce qu'on écrit . je sais pas si:*
- 640 R *non moi je pense . je pense que l'écrit est quelque cho:se qui: fait partie intégrante de notre culture . et je trouve dommage c'est un nivellement par le bas pour moi .. alors MOI j'en fais les frais personnellement parce que j'arrive pas: à l'utiliser comme je devrais . mais je trouve DOmmage qu'on essaie de simplifier: ça .. parce que: ouais . je trouve qu'on perd nos racines*

Malgré le fait qu'il en *fait les frais personnellement* (640) et qu'il en est parfaitement conscient, Roger tient à ce que l'on garde les règles du bien écrire telles qu'on les lui a enseignées. Selon lui, du moment que les *bons écrivains* (628) peuvent expliquer les raisons pour lesquelles l'orthographe française est ce qu'elle est, il y aurait danger à la changer ; une telle simplification serait *une source de confusion supplémentaire* (628). Sa crainte vient peut-être du fait qu'il ne comprend pas le fonctionnement de l'orthographe et qu'il imagine que l'introduction de simplifications rendrait tout le système chaotique. Poussant sa réflexion plus loin, il va jusqu'à doter l'orthographe du privilège d'être la garante de notre culture et de nos racines. Simplification signifie pour lui *nivellement par le bas*, et cela même si la complexité actuelle lui porte préjudice. Les propos de ce technicien illustrent très bien l'une des conclusions de l'étude de Bourgain (1990c), à savoir que les personnes qui sont le plus exposées à des jugements dépréciatifs sont aussi celles qui sont le plus prédisposées à accepter les règles établies ; en d'autres termes il s'agit d'un cas de violence symbolique¹⁷ clair. Toutefois, si Roger soutient un système qui, rappelons-le, lui a causé beaucoup de torts notamment lors de sa scolarité, il réalise aussi que certaines personnes vivent très bien tout en faisant des fautes d'orthographe (574, susmentionné), une observation qui lui permet de diminuer son sentiment d'insécurité à ce sujet.

9.5.3. Rôle de l'écrit dans la société

Comme la plupart des gens, Roger est parfaitement conscient de l'importance du savoir lire et écrire dans la société occidentale. Toutefois, il se distingue, notamment des autres informants de cette étude, en ce qu'il opère une distinction claire entre le savoir lire et le savoir écrire. Pour cela il s'inspire directement de ses expériences :

- 712 R *ben (aujourd'hui?) si on peut pas lire moi j'ai: (j'ai vu?) je veux dire quand je suis parti trois mois en Californie je parlais pas un mot d'anglais .. donc euh: pour moi c'était la catastrophe parce que si on peut pas . lire . on est: on est: . fini*
- 714 S9 *en ville par exemple*
- 715 R *en ville n'importe où ou: on sait pas ce qu'on aCHÈte ou on sait pas . c'est une catastrophe . SAVoir écrire c'était moins: ça m'a MOINS manqué .. mais SAvoir euh: lire ouais ça c'était ouais c'est vrai que c'était euh: . fondamental*

¹⁷ Pour une définition de cette notion, voir 2.3.2.

Il compare la situation qu'il a vécue lorsqu'il a séjourné en Californie sans savoir l'anglais avec celle d'une personne illettrée, à l'exception près que cette dernière, par contre, parle et comprend la langue qu'elle ne lit ni n'écrit (879). Pour ce technicien toutefois, l'impossibilité d'accéder aux informations écrites – i.e. la lecture – lui laisse un sentiment d'impuissance et de grande vulnérabilité. Ce qui n'est pas le cas de la capacité à produire des textes écrits. Cela peut s'expliquer facilement si l'on considère que ce dernier exerce une profession qui ne requiert que peu d'écrits et, qu'en dehors de sa profession, il parvient à se débrouiller sans écrire beaucoup. D'autre part, il affirme que savoir lire est très important pour avoir une certaine culture, alors que savoir écrire n'est pas indispensable (737, 739).

pour s'informer . dans le sens-là . par exemple . ouais de: de de lire des: des livres euh: . à tous les niveaux de: culturels c'est important X . (être un:?) X et pis avoir envie de s'intéresser à des sujets importants . sans: pour autant avoir besoin de les: euh: retranscrire euh: ou bien d'écrire quelque chose à ce sujet-là (742)

Ce qui le distingue des autres informants, c'est qu'il tient à distinguer les deux activités – perception et production d'écrits, alors que les autres répondent à cette question en tenant pour acquis que c'est bien sûr la lecture qui est importante pour développer la culture.

9.5.4. Les nouvelles technologies

Roger est une personne très à l'aise avec les nouvelles technologies de la communication. Pour rappel, il utilise le courriel chaque jour, gère son argent et fait ses paiements via Internet depuis huit ans. Il lui arrive aussi de faire des recherches sur Internet, plus souvent dans le cadre professionnel que privé. Ecrire à l'aide d'un traitement de texte lui permet d'ailleurs de vaincre une partie de ses difficultés à l'écrit : il se sent moins déstabilisé par ses problèmes d'orthographe. Selon lui d'ailleurs, les nouvelles technologies ont facilité l'accès à l'écrit pour tous :

(...) je pense que maintenant ce qui est important c'est d'avoir des idées . parce que les moyens techniques qu'on a actuellement nous permettent .. de: d'écrire .. plus facilement . je dirais hein donc avant (il y avait encore?) un:e qualité euh: calligraphique X . qui est MOINS demandé(e?) maintenant (709)

Roger, qui n'a jusqu'ici jamais fait référence au critère de la calligraphie ou encore de la qualité du tracé, l'utilise pour distinguer entre l'écrit sur papier et l'écrit sur écran. Il ne mentionne par contre pas la question de l'orthographe. Selon lui, le support informatique permet au scripteur de laisser de côté certains aspects de l'écriture pour se concentrer sur les idées uniquement. Ce qu'il ne dit pas ici, c'est qu'il faut également que le scripteur sache comment rédiger ses idées de telle façon à produire un texte adéquat.

Bien qu'il soit à l'aise avec l'informatique et y perçoive certains avantages, il n'est pas sans une certaine méfiance face à ces nouveaux modes de communication, méfiance qui se retrouve d'ailleurs chez les autres informants de la présente étude. L'une de ses craintes est liée à l'archivage de la mémoire collective et à la vulnérabilité des supports :

- 726 R *parce que les l'écrit euh: . (tousse) on: archive de plus en plus sur des supports magnétiques ou des choses comme ça . on peut imaginer un quart de seconde qu'on ait euh: techniquement un orage magnétique ou des choses comme ça . on peut perdre tout un pan de notre vie .. et euh: ou un disque du:r ou: n'importe quoi je veux dire si ça s'arrête ça s'arrête c'est fini . et je pense que ça: c'est dangereux*
- 728 S9 *bon il y a les sauvegardes sur disquettes quand même*
- 729 R *ouais mais . (tousse) si on prend . [X*
- 730 S9 *[un papier brûle (rires)*
- 731 R *tout peut brûler je veux dire (c'est pas?) le papier brûle mais . je veux dire si maint- le problème c'est que maintenant ON: CA c'est un:e une idée là que j'ai que j'ai: que j'aime bien c'est si maintenant on supprimait l'électricité . on n'a plus de mémoire . XX . parce que X les miLLIONS de choses qu'on a archivées sur disque . ou n'importe quoi . on pourra jamais les relire ... il y a PAS c'est pas un: c'est pas un gravage c'est . c'est peut-être que tout d'un coup c'est la DIgitalisation de l'information . plus que: l'informatique . en elle-même . mais je pense que si on a un Ecrit même quand on avait par exemple de la musique sur des: des (vinyles?) . c'était quelque chose qui pouvait rester parce qu'on pouvait toujours relire . avec euh: avec n'importe quoi on arrivait à lire le vinyle . ce qui est plus le cas de: d'un système d'archivage avec des zéros et pis des uns*

Avancé par l'enquêtrice, l'argument du papier qui peut lui aussi, et peut-être même plus facilement encore, disparaître n'a pas de poids pour Roger, qui insiste sur la vulnérabilité d'un système d'archivage collectif dépendant de la production d'électricité. Ce dernier donne l'exemple de la musique enregistrée sur microsillons qui serait plus facilement conservable que celle enregistrée sur support digital. Si cet argument ne convainc pas tout à fait, il est par contre clair que Roger n'a pas confiance en ces nouveaux moyens d'archivage, et qu'il ne veut pas admettre que les anciennes façons de faire n'étaient pas plus sûres, pour ne pas dire moins. Inconsistances encore lorsqu'en matière de nouvelles technologies, on confronte le dire et le faire. Ainsi, s'il craint la possible perte de *tout un pan de notre vie* (726) à cause d'un orage magnétique, cela ne l'empêche pas de conserver toute sa correspondance par courriel sur ordinateur et non sur papier (154). Cet écart entre pratiques et représentations montre justement que l'on est dans une phase transitoire, déstabilisante en matière de moyens de communication. Tout comme lors du passage aux textes imprimés et diffusés à grande échelle, ou encore lors de l'invention du téléphone ou de la télévision, les gens regrettent la perte des anciennes façons de faire et craignent les conséquences des nouveautés. Roger l'exprime ainsi :

- 831 S9 *donc si on vous disait que demain la correspondance allait disparaître au profit du téléphone ou du e-mail que les livres allaient être remplacés par des cassettes enregistrées /s/ qu'est-ce que vous penseriez*
- 832 R *ce serait mon cauchemar*

- 833 S9 ouais .. mmh ...
 834 R parce que il y a tout un tas de choses qu'on peut faire comme ça . X on peut supprimer: euh: le papier .. ou autre chose ça ça me dérange pas . mais je pense qu'on peut pas supprimer complètement l'écrit . parce qu'il y a des choses qu'on pourra: [
 836 S9 [l'écrit sur papier donc [hein
 837 R [l'écrit sur papier . pour moi c'est: ça RESté . ça: ça a un petit côté sentimental bien euh: j'aime bien avoir . (sur?) papier et: pour moi ça serait un cauchemar ouais

Il aime bien le papier, il aime recevoir des lettres ou des cartes, mais une fois encore, la plus grande partie de sa correspondance personnelle se trouve être du courrier électronique qu'il n'imprime pas. Finalement, et quant aux conséquences des nouvelles technologies de la communication sur les relations humaines, il n'est guère plus optimiste :

- 809 S9 (...) est-ce que vous pensez que les nouvelles technologies de la communication l'agenda électronique le courrier électronique permettent à l'homme de mieux communiquer
 810 R non
 811 S9 non . pourquoi
 812 R parce que: je pense qu'on en a: euh l- l- où je travaille c'est un exemple parfait on a . /s/ un million de moyens de communication . agenda électronique mail mail interne Intranet euh . téléphone voice-mail enfin on a TOUT . mais les gens se parlent quand même pas
 814 S9 c'est vrai (question)
 815 R et les gens ouBLIENT quand même les rendez-vous: et les gens lisent PAS leur courrier et donc pour moi c'est: ..
 816 S9 i- i- le fait qu'il y ait TROP d'informations qui circulent là: la banalise l'information: ou bien: . la communication
 820 R X ouais je pense qu'on a: on n'obtient PAS de bons résultats comme ça moi je pense que . tous ces moyens là nous permettent de plus ([ply] sens négatif) communiquer

Fenêtre intéressante sur les habitudes en matière de communication informatique sur le lieu de travail : non seulement, selon lui, les gens ne se parlent pas, mais encore ils ne lisent pas leur courrier. D'autre part, Roger pense que le courrier électronique et Internet isolent de nombreuses personnes, mais pas lui :

- 839 S9 (...) est-ce que vous pensez que le courrier électronique et Internet isolent les gens
 840 R ouais /s/ ouais . pour moi c'est assez clair ouais .. ça me permet euh moi dans mon cas précis ça me permet de communiquer . plus vite ou ben si j'ai juste cinq minutes . de pouvoir communiquer quelque chose mais ça remplacera jaMAIS . le contact

Et encore :

je les VOIS aussi . je pourrais pas euh vivre sans les voir . et: je pense le email m'a: .. m'a DONné une liberté d'écrire . quand je veux . on est d'accord je veux dire à deux heures du matin si je travaille pis j'en ai marre ben j'ai envie d'écrire un mot j'écris un mot . ce que je peux pas faire par téléphone XX X .. mais ça remplacera jamais le contact ... bon je pourrais aussi l'écrire sur papier pis l'enVOyer mais c'est: c'est moins: euh: . Instantané c'est pas juste le moment présent X l'envie d'écrire . c'est ça mais je pense que: . je pense que les gens sortent plus de chez eux parce que ils Attendent un email .. (847)

Roger reconnaît ici les avantages du courriel et son caractère mi-oral, mi-écrit. Lorsqu'il ne peut ni téléphoner, ni écrire, alors le courriel s'avère être le mode de communication idéal. En ce qui le concerne, ce n'est pas un facteur d'isolement car il maintient le contact en face à face avec ses amis. Remarquons enfin qu'il n'est pas le seul à parler de « ces gens qui s'enferment

et qui ne vivent plus que via leur ordinateur », sans toutefois donner d'exemples précis mais en précisant bien que ce n'est pas son cas. Pour conclure, bien qu'il exprime de nombreuses craintes face aux nouvelles technologies et qu'il observe – ou imagine – que les autres en pâtissent, il n'est – lui-même – pas devenu l'esclave de ces nouvelles technologies. Au contraire, il sait comment les utiliser à son avantage.

9.6. CONCLUSION

Roger est une personne qui écrit volontiers pour autant que ses écrits ne soient pas soumis au jugement d'autrui. S'il a détesté l'écrit à l'école, il trouve aussi des façons de l'intégrer dans sa vie d'adulte et ce même s'il a toujours de grandes difficultés orthographiques. Ainsi, il écrit volontiers à ses amis ou pour lui-même, mais il évite toujours soigneusement les écrits administratifs ou professionnels. Bien sûr, Roger aimerait pouvoir écrire mieux :

- 865 R *euh: pff: .. j'écirais plus euh: au à tout le monde X j'aurais MOINS de crainte d'écrire euh: . à une administration j'irais pas les VOIR je veux dire si j- j'aimerais BIEN maîtriser le français de manière euh: ... [*
- 867 S9 *[si vous maîtrisiez mieux l'écrit vous iriez vous déplacerez pas pour une question d'assurance vous préféreriez écrire la lettre et pis l'envoyer*
- 868 R *non . non j'irais quand même parce qu'il y a des choses qui se règlent plus facilement (à deux?) . mais: euh: j'écirais plus facilement pour obtenir des choses ou euh: je veux dire à une direction ou (une chose?) comme ça en leur disant: que: .. autant que je suis content que je suis: je suis pas content .. X et je le ferais plus facilement parce que: j'aim:e .. je pense que si on écrit bien . ça: ça: .. ça donn:e un certain RESpect de la personne . la maîtrise de l'écrit*
- 870 S9 *l'autre vous respecte*
- 871 R */s/ ouais . (c'est:?) c'est (l'impression [XXX*
- 872 S9 *[il vous ENtendra . si vous [*
- 873 R *[il M'ENtendra voilà . tandis que si j'écis . quelque chose qui est TRES moyen: avec une qualité MOyenne et une orthographe MOyenne . et un contenu MOyen . XX je sais bien que les gens vont RIgoler . ça c'est évident . dans ce CAS précis si c'est une lettre de réclamation ou quelque chose comme ça .. et euh: alors autant pas le faire . autant: aller voir la personne*

Savoir bien écrire signifie pouvoir impressionner les autres et donc acquérir un certain pouvoir sur eux. Ainsi celui qui écrit une “mauvaise lettre” à une administration risque le dénigrement de toute sa personne alors que celui qui écrit une lettre de qualité s'attirera le respect et forcera le récepteur à prendre en compte ses dires. Cela résume tout le rapport de Roger à l'écrit : il ne peut rencontrer l'autre – que ce soit un employé d'assurance, un responsable au travail ou autre – que par le biais de l'écrit, sous peine d'être jugé médiocre, non seulement au niveau de son orthographe mais de toute sa personne. Cela laisse transparaître que notre société attribue au “bien orthographier” un rôle surdimensionné. Il existe bien sûr des situations encore plus délicates, comme par exemple le fait de ne savoir ni lire ni écrire, et Roger ne peut imaginer cela qu'en comparant cette situation à son expérience aux Etats-Unis :

- 875 S9 (...) et puis: si vous aviez PAS accès à l'écrit si vous n'arriviez pas: vous pouviez ni lire ni écrire .. comment serait votre vie ..
- 876 R je pense qu'on peut pas répondre à cette question . puisque: c'est pas une situation qui se présente .. donc j'imagine [qu'on peut pas:
- 878 S9 [c'est difficile à imaginer
- 879 R ouais c'est difficile à imaginer pour moi ouais .. je veux dire on peut l'imaginer par rapport à une autre langue .. donc euh c'est vrai que si on maîtrise pas: ni l'écrit et ni: la: ni la lecture (ni?) l'écriture .. euh: j'ai vu j'ai été que trois mois en: aux Etats-Unis . c'était euh. UN mois de cauchemar ça c'est vrai peut-être on peut le voir dans ce sens-là (alors?) X on peut imaginer que si on pouvait pas . ni lire ni écrire .. ce serait:

Une telle situation serait un *cauchemar*, apparemment pas comparable à ses difficultés orthographiques.

Pour conclure, la relation de Roger à l'écrit est marquée par ses problèmes d'orthographe, son sentiment de ne pas être à la hauteur et son admiration pour ceux qui savent bien écrire. Cela dit, il aime lire et il aime écrire dans les situations où la pression de la norme ne pèse pas trop. Finalement, si les tentatives d'améliorer ses compétences orthographiques n'ont malheureusement pas abouti, ce technicien a par contre très vite intégré les nouvelles technologies de la communication, autant dans sa vie privée que dans sa vie professionnelle.

10. YVES : LA PASSION DE L'ÉCRIT PERÇU COMME UNE AVENTURE

Domicile :	un village dans le Canton de Neuchâtel
Nationalité :	suisse
Age :	42 ans
Profession :	informaticien indépendant (depuis 1998)
Scolarisation :	Tertiaire Universitaire
Etat civil :	marié
Enfants :	3 (14, 13 et 9 ans)
Langue maternelle :	suisse-allemand
Autres :	allemand : oral et écrit : « complet » français : oral : « très bon pour l'écoute. Erreurs grammaticales en parlant » écrit : « erreurs d'orthographe et de grammaire, mais bon en composition et en description » anglais : oral : « très bien », écrit : « bon niveau. J'aime écrire en anglais »

Yves est une personne que je connais de longue date, ce qui peut expliquer son ouverture pour parler de lui. Notons qu'il s'exprime avec un léger accent suisse-allemand. Quant à son parcours de vie, il est hors du commun. Il a été scolarisé (niveau pré-professionnel)¹ en Suisse allemande. Il est ensuite devenu marin sur le Rhin. Par la suite, il a suivi une formation théologique (de degré tertiaire universitaire) en Belgique², ceci afin de devenir pasteur. Il est venu exercer son nouveau métier dans le haut du Canton de Neuchâtel en 1988. C'est à cette époque que le français est devenu sa langue principale³, langue qu'il n'a jamais eu le temps d'acquérir complètement, notamment au niveau de l'orthographe grammaticale⁴. Marié et père de trois enfants, il a poursuivi cette activité pendant plusieurs années. Petit à petit, il s'est tourné vers l'informatique pour en faire son métier en mars 1998. C'est alors qu'il a ouvert son propre bureau d'informatique et en a assuré les services aussi bien que la gestion. Ses centres d'intérêts personnels, comme il le dit lui-même dans une lettre⁵, sont *l'écriture, les langues, la logique, les langages de programmations informatiques, les pensées philosophiques et religieuses, l'art sous sa forme musicale et visuelle, les inventions, la*

¹ L'école pré-professionnelle est obligatoire et elle relève du degré secondaire I ; elle concerne les élèves de 11 à 15 ans n'ayant pu se qualifier pour les autres filières. L'enseignement y est élémentaire.

² La langue d'enseignement était l'anglais.

³ Lors de ses études en Belgique, il parlait le français avec son épouse essentiellement. Pour la notion de langue principale, voir 3.3.

⁴ La notion d'orthographe grammaticale est détaillée en 9.3.

⁵ Lettre qu'Yves m'a remise dans le cadre de cette recherche.

dégustation, les idées farfelues. L'entretien conduit avec Yves a de loin été le plus long (1h40) ; sa passion pour l'écriture et l'art a permis de mettre en valeur le cas d'une personne ayant une relation tout à fait particulière à l'écrit.

10.1. LA PLACE DE L'ÉCRIT DANS SA VIE

10.1.1. L'écriture

Yves utilise l'écrit dans des circonstances nombreuses et variées. Les pratiques scripturales décrites ci-après concernent principalement le français, sa langue principale au moment de l'interview, mais aussi l'allemand et l'anglais. Dans la vie privée, il utilise l'écrit pour la correspondance personnelle (lettres personnelles, cartes d'anniversaire, cartes postales, courriels divers). Cependant, il admet se contenter la plupart du temps de signer les cartes postales que sa femme rédige. Les écrits administratifs lui incombent généralement, quoiqu'il les affectionne peu. Quant à sa profession, conseiller en informatique, elle implique l'usage constant de l'écrit et des nouvelles technologies. Ainsi, Yves rédige des lettres à ses clients, il fait des devis, élabore des sites Internet et envoie de nombreux courriels. Il note tous ses rendez-vous dans son agenda. A l'occasion, il prépare aussi des sermons en s'appuyant sur des notes rédigées à l'avance. D'autre part, il semble être fréquemment "réquisitionné" pour concocter des textes. Ainsi, il rédige depuis quelques années des discours pour le club des accordéonistes auquel il appartient. Il a également rédigé une description des cuvées de vin d'une entreprise du village en trois langues. A côté de tout cela, il aime écrire des histoires, des descriptions (par exemple de tableaux), et même parfois des poèmes (ces derniers étant rédigés en allemand). Finalement, pendant une période de sa vie, il a noté certaines réflexions et impressions dans des cahiers prévus à cet effet.

10.1.2. La lecture

Les lectures de ses loisirs recouvrent les histoires fantastiques, les bandes dessinées, la poésie allemande, les romans biographiques et historiques et enfin les textes philosophiques et religieux. Il lit les journaux quotidiens seulement occasionnellement et parcourt parfois certains magazines auxquels la famille est abonnée. Il lit bien sûr dans le cadre de sa profession, par exemple des manuels sur l'informatique. La langue utilisée dépend du sujet, ainsi les journaux sont lus en français, certains livres en anglais, et la poésie en allemand.

10.2. SA RELATION A L'ÉCRIT

Yves est un passionné d'écriture. C'est la raison pour laquelle divers éléments témoins de sa relation au scriptural seront mis en évidence ici. Tout d'abord son vécu scolaire – plutôt négatif – sera évoqué. Je me pencherai ensuite sur ses représentations de sa propre maîtrise de l'écrit, sur les raisons qui le poussent à écrire, sur sa relation négative aux textes imposés ainsi que sur le rôle du multilinguisme dans son appréhension de l'écrit. Finalement je présenterai une pratique scripturale particulière à la famille d'Yves, pratique qui témoigne également de sa relation à l'écrit.

10.2.1. La période scolaire

Yves n'a pas apprécié l'école dans son ensemble⁶. Il est gaucher et il a connu ses premiers problèmes scolaires à cause de la mauvaise qualité de son écriture manuscrite.

j'ai beaucoup aimé l'écrit mais j'ai toujours eu un problème d'écriture . je pense qui venait aussi euh par euh: par une euh: institutrice qui m'a vraiment euh: . écrasé à ce niveau-là dès que je faisais un petit truc je devais écrire cinquante fois la: la même phrase . et cetera bon c'était euh j'ai vécu un cauchemar à ce niveau-là (76)

au n- au niveau voilà de de l- de l'Ecriture ouais . et pis j'ai je pense que j'ai perdu aussi confiance . à mon écriture . j- je: je trouve toujours que j'écris dégueulasse . mais on m'a INculqué que c'est dégueulasse déjà au départ je me rends compte maintenant . alors dès que j- j- dès que je POUvais j'ai Appris la dactylographie avec une machine tout vieux il y a avait pas encore les ordinateurs . j'ai appris euh: la dactylographie dès que je savais la dactylographie j'écrivais plus à la main (79)

Il explique très bien comment une représentation négative de son écriture manuscrite s'est forgée en lui. Bien qu'il soit parvenu à régler le problème par le biais de la dactylographie, il est clair que ce souvenir émotionnel négatif reste gravé en lui. Comme il le dit lui-même, on lui a *inculqué* qu'il écrivait mal et, de ce fait, il trouve aujourd'hui encore son écriture *dégueulasse*. Malgré cet obstacle, Yves aimait, à l'époque déjà, beaucoup rédiger :

alors bon à l'école primaire c'est vrai que: .. euh: j'ai toujours eu euh: cette euh: envie d'écrire et pis j'ai toujours BIEN réussi(r?) à écrire . euh les textes en général c'était à peu près la seule chose qui . était appréciée par tous les profs . à travers de toutes les années . euh: les autres choses étaient tous variables sauf ça . et pis en alleMAND je me débrouillais bien en orthographe et à la grammaire . donc j'avais euh vraiment une é- une écriture qui était: . qui était BIEN et pis à un moment doNNE . on pouvait prendre des . (...) des options supplémentaires . pis là j'ai pris allemand . c'était justement la rédaction: et cetera . pis alors là je me suis plus un peu spécialisé dans l'écrit . CA c'était euh TOUT ce qu'on peut dire euh du côté euh: (527)

Il semble en effet que c'était le seul sujet qui captait son attention :

moi j'ai ramené . des des notes HORRIBLES . des années des années à la maiSON . pis il y a des moments où j'avais strictement rien à faire avec euh: avec l'école je voulais RIEN savoir .. et: et c'est plus tard que: que je me suis éveillé pis: euh je me suis pas trop mal débrouillé ... (763)

⁶ Cette période de sa vie concerne le suisse-allemand et l'allemand.

Yves, dans une conversation précédant cet entretien, a affirmé avoir *fait exprès de rater* l'examen lui ouvrant la porte à l'école secondaire. Ainsi il est resté au degré secondaire I⁷ jusqu'à la fin de sa scolarité obligatoire. Il est étonnant de voir qu'une personne très à l'aise avec l'écrit a toutefois effectué une scolarité minimale. Nous verrons plus loin qu'Yves est particulièrement réticent face à toutes les tâches obligatoires et imposées par autrui, réticence qui pourrait expliquer en partie ses difficultés scolaires initiales. Plus tard, il s'est *éveillé* et a mis toutes ses compétences en œuvre. Sa maîtrise de l'écrit lui a alors certainement été favorable et lui a permis de poursuivre son éducation jusqu'au degré tertiaire, raison probable pour laquelle il relativise aujourd'hui l'importance de la réussite scolaire pour ses enfants :

(...) moi je dirais qu'il y a un temps pour tout . et le temps n'est pas pour tous le même . donc je serais pas à cheval sur . vous devez réussir avec des bonnes notes euh: . je serais pas à cheval là-dessus je voudrais pluTOT . voir une réussite globale . sentir qu'ils a- qu'ils qu'ils arrivent à s'épanouir . qu'ils arrivent à devenir EUX-mêmes . savoir ce qu'ils veulent . ce qu'ils veulent pas . c'est très important aussi . c'est plutôt comme ça que je le verrais c'est pas les notes euh: . hein réussir à l'école pour moi c'est quoi c'est . c'est l'épanouis- l'épanouissement de la personne . plutôt que avoir ramené des notes euh des bonnes notes à la maison . (763)

Sa position est celle d'une personne ayant surpassé l'échec scolaire et gardant une confiance pleine en l'individu, ceci presque indépendamment du poids des exigences en cours dans notre société. Ce point de vue confiant s'oppose à la grande importance accordée à la réussite scolaire des enfants dans les familles de milieux défavorisés. Ainsi Laurent (ch. 5) n'aurait pas voulu que ses fils soient manœuvres comme lui, et pour cela, il fallait qu'ils réussissent leur scolarité obligatoire.

10.2.2. Représentations de sa maîtrise de l'écrit

Dans un premier temps, Yves fait mention de ses difficultés à maîtriser le français au niveau de l'orthographe et de la grammaire :

- 541 S15 *pis au niveau de l'écriture bon on va on va se limiter au français ici est-ce que tu as des problèmes au niveau de l'orthographe de la construction du texte du style*
- 542 Y *alors euh: justement alors l'orthographe bien sûr c'est c'est pas ma langue maternelle donc et: pis j'ai PAS eu le temps de . tranquillement l'étudier donc elle est pas parfaite . elle s'est beaucoup améliorée quand même parce que j'ai BEAUCoup écrit quand même . et pis i:l il y a beaucoup de gens qui m'ont dit euh ben ça il faut écrire comme ça pis je me suis fait corriger . euh: .. mais: bien sûr j'ai j'ai toujours euh je fais toujours des erreurs surtout quand j'écris j- justement je me concentre D'Abord PAS . s:ur l'orthographe ou la grammaire . c'est seulement . en deuxième lieu que je dois faire CA .. et pis euh donc au départ si on regarderait un texte que j'écris rapidement on en retrouverait tout plein .. mais que je euh . la plupart des: erreurs je les trouve moi-même après . si je relis*

Il convient tout d'abord de préciser que les problèmes qu'il rencontre ici ne sont pas simplement liés au passage à l'écrit, mais bien plutôt au passage au système de transcription

⁷ Voir note 1, ce chapitre.

du français. En effet, en 527 (cité ci-dessus), il souligne son aisance en allemand, que ce soit au niveau de l'orthographe, de la grammaire ou de la rédaction en général. C'est d'ailleurs ainsi qu'il justifie ses difficultés en français : *c'est pas ma langue maternelle*. Cela laisse entendre que si le français était sa langue maternelle, il ne ferait pas de telles fautes, fautes qui d'ailleurs seraient inconcevables. La pression normative est forte⁸ et Yves l'a bien intégrée dans ses représentations de la langue française. Il existe un bon français que tout un chacun devrait maîtriser. Cela contribue à développer son insécurité linguistique, insécurité qui se voit très bien dans ses propos concernant la langue française : *j'ai pas eu le temps de tranquillement l'étudier donc elle est pas parfaite... elle s'est beaucoup améliorée ... j'ai beaucoup écrit ... je me suis fait corriger ... je fais toujours des erreurs* (542). Afin d'illustrer les propos d'Yves concernant ses difficultés à gérer le niveau microsyntaxique⁹ du français écrit, un extrait d'une histoire intitulée « L'Auberge du Village », que celui-ci a rédigée sans toutefois – selon ses dires – ni la relire ni la corriger, est présenté ci-dessous ; notons enfin qu'il se peut qu'il ait utilisé le correcteur automatique du logiciel Word :

Ce soir là, n'en faisait pas exception. Comme d'habitude, le Barman Mike le Grave, était derrière l'imposant bar de bois de chêne sous un ciel de bouteilles renversées de toute les couleurs, suspendues au plafond. Il regardait d'un air grave ses clients, comme d'habitude. Comme d'habitude son expression semblait dire "Si vous saviez ce que moi je sais, vous ne diriez pas ce que vous dites." C'est cette expression si parlante qu'il lui a valu le nom de Mike le Grave, bien qu'en réalité personne n'a jamais pu prouver si c'était réellement ce qu'il pensait; car Mike le Grave passé son temps à écouter les autres, ce qui ne lui laissait guère la possibilité de parler. Pourtant il y avait toujours l'un ou l'autre qui essayait de brisé cette habitude en se promettant de le faire parler, comme ce soir:

- Hé! Mike le Grave dit-nous qu'en penses-tu de cette histoire de libération du village, dont tout le monde parle c'est dernier temps ?

La question venez de la table ronde au milieu de l'auberge. Un homme petit, rond, et chauve comme un glaçon, plutôt pâle de visage et terriblement nerveux tournait rapidement la tête vers le bar. Il avait sa main gauche sur un cylindre noir et sa droite accroché à une double mesure de breuvage villageois, comme si quelqu'un avait l'intention de le lui volé. C'était Bide, l'Alchimiste du village en personne, toujours appelé par "Monsieur Bide". Il avait ceci d'exceptionnelle: C'était lui qui avait inventé le breuvage du village depuis maintenant une décennie. Je n'aime pas beaucoup en parler... car tout cela est lié à des événements bien tragiques...

Document 10.1.

Yves a sans aucun doute des capacités en matière de création narrative. Dans ce texte, l'auteur parvient à créer une atmosphère d'expectative et de mystère qui donne envie de poursuivre la lecture. Cependant, au niveau de la grammaire et de l'orthographe, les

⁸ Concernant l'importance d'une orthographe correcte, voir 6.5.3.

⁹ Le niveau microsyntaxique se réfère à la mécanique grammaticale à l'intérieur des clauses. Pour la notion de clause, voir 2.1.2.

problèmes sont bien réels. Ils concernent surtout des questions d'accord¹⁰ : *Mike le Grave passé son temps ... l'un ou l'autre qui essayait de brisé cette habitude ... il avait ceci d'exceptionnelle*, etc. D'autres problèmes sont liés à la reconnaissance des morphèmes : *c'est dernier temps* et à la difficulté de gérer la non-correspondance entre phonème et graphème en français : *Nul par ailleurs dans le monde ...*¹¹. Cela n'empêche pas Yves d'avoir du plaisir à écrire et, selon lui, une relecture suffirait à améliorer ses écrits.

Toutefois, lorsque l'on examine certains textes qu'il aurait dû, selon ses exigences, relire, on constate que certaines fautes demeurent ; à témoin la lettre suivante :

[redacted]
 [redacted] 17
 2 [redacted]
 Tél. privée: 032 [redacted]
 E-mail [redacted]@bluewin.ch

**REPUBLIQUE ET CANTON DE
 NEUCHÂTEL**
**Département des finances et
 des affaires sociales**
Rue du Musée 1
Case postale 563
CH- 2001 Neuchâtel

[redacted], le 12. décembre 2000

Mesdames, Messieurs,

J'ai récemment reçu un avis de poursuite de votre part au quel j'ai fait opposition.
 En effet je ne comprends pas votre manière de fonctionner.
 Suite à me demande d'arrangement vous m'avez envoyé des bulletins pour payer par mensualités. Je vous ai adressé la lettre suivante au debut de juin 2000

Mesdames, Messieurs,

Je vous remercie d'abord pour les deux confirmations d'arrangement pour les impôts 1998 / 1999 et je voudrais vous exprimer ma reconnaissance pour votre compréhension.

Je constate néanmoins que les deux arrangements se totalise à 757.- par mois, sans compter les impôts courant.

Or, il est actuellement impossible pour moi de sortir cette somme. J'ai réussi à obtenir une aide de la caisse de chômage pour la création de mon activité indépendante en tant qu'informaticien et dans ce cadre je peux maintenant faire un cours de gestion pendant 15 jours. Je travail toujours dans le développement de programme informatique, mais il est trop tôt pour une vente qui rapporte de manière concrète. Ceci veut dire que pendant ces moins d'été et certainement pendant l'année en cours mes finances ne seront pas très haut. Vous n'ignorez certainement pas l'effort incroyable qu'on doit fournir pour créer une activité indépendante qui tient la route.

C'est pourquoi je voudrais vous demander que pour l'année 1998 je pourrais rester à notre ancien arrangement de 150.- par mois qui est toujours en cours et pour lequel j'ai toujours les bulletins. Pour 1999 je verserai selon l'arrangement du 16 mai 2000.

En vous remerciant d'avance pour la considération de cette demande je vous prie d'agréer, Mesdames, Messieurs, mes salutations distinguées.

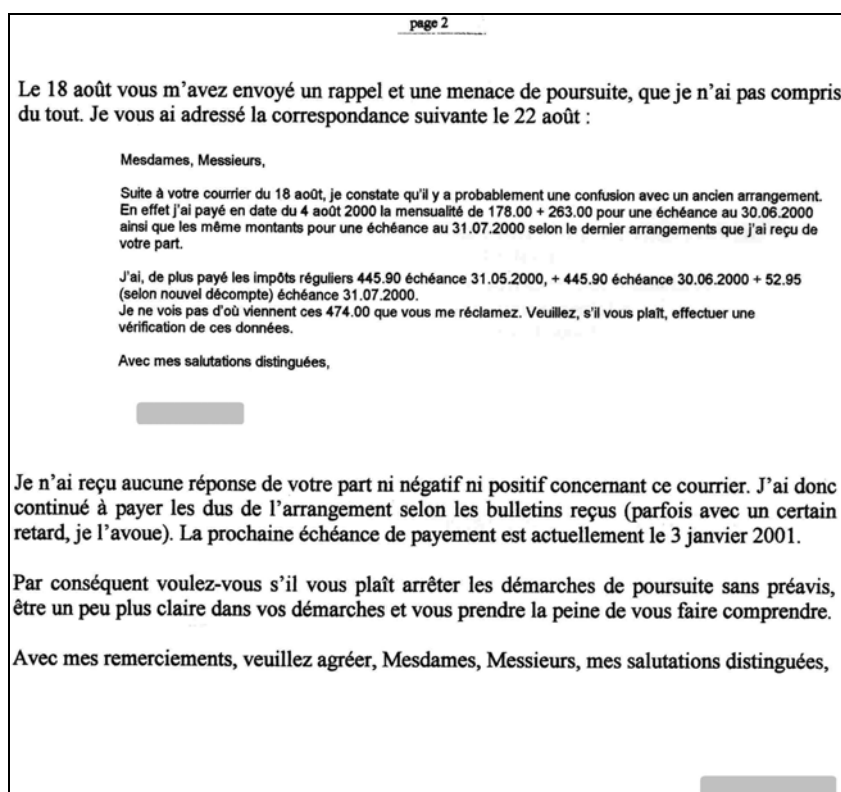
[redacted]

Vous m'avez envoyé de nouveau deux séries de bulletins avec des autres montants sur une période plus longue. Aucune lettre n'a accompagné votre envoi. J'ai donc abandonné le premier arrangement en faveur du deuxième.

Document 10.2.

¹⁰ Pour plus de détails concernant le fonctionnement de l'orthographe française, voir 2.2.1, 9.3, et 11.1.1.

¹¹ Ce dernier exemple est tiré de la suite de l'histoire, non reproduite ici.



Document 10.3.

De nombreuses erreurs d'inattention demeurent dans cette lettre officielle à la mise en page parfaite : au quel ; suite à me demande ; les impôts courant ; ces moins d'été ; etc. Ces dernières laissent penser soit que la relecture n'a pas eu lieu, soit qu'elle n'a pas suffi. Yves affirme également utiliser le correcteur d'orthographe intégré à l'ordinateur ainsi qu'un autre correcteur plus performant (556) ; il semble toutefois que, même si intérieurement il exige cela de lui-même, dans la pratique il n'opère pas toujours toutes ces vérifications.

Malgré ses problèmes d'écriture, il se sent à l'aise pour composer des textes :

alors (j'ai écrit? j'é:cris?) directement à l'ordinateur et je recorrige . d'abord euh au: niveau orthographe et grammatical . euh: là je suis obligé . parce que . dans un premier temps je pense pas beaucoup à ça je pense qu'au contenu . mais en général je dois dire très souvent mes: mes: lettres ils sont écrits très souvent du premier coup comme je veux . c'est un petit peu euh je sais pas . c'est un peu par intuition . je les relis je dis non c'est: je laisse comme ça (438)

Yves fait donc preuve d'une compétence de communication en matière d'écriture – donc d'une compétence textuelle – tout à fait adéquate. Il maîtrise la mise en forme d'un texte pour arriver à ses fins, ceci sans toutefois en maîtriser la grammaire et l'orthographe de façon appropriée¹². Ce cas révèle que compétence grammaticale et compétence de communication

¹² Voir à ce sujet 2.2.1 concernant les composantes linguistique et socio-pragmatique de la compétence scripturale.

ne vont pas forcément de pair en ce qui concerne la production de textes écrits. Yves poursuit sa réflexion concernant ses textes et les corrections lui provenant d'autrui :

- 684 Y *alors . ce que j'aime pas . c'est: quand je donne un texte . à lire pour son contenu . qu'on corrige mon orthographe . je déteste . parce que (...) c'est pas la question . je je voulais voir le contenu . (bon?) pour moi c'est deux choses différentes . bien sûr il faut qu'il soit correct à la FIN . parce qu'il faut qu'il soit impeccable . pour moi aussi . mais ça vient après .. alors euh en général si je donne un texte à lire c'est pour son contenu . et je voudrais savoir d'abord . . euh: si je fais ça mais ça peut être L'INverse si je donne un un texte à corriger il y a aucun problème .. mais si quelqu'un commence à lire il lit le texte il dit .. ah mais la maison euh: . euh ça s'écrit avec . . ah mais alors euh: . sans s [*
- 686 S15 *[et si on te corrige au niveau du contenu quand tu demandes qu'on le re[lise pour (l'orthographe?) ça va*
- 687 Y *[non alors . j'ai pas de problème . J'Aime [*
- 689 S15 *[tu tu tu prends en compte les [*
- 690 Y *[parce que: là je: je discute . la personne me dit oui mais là je comprends XX j'ai voulu dire ça .. et pis très souvent qu- quand je me rends compte que je voulais dire ça je me dis mais euh: pourquoi tu l'as . pas dit (...) parce que c'est vrai que je me rends compte que mes textes (...) si j'écris une histoire je relis . euh: . je dois me dé- c'est-à-dire je le mets de côté pis je dois me DETacher du texte (et?) relire . parce que je me rends compte que je PENse des choses . dans la tête que je n'ai pas forcément écrit .. et pis qui font partie du contenu et que la personne . qui LIT peut pas savoir . et dès que je donne un truc comme ça X ça ça se voit tout de suite ces choses-là . et j'ai aucun problème je SAIS que c'est comme ça . et pis je: [*
- 692 S15 *[tu rajoutes*
- 693 Y *je je rajoute je: je . parce que j- alors là si je fais un texte comme ça je veux qu'il soit parfait . je suis très: méticuleux là-dessus je veux qu'il soit vraiment TRES TRES bien fait*

Cet extrait soulève plusieurs points, notamment les exigences qu'Yves s'impose, l'opposition entre forme et contenu, et enfin la correction de ses textes par autrui.

Selon ses dires, le contenu de ses textes lui importe plus que la mise en forme orthographique et grammaticale de ces derniers. Affirmer cela lui permet de s'accorder le droit à quelques erreurs ; cela lui permet également de sauver la face en expliquant à l'autre – en l'occurrence l'enquêtrice – qu'il n'ignore pas ses propres erreurs. Dans un extrait antérieur, il dit également ceci : *tout ce qui est purement ... grammaire m'intéresse ... moins parce que je le sais moins ... c'est pas mon fort* (466, 469). Vu sous cet angle, il accepte ce côté faible de sa maîtrise de l'écrit. S'il explique par plusieurs moyens cette faiblesse, c'est qu'il subit, comme nous l'avons dit plus haut, la pression de la norme française. Ses exigences en matière de correction grammaticale en témoignent : *il faut qu'il¹³ soit correct à la fin ... parce qu'il faut qu'il soit impeccable* (684). Concernant les histoires qu'il écrit, il ajoute ceci : *si je fais un texte comme ça je veux qu'il soit parfait ... je suis très méticuleux là-dessus je veux qu'il soit vraiment très très bien fait* (693). Yves a fourni une vingtaine de documents écrits pour accompagner cette interview. Parmi tous ces documents, quelques textes seulement comprennent peu ou pas de fautes. Il s'agit d'un texte de quatre pages sur le baptême

¹³ A savoir : le texte.

religieux, d'un courriel publicitaire énumérant les prestations de son entreprise et d'un devis pour une configuration informatique. Les autres documents (voir par ailleurs les documents reproduits ci-dessus) contiennent un nombre non négligeable d'erreurs. Ce décalage entre ses pratiques et ses représentations du "bon français" témoignent de son insécurité linguistique.

Cet informaticien distingue à plusieurs reprises le niveau du contenu et celui de la forme. Il convient de préciser le sens que ces termes recouvrent pour lui. C'est dans un passage où ce dernier explique comment il soutient ses enfants au niveau scolaire que l'on peut entrevoir ses représentations de ces deux niveaux :

462 S15 (...) tu leur expliques des règles de grammaire . ça t'arrive
 463 Y alors euh: ça m'arrive moins souvent parce qu'hein c'est: c'est pas mon fort mais: il y a des choses que j'entends pis je sais que c'est faux . pis je peux leur dire non ça il faut plutôt faire comme CA . euh: . où je dirais où j- où je leur aide plus c'est: . c'est quand c'est: un peu euh: .. euh: comment dire c'est le niveau quand il s'agit du contenu de l'écrit . euh: par exemple ils doivent trouver des SYnonymes pour un mot . ou des choses comme ça . alors là X de nouveau j- j- . je suis assez à l'aise là-dedans et pis là euh .

Pour Yves, si la forme d'un texte concerne l'orthographe et la grammaire, le contenu concerne, entre autres, le choix des mots (usage de synonymes). Toutefois, d'un point de vue linguistique, le choix entre deux termes de sens dénotatif semblable (par exemple « automobile » et « voiture ») relève plutôt de la forme du texte, de son style que du contenu lui-même. Un autre extrait laisse entendre qu'Yves n'utilise pas toujours les termes « forme » et « contenu » de façon constante ; ainsi, alors qu'il parle d'un texte écrit pour clarifier un contentieux, il affirme ceci : *on pèse les mots (...) dans cette forme-là c'est exactement ce que je veux dire* (97). Le choix des mots fait ici partie de la forme du texte. Les notions de forme et contenu sont à nouveau opposées dans l'extrait suivant :

... j- je parle pas de la (forme?) X extérieure visible je parle du contenu . hein . alors c'est vrai il y a des phrases . que je relis . DIX fois . dans un livre X parce que je trouve c'est BIEN décrit . et pis ça fait . exactement comme j'ai dit tout à l'heure le LIEN avec la CHOSE ou avec la situation ou avec . euh: euh l'ambiance . et pis on a l'impression d'avoir . une MEloдие . pour moi c'est une mélodie en fait . qui correspond à la situation . ça se . ça se chevauche parfaitement . et si les deux se chevauchent parfaitement c'est un texte bien écrit (605)

Ici, c'est la capacité d'un texte à exprimer un référent du monde extérieur avec justesse qui relève du contenu. Ainsi, le choix des mots, l'articulation des informations, la *mélodie* d'une phrase se situent au niveau du contenu du texte, alors que la forme, elle, se limite à la grammaire et à l'orthographe. Pour le linguiste, les niveaux macrosyntaxique – articulations des informations – et microsyntaxique – mécanique grammaticale à l'intérieur des clauses¹⁴ –

¹⁴ Pour une définition de la notion de clause, voir 2.1.2.

relèvent tous deux de la forme de la langue, à savoir de la structuration d'un contenu significatif par une langue donnée. En effet dans une acception traditionnelle, la forme se réfère à « la structure de la langue non interprétée sémantiquement »¹⁵, alors que le contenu concerne le sens, la signification, ce qui est communiqué au sujet du réel. Toutefois, et c'est ce qu'Yves semble ignorer, la forme d'un texte influe sur son contenu et intervient dans la compréhension du sens. Le lien établi par le texte avec le monde extérieur ne peut se faire que par le biais d'une forme qui elle-même renvoie à un contenu. C'est bel et bien la structure du texte, son agencement qui le conduit à être perçu comme une mélodie, mélodie qui, selon lui, évoque une situation du monde réel.

Finalement le passage pré-cité (684-694) nous informe des réactions d'Yves face à la correction de ses textes par autrui. Ainsi, il accepte la correction s'il a, préalablement, accordé à l'autre le droit de le corriger. C'est la notion de contrat didactique que l'on retrouve ici, contrat établi entre deux interactants et qui permet de sauver la face. Ainsi, en donnant son accord, Yves garde en partie le pouvoir et le contrôle sur son texte. Le correcteur offre ses services dans un domaine, il travaille pour le véritable auteur. Il ne vient pas le "corriger", il vient plutôt s'occuper de la partie plus rébarbative de la construction du texte.

10.2.3. Les raisons pour lesquelles il écrit

Nous retiendrons ici deux raisons majeures qui poussent Yves à prendre la plume. Dans les deux cas, celui-ci est l'initiateur de l'activité scripturale, activité qu'il perçoit positivement.

Gestion des émotions

L'écrit comme moyen de tempérer les émotions a déjà été mis en évidence dans l'histoire scripturale de Marc (ch. 6). Cet aspect est également présent dans l'usage qu'Yves fait du mode scriptural :

- 93 S15 (...) si tu dois dire quelque chose de difficile à quelqu'un qui pourrait mettre en danger la relation . est-ce que tu vas préférer le faire par éCRIT ou . en face-à-face ...
- 94 Y je pense que: je le ferais: par écrit . moi je m'exprime mieux par écrit que: oralement
- 97 Y (...) j'aime beaucoup l'écrit et pis je le trouve on PEse les mots . et pis après on les éCRIT euh: on les METS dans une . on on les rend acceptables euh on . on se laisse PAS moi j'ai aussi un tempérament par exemple un peu euh: comment dire soupe au lait on pourrait m'énerVER . et alors on: on dira plus ce qu'on voudrait vraiment dire . pis avec l'écrit ça arrive PAS . l'écrit on l'éCRIT . on le relit on le relit deux trois fois . (tu dis?) bon dans cette forme-là . c'est exactement ce que je veux dire .. euh: je le dis je le dis comme ça alors je pense que je préférerais l'écrire ouais
- 99 S15 mmh . tu aurais pas peur que ce soit mal compris . par exemple ...

¹⁵ Dubois, J. et al. (1994).

- 100 Y *alors c'est sûr on comprend toujours ce qu'on veut comprendre c'est clair que ça soit: pour l'écrit ou: Oralement . euh: ... mais je pense X est-ce que j'aurais peu:r non j'aurais pas peur j- je me dis c'est une possibilité [*
- 102 S15 *[ouais [mais c'est pas*
- 103 Y *[il faudrait expliQUER faut: [*
- 104 S15 *[(il?) faudrait re-expliquer tu serais pr tu tu serais [*
- 105 Y *[ah ben ouais (je? j'ai?) dis regarde mais j'ai pas écrit ça regarde lis [*
- 106 S15 *[mmh . [tu par- tu envisages de parler avec la personne à un moment donné*
- 107 Y *[X*
- 108 Y *alors . o- . oui si s: ça dépend la situation hein si c'est quelqu'un que je dois côtoyer . bien sûr si c'est quelqu'un que je dois pas côtoyer . euh je préfère que: on n'en parle plus quoi . mais si c'est quelqu'un que je dois côtoyer j'envisage quand même de parler ouais (ouais?) . et pis suivant la chose euh je le dirais directement oralement aussi mais . si c'est comme tu dis quelque chose d'un peu GRAve . qui pourrait mettre en: question la relation je pense que j:e mettrais d'abord par écrit ...*

Cette capacité de garder un ton objectif est une caractéristique de l'écrit particulièrement utile pour une personne comme Yves. Cela lui permet de peser ses mots, de se relire, donc de reconsidérer le message qu'il s'apprête à envoyer et de le réajuster si nécessaire. Par ailleurs, en écrivant son discours, il le rend public, il extériorise le sens qu'il veut communiquer et le met à la disposition de lecteurs potentiels, par exemple de re-lecteurs. Ce texte entre alors dans la mémoire collective.

La dernière remarque d'Yves : *je dis regarde mais j'ai pas écrit ça regarde lis* (105) fait écho à la notion d'événement de littératie introduite par Heath, notion mettant en évidence l'imbrication de l'oral et de l'écrit dans les actes de communication des locuteurs des pays lettrés :

A literacy event is any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participant's interactions and their interpretive processes. (Heath 1982a, p. 93)

... certain types of speech events are appropriate within certain literacy events. Speech events may describe, repeat, reinforce, expand, frame, or contradict written materials, and participants must learn whether the oral or written mode takes precedence in literacy events. (Heath 1982a, p. 93)

C'est précisément cette imbrication de l'oral et de l'écrit qu'illustre la remarque d'Yves. En tant que personne lettrée, il considère qu'un contentieux sera plus facilement résolu si les divers éléments entrant en jeu sont posés sur le papier. Il restera ainsi une preuve visible des différentes interventions. Cependant, il n'exclut pas le recours à la discussion s'il s'avère nécessaire de clarifier son texte. Il n'exclut pas non plus d'écrire un texte au préalable, texte qui lui permettra de mieux exprimer oralement ce qui lui tient à cœur par la suite. Ainsi, il utilise, selon son gré, le mode oral ou le mode écrit pour s'exprimer. Il peut allier les avantages de l'un et de l'autre pour atteindre ses buts communicatifs. On observe ici la complémentarité énonciative de l'oral et de l'écrit.

Une autre façon de gérer ses émotions ou impressions sur la vie consiste à rédiger ses pensées sur divers sujets dans des cahiers prévus à cet effet :

oui alors j'ai beaucoup de cahiers . où j'ai écrit BEAUcoup de choses dedans énormément d'observations des fois aussi des observations sur des textes bibliques .. que j'ai: j- j'ai j'ai des CAhiers entiers PLEINS de: . de ces (cho-?) avec la DATE . pis une observation . à un moment donné j'ai même fait un journal .. complet . mais qui n'était PAS une de- c'était pas un journal je me suis levé à huit heures j'ai fait ça pas du tout . c'était . aujourd'hui j'ai vu un sapin . et pis ça m'a dit ceci cela point final . mais tous les jours un truc comme ça (297)

Yves exprime de façon très forte les raisons qui le poussent à écrire ce journal : *c'est comme si j'avais besoin d'écrire (307), c'est comme si c'était une impulsion je dois écrire quelque chose (310)*. L'écrit est clairement un moyen qui lui permet de se réaliser, de se dire à lui-même et aux autres. Par ailleurs, il affirme qu'il ne sait pas toujours par avance ce qu'il va écrire. Sa pensée se construit alors même qu'il rédige :

315 Y *(...) je commence une phrase tout d'un coup il y a une phrase qui . qui est dans la tête je l'écris . et je sais pas ce que va être la suite et pis la suite vient au fur et à mesure . c'est PAS attention c'est pas comme . si quelqu'un me dictait hein j'entends j- j- je suis PAS médium . hein j- c- c'est [pas XX*

317 S15 *[(mais la pensée?) s- se se précise alors que tu écris*

318 Y *voilà exactement c'est vraiment une intuition c- c'est un besoin pis si j'écris pas je: .. je me sens pas bien c'est pis c'est vrai que si j'écris c'est je me sens libéré je me sens: A l'aise je me sens en train de faire ce que je devrais vraiment faire . pis des fois je me suis tu aurais dû écrire plus quoi . pis faire moins d'autres choses .. mais euh: bon j'avais toujours le handicap de pas écrire dans ma langue maternelle . donc ça ça . m'a: stoppé aussi d'écrire plus finalement*

320 S15 *donc tu écr- (c'est là?) tu parles . de de l'écrit en: français en fait*

321 Y *là je parle là je parle de tout . parce que: en fait euh . beaucoup de ces cahiers: c'était écrit en anglais . d'autres étaient: écrits en allemand et d'autres en français (j'ai?) . c'est les trois langues interchangeables que j'ai*

Yves perçoit ici le rôle de l'écrit en tant qu'outil pour la construction de sa pensée. Il rejoint ainsi en partie les hypothèses de Goody (notamment 1977) concernant l'écriture. Ce dernier affirme que toute démarche intellectuelle – à savoir la science telle que nous la connaissons aujourd'hui – présuppose l'usage de l'écriture. Bourgain (1990b) a, de son côté, montré que l'une des « erreurs communes normales » des représentations de l'écriture consiste justement à ne pas la percevoir comme un « objet-pour-penser-avec ». Bourgain affirme en effet que, pour de nombreuses personnes, le brouillon n'est guère « que le lieu où s'exposent les déficiences, sinon les “fautes” et les “défauts” du scripteur » (Bourgain 1990b, p. 295). Yves, même si ses textes non encore corrigés contiennent à ses yeux de nombreuses fautes, perçoit très bien le brouillon comme phase transitoire de la construction d'un texte, preuve en sont ses nombreuses remarques concernant les deux étapes conduisant à la production d'un texte : l'élaboration du contenu précédant la mise en place de la grammaire et de l'orthographe.

Finalement, si Yves aime utiliser l'écrit pour s'exprimer et se réaliser alors même qu'il n'en maîtrise pas tous les aspects, d'autres personnes dans cette même situation entretiennent avec ce mode de communication un rapport négatif. C'est le cas par exemple de Céline (ch. 4) qui ne peut s'exprimer aisément qu'oralement, l'écrit lui demeurant étranger. Soulignons encore que ces deux informants font partie du même milieu social, ce qui laisse entendre qu'il n'y a pas forcément de fracture sociale entre ceux qui ont un rapport positif à l'écrit et ceux qui ont un rapport négatif à l'écrit.

Créativité et réalisation de soi

La rédaction d'histoires est une pratique scripturale à laquelle Yves est particulièrement attaché :

- 227 Y (...) ce que j'aime bien faire c'est d'écrire euh: . bon euh: . là de nouveau avant le: l- le loisir et pis la profession étaient un peu liés . parce que j'aime beaucoup écrire des histoires . et comme j'étais pasteur souvent je: je devais RAconter certaines de ces histoires d'une certaine manière . ou sous une c:ertaine forme . je devais les donner plus loin donc c'était un peu lié . alors ce que j'aime bien faire c'est d'écrire des histoires
- 229 S15 ouais ouais . pis tu inventes toi-même ou bien:
- 230 Y que j'invente moi-même . euh: . c'est des histoires euh ça peut être . TRES farfelu (...) qui veut amener à: une certaine morale . qui veut EXpliquer quelque chose par une histoire

Cet homme est, comme nous l'avons dit, passionné, au point que profession et loisirs se confondent fréquemment. La passion de créer, de transmettre des messages l'a conduit à développer une pratique scripturale peu ordinaire, à savoir la rédaction de courtes fictions. L'extrait cité dans ce chapitre concernant « L'Auberge du Village »¹⁶ manifeste la capacité de l'auteur à produire une atmosphère et à créer un suspense. Peu de personnes se risquent à de tels écrits. En effet, l'usage de l'écriture pour gérer ses émotions, structurer sa pensée, ou encore créer des textes à visée artistique s'ajoute en général à de nombreuses autres pratiques scripturales – aux fonctions plus utilitaires – déjà maîtrisées par l'individu. Dans le cas d'Yves, la production de ce genre d'écrits est liée à ses intérêts, à ses besoins personnels et à ses aptitudes en la matière, bien qu'incomplètes concernant l'orthographe et la grammaire.

Yves n'écrit pas seulement des histoires, il se plaît également à décrire diverses scènes qu'il a observées ainsi que des tableaux :

(...) ce que j'ai découvert récemment . euh: c'est marrant c'est que j'aime bien DEcrire .. des CHOses . que je VOIS . bon ça j'ai dé- j'ai toujours bien aimé par exemple des: des atmosphères un coucher de soleil euh . un: une Ville euh: la poésie d'une ville ou de . DEcrire ce que je vois . en fait comme si je (pouvais-?) peignais un tableau . je décris ce que je vois . et: ou ce que je ressens surtout aussi ce que j'ai: découvert aussi récemment c'est que j'aime . j'aime beaucoup décrire des tableaux abstraits mais ça dépend lesquels . avec le peintre Minala j'ai: surtout euh: ça m'avait éveillé à l'abstrait parce qu'avant je voyais l'abstrait

¹⁶ Voir le document 10.1, p. 233.

comme euh: (...) j'avais pas vraiment la culture de l'abstrait je trouve que (...) c'était pas c'était très facile de faire de l'abstrait pis maintenant je vois que l'abstrait (...) ça te permet en fait de décrire des choses que tu: ne vois pas . ça va plus loin c'est comme une fenêtre . qui voit plus loin . et c:e qui voit plus loin c'est ce que je décris . (mais?) ça j'aime bien alors je ressens des choses euh par rapport au tableau pis je le décris (236)

Il utilise l'écriture pour communiquer sa perception du monde extralinguistique. La métaphore qu'il utilise – *c'est comme si je peignais un tableau* – renvoie à la notion d'art et à la définition qu'il en fait plus loin : *pour moi tout art véhicule un message* (268). De tels propos sont comparables à ceux tenus par Céline qui, elle aussi, perçoit l'écrit comme un art et le compare à une peinture :

c'est que je suis très euh: malgré tout je crois portée sur l'art .. j'aime l'art (...) la peinture je trouve c'est beau je ferais un petit dessin même s'il est moche j- j'aurai PU faire un dessin (quoi?) tu vois . et pis euh: . pis l'ÉCRIT . pour moi c'est: c'est un ART .. et j- j'arrive même pas à: j'arrive à X mettre euh une boîte de cornichons ne pas oublier euh: . un savon dans le: ménage quoi tu vois .. et C'EST cette frustration en disant . cet art-là . m'échappe complètement .. et: c'est ça que je dis mais si seulement j'avais c- . j'aimerais cet art-là aussi . mais j'en ai plein d'autres (...) (232C)

Si Céline peint des tableaux, elle regrette de ne pas pouvoir “faire de l'art” avec l'écriture, ce qu'Yves tente de faire lorsqu'il crée un texte descriptif sur un tableau par exemple. Ceci mis à part, les liens établis entre art, peinture et écriture sont du même ordre chez ces deux informants, qui, chacun à leur manière, expriment leur admiration pour ceux qui maîtrisent mieux qu'eux l'écriture. Yves rêve d'ailleurs de pouvoir écrire et publier :

non alors j- je préfère écrire euh: des histoires . euh: décrire des situations: comme j'ai dit j- je voudrais bien euh: . là j'ai pas le temps faire mais faire des plus longues histoires du genre roMAN . des nouvelles (prononcé: [nɔvɛl]) . euh des choses comme CA . ça je voudrais énormément euh: .. euh: écrire je: j'en ai f- j'en ai FAIT mais des des des trop courts pour que ça soit: (vraiment?) une publication . (672)

En conclusion, il n'aime l'écrit que dans ses réalisations artistiques et en rejette le versant utilitaire.

10.2.4. Les textes imposés

Yves déteste tout particulièrement les écrits attendus, prévus, exigés. Seule la carte d'anniversaire lui semble échapper au caractère complètement prévisible de la carte postale par exemple :

- 37 Y (...) non c'est un peu différent c'est déjà un peu plu:s . profond quand même une carte d'anniversaire on réfléchit ce qu'on veut écrire à la personne . et pis: il il y a une certaine valeur à c- à ce qu'on fait la carte postale je trouve que c'est quelque chose qu'on DOIT faire . et pis euh: je déteste je préférerais juste envoyer une image et pis salutations et pis voilà quoi
- 39 S15 tandis que la carte d'anniversaire tu CHOISIS de l'envoyer
- 40 Y voilà ouais tu choisis de l'envoyer pis tu vas mettre quelque chose par rapport à la personne . tandis que la carte postale à mon avis . euh ce qu'on fait c'est . il fait beau chez nous on baigne dans le soleil toujours les mêmes rengaines (bon?) on essaie de trouver d'autres choses mais .. c- c'est (pres-?) c'est vraiment un dû quoi . c'est un peu un dû nécessaire je m'en rends compte mais:

Les termes utilisés sont révélateurs : l'écrit qu'il approuve, il choisit de l'envoyer, il y inclut des notes personnelles. L'écrit qu'il déteste, il doit l'envoyer, cet écrit est répétitif et banal, ennemi de la créativité et de la liberté.

Yves n'apprécie pas plus, sinon moins encore, les écrits administratifs : *je déteste lire ces trucs d'assurances (...) puisque j'ai un manque d'intérêt je vais mal comprendre la chose mal lire au départ* (477). Quant à la déclaration d'impôts, il s'exclame : *j'ai horreur de ça (...) je déteste (...) je trouve pas la force de concentration sur ce document* (483). Son blocage à l'égard de ce type de textes pourrait être comparé à celui des personnes en difficulté face à l'écrit, à la différence près qu'Yves n'est pas limité par ses capacités de lecture. Toutefois, s'il se sent capable de remplir de tels documents : *je sens bien que j'y arriverais c'est pas très compliqué* (483), ses représentations de ce type d'écrit – synonyme d'ennui, de perte de temps, etc. – sont telles qu'il ne peut suffisamment se concentrer pour mener à bien cette tâche. Il utilise alors l'une des stratégies mise en œuvre par les illettrés : le recours à l'aide d'un tiers. Yves, cependant, ne perd pas son autonomie, comme c'est le cas de Laurent lorsque ce dernier requiert l'aide d'autrui. En fait, cet informaticien choisit délibérément de donner du pouvoir aux experts en la matière :

(...) alors là je préfère avoir QUELqu'un d'ailleurs c'est comme ça que ça se passe chez MOI . j'ai quelqu'un qui est . qui est conseiller en en assurance chez moi . pis c'est la personne qui vient il me dit . alors ça ça veut dire ça ça ça pis là il faut signer je signe je lis même pas (le titre?) . oh je déteste alors ouais (480)

Bien sûr, il doit parfois lui-même remplir des documents administratifs ou écrire des lettres officielles. Dans sa profession, par exemple, il établit des devis :

euh: (ben?) j'ai je suis obligé quoi . hein et pis bon ça c'est: . c'est vrai qu'un: un devis euh c'est des Alignements de: .. de choses c'est pas euh: . je vais pas passer des heures à formuler une phrase (430)

En fin de compte, il accorde peu de valeur et peu de temps à ces écrits-là. Comme il le répète, *c'est une nécessité* (433), unique raison pour laquelle il accomplit les tâches qu'il ne peut pas aisément déléguer. Les formulaires constituent un autre genre d'écrit qu'il abhorre tout particulièrement :

(...) un formulaire c'est . c- c'est trop: c'est déjà trop précis déjà les CAses . hein . faut écrire dans des cases . c'est l'horreur . d'écrire dans une CAsse moi je trouve que c'est une horreur . faut pouvoir écrire . librement . (...) ça me REpousse quoi .. alors euh bon euh je surmonte ça parce que: bien sûr j:- j'arrive à me raisonner pis je me dis (je dis?) il faut bien ça et pis voiLA . pis je note les chiffres . pis encore le PIre c'est encore les cases . où ils sont encore les CHIFFres par exemple . ils sont encore séparés tu as dans chaque . case (tu as?) un petit truc et pis chaque partie tu dois mettre . un chiffre c'est: . c'est l'horreur quoi c'est c'est c:- je sais pas si c'est suisse mais j'aurais dit c'est c'est SUIsse euh . ridiculement suisse quoi . (rires) (681)

Les formulaires dans lesquels il n'est possible d'inscrire qu'un seul caractère par case sont beaucoup trop contraignants pour lui. L'écriture dans son essence reste et demeure chez ce dernier synonyme de liberté. Son attitude face aux formulaires est tout à fait opposée à celle de Nadine (ch. 7) ; en effet cette secrétaire préfère de loin le formulaire, prévisible dans son contenu, à une lettre qui lui demandera de l'énergie créative. Soulignons cependant qu'Yves, dans sa profession, élabore des programmes de gestion pour ses clients (403). Cela laisse entendre qu'une fois les programmes établis, il ne reste aux clients plus qu'à ajouter les données ... dans des cases peut-être ? Yves est donc à l'aise à l'écrit pour autant que cela implique son côté créatif ; il peut même créer des formulaires qui facilitent la tâche aux autres, puisque dans cette activité, il se sent libre. Cet aspect de sa personnalité est d'ailleurs crucial pour la compréhension de sa période scolaire – mauvaises notes, refus de passer au secondaire II¹⁷ – et de sa formation professionnelle, en partie classique (il a suivi une école pour devenir marin, une autre pour devenir pasteur) et en partie autodidacte :

- 403 Y (...) mon travail maintenant c'est: l'informatique je fais: des programmes . tout sur mesure j'ai fait des programmes de gestion . euh: je: fais: aussi du graphisme .. euh: retouche des photos: des logos . je fais des sites Internet . pis je fais de l'enseignement .. euh: sur des programmes
- 405 S15 tu as tout appris par toi-même
- 406 Y ça j'ai appris par moi-même ouais . j'ai commencé il y a douze ans
- 408 S15 mmh . mmh
- 409 Y et pis je l'ai utilisé professionnellement et pis euh: bon j'ai déjà commencé a:ssez tôt à créer des programmes . mais: effectivement j'ai appris par moi-même j'ai pas eu l'occasion de prendre des cours euh: ni le temps quoi .. sauf X sauf que là j'ai quand même pris un cours euh: pour la comptabilité informatique . euh: je viens de prendre ce cours-là avec MES Gestion à Neuchâtel . mais à part ça euh j'ai fait euh par moi-même

De même que pour la langue française, Yves ne prend pas de cours mais apprend par lui-même, signe d'une très grande indépendance dans ses divers apprentissages. C'est cette liberté dont il a besoin dans tous ses écrits, et c'est le manque de liberté qui le fait détester les écrits administratifs.

10.2.5. Le rôle du multilinguisme

Maîtriser trois langues, à savoir l'allemand, le français et l'anglais, offre à Yves un large éventail de lectures et de façons de s'exprimer, que ce soit oralement ou par écrit. Ainsi, il lit dans trois langues différentes (191, 204, 214), ce qui lui donne une ouverture sur des façons de penser différentes. Dans l'extrait suivant, il explique l'importance qu'il accorde à l'apprentissage d'une langue étrangère :

moi je trouve SUpEr ouais . moi j- je trouve impor- important et si on a l'occasion il faudrait le faire . parce que . c'est . c'est c'est une DEcouverte c'est une OUverture d'horizon extraordinaire . d'abord on se rend

¹⁷ Selon la classification de l'OFS ; le degré secondaire II comprend les formations post-obligatoires telles que l'apprentissage professionnel ou les écoles de maturité.

compte qu'on arrive à dire la même chose différemment . c- c'est énorme . parce que: . au début on pense que il faut forcément euh (faire?) le verbe avoir avant le: . le le: le (MOT?) et cetera et pis: tout d'un coup on se rend compte qu'on peut faire différemment donc c'est une ouverture d'esprit . et avec toute autre langue on (est?) on découvre une autre cult- culture . parce que les mêmes mots on peut pas . traduire mot-à-mot hein . c'est pas juste euh . euh: comment dire avoir une voiture en rouge et une voiture ou la même voiture en noir c'est pas du tout ça . parce que on doit . décrire Différemment les choses . donc on ne rit pas pour les mêmes choses . on rit pour une chose pour l'autre c'est pas X c'est pas rigolo dans cette langue . et et et tout ça pis on DEcouvre une culture avec avec une autre langue . SURtout que à travers de cette langue forcément . un jour ou l'autre on va ê- on va être en contact . avec des des personnes normalement . de cette autre langue . donc je trouve c'est une RICHesse énorme parce que (...) c:'est à la base ... non je veux pas dire c'est à la base de toute relation . mais ça AIdé pour la base de toute relation (792)

Son analyse de l'apprentissage d'une langue étrangère est très riche et perspicace. Pour lui, apprendre une langue, c'est apprendre une nouvelle façon de communiquer et de penser, c'est découvrir une autre culture et finalement rencontrer des gens différents de soi. Dans la pratique, il utilise les langues qu'il connaît à la fois oralement et par écrit. Ecrire dans trois langues différentes ne comprend cependant pas que des avantages :

- 558 S15 (...) est-ce que tu es parfois limité dans ce que tu aimerais faire avec l'écrit
 559 Y oui alors je suis limité parce que justement c'est pas ma langue maternelle .. c'est pour ça que je suis limité en fait ce que je VOUDrais si je POUvais . c'est de: de me retirer de LIre de lire de lire des textes [
 561 S15 [en français
 562 Y en français pendant: des semaines des semaines pour (M'IMprégner? M'IMprimer?) pour . augmenter (...) mon vocabulaire . pour POUvoir dire ce que j'ai envie de dire . parce que c'est vrai souVENT .. je réussis à dire ce que j'ai envie de dire . mais avec les moyens que j'ai [
 564 S15 [donc c'est au niveau du vocabulaire que tu es un peu frus[tré
 565 Y [c:'est au niveau du vocabulaire . que: . tout à fait ouais si je trouve un mot que je sais PAS ce que ça veut dire d'ailleurs je j- j- je peux pas toujours sur le moment mais j'ai absolument envie de savoir ce que ça veut dire . et dans quel contexte il est utilisé .. et dès que j'ai compris ça j'utilise TOUT de suite le nouveau mot . même même au risque de l'utiliser un peu: euh de travers . mais i- il faut j'- j'ai envie de le mettre dedans . parce que je trouve que . ce qu'il y a aussi c'est que les MOTS .. les les MOTS . EUX-mêmes et les PHRAses . c'est des c'est comme des mélodies . j'aime BIEN un MOT qui décrit bien la chose . je trouve c'est MAgnifique ça . ça peut être dans certaines langues euh c'est différent que: dans d'autres mais . CHAque langue a: quelque chose de PARticulier pour décrire une situation pis . de découvrir le LIEN . entre le mot . et la (setua-?) situation qui est décrit c'est magnifique ça (...)

Bien qu'Yves lise et écrive dans trois langues, il ressent une certaine frustration à ne pas maîtriser parfaitement chacune. Oralement, cela n'est pas un obstacle majeur, mais ça l'est plus pour l'écrit, mode de communication où la norme exerce une pression plus forte. Bien qu'il ressente le besoin de mieux maîtriser l'écrit pour pouvoir répondre à ses propres attentes, le temps à consacrer à cet apprentissage lui manque, et il se sent de ce fait limité dans son expression écrite. Toutefois, si Yves estime que son vocabulaire en français est insuffisant, il semble que ses exigences soient très élevées. En effet, dans sa courte histoire intitulée « L'Auberge du Village », il utilise des mots tels que *affluents*, *anneau de cristal*, *joaillier*, *limpide*, *breuvage*, *juvénile*, etc., mots qui, même s'ils ne sont pas toujours utilisés de façon appropriée, témoignent d'un vocabulaire conséquent. Par contre, il ne parle pas, à ce stade, de

correction orthographique ou grammaticale. Comme je l'ai déjà souligné, les aspects mécaniques de l'apprentissage d'une langue l'intéressent moins, raison pour laquelle il réserve le peu de temps à sa disposition pour explorer des aspects plus motivants à ses yeux. D'autre part, s'il se sent limité au niveau du vocabulaire, son sentiment est nettement moins fort que celui de Céline qui choisit, à l'écrit, les termes les plus simples possibles pour éviter l'erreur orthographique, et ce même si elle possède un vocabulaire aussi large que n'importe quel autre locuteur natif.

10.2.6. Conservation d'écrits de famille

La relation qu'Yves entretient avec l'écriture est également apparente dans une pratique tout à fait spécifique à sa famille, pratique qui révèle à quel point certains écrits contribuent à perpétuer l'histoire familiale. Il parle dans les extraits suivants de ses carnets scolaires :

euh: alors les miens . j:e me souviens pas . mais: . je les garde en fait . parce que . mon grand-père et mon père les ont gardés . et moi quand on est allé en vacances à Bürgel euh: c'est au bord du lac de Constance . régulièrement il y a avait un grenier il y avait des: des gros euh: (265)

CARtons des des CAISSES des: . vraiment des caisses .. où il avait ces livres d'école dedans . (toutes?) les écrits (là? les?) machin(s?) et pis je passais des HEUres à relire ces carnets- là . je trouvais que c'était fantastique . et je me disais quelque part ça c'est GENial de garder ça . et pis de retrouver: euh: . (268)

plus tard pour les enfants qui qui regardent qui . qui essaient de retrouver leurs racines . ou qui essaient peut-être d'avoir une explication . c'est vrai que j'ai toujours été à l'aise dans l'écrit . et pis . en regardant ces trucs j'ai trouvé des explications aussi à ce fait . et /s/ . ouais ça (do-?) ça: ça nous donne une . une assurance quoi c'est c'est on n'est PAS euh: . ça nous donne des RAcines je dirais . je pense qu'à ce niveau- là l'écrit et de garder l'écrit ça donne ça donne des racines (271)

Yves a trouvé des explications par rapport à son don pour l'écrit dans les carnets de ses aïeux. C'est ainsi qu'il trouve ses racines et son identité. Il est passionné par les informations que ces écrits lui fournissent sur le passé. Dans l'extrait suivant, c'est la vie de sa grand-mère qu'il a tenté de reconstituer :

moi je suis TRES mauvais pour RANger un vieux grenier ou: ou un COIN où il y a beaucoup de documents . je suis absolument mauvais parce que je m'en sors pas je reste des HEUres et pis je trouve une carte . je reste branché dessus je: .. à un moment donné on a sorti des cartes de ma grand-mère des cartes de: .. (donc?) postales mais: . /s/ là j'étais avec ma sœur . et pis on a: on a mais des HEUres des heures des journées entières on a passé . et on a reconstitué sa vie par rapport euh: aux cartes postales . pis on a découvert qu'elle était à Modane: à Rosans: à Cheniménil . partout où on NOUS on est aujourd'hui . sans que nous on le savait c'était: c'était assez . alors ouais on a passé des: des HEUres là-dessus ça j'ai je trouve que c'est super (280)

L'ironie est que c'est à partir de cartes postales, écrits qu'il juge inutiles parce qu'obligés, qu'il reconstitue la vie de sa grand-mère. Cependant, la carte postale n'a plus ici la simple fonction de salutations anodines, elle devient la pièce d'un puzzle qu'Yves et sa sœur ont recréé. Ce dernier retrouve ce rôle de créateur, d'agenceur d'idées qui lui convient si bien.

10.3. REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT ET DU MONDE DE L'ÉCRIT

Le rapport qu'Yves entretient avec l'écrit est bien sûr influencé par ses représentations de l'écrit et vice versa. Nous tenterons ici de nous pencher sur sa conception de l'écrit, de ses fonctions et de ses normes. Nous reviendrons à sa vision de l'écrit comme un art. Finalement, nous examinerons sa perception du rôle de l'écrit dans notre société.

10.3.1. Fonctions, valeurs et normes de la langue écrite

Comme un grand nombre de personnes, Yves parle de la fonction de communication de l'écriture. C'est selon ses paroles *un art qui véhicule un message* (568). Il voit encore dans l'écriture un moyen de communiquer à distance ainsi qu'un moyen d'atteindre un grand nombre de personnes (597). Il mentionne également la fonction de mémorisation, fonction qui permet aux diverses sociétés de perpétuer leur tradition (583). Cette dernière a par ailleurs une très grande valeur à ses yeux :

- 698 Y (...) pour moi euh: des types d'écrits qui ont énormément de valeur c- c'est des . *Textes historiques* (...) je pense que . *TOUT* ce qui est *Philosophie* et toutes les pensées . sortent toujours de l'histoire . et: le fait que il y a des historiens qui *Ecrivent* ce qui s'est passé .. euh: ç:- ç:a c'est c'est *INDispensable* pour formuler une pensée philosophique . moi je pense qu'il y a aucune philosophie sans histoire . on peut pas inverser les choses il y a pas la philosophie avant l'histoire . bien que je dirais pour moi après . c'est la philosophie c'est les textes religieux . [
- 700 S15 [qui importent
- 701 Y qui qui qui m'intéresseraient plus . c'est les romans qui: . qui nous *REsituent* dans s . dans un contexte historique . et qui . qui ont un point de vue sur la chose . *PAS* qui sont neutres . j'aime pas beaucoup les textes .. justement qui restent neutres après au niveau philosophique l'histoire elle doit rester un peu neutre (...) mais c'est .. après coup il f- il faut qu'il y ait un point de vue sur la chose mais vraiment: et pis tout ça en fait c'est des textes philosophiques si on veut bien . moi je trouve c'est des textes philosophiques . euh [pis
- 703 S15 [c'est-à-dire qu'ils apportent une vision du monde
- 704 Y pis ils apportent une *viSION* . du monde . d'un contexte euh: . euh: par exemple si on prend *Exodus* hein euh: le roman *Exodus* c'est c'est fantastique parce que i- i- il prend un contexte historique . i- il amène une vision sur le monde et tout ça sur la créa- création . de l'Etat d'Israël en: l'occurrence . et pis alors ces textes sont fantastiques (...) si je parle uniquement de *L'IMportance* je dirais des textes historiques . et: aussi touT les écrits sacrés . sont *Essentiellement* des textes historiques . si on prend la Bible . par exemple . c'est: c'est *L'HIstoire* . des Juifs . après c'est *L'HIstoire* . de Jésus-Christ . et *L'HIstoire* des Apôtres c'est des histoires c'est tout des histoires . mais bien sûr entr- entre deux après il y a des: des . des textes philosophiques des textes poétiques et cetera . mais la base elle est *XX* historique au niveau importance . mais au niveau *INTérêt* . ça ensuite c'est . j:ustement les les textes qui amènent un point de vue sur les choses

Les écrits valorisés par Yves sont liés à une réflexion sur l'existence. Il diffère en ce sens de plusieurs autres informants qui insistent à cet égard sur l'importance du courrier personnel pour sa valeur sentimentale. Cet ancien pasteur, pour sa part, considère les textes historiques comme hautement importants car ils permettent de comprendre l'être humain. Selon lui, retracer l'histoire d'une société conduit au développement de la pensée philosophique, et tout cela ne serait pas possible sans le support de l'écriture. Finalement, il attribue une valeur

suprême à la Bible, collection de textes historiques, philosophiques et poétiques, textes ayant pour but de transmettre un point de vue sur les choses de la vie. Chez lui, l'écrit a une dimension spirituelle.

Finalement, Yves mentionne l'usage de l'écriture comme outil de réflexion. La parole mise sur papier permet de réfléchir sur les contenus de pensée transmis, elle est alors sujette à un regard critique :

- 752 S15 (...) est-ce que tu penses que de savoir lire et écrire c'est indispensable pour avoir une certaine culture ..
 753 Y dans notre société oui
 754 S15 mmh
 755 Y oui parce que .. il y a beaucoup beaucoup de choses qui est transmis par l'écrit . (...) il y a des gens qui se rendent peut-être même pas compte . mais: (tousse) . souvent (...) des choses que les jeunes disent . ou des: des SLOgans ou des . COUraints même je dirais des COURANTS . de pensée . c- c'est c'est né dans: . dans l'ÉCRIT . il y a tout d'un coup: . des fois on a des courants de pensée de SARTre par exemple (...) bon on a on a: peut-être pas forcément euh formuler de cette manière . mais c'est LUI qui a imposé ça . c'est (et?) bon aujourd'hui on a un truc très très: très courant c'est encore Darwin hein . avec l'évolution . la théorie de l'évolution . tout le monde marche là-deDANS . à fond: euh ça VIENT de l'écrit . alors si on veut si on veut .. si on veut pas juste . être ENtraîné par les courants . sans savoir comme des moutons . ma foi c'est un couRANT . [j'y vais il faut savoir lire et écrire
 757 S15 [voilà . pour pouvoir [
 758 Y [en tout cas déjà lire hein . si: . parce que: écrire c'est encore une autre chose mais en: général si on (est?) sait lire on sait écrire (quoi?)

Dans le discours susmentionné, il explique comment certains courants de pensée – Sartre et Darwin – ont été diffusés et *imposés* grâce à leurs écrits respectifs. Ces courants de pensée, que personnellement il désapprouve, ont influencé tout le monde occidental. Selon lui, ceux qui ne peuvent pas lire ces théories sont en quelque sorte contraints de les approuver et de suivre le courant général. Pour cet ancien pasteur, il est crucial de pouvoir prendre connaissance de ces textes, de s'en distancier, d'y réfléchir et de s'y opposer au besoin. C'est ce que Goody appelle le scepticisme¹⁸. Soulignons toutefois que la question n'est pas, dans ce cas précis, uniquement de savoir lire et écrire. Encore faut-il être à même de comprendre le contenu de ces textes et la réflexion qu'ils contiennent. Il faut pour cela connaître le contexte historique et idéologique du texte. La question se pose alors de l'acculturation au monde académique, un monde dont les écrits sont un cas particulier parmi de nombreux types d'écrits.

Finalement, Yves situe le langage écrit par rapport au langage oral, alors qu'il explique comment il lui arrive d'introduire du discours oral dans un texte écrit :

¹⁸ Pour une analyse plus détaillée des enjeux cognitifs de la littératie, voir 2.3.3.

- 650 Y (...) moi ce que j'aime bien dans un texte c'est de: d'y METtre . par bouts . des langages . parlés . écrire . des langages parlés . par exemple faire parler une personne quand j'écris une histoire ou comme ça . pas seulement dire la personne a dit que: (...) moi je trouve on PEUT mettre le langage .. PARlé dans un texte . mais il faut pas . trop en tout cas employer le langage écrit dans l'oral .. c'est comme ça que je le dirais m- moi j'ai un petit peu un handicap à ce niveau-là parce que je suis pas de langue maternelle français . et: j'ai beaucoup appris par la lecture . et des fois quand j'ai parlé je me suis rendu compte ou les gens m'ont DIT . QUE justement j'ai utilisé des choses comme ça qu'on écrit plutôt que qu'on dit . mais ça c'est . et j'aime pas trop ça . mais ça c'est par euh par mon handicap [quoi
- 652 S15 [mais pourquoi tu aimes pas trop
- 653 Y parce que je trouve que ça fait euh: ... (comment?) on n'a pas besoin . quand on parle . parce qu'on a: le visuel . on a: la g- la gesture on a le son de la voix . on a plusieurs éléments qui REMplacent . ces choses-là
- 655 S15 certaines tournures
- 656 Y c:ertaines tournures . on peut très bien dire euh: . on peut très bien dire par exemple euh . OH c'est génial . et pis . on dit le contraire . mais si on: dit (en en?) écrit il f- il faut le dire différemment

Je traiterai d'abord la remarque apparaissant en 653 et 656 concernant certaines différences fondamentales entre oral et écrit. Yves évalue l'oral en fonction de l'écrit, ainsi pris comme référence. Ainsi, l'oral n'a pas besoin de certains éléments indispensables dans un texte écrit, précisément parce que ces éléments sont présents dans la situation d'interaction. Yves est conscient de l'importance du visuel, de la gestuelle et de l'intonation dans la communication du sens. L'exemple qu'il fournit en 656 témoigne d'une très bonne analyse des différences entre oral et écrit. En effet, l'intonation peut servir à montrer que l'on veut dire précisément le contraire de ce que l'on dit effectivement. A l'écrit bien sûr, il faut compenser le fait qu'auteur et destinataire(s) sont séparés dans le temps et dans l'espace. C'est ce que nous avons choisi d'appeler la « recontextualisation »¹⁹.

D'autre part, cet écrivain expérimentateur a remarqué que l'introduction de discours vernaculaires dans ses récits était positif (650). Il n'en donne pas les raisons précises, raisons que Tannen (1982b)²⁰ a par ailleurs bien décrites. En effet, cette dernière postule des stratégies orales et écrites que l'on retrouve à la fois dans la langue parlée et dans la langue écrite. C'est ainsi qu'elle identifie dans les nouvelles littéraires des caractéristiques orales – l'emploi par exemple d'un vocabulaire imagé, de répétitions, de citations directes pour impliquer l'audience dans l'histoire, ainsi que des caractéristiques de l'écrit – intégration et cohésion du texte exprimées par la lexicalisation, des phrases plus complexes, etc. Dans ses récits, Yves utilise une technique qui lui permet d'impliquer son lectorat. Ce dernier "vit" l'histoire plus intensément puisque ce sont les paroles mêmes des personnages qui sont

¹⁹ Cette notion se base sur l'idée selon laquelle le texte lui-même fournit le contexte nécessaire à son interprétation. Voir 2.1.2.

²⁰ Voir également 2.1.3.

reproduites. Cette technique met en jeu bien sûr les émotions et se distingue des textes académiques.

Le dernier point de cette section concerne les représentations qu'Yves se fait de la norme de l'écrit, en l'occurrence du français écrit. Nous avons déjà vu, suite à ses nombreuses explications concernant ses erreurs grammaticales et orthographiques en français, qu'il est lui aussi soumis à la pression de la norme. Dans l'extrait qui suit, il répond à une question concernant la forme d'un texte :

550 S15 *est-ce que tu accordes de l'importance à la mise en page les paragraphes pour structurer un texte*
 551 Y *oui*
 552 S15 *tu utilises ça*
 553 Y *oui . oui si c'est: . (ouais?) tout à fait ouais . je trouve qu'un: texte il doit être euh: . justement c'est un art moi j'attache beaucoup d'importance . quand même à: à justement à la Lisibilité du texte .. euh c'est pour ça des fois (...) la MAIN c'est pas forcément ce que je préfère .. (...) ça peut être BEAU mais alors pas lisible donc pour moi il faut qu'il soit d'abord lisible il faut qu'il soit aussi euh pas DUR . je préfère un texte . je préfère par exemple une . un caractère Times . plutôt qu'un: caractère Arial . qui: qui ne (s'ouvre?) PAS qui est DROIT qui est . qui est très dur .. euh: .. euh: et pis il faut qu'il soit Aéré le texte . il faut qu'il soit harmonieux parce que surtout si c'est un Livre c'est: s c'est une œuvre D'ART . et c'est vrai que si MOI quand quand j'écris un un: . quand j'écris un texte ou une histoire . je REGARde très souvent . les pages . je les ouvre l'une après l'autre . pis je regarde comment c'est disposé pis je: je fais un peu plus à gauche X (et je veux?) l'- L'Apparence doit être très soignée X . je trouve très important*

Pour lui, il est important que le graphisme d'un texte soit lisible et agréable : *pas dur*. Soulignons que ses critères du texte bien écrit correspondent à ceux des employés manuels ayant participé à la recherche de Bourgain (1990c) sur les pratiques scripturales en entreprise²¹. Souvenons-nous qu'Yves a rencontré des problèmes lors de sa scolarité, ce qui pourrait expliquer pourquoi, comme les employés manuels, il retient une dimension faisant l'objet de l'enseignement de base en écriture, à savoir la qualité du tracé et donc la lisibilité. Il se distingue cependant des employés manuels de l'étude de Bourgain en ce qu'il ne se limite pas au critère du graphisme pour définir le bien écrire. Il inclut la mise en page, l'apparence qui doit être *soignée*. Il s'agit là de ce que Street (1995) nomme les aspects paralinguistiques de l'écriture, à savoir la qualité du papier, le choix de la couleur, l'absence de ratures, etc. Ces traits paralinguistiques en disent beaucoup sur l'importance accordée au message par l'auteur et sur l'importance qu'il veut qu'on y accorde.

Lorsqu'Yves répond à une question plus directe concernant ce qu'il considère être un texte bien ou mal écrit, la lisibilité et le graphisme n'apparaissent plus du tout ; quant à la grammaire et à l'orthographe, elles ne sont pas mentionnées non plus :

²¹ Pour plus de détails concernant Bourgain (1990c), voir 5.5.1.

- 603 Y (...) un texte . bien écrit pour moi c'est . un texte qu'on aime déjà lire Uniquement pour sa manière . (dont elle?) est écrit [.
- 604 S15 [mmh . au niveau de la forme alors
- 605 Y au niveau de la forme . j- je parle pas de la (forme?) X extérieure visible je parle du contenu . hein . alors c'est vrai il y a des phrases . que je relis . DIX fois . dans un livre X parce que je trouve c'est BIEN décrit . et pis ça fait . exactement comme j'ai dit tout à l'heure le LIEN avec la CHOSE ou avec la situation ou avec . euh: euh l'ambiance . et pis on a l'impression d'avoir . une MELodie . pour moi c'est une mélodie en fait . qui correspond à la situation . ça se . ça se chevauche parfaitement . et si les deux se chevauchent parfaitement c'est un texte bien écrit

Il s'exprime ici uniquement par rapport à un seul genre : l'œuvre littéraire, l'œuvre d'art. C'est pour ce type d'écrit qu'il a le plus d'exigences, en tout cas conscientes. Ainsi, un bon livre doit être *aéré, harmonieux* (553). Un texte bien écrit doit encore décrire une situation, une ambiance avec précision ; il doit créer une *mélodie* dans la tête du lecteur. Yves est musicien, et même s'il ne mentionne pas directement l'aspect auditif lorsqu'il parle de la réception d'un texte, il semble y être sensible, preuve en est le choix du terme *mélodie*. A cet égard, il se rapproche de Céline, elle aussi musicienne, elle aussi portée sur l'art et elle aussi très sensible à la qualité "auditive" des textes. Cependant cette mélodie implique pour Yves une réflexion la plus fidèle possible, par le texte, d'une situation extérieure réelle. Le texte se trouve en superposition avec la réalité, telle une image avec la scène photographiée. Finalement pour lui, bien écrire, *c'est bien saisir une situation et la transmettre à l'autre pour qu'il la saisisse aussi* (779). En d'autres termes, il considère que pour bien écrire, il faut bien comprendre le monde réel : *on peut pas bien écrire et être bête* (779).

Quant au texte mal écrit, Yves avance des arguments qui mettent en jeu le "son" du texte ainsi que sa beauté :

(...) le texte mal écrit justeMENT .. c'est: je dirais comme je disais tout à l'heure c'est un poème .. qu'on essaie de faire RImer . et qui: passe tout à fait outre de: la MANière dont (euh?) le contenu est transmis . je trouve c'est DEgueulasse je: euh c'est des textes (...) qui VEulent sonner poétique (...)où on se SENT que la personne qui l'a écrit elle a VOULU faire quelque chose de joli . et c'est kitsch . j'entends c'est .. c'est PAS quelqu'un qui écrit un billet de commissions ou quelqu'un qui écrit . mal une petite phrase euh: dit . je suis pas là: euh: . euh je reviendrai euh pis c'est mal écrit . c'est pas CA ç- ç- ç:- ç:- ça me gêne pas ça (608)

Là encore, ses propos ressemblent à ceux de Céline, personne sensible au *chant des mots*, et qui parle de *résonance* au niveau de sa sensibilité, de *rimes*, de *poésie* ou encore de *vibrations* (512C-528C). Si Yves aime la poésie, il n'aime pas du tout lire un "mauvais poème" qui, au lieu d'allier harmonieusement rimes et sens, se trouve être *kitsch*. Pour l'un comme pour l'autre, le texte bien écrit prend la forme d'une œuvre d'art et comprend les critères qui lui sont appliqués dans le milieu académique.

Ajoutons qu'Yves ne pense aux autres genres d'écrits que lorsque l'intervieweuse lui pose la question directement. Ainsi, il estime qu'une invitation doit être originale, rigolote, et sympathique (621), quant à une lettre elle doit être surtout compréhensible et claire (626), le critère pragmatique entrant alors en jeu.

Dans son discours sur les textes bien ou mal écrits, il ne mentionne jamais l'orthographe. Cependant, comme nous l'avons vu, ses exigences en la matière sont très présentes. Par ailleurs, il manifeste son attachement à l'orthographe française en exprimant ses sentiments par rapport aux réformes orthographiques :

alors euh: bon si si vraiment on peut me prouver que: . c'est un obstacle insurmontable et pis ces gens là ils peuvent . mieux écrire . si c'est autreMENT . pourquoi pas parce que: (...) c:e que je sais c'est que c'est une question d'habitude . moi je vois les mots . et pis on s'habitue à voir un mot . d'une certaine manière et au bout d'un moment on Aime . ce mot par exemple si je regarde le mot . L'EAU .. c:'est joLI ce mot . même . même les LEttres qui se suivent . et . i- il y a une raison pourquoi il y a ces trois lettres . et si tout d'un coup (...) on ferait juste L'apostrophe O .. c'est l'hoRREUR quoi mais bon la génération suivante euh: . i- i- i- ils s'en fichent quoi mais: je pense ... je sais pas s- si c'est nécessaire pour simplifier . je dis pas non mais: moi j'aurais de la peine il faudrait que je m'habitue . j'aurais beaucoup de peine comme ça tout d- tout d'un coup me dire l'eau c'est plus L'EAU (664)

Les raisons invoquées par ce Suisse-allemand sont essentiellement émotionnelles ; il est habitué et attaché à la manière dont sont écrits les mots en français. Ils sont beaux comme ils sont, et il ne peut concevoir le fait de passer à une orthographe phonétique. Cela laisse entendre que, pour lui, une modification entraîne obligatoirement des simplifications drastiques.

10.3.2. Expression artistique et usages “vils” de l'écrit

Chez Yves apparaît très clairement un clivage entre deux types d'écrits, ceux qui ont une visée artistique et ceux qui ont une visée utilitaire. Le véritable écrit a, selon lui, une visée artistique :

- 568 Y (...) je l'ai peut-être déjà un petit peu dit pour moi c'est un art .. qui véhicule un message . bon c'est sûr TOUT art pour moi véhicule un message . si . si un ART euh ne véhicule pas de message c'est pas un art c'est comme ça que je définis l'art en fait . euh euh: [
- 570 S15 [(est-ce que c'est?) une façon de communiquer . pour toi l'écrit
- 571 Y oui tout à fait
- 573 Y bon . de nouVEAU pour moi l'ART . (...) c'est une façon de communiquer . si ça communique pas . c'est pas l'art [
- 575 S15 [mais tu FAIS une différence quand même entre un tableau qui communique quelque chose et un texte . ou bien
- 580 Y (...) je dirais que . si je prends un tableau et l'écriture l'un est complémentaire de l'autre .. justement un tableau peut EXprimer des sentiments .. que . l'écrit peut décrire . alors c'est sûr l'écrit euh: à ce niveau-là c'est plus précis . le tableau laisse euh une très très grande euh: ouverture . ça dépend de nouveau qu'est-ce que c'est comme tableau . hein j'entends si c'est . ça peut être quelque chose de TRES TRES PRECIS au niveau de l'expression . une personne qui tape sur une autre hein j'entends . c'est FIguratif c'est très très précis ou bien alors c'est justement c'est abstrait . ça . ça (trāsmā?) transmet énormément de choses (...) ça canalise c'est pas par un

canal précis . hein alors euh: l'écrit c'est vrai l'écrit elle est: est est plus précis .. mais: . en même temps ç:- . ç:- ça laisse un:e grande ouverture si par exemple je: DEcris une situation . un coucher de soleil .. euh: chaque personne va voir un coucher de soleil mais différemment . hein c'est pas du tout comme un film où: on voit tout le monde voit le même coucher de soleil . donc . euh .. c'est c'est un art euh: ç- ça véhicule un message et pis ça laisse une ouv- une ouverture une TRES très grande ouverture . je dirais c'est juste un peu plus PRECIS peut-être que le taBLEAU . mais finalement à la fin il y a une grande ouver- il DOIT y avoir une ou- ouverture si .. s:- s:- comment dire . s'il y a pas d'ouverture c'est .. c'est plus de l'art euh c'est c'est presque . IMposer une pensée .. c'est dire toi tu dois penser blanc toi tu dois penser noir . c'est dire euh . celui-là il est méchant . celui-là il est bon . c'est pas c'est plus de l'écrit ça . c'est de l- c'est le lavage du cerveau ça . X pis je trouve que l'écrit doit: laisser une ouverture

L'écrit perçu comme un art fait écho bien sûr aux œuvres littéraires. A ce sujet, Bourgain (1990c) remarque que chez nombre de ses informants, l'écrit littéraire est considéré comme beau et non utilitaire, il n'est pas *ordinaire*, ce dernier terme étant à comprendre comme « efficace et sans art » (Bourgain 1990c, p. 99). Yves, pour qui l'art est dans son essence communication, va plus loin dans son raisonnement, et tente de comparer la marge d'interprétation laissée au récepteur dans un film, dans un tableau et dans un texte. Selon lui, le film impose une vision des choses. Le texte est plus directif que le tableau – qui laisse grande place à l'imagination du récepteur. Toutefois, seul un texte laissant place à l'interprétation du lecteur est qualifié d'artistique. Yves considère que tout écrit cherchant à imposer une pensée n'est plus de l'art. Ainsi, dans son esprit le texte est qualifié par rapport au type de message transmis. Si le message heurte sa sensibilité, il le relèguera dans l'autre catégorie d'écrit présente dans ses représentations, à savoir, celle des usages vils de l'écriture. Dès lors, ce mode de communication aux facettes très différentes est ainsi défini, chez lui, par rapport au but ultime du message inscrit. Si le but est d'exprimer des sentiments, de comprendre la fin de l'homme, de suggérer des explications sur la société, sur l'individu, alors c'est un art. Si son but est l'imposition d'une pensée ou alors simplement utilitaire et fonctionnel, c'est-à-dire *banal* et *vite fait* (283), alors le qualifier d'écrit relève presque du sacrilège :

je trouve l'écrit . quand même pour moi l'écrit c'est c'est un petit peu quelque chose de sacré . on fait pas n'importe quoi avec l'écrit . alors c'est vrai j'ai des réticences de: d'utiliser l'écrit pour euh: . pour TOUT et: et rien quoi (148)

Il poursuit :

(...) je pense que je suis quelqu'un qui: qui . qui: je veux pas dire Adore parce que j'adore pas X mais . qui adMIRE . l'écrit . je suis quelqu'un qui: . qui admire euh: les écrivains . les philosophes touT les gens qui ont essayé d'écrire .. euh: . je trouve que: .. m:a manière de voir l'écrit c'est c'est de dire que c'est une Enorme richesse . m- (mis? mise?) à part (même?) le fait euh que que DIEU a bien voulu en tant que pasteur je dis ça que Dieu a bien voulu . MEttre un document écrit . le FAIRE le faire faire par les hommes . un document écrit (tousse) .. euh: j- je trouve je suis quelqu'un qui donne . Enorme valeur à l'écriture . (...) c'est irremplaçable .. ça n'exclut pas les autres valeurs (...) ça tient une place qui ne peut pas être enlevée qui DOIT pas être enlevée . à la limite on devrait le protéger (669)

Les écrits littéraires apparaissent ici comme la référence du bien écrire, et même du seul véritable écrit. Cependant, l'ultime référence, pour Yves, c'est Dieu qui, à travers les hommes, a transmis un message écrit à l'humanité. Cette vision spirituelle de l'écrit le place dans la sphère du sacré et de l'intouchable.

Alors qu'il parle de ses réticences face au langage publicitaire, il utilise une métaphore pour appuyer sa pensée :

c'est-à-dire le langage publicitaire euh . c'est PAS forcément mon fort .. j'aime . PAS trop non plus (...) de nouveau c'est la même histoire je trouve on utilise l'ÉCRIT . c'est comme un peintre qui fait un magnifique tableau il devait: dessiner un: une boîte de: . Ovomaltine pour une réclame . et pis il devrait PEINDre ça . c'est un petit peu la même chose . alors euh: de nouveau là j'ai un peu des rét- réticences mais ma foi /s/ l'écrit est utilisé pour ça et doit être utilisé pour CA . mais pour moi c'est un tout petit peu un: entre guillemets un sacrilège . donc je suis pas très très fort dans le langage publicitaire et des trucs comme ça (...) (427)

Ecrire quelque chose de banal, remplir des documents administratifs ou même concocter un texte publicitaire revient à peindre un magnifique tableau pour le mettre ensuite sur une boîte d'Ovomaltine ; ce qui relève du *sacrilège*. Cependant, si dans son exemple il y a bien disproportion entre l'œuvre réalisée et son application, cela relève plutôt de l'utilisation d'un genre en dehors de sa sphère d'action. Yves pense que l'écriture devrait être honorée et utilisée seulement dans le cadre d'œuvres littéraires. Pourtant, si l'on reprend son image, ce n'est pas le fait de peindre quelque chose sur la boîte d'Ovomaltine qui pose problème, mais c'est bien de créer une œuvre d'art dans ce but. De même pour l'écriture, il est possible de l'utiliser aussi bien pour des écrits "nobles" que pour des écrits plus banals. Yves se rend bien compte que cela est une nécessité, mais il ne l'accepte pas vraiment. La plume est chez lui investie d'une fonction quasi sacrée, fonction qui devrait en limiter les usages. Il retient ici deux des trois usages principaux de l'écriture des premières sociétés lettrées²² : la fonction religieuse qui se penchait sur le sens de l'existence humaine, et la fonction administrative qui permettait à l'homme de faire du commerce (tenue de comptes, liste de matériel, calendriers, etc.). Dans notre société, ces deux fonctions se voient attribuer des valeurs inégales, et ce surtout au sein du cursus scolaire et académique. Ainsi ce sont principalement les écrits littéraires qui sont valorisés et valorisants, ce que les représentations d'Yves reflètent d'ailleurs très bien.

²² Voir également 2.1.1 concernant l'histoire de l'écrit.

10.3.3. Ecriture, société et individu

Yves envisage tout d'abord l'impact de l'écriture dans la société suisse en imaginant sa disparition :

- 706 S15 (...) est-ce que tu penses que l'intégration dans la société participation à la vie civile profession . ça passe obligatoirement par la maîtrise de l'écrit c'est-à-dire savoir lire et écrire .. en Suisse donc hein
- 707 Y oui alors euh en Suisse oui . je dirais ouais c'est c'est important . parce que: bien sûr dans un tribu ou: l'oRAL est peut-être euh: . euh plus LA . les traditions sont aussi différentes . donc il y a REellement une tradition orale . si on voudrait pas avoir l'écrit il faudrait qu'on ait une tradition orale BEAUcoup plus poussée . c'est-à-dire il faudrait qu'on chante BEAUcoup plus . qu'on chante des histoires . qu'on: qu'on qu'on joue des: des des des MElodrames (...) des: comédies musicales (...) qu'on a: appr- appris qu'on qu'on modifie pas qu'on chante (...) . si on: veut pas avoir l'écrit . il faudrait retourner à: une tradition orale beaucoup plus pouSSEE . parce que: autrement on PERD n:os racines

Yves est conscient que l'écriture est venue s'ajouter à la communication orale dans l'histoire humaine, et qu'elle en a supplanté certaines fonctions ; par exemple la transmission de la culture et du savoir se faisait, dans un contexte oral, par le biais d'histoires ou de chansons mémorisées et transmises de génération en génération. Ajoutons toutefois qu'un retour à une oralité primaire²³ n'est plus possible dans la société occidentale, société totalement imprégnée par l'écriture. A cet égard, la survie d'une personne illettrée dans une telle société signifie une perte d'autonomie :

- 710 Y oui alors si on parle d'un individu j- je crois que c'est possible . parce que: . il a certainement des amis . il est pas seul . c'est un petit peu comme avec les: . les: les VAccins hein . euh s- si toute une popa- population se vaccine contre un certain truc et pis une personne ne le fait pas . elle est protégée par les autres . et . je dirais /s/ oui c'est possible ça veut pas dire que CHAcun chaque personne doit savoir écrire et lire . c'est plus difficile bien sûr . parce que c'est un peu mal vu euh: . c'est plus difficile c'est quelqu'un qui sera . qui serait . en tout cas dépendant de quelqu'un . très certainement . mais d'un aMI pourquoi PAS parce que il y a des autres . dépendANces . il y a des e dépendances physiques parce que quelqu'un peut pas se déplacer donc . il est dépendant . QU'ON le déplace il peut aussi s'intégrer dans la société il y a une possibilité [
- 712 S15 [mmh . seulement: la dépendance physique on va peut-être . pas la juger de la même manière que: une dépendance au niveau de la lecture et de l'écriture
- 713 Y non c'est sûr que: je dirais que: . au niveau de la lecture et de l'écriture c'est: . c'est . certainement plus difficile . ça dépend encore qu'est-ce que fait la personne . parce que: je dirais que une personne qui sait ni lire ni écrire . elle va certainement faire quelque chose de très manuel [
- 715 S15 [voilà . donc elle pourra se débrouiller
- 716 Y donc e: si QUELqu'un lui fait à sa place . je pense quand même qu'e:- elle pourrait elle pourrait se débrouiller . mais au n- au: niveau général j- je trouve que c'est indispensable . de savoir lire et écrire

Yves sait qu'il est possible de vivre sans savoir ni lire ni écrire en Suisse, ceci pour autant que la profession ne nécessite peu ou pas l'écriture²⁴. Il a en effet connu et aidé une personne

²³ Rappelons qu'Ong (2002) oppose l'oralité primaire – celle d'une société n'ayant aucun contact avec l'écriture – à l'oralité secondaire – celle de nos sociétés lettrées qui allient oral et écrit notamment dans l'usage des technologies modernes : télévision, téléphone, fax, Internet, etc. Voir également 2.3.3.

²⁴ Le cas de Laurent corrobore ce point de vue.

qui avait de grandes difficultés avec l'écriture et la lecture et qui s'est améliorée (726). Plus intéressante encore est sa remarque comparant la maîtrise de l'écriture chez la plupart des individus d'une société au fonctionnement de la vaccination d'une population. Sa métaphore suggère qu'une personne illettrée, tout comme une personne non vaccinée, s'expose à des problèmes auxquels les autres ne sont pas confrontés. Cela laisse à penser aussi que l'illettrisme est une sorte de maladie qu'il faut limiter au plus petit nombre d'individus²⁵. Yves réalise par ailleurs qu'être illettré *c'est difficile, c'est un peu mal vu* (713) et que cela oblige à la dépendance. Ainsi, dans cette perspective, une personne illettrée serait semblable à un handicapé et ne pourrait vivre sans l'aide des autres.

Yves, cependant, ne remet pas en cause l'intelligence d'une personne ne maîtrisant pas l'écrit :

parce que ça c'est quelqu'un qui n'a pas eu l'occasion d'apprendre tout simpleMENT ça peut être quelqu'un de super intelligent . mais SI à cette personne qui est super intelligente qui sait pas lire et écrire on lui apprendrait . je suis sûr que alors LA il arriverait euh: . bon ça veut pas dire que si on est . très intelligent que forcément on sait bien écrire (...) (786)

Il ajoute qu'il peut y avoir une personne :

(...) qui est pas du tout à l'aise avec mettre quelque chose sur papier parce qu'il y a beaucoup de choses qui rentrent en ligne de compte hein c'est le styLO c'est la feuille . c'est . c- c'est absTRAIT . l'écrit . il y a des gens qui sont TRES int- intelligents mais (...) qui peuvent pas . réfléchir de manière abstraite .. alors bon donc je veux pas dire que quelqu'un . euh: qui est intelligent sait FORcément bien écrire . mais je dirais que quelqu'un qui sait bien écrire . il est forcément intelligent (789)

Presque toutes les relations possibles entre écriture et intelligence sont envisagées ici. Il exclut une relation seulement, celle qui consisterait à écrire très bien tout en n'étant pas intelligent. Par contre, il envisage, avec justesse d'ailleurs, qu'une personne très intelligente ait des difficultés avec l'écriture, principalement à cause de son caractère abstrait. L'abstraction de l'écriture telle qu'il la décrit peut être définie selon deux niveaux. Un premier niveau concerne les aspects mécaniques de l'écriture – usage du stylo et de la feuille de papier par exemple – qui obligent l'interactant à s'extraire du contexte immédiat pour construire un message sur un support donné, alors qu'un deuxième niveau concerne les modes de pensée développés au sein des textes écrits dans le monde académique occidental, textes qui, de par leur caractère décontextualisé, nécessitent une structuration plus rigoureuse du message ainsi qu'une plus grande explicitation. Il convient d'ajouter un troisième niveau

²⁵ Une telle vision de l'illettrisme a été critiquée par les chercheurs et spécialistes de l'illettrisme (Adno-Rollin 1997, Novek 1992, entre autres) en ce qu'elle stigmatise les personnes en difficulté avec l'écriture et nuit à leur intégration.

qu'Yves ne mentionne pas ici, à savoir le passage du support sonore au support visuel, passage qui implique la gestion de la relation graphème-phonème, plus ou moins régulière selon les langues et qui nécessite une analyse de la langue plus poussée.

10.4. LES NOUVELLES TECHNOLOGIES

Yves se situe dans un rapport aux nouvelles technologies tout à fait particulier puisqu'il en a fait sa profession. La plupart de ses activités professionnelles impliquent l'utilisation de l'ordinateur et de ses nombreuses fonctions : envoi de courriel, rédaction de lettres, de devis, recherche sur Internet, élaboration de programmes informatiques, etc. Concernant Internet, il exprime son admiration pour ce *moyen extraordinaire* (330), qui a remplacé dans ses pratiques le recours aux dictionnaires ou aux encyclopédies. C'est ainsi, par exemple, qu'il a pu consulter les manuscrits de la Mer Morte sur le site de la British Library. D'autre part, Yves commence à faire ses paiements par Internet (486), mais il aimerait également se rendre à la poste du village, dans le but de soutenir les employés. On perçoit ici une certaine crainte de voir disparaître des professions à cause justement des nouvelles technologies.

Le courriel est, chez lui, d'abord utilisé dans le cadre professionnel. S'il lui arrive d'envoyer des messages électroniques à des amis, il préfère envoyer des lettres au contenu émotionnel important par courrier postal, ceci pour les raisons suivantes :

- 63 Y *je crois que j'ai encore PAS ... pour moi l'écrit électronique c'est encore PAS vraiment l'écrit je trouve parce que . c'est trop vite modifiable c'est un petit peu comme la parole . et: et je pense que pour moi /s/ j'ai encore pas fait le lien que . d'écrire un texte Electronique et l'envoyer . c'est VRAIMENT d'avoir écrit un texte . donc euh quand j'écris électroniquement je m'en fiche de: de l'orthographe euh . grammaire juste ce qui est vraiment nécessaire . je m'en X m'en fiche un petit peu de la formulation de la phrase . euh: je mélange l'anglais pis le français j- ç- ça n'a aucun style [*
- 65 S15 *[tu fais pas ça en français en: sur papier*
- 66 Y *non . si je sais que CA je vais imprimer . alors j'écris pas à la main hein j'ai un peu perdu la main .. pour écrire à la main donc j'écris quand même avec l'ordinateur MAIS . j'imprime donc ça vient sur papier . et dès que ça vient sur papier . pour moi ç:a . ça a une autre valeur (...)*

Les raisons de sa retenue font état de l'aspect éphémère de ce moyen de communication, ou encore de son aspect quelque peu "irréal" ; en effet, Yves a des difficultés à visualiser un message électronique comme un texte qui va être lu. Par conséquent, il accorde peu de temps à l'orthographe et à la grammaire et il mélange langues et styles. Dans sa pensée, le courriel se distingue des lettres en ce que ces dernières, de par leur impression sur papier, acquièrent une valeur de texte écrit. Ainsi, il associe la communication électronique au langage parlé : *l'écrit électronique c'est pas vraiment l'écrit [...] c'est trop vite modifiable c'est un petit peu comme la parole* (63). Baron (2000), dans son livre retraçant l'évolution de l'anglais,

particulièrement à la lumière des nouvelles technologies, remarque que de nombreuses personnes attribuent au courriel un caractère éphémère et par conséquent non soumis aux contraintes de l'écrit. Les usagers perçoivent ainsi leur message électronique comme un moyen de converser avec leurs amis ; ces messages s'apparentent dès lors beaucoup plus au discours oral qu'au discours écrit. D'autre part, si le courriel semble en général évoluer vers un style informel et non édité, Baron (2000) constate que dans certains milieux (business, intellectuel), les courriels remplacent, non pas la conversation en face-à-face, mais les lettres. Le style est alors formel et édité. Baron se pose encore la question suivante :

Is email more like a letter sent by phone or spoken language transmitted by other means ? (Baron 2000, p. 247)

Selon elle, c'est une question de point de vue: si quelqu'un perçoit le courriel comme quelque chose de durable, alors c'est de l'écrit, et si quelqu'un le perçoit comme un moyen de "parler" avec autrui, alors c'est de l'oral. Crystal (2001b)²⁶, pour sa part, adopte un point de vue plus linguistique alors qu'il situe le langage d'Internet²⁷ (notamment le web et les courriels) par rapport au langage parlé et écrit :

[...] on the whole Netspeak lacks any true ability to signal meaning through kinesic and proxemic features, and this along with the unavailability of prosodic features, places it at a considerable remove from spoken language (Crystal 2001b, p. 39)

Il ajoute :

[...] even the fastest typist comes nowhere near the spontaneity and speed of speech [...] (Crystal 2001b, p. 40)

Concernant les courriels en particulier, Crystal montre que ce mode de communication demeure à une certaine distance de la conversation en face-à-face, notamment à cause du temps nécessaire à sa transmission (n'égalant jamais l'immédiateté de la conversation orale), de l'absence de phrases commentaires du type *tu vois ce que je veux dire, tu sais* ou encore de l'absence de signaux de réaction, par exemple *mmh, ouais*. D'autre part, Crystal insiste sur le fait qu'il est possible, lors de la production d'un courriel, de s'arrêter pour réfléchir, de planifier le message et de le réviser avant de l'envoyer. L'outil de transmission se trouve être un clavier et un écran, et le message est bel et bien écrit. Bien sûr, le courriel partage certaines caractéristiques de l'oral, notamment lors d'échanges informels, au sein desquels les participants choisissent de ne pas réviser les messages et, par exemple, de les effacer

²⁶ Voir également 2.1.4.

²⁷ En anglais : « Netspeak ».

systématiquement. Selon Crystal cependant, la messagerie électronique reste un moyen de communication plus proche de l'écrit que de l'oral.

Lorsque la question de l'importance de l'informatique pour notre société est posée à Yves, il reste prudent :

- 729 Y (...) moi je: suis dans l'informatique et pis en même temps je suis PAS . comment dire euh je suis pas euh: ... un DEfenseur de l'informatique . (hein?) c'est c'est un peu contradictoire .. euh: [
- 731 S15 [mais est-ce que tu penses que pour être intégré dans la société c'est quelque chose qu'il faut: qu'il faudrait absolument . s:avoir utiliser
- 732 Y moi je crois que: justement . euh: . il y a . de plus en plus de personnes justement comme MOI .. QUI se font une profession d'aider des GENS . qui ne savent pas très bien l'informatique . et donc ça en fait c'est une toute nouvelle profession qui s'est créée elle existait pas avant . il y a dix ans j'aurais pas pu me mettre à mon compte
- 737 Y en fait c- c'est c'est mon rôle . de faire ça . euh: c'est presque c'est presque comme si je voulais Apprivoiser l'informatique en fait . c'est comme si c'était une bête sauvage [
- 739 S15 [pour toi
- 740 Y voilà en fait je suis PAS vraiment ami ami de l'informatique . je suis plutôt quelqu'un qui dit .. celle-là on va l'apprivoiser . et pis il y a personne qui a besoin d'avoir peur de . l'informatique . alors donc j- j- je crois qu'il a de plus . plus en plus de petites entreprises de: petites personnes qui . genre justement moi je m'appelle Informatique à la Carte mais qui .. ah j'ai un problème je sais pas Word . je vais vous montrer . et pis . qui gagne sa vie avec et ses personnes peuvent faire appel . à CA X c'est: c'est comme dans d'autres domaines par exemple (...) tout le monde ne sait pas . réparer une télévision aujourd'hui . mais avant la tél- télévision il y avait personne qui réparait les télévisions . mais aujourd'hui il y a des gens qui savent . . on doit presque absolument avoir une télévision . mais on n'est pas obliGE de . savoir la réparer parce qu'il y a des gens qui le font . et je pense dans l'informatique c'est aussi comme ça (...)

Yves remarque lui-même que les propos qu'il tient sont *un peu contradictoires*. Il a fait de l'informatique son métier, mais cela reste pour lui *une bête sauvage* à apprivoiser. Il affirme encore ne pas être *ami ami de l'informatique* tout en ajoutant qu'il ne faut pas en avoir peur. Les termes sont éloquents et révèlent à la fois une attirance pour et une crainte face à ce moyen de communication. Sa réflexion sur le rôle imparti aux nouveaux spécialistes de l'informatique comparés aux réparateurs de télévisions mérite un commentaire. En effet, les capacités requises pour l'usage d'un ordinateur sont d'une autre nature que celles requises pour l'usage d'un téléviseur. Si dans le dernier cas, il s'agit simplement de manier une télécommande pour choisir des programmes et procéder à certains réglages, l'usage de l'ordinateur et des programmes disponibles nécessite la compréhension, au moins en partie, du fonctionnement de ces programmes. Il s'agit d'apprendre un nouveau langage, et le recours aux spécialistes n'est véritablement envisageable que pour des problèmes irrésolubles pour l'utilisateur compétent.

Dans l'extrait suivant, Yves exprime son avis sur les liens entre communication et nouvelles technologies :

- 823 S15 (...) est-ce que tu penses que les nouvelles technologies de communication par exemple l'agenda électronique le COUrrier électronique ou: l'ordinateur . ça permet à l'homme de mieux communiquer
- 824 Y (non?) euh: pas mieux communiquer plus facilement communiquer . pis encore il faut définir le mot communiquer qu'est-ce que c'est [
- 826 S15 [ça c'est [(à toi?) X
- 827 Y [X (rires) c'est à moi de le faire (rires) . alors bon c'est c'est vrai euh: . comme on utilise aujourd'hui le mot communiquer . euh: je trouve c'est pas le: vrai communiquer parce que .. communiquer dans le vrai sens du TERme comme moi je le ressens c'est mettre quelque chose en COmmun . euh: vraiment PARtager quelque chose .. et: on peut pas faire ça facilement rapidement . on peut TRANSmettre des informations la pluPART . des fois on ne communique pas on transmet des informations . alors c'est vrai si . si je parle de transmettre je dirais . ça: . ç:a me permet pas mieux les transmettre MAIS plus facilement les transmettre

Selon lui, Internet, ou plus précisément les courriels, peuvent servir à transmettre des informations rapidement, mais ils permettent difficilement un partage profond. Cependant, Baron (2000) constate que le courriel – tout comme le téléphone – encourage les intervenants à s'ouvrir et à en révéler plus sur eux-mêmes qu'ils ne le feraient en face à face. Elle ajoute que la psychologie sociale a montré que l'absence de signes visuels encourage les gens à exprimer plus leurs émotions. Ainsi Baron constate que le courriel – qui ne permet ni de voir ni d'entendre son interlocuteur – permet aux interactants de se sentir plus libres. Les gens vont par conséquent plus facilement prendre contact avec un inconnu, suggérer de nouvelles idées et même critiquer les propositions de leurs supérieurs par le biais du courriel qu'en face-à-face. Yves, par contre, semble pour sa part réserver le courriel à des transactions nettement moins engageantes.

Cet informaticien s'exprime également sur les avantages des nouvelles technologies en matière d'organisation :

c'est sûr que: si par exemple je pen- je prends le programme de gestion . que j'ai fait moi-même(...) en face d'un: d- d'une entreprise un PME euh: . qui doit faire des factures des lettres (...) ça permet effectivement . de plus facilement s'organiser . sans: beaucoup d'effort alors on est d'accord par exemple on clique sur un cliENT .. . et pis on lui écrit une lettre c'est CLASSE directement sous le client . il y a pas besoin d'aller . CLAsser et pis retrouver on sait que c'est là . pis ça s'affiche les factures la même chose ils s'alignent . euh donc . c'est clair que . au niveau organisation . euh: c'est surtout ça que fait: un programme . euh informatique c'est orGANiser . c'est permettre à l'homme . de: . de moins passer du temps à organiser . encore qu'il faut les employer .. donc il faut toujours une volonté humaine derrière . mais c'est vrai que: ça permet de: . d'organiser beaucoup de paperasse (...)(832)

S'il reconnaît que les moyens informatiques augmentent l'efficacité, notamment au niveau des systèmes de classement et d'extraction des informations, ses propres pratiques sont encore orientées vers les anciennes méthodes :

je: fais une copie et pis je la place dans un dossier . donc euh BON je l'ai aussi à l'ordinateur . mais je fais aussi une copie que je classe dans un dossier . bon c'est aussi par euh sécurité euh: parce que: l'informatique n'est pas sûre . et on peut quand même même si on fait des sauvegardes on peut tout perdre . et pis euh: X je trouve auSSI on trouve plus facilement malgré . la rapidité de l'informatique il faut dire

qu'un document . s'il est BIEN classé . on sait où il est on le retrouve plus rapidement . pis on peut le montrer à la personne qui VIENT alors qu'à l'informatique on doit dire viens à l'écran regarder . je pense que . l- l'informatique ne remplace PAS les documents écrits du tout (512)

Malgré les propos tenus en 832, Yves estime retrouver plus facilement un document imprimé qu'un document sur ordinateur. Ces propos contradictoires traduisent peut-être le passage d'un ancien système de classement à un nouveau système, l'ancien n'étant pas tout à fait rejeté et le nouveau pas tout à fait adopté !

L'impact des nouvelles technologies sur le statut du livre retient également toute son attention :

- 834 S15 (...) si on te disait que demain la correspondance allait disparaître au profit du téléphone ou du courrier électronique que les livres allaient être remplacés par euh l'ordinateur ou des cassettes euh: qu'est-ce que tu penserais
- 837 Y ah ouais je serais pas du tout euh: . je serais tout à fait contre . je pense que: un livre euh: . ne doit pas être remplacé: par euh: par l'informatique . euh: on peut avoir aussi l'informatique à côté: .. mais: . il y a beaucoup d'éléments qui font d'un livre . quelque chose de TOUT à fait différent que l'informatique . par exemple un livre on peut .. euh: on l'a dans la MAIN . on peut le prendre euh: dans le LIT . on peut le lire . tout tranquillement on n'a aucun bruit on n'a aucun: . aucune ima:ge . on n'a on n'a RIEN donc . c'est petit on peut le lire euh: DEhors on peut: . on peut le sentir. il y a: il y a l'odeur d'un livre hein c'est . pour moi c'est quelque chose de très important quand j'étais: gamin souvent quand j'étais dans des bibliothèques ou des librairies je prenais les livres et pis je les sentais je sen- je sentais l'odeur . il y a pas mal de personnes qui qui Aiment l'odeur de: du livre .. alors . c'est des valeurs on peut dire c'est c'est peut-être pas des valeurs euh: . commerciales entre guillemets . MAIS c'est des valeurs .. et ce qui a de la valeur doit pas disparaître . à mon avis

Les qualités du livre ont déjà été évoquées par Marc, particulièrement sensible aux sentiments transmis dans un tel document. Yves reconnaît dans le livre une certaine liberté d'utilisation que l'on ne retrouve pas dans un document informatique. Le livre peut être lu au lit, il ne fait pas de bruit, il est exempt d'images, il a une odeur, familière et donc agréable. Il insiste également sur la valeur – quasi intrinsèque – du livre. On ne peut et ne doit pas le remplacer. Selon lui, l'informatique va s'ajouter au livre, mais non pas l'éliminer. A cet égard, Johannot (1997) écrit que les nouveaux moyens de communication changent le statut du livre. Elle soutient que, jusqu'à un passé récent, le livre était porteur de la culture ; il contient matériellement la pensée immatérielle ; le livre – ainsi que son contenu – peut être touché, vu, saisi. La pensée y est organisée de façon rigide, linéaire et rectangulaire. Ainsi le livre institue des rapports symboliques à la matière, à l'espace et au temps. Selon Johannot, cette vision du livre et de l'écrit comme porteurs de la culture est menacée par les nouvelles technologies. Dès lors, l'écrit n'est plus un pilier de la culture mais une technique à apprendre. L'informatique et l'image prennent le dessus sur l'écrit linéaire, raison pour laquelle ce mode de communication ne sera plus le moyen par excellence. Dans l'étude

présente, les informants – tous adultes – expriment leurs craintes face à l’envahissement des nouvelles technologies et leur soutien sans bornes au livre et à l’écriture sur papier. L’informatique est pour beaucoup utile, mais elle ne doit pas supplanter les anciens moyens de communication. Il est vrai que des réactions de peur ont toujours accompagné les innovations et il est vrai que certaines d’entre elles ont changé les anciens modes de communication. A titre d’exemple, l’introduction du téléphone a causé une nette diminution des lettres envoyées et même des rencontres en face à face (Baron 2000) ; cependant, aucune de ces innovations n’a jamais évincé ni l’écriture ni le livre. Le changement se situe bel et bien au niveau de la répartition des fonctions remplies par ces divers modes de communication. C’est cela qu’exprime Yves lorsqu’il dit que l’informatique peut et doit exister aux côtés du livre.

Finalement, il observe avec beaucoup de perspicacité qu’Internet n’a pas en soi d’effets négatifs, mais que tout repose sur l’usage que l’homme en fait :

- 839 S15 (...) est-ce que tu penses que le courrier électronique et Internet isolent les gens ...
 840 Y (tousse) je pense que les gens qui se laissent isoler par Internet ou courrier électronique . c:’est des gens qui: se laisseraient i:- isoler aussi si il y avait pas ça
 842 Y je pense pas qu’on peut rendre RESponsable Internet .. d’un isolement . c’est quand même la volonté de l’homme . moi j’aime j’aime beaucoup . vite écrire un truc euh: . moyen facile tu peux commander tel ou tel ordinateur j’ai une commande (paf?) tu peux envoYER . je reçois j’aime beaucoup . mais ça remplace pas du tout . d’avoir le contact avec les gens à un moment donné il faut que je quitte l’ordinateur . j’ai envie d’aller voir quelqu’un on discute on pff . on a envie de relations . et je pense que euh ces gens qui: qui préfèrent Internet à la relaTION . à mon avis ils l’auraient fait aussi autrement . quelque part ils ont une tendance à ça . et donc à la limite on pourrait peut-être dire ils SORTent un peu de leur isolement . alors bon j’ai pas des CAS à l’appui hein peut-être on pourrait même montrer que quelqu’un avait beaucoup parlé avec les gens aujourd’HUI . parle plus du tout . et: et et quand même il me semble que: (c’est peut-être? c’était?) difficile à trouver une (k?) une personne qui est RElationnelle . qui par Internet devient ire- irelationnelle

Yves insiste à juste titre sur le fait que l’être humain reste responsable de ses choix et qu’une technologie ne peut le conditionner totalement. Toutefois, il semble que les deux aspects – volonté humaine et technologie – interagissent, parfois en faveur de l’individu, parfois en sa défaveur. Ainsi certaines nouvelles possibilités offertes par Internet ont bel et bien une incidence sur les pratiques individuelles, à témoin par exemple le nombre croissant de personnes qui font leurs paiements sur Internet plutôt que de se rendre à la poste.

10.5. CONCLUSION

Les espoirs – ou plutôt les regrets – de ce passionné d'écriture s'expliquent, selon lui, par une difficulté à gérer l'expression écrite dans plusieurs langues. Ainsi, si écrire fait partie intégrante de sa personnalité, Yves regrette de n'avoir pu en faire son métier :

- 318 Y (...) c'est vraiment une intuition c- c'est un besoin pis si j'écris pas je: .. je me sens pas bien c'est pis c'est vrai que si j'écris c'est je me sens libéré je me sens: A l'aise je me sens en train de faire ce que je devrais vraiment faire . pis des fois je me suis tu aurais dû écrire plus quoi . pis faire moins d'autres choses .. mais euh: bon j'avais toujours le handicap de pas écrire dans ma langue maternelle . donc ça ça . m'a: stoppé aussi d'écrire plus finalement
- 320 S15 donc (...) tu parles . de de l'écrit en: français en fait
- 321 Y là je parle là je parle de tout . parce que: en fait euh . beaucoup de ces cahiers: c'était écrit en anglais . d'autres étaient: écrits en allemand et d'autres en français (j'ai?) . c'est les trois langues interchangeables que j'ai

Et encore :

ben si je maîtrisais m:ieux l'écrit euh: . j- je pense que j'arrêtera à faire les autres choses et pis j'écirais des romans (849)

Quant à la non-maîtrise de l'écrit, elle reste inconcevable pour lui :

- 852 S15 (...) est-ce que tu peux imaginer comment serait ta vie si tu n:e savais pas lire et écrire ...
- 853 Y si je savais pas lire et écrire . et pis que je SAvais que ça existe
- 855 S15 oui . dans dans dans le même monde dans lequel tu es maintenant
- 856 Y je pense que: j'apprendrais quoi
- 857 S15 mmh
- 858 Y si je savais que ça existait . j'ai l'impression que ça m'attirerait TELlement . que: que je j'apprendrais je dirais montrer moi comment on fait ça je veux apprendre

En bref, si Yves maîtrisait mieux l'écrit, il écrirait des romans et s'il ne maîtrisait pas l'écrit, il apprendrait, fasciné par ce moyen de communication. On pourrait imaginer qu'il cherche à se perfectionner, puisque l'attrance est si forte. Cependant, et comme la plupart des informants de cette étude, il s'accommode du niveau de maîtrise atteint. C'est une réalité que la majorité des personnes interrogées aimeraient écrire mieux et que cette même majorité ne tente pas de le faire. Selon l'auteure, cela est principalement dû au fait qu'il y a un temps assigné dans la vie d'un individu à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et que, passé ce temps, apprendre devient beaucoup plus difficile, entre autres pour des questions de priorités (travail, famille, etc.).

Enfin, il semble important de souligner qu'il ne peut y avoir de gradation linéaire allant de la personne parfaitement lettrée à la personne illettrée. En effet, si Yves aime l'écriture et la maîtrise au niveau macrosyntaxique, sa maîtrise microsyntaxique est inférieure à celle de personnes "bloquées" vis-à-vis de l'écrit (voir le cas de Céline). Par conséquent, la maîtrise de l'écrit implique tant d'aspects qu'il est impossible de fixer les compétences d'une personne

sur une échelle linéaire. Il est par contre possible, comme nous l'avons fait ici, de présenter des portraits de relations diverses à l'écrit, chacun présentant un assemblage de traits uniques exprimant une relation particulière à l'écrit.

11. GENRES ET PARAMÈTRES

Alors que le découpage de l'analyse par entretien parcourt les thèmes de l'entretien pour en rebâtir l'architecture singulière, l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. (Blanchet & Gotman, 1992)

La troisième partie de cet ouvrage cherche à mettre en évidence un certain nombre de thèmes récurrents dans les sept études de cas présentées aux chapitres 4-10. Il s'agit d'une étude transversale des entretiens, dont le but est de dégager une série de paramètres intervenant dans la maîtrise de l'écrit et de différents genres scripturaux.

En d'autres termes, chacune des pratiques de l'écrit décrites par les informants met en jeu différents paramètres, qui permettent, à leur tour, de situer les différentes pratiques scripturales les unes par rapport aux autres et d'identifier les compétences requises par leur maîtrise¹. Selon l'approche développée ici, chaque individu présente un assemblage unique de pratiques scripturales, qui elles-mêmes font intervenir les différents paramètres retenus dans cette étude. Soulignons que ces derniers décrivent des pratiques scripturales qui s'inscrivent dans différents genres discursifs. Ces paramètres permettent à leur tour de situer les différents genres d'écrits les uns par rapport aux autres et par rapport aux différents genres d'oraux. De plus, ce chapitre comprend une série de paramètres qui permettent d'isoler certaines représentations sociales de l'écrit, représentations qui participent du phénomène de l'écrit.

Notons que le choix de décrire le monde du scriptural en termes de paramètres définissant un espace multidimensionnel de pratiques scripturales et de relations à l'écrit part du constat qu'il n'est pas possible d'opposer l'écrit à l'oral de façon unidimensionnelle ni donc de décrire les pratiques scripturales comme s'opposant aux pratiques orales. Au contraire, nous sommes là en présence d'un espace complexe au sein duquel se situent différents genres d'oraux et d'écrits, genres que j'ai choisi de positionner les uns par rapport aux autres en fonction de différents paramètres. Ces derniers prennent la plupart du temps la forme d'axes de variation – aussi appelés continuums à deux pôles – et parfois la forme d'oppositions dichotomiques, leur combinaison fournissant un espace notionnel permettant de situer les pratiques sociodiscursives représentées dans cette étude. Quant aux genres, rappelons qu'ils

¹ Les paramètres sont présentés dans ce chapitre comme des outils permettant d'analyser différents cas de relations à l'écrit. A ce titre, ils sont évoqués dans les portraits de cette étude. Ils sont également évoqués au ch. 2, dans une réflexion plus générale portant sur l'état des recherches dans le domaine du scriptural.

sont définis comme des conventions socioculturelles propres à des groupes sociaux particuliers. Ces conventions attribuent certaines valeurs aux paramètres. En d'autres termes, les genres sont définis par la valeur accordée aux différents paramètres (par exemple, un article académique doit avoir les paramètres suivants : autonomie par rapport au contexte (= recontextualisation), focalisation sur l'information, autocontrôle élevé, etc.). Cette approche permet par conséquent de mettre en évidence le fait que, dans la description des genres à la disposition d'un individu, l'axe oral / écrit n'est en réalité qu'un paramètre parmi d'autres, et non pas le principal.

Décrire différentes relations à l'écrit en termes de paramètres permet une analyse plus fine de ce qui peut faire l'objet de préférences ou alors de hantises chez les scripteurs. Cela permet également de mettre en évidence certains traits particuliers de la compétence scripturale qui peuvent poser problème. Rappelons que la maîtrise et l'usage des paramètres impliquent non seulement la maîtrise des caractéristiques de la communication écrite, mais aussi la gestion du passage de l'oral à l'écrit ainsi que l'utilisation de l'écrit avec à-propos et la maîtrise de genres particuliers.

Si les paramètres listés ci-dessous ne sont pas exhaustifs, ils ont néanmoins été choisis en fonction de mes données et ont permis de dresser les portraits présentés dans cette recherche. Ils sont également en partie issus d'études antérieures sur l'écrit². Ce sont des outils d'analyse qui permettent la description du phénomène du scriptural au travers de quelques portraits, qui, bien que leur représentativité statistique ne puisse être affirmée, sont tout à fait pertinents car ils mettent en évidence la multiplicité et la diversité des relations à l'écrit possibles dans une société lettrée et hautement technologique. Finalement, ces traits permettent de rendre compte aussi bien de cas typiques que de cas atypiques (ou marginaux) de relations à l'écrit.

Les paramètres sont répartis en trois groupes : le premier concerne les traits liés aux conditions matérielles de la communication ; ils font partie de ce que j'ai défini comme étant la composante linguistique de la compétence scripturale, composante nécessaire à la production de tout genre d'écrits. Le deuxième groupe comprend les paramètres relatifs au

² Voir le ch. 2 dans le présent ouvrage. Voir également Dabène (1990) qui définit 2 axes de variations dans la compétence scripturale : l'axe pragmatique qui concerne différents types d'interaction scripturale – autoscriture vs hétéroscriture, transactionnel vs. personnel, différé vs direct – et l'axe des représentations relatif aux différents discours tenus par les usagers à propos de l'écrit, notamment concernant leur relation à l'écrit et leur évaluation des textes d'autrui. Les axes mis en évidence par Dabène sont en partie repris dans la présente étude.

contexte de la communication ; ils font partie de la composante socio-pragmatique. Quant au dernier groupe, il concerne les paramètres relatifs aux représentations des usagers. Finalement, il convient de préciser que ces paramètres ne sont pas indépendants les uns des autres, et que certains d'entre eux sont à l'origine d'autres.

11.1. CONDITIONS MATÉRIELLES DE LA COMMUNICATION (ORALE OU ÉCRITE) ET CONTEXTE ÉNONCIATIF

L'expression « conditions matérielles de la communication (orale ou écrite) » fait référence au contexte physique de la communication. Les paramètres concernant ce contexte sont liés au support utilisé (voix, écriture, etc.), à la présence ou non de l'interlocuteur sur le lieu de l'énonciation au moment où elle se produit et à un environnement physique partagé ou non lors de l'élaboration et de la réception du message. C'est la notion de contexte énonciatif qui entre en jeu ici, ce dernier permettant la prise en charge des données physiques par le système linguistique. En effet, tout comme Hjelmslev³ a mis en évidence l'importance de la distinction entre forme et substance au plan du contenu (voir par exemple l'éventail des termes de couleurs, qui, dans chaque langue, donne une forme à une substance, dans ce cas précis le continuum de longueurs d'ondes lumineuses), il convient de distinguer ici entre substance (contexte physique) et forme (contexte énonciatif). Par conséquent, ce n'est pas l'entier du décor physique en tant que tel qui est significatif – peu importe par exemple que les fauteuils sur lesquels sont assis les interlocuteurs soient rouges ou verts – mais bien plutôt l'exploitation, ou la non-exploitation, de ces données dans le discours. Ainsi le positionnement physique des fauteuils est exploité dans le système linguistique si l'un des interlocuteurs compare « ce fauteuil-ci », à « ce fauteuil-là », énoncé faisant intervenir des déictiques qui ne prennent leur sens que sur le lieu de leur énonciation. Les paramètres liés au contexte énonciatif sont à l'origine des spécificités de l'écrit par rapport à l'oral, spécificités qui sont présentées en relation avec chaque paramètre.

11.1.1. Canal sonore / visuel

La transmission d'un message via un canal visuel plutôt que sonore engendre un certain nombre de contraintes que le scripteur doit intégrer, adaptations qui varient bien sûr d'un système de transcription graphique à l'autre. Lorsqu'un tel système permet de représenter les sons d'une langue de manière fixe et normée, on parle alors d'orthographe : « manière d'écrire un mot qui est considérée comme la seule correcte » (Petit Robert, 1990). Comme je

³ La théorie de Hjelmslev est citée par Dubois *et al.* (1994, p. 115).

l'ai montré en 2.2.1, le système graphique du français est un système alphabétique qui vise la représentation des phonèmes de la langue parlée. Cependant la relation entre graphèmes et phonèmes est loin d'être univoque et les multiples agencements possibles des 26 lettres de l'alphabet permettent de représenter non seulement les sons de la langue parlée (comme dans le mot <mur> prononcé [myʀ]), mais aussi des significations grammaticales non indiquées oralement (comme par exemple l'opposition entre le singulier : <fleur> et le pluriel : <fleurs>, opposition qui n'existe pas dans la langue parlée : [flœʀ] dans les deux cas)⁴. Ce dernier aspect de la représentation graphique de la langue est particulièrement important en ce sens qu'il requiert la compréhension du fonctionnement syntaxique de la langue écrite, fonctionnement qui diffère sensiblement de celui de la langue parlée. En effet, à l'écrit le marquage de la microsyntaxe⁵ se fait par le biais de l'orthographe, c'est l'exemple fourni ci-dessus concernant le marquage du pluriel à l'écrit, non apparent à l'oral. Si cet aspect du passage du code oral au code écrit est facilement automatisé par de nombreux scripteurs du français, il pose problème à d'autres. C'est le cas par exemple d'Yves (ch. 10), qui ne maîtrise pas les règles d'accord du français, comme on peut le voir dans le document 10.1⁶ et dont voici un exemple : *il avait ceci d'exceptionnelle*. Par ailleurs, le rôle logographique assumé par l'orthographe française⁷, à savoir sa capacité à marquer des oppositions neutralisées par la langue orale – c'est le cas des homophones distingués sous leur forme écrite – peut poser problème pour qui se repose sur la prononciation des mots dans ses tentatives d'écriture. Ainsi Roger (ch. 9) par exemple, utilise fréquemment un signifiant graphique pour un autre, comme c'est le cas lorsqu'il écrit *comptant* au lieu de *content*. Enfin, Céline (ch. 4) fait également état de nombreux problèmes de représentation orthographique, problèmes cependant peu illustrés dans les quelques écrits qu'elle m'a fournis.

Pour conclure, la gestion du passage de l'oral à l'écrit ne consiste pas, en tous les cas pour le français, à remplacer un son par une lettre ; en effet la transcription du français parlé en français écrit ainsi que l'évolution respective de ces deux codes en font deux systèmes relativement indépendants et répondant chacun à sa propre logique.

⁴ Les graphèmes apparaissent entre crochets obliques et les phonèmes entre crochets droits.

⁵ Pour une définition de cette notion, voir 2.2.1.

⁶ Voir p. 233.

⁷ Voir à ce sujet 2.2.1.

11.1.2. Temporalité / Spatialité

Le fait que la communication orale se déroule dans le temps, alors que la communication écrite se déroule dans l'espace, a de nombreuses conséquences sur la forme et le contenu des messages transmis. Par exemple, dans tout message écrit, le scripteur doit être capable d'utiliser l'espace à deux dimensions pour communiquer du sens ; il s'agit de gérer la linéarité du processus, son sens (de droite à gauche), la ponctuation, les majuscules, ainsi que toutes les possibilités offertes par le positionnement du texte sur la page, par exemple le fait que les noms du destinataire et du destinataire ont une place fixée conventionnellement dans les lettres administratives. La gestion de la spatialité n'est pas évidente dans le cas d'une personne qui produit ses premiers écrits. A ce titre, la carte de Laurent (ch. 5) témoigne de possibles difficultés⁸. Ainsi, si ce dernier (sous la supervision de sa professeure) structure sa carte en trois parties : lieu et date, corps de texte et signature, il ne positionne pas encore la première partie à sa place conventionnelle, mais aligne tous les paragraphes à gauche, à l'exception de sa signature. De surcroît, l'espace dans lequel s'inscrit tout écrit engendre d'autres caractéristiques fondamentales, caractéristiques qui pour certaines sont considérées comme des paramètres à part entière (voir notamment 11.1.3, 11.2.1 et 11.2.2). Il est également important de préciser que ces caractéristiques ne sont pas les mêmes pour tous les genres d'écrits et d'oraux. En effet, nous sommes en présence ici d'un continuum à deux pôles qui laisse la place à des genres intermédiaires. Pour l'heure, j'aimerais présenter brièvement certains aspects qui distinguent les pôles de ce continuum, pôles que l'on pourrait illustrer par la conversation orale d'un côté et l'article académique de l'autre. Selon cette perspective, le support spatial permet une appréhension globale et réitérée du message, alors que le support temporel en offre une appréhension séquentielle et unique. L'émetteur d'un message écrit a par conséquent la possibilité de composer son texte dans son entier avant de le transmettre, il peut introduire des corrections, ou encore reformuler ses propos à volonté, ceci sans que le processus de révision n'apparaisse dans le produit final. A l'oral par contre, l'émetteur ne peut pas revenir sur des propos déjà énoncés, il ne peut que les reformuler, la conséquence étant que les révisions ont lieu en présence du récepteur. En ce sens, le texte écrit permet une plus grande planification, alors que le texte oral possède un caractère spontané et irréversible.

D'autre part, à la permanence de l'écrit, on oppose généralement le caractère éphémère de l'oral. Ainsi un lecteur peut considérer un texte dans son ensemble, revenir en arrière si besoin

⁸ Voir le document 5.1, p. 100.

ou encore le relire quelques jours plus tard. L'auditeur par contre voit se dérouler le message dans le temps, sans possibilité de consulter les paroles prononcées quelques minutes auparavant. Ce paramètre revêt une grande importance pour certains de mes informants qui trouvent dans le support écrit un moyen de faire passer un message tout en contrôlant leurs émotions. Ainsi Yves, s'il doit communiquer un message potentiellement menaçant, préfère le rédiger par écrit, ce qui lui permet de le planifier avec soin.

Cela dit, il existe certaines situations de communication à mi-chemin entre la permanence et l'éphémérité. Par exemple, un discours oral préparé par avance aura bénéficié de révisions successives inapparentes lors de sa production effective ; ou encore, lors d'une conversation orale enregistrée, il est possible de réécouter le message plusieurs fois. De plus, les courriels ne sont pas toujours révisés et des erreurs de performance apparaissent dans le produit fini, ces derniers partageant parfois le caractère éphémère de certaines conversations orales⁹.

Si le passage de l'oral à l'écrit sous l'angle de la planification ne pose aucun problème à de bons scripteurs – comme c'est le cas de Nadine (ch. 7), ou encore de Paul (ch. 8), d'autres gèrent moins bien la transition. Marc (ch. 6), par exemple, qui aime à développer ses pensées et à les reformuler, doit se forcer à prendre en compte l'importance, à l'écrit, d'être concis et de ne point trop se répéter. Finalement et bien que ce paramètre prenne la forme d'un continuum permettant des situations intermédiaires, il faut convenir que la spatialité et ses conséquences caractérisent principalement la communication écrite. En effet, les conversations enregistrées constituent une situation de communication plutôt rare (par exemple celle d'une étude sur des propos recueillis).

11.1.3. Rétroaction immédiate / différée

Ce paramètre est une conséquence du précédent ; au cours d'un message oral, la transmission et la réception du message sont immédiates puisque s'inscrivant dans le temps et dans une situation commune, alors qu'à l'écrit, la production et la réception ont lieu en différé. C'est ainsi que dans une conversation orale il est possible d'ajuster ses propos aux réactions de l'interlocuteur, que ces réactions soit verbales ou non verbales. A l'écrit par contre, il faut anticiper les réactions potentielles du lecteur et en tenir compte dans l'élaboration du message. A ce titre, Nadine manifeste son inquiétude d'être mal comprise dans ses lettres, précisément parce qu'elle ne peut ni accompagner son texte de signes extra-

⁹ Voir à ce sujet Anis (1998), Baron (2000) et Crystal (2001b).

linguistiques (gestes, expressions du visage, etc.), ni l'adapter aux réactions du récepteur. Quant à Céline, particulièrement à l'aise dans la communication orale et ce même en face d'une audience relativement nombreuse, elle évite toutes les communications écrites dont le contenu doit être élaboré en l'absence de rétroaction. Finalement, l'existence de moyens de communication électroniques fournit des positions intermédiaires sur ce continuum. Par exemple, un discours oral retransmis à la télévision ne bénéficie d'aucun feed-back des téléspectateurs et doit par conséquent être construit sur la base d'une représentation des réactions possibles de l'auditoire¹⁰. Quant aux courriels ou même aux groupes de discussion, s'ils n'égale jamais la rapidité de la conversation en face-à-face (voir Crystal 2001b), ils s'en rapprochent. En effet, un échange de nombreux courriels dans un court laps de temps peut prendre l'apparence d'une conversation en ce sens que l'interlocuteur peut demander des clarifications, qu'il recevra dans les minutes qui suivent. Cependant, toute la rétroaction doit passer par la verbalisation du message, à quelques exceptions près (émoticones, usage de couleurs, etc.). Pour conclure, ce paramètre est fortement lié aux différences produites par l'élaboration d'un message en contexte (*in praesentia*), ou alors hors contexte (*in absentia*).

11.2. CONTEXTE DE COMMUNICATION

Le contexte de communication tel que nous le définissons comprend le contexte situationnel partagé par les interactants, à savoir la nature de leur relation et les buts poursuivis, ainsi que le contexte culturel¹¹ qui se réfère aux valeurs, croyances, conventions et pratiques partagées dans un contexte idéologique plus large, que ce soit une culture, une société ou une institution. Partager un certain contexte de communication signifie, pour les interactants, qu'il est possible de compter sur certaines connaissances communes et par conséquent de faire usage d'implicites. Les implicites présents dans toute interaction se répartissent en deux groupes. Les premiers proviennent du contexte culturel partagé, et les seconds du contexte situationnel partagé. On parle en effet d'*implicites socialement partagés* en référence au contexte culturel. Ces derniers font partie de la *mémoire collective*, à savoir la mémoire commune entre deux ou plusieurs personnes appartenant à la même culture, à la même société ou à la même institution. Ces implicites permettent à deux inconnus de se parler

¹⁰ Il existe bien sûr des situations dans lesquelles le téléspectateur peut intervenir (par téléphone par exemple) ou encore des situations où deux journalistes interviennent successivement et donc introduisent un dispositif rétroactif.

¹¹ Les termes « contexte situationnel » et « contexte culturel » sont partiellement inspirés d'Ivanic (1998). Dans la présente recherche, je distingue les paramètres de l'écrit liés au contexte physique de ceux liés à la situation de communication (que cette dernière mette en jeu des règles propres aux interactants ou, plus largement, à une culture).

tout en ayant un terrain de base commun (par exemple deux Suisses parlant d'un événement national marquant pourront utiliser certains implicites, comme par exemple des dépassements de crédits à répétitions, sans nuire à l'intercompréhension). Quant aux *implicites spécifiques*, ils font partie de la *mémoire discursive*, à savoir la mémoire qui est constituée des informations apportées par le discours commun aux interactants concernés¹². Le partage d'implicites spécifiques dénote une relation proche entre l'émetteur et le récepteur, relation qui leur permet d'user d'implicites compréhensibles par eux seuls, par exemple : *Tu es toujours d'accord pour demain ?* renvoie pour les deux interlocuteurs à une conversation préalable explicitant sur quoi porte l'accord.

Il faut préciser enfin que le contexte de communication rend compte, non pas des spécificités de l'écrit par rapport à l'oral, mais des spécificités des différents genres d'écrits ou d'oraux¹³. Les paramètres qui en dépendent permettent ainsi de définir les aptitudes requises par des genres aussi différents que la lettre personnelle, le rapport scientifique, ou encore le petit mot laissé sur la table.

11.2.1. Dépendance / autonomie face au contexte

Le passage suivant, extrait de l'entretien avec Yves illustre très bien les problèmes engendrés par l'absence de prise en compte de ce paramètre :

(...) j'ai eu le cas il y a pas longtemps quelqu'un m'a expliqué (...) un cheMIN pour arriver quelque part (626Y)
 et pis c'était marqué (...) là tu passes par LA . et pis .. au dernier feu .. tu passes par le centre et au dernier feu tu vas à gauche . le problème c'est que je savais pas quel était le dernier feu je pouvais pas savoir j'ai jamais passé là . je savais pas OU . l- le le et (je dis?) mais pourquoi on DIT un truc par- mais le dernier feu ça veut dire quelque chose pour elle . mais RIEN pour moi (rires) . alors euh (...) c'est c'est banal ça . mais quelque chose qui . qui X quand on réfléchit logiquement ne transmet rien à l'autre ça je dirais ça ça X ça m'énervait aussi dans un texte un peu banal (631Y)

L'importance du contexte dans l'interprétation d'un tel message est cruciale. Mentionner le *dernier feu* comme point de repère ne signifie rien hors contexte, puisqu'il s'agit là d'un déictique qui prend son sens uniquement dans une situation d'énonciation particulière (on pourrait imaginer par exemple une situation où l'interlocuteur d'Yves lui donne les explications de vive voix et à l'aide d'une carte). Si l'auteur de ce message échoue, c'est

¹² Voir également Béguelin qui définit la *mémoire discursive* comme « une représentation schématique des connaissances partagées par les interlocuteurs ». Elle ajoute : « Si la mémoire discursive contient des informations, ces dernières sont loin d'être toutes validées explicitement par l'échange en cours. Certaines peuvent rester *non dites* ... » (Béguelin et al. 2000, p. 241).

¹³ Rappelons que l'existence des genres relativise la césure oral / écrit. Voir à cet égard, 2.1.3.

précisément parce qu'il ne prend pas en compte la nécessité de recontextualiser¹⁴ son discours ; il fait une erreur d'évaluation du degré d'explicitation nécessaire à la compréhension de ses propos.

Ce paramètre concerne en l'occurrence aussi bien le contexte physique – présence ou non des interactants – que le contexte de communication qui nécessite l'évaluation des implicites possibles et donc des explicitations nécessaires à l'intelligibilité du message. L'exemple ci-dessus montre qu'en dehors d'une situation physique partagée, il est impossible d'user de signes paralinguistiques (par exemple, montrer un lieu précis sur une carte), ni d'adapter son discours à d'éventuels signes de rétroaction (demande de clarifications par exemple). Il montre également que le scripteur doit évaluer quelles sont les connaissances qu'il partage avec le récepteur, c'est-à-dire les implicites qui sont spécifiques à leur relation (dans ce cas précis, Yves ne connaît pas la géographie de l'endroit décrit et ne peut donc choisir assurément entre plusieurs interprétations possibles) ou encore les implicites socialement partagés (Yves comprend qu'un feu se trouve à un carrefour, lieu de changement de direction possible).

Comme je l'ai montré en 2.1.2, on parle de dépendance face au contexte quand un texte – oral ou écrit – ne peut être compris que dans la situation qui a permis son énonciation, et d'autonomie face au contexte quand un texte est compréhensible hors situation, c'est-à-dire uniquement par les énoncés qui le constituent. Ce paramètre correspond à un continuum sur lequel se positionnent différents genres. Par exemple, une lettre adressée à un conjoint éloigné pour des raisons professionnelles peut s'avérer fortement dépendante du contexte de communication. Une telle missive comprendra de nombreux implicites qui ne nuiront pas à l'intercompréhension, et ce même si on est en présence d'un message transmis par écrit et donc différé dans le temps et l'espace. A l'inverse, dans le cas d'une conférence donnée à un public peu ciblé, le degré d'explicitation devra être élevé, même si l'audience partage en l'occurrence le contexte physique de l'énonciateur (en effet, les possibilités de rétroaction sont limitées dans ce genre de situation). Tout au plus, l'orateur pourra-t-il faire référence à des implicites culturels qu'il présuppose connus de tous. Porquier & Py (2004) font d'ailleurs la même constatation au sujet de documents écrits s'adressant à des lecteurs anonymes potentiels :

¹⁴ Le terme de recontextualisation est défini en détail en 2.1.2.

Le rédacteur cherchera à expliciter toutes les informations dont le lecteur a besoin pour construire une interprétation appropriée. Mais cette explicitation s'arrêtera lorsqu'elle aura atteint le noyau des informations qui font partie de ce que le rédacteur estime relever du sens commun, c'est-à-dire des représentations sociales censées servir de référence à tout membre de la communauté des lecteurs potentiels [...]. (Porquier & Py 2004, p. 7)

Les deux exemples cités ci-dessus illustrent bien le fait que ce paramètre est davantage fonction du type d'interaction et surtout du type de relations entre les participants que du support de communication, qu'il soit oral ou écrit. Si l'autonomie face au contexte est généralement associée au support écrit, c'est principalement en raison de la littérature essayiste et/ou didactique (textes académiques, dissertations scolaires, etc.). Ecrire selon les normes enseignées à l'école nécessite en effet une capacité à rendre un texte le plus autonome possible face à son contexte, ceci bien sûr en fonction de l'audience visée. Recontextualiser un texte signifie alors en assurer la cohésion¹⁵, ou en d'autres termes en gérer la macrosyntaxe – partie de la syntaxe qui concerne l'articulation des clauses entre elles ou encore l'organisation des informations en un ordre séquentiel. Il s'agit là de marquer les relations syntaxiques liant les clauses entre elles en faisant usage de connecteurs ou de subordonnants, ou encore de gérer la référence anaphorique. C'est à ce niveau que l'auteur exprime les relations entre les idées énoncées et qu'il se positionne face à son texte et c'est aussi ce qui donne à ce genre de texte un caractère planifié.

En règle générale, la maîtrise de la microsyntaxe se construit indépendamment de la maîtrise de la macrosyntaxe. Cependant, comme le dit Py (2002), l'accent à l'école est, dans un premier temps, mis sur la microsyntaxe et donc sur la production de clauses grammaticalement correctes, et ce aux dépens de la macrosyntaxe, à savoir de l'organisation textuelle. C'est peut-être la raison pour laquelle Céline, qui a des difficultés au niveau de la microsyntaxe, renonce à produire des écrits nécessitant de surcroît une structuration macrosyntaxique complexe. Par conséquent, elle privilégie les cartes postales ou les lettres personnelles, adressées à des personnes connues et ne nécessitant qu'une faible recontextualisation. A l'inverse, Nadine – qui maîtrise aussi bien l'orthographe, la grammaire que la structuration de ses idées – préfère produire des écrits dans le cadre de son travail, simplement parce que les informations à fournir sont clairement définies ; elle sait exactement ce qu'il faut expliciter ou pas. Quant aux lettres personnelles, Nadine souligne le risque de faire des allusions (à un vécu commun) qui pourraient ne pas être comprises, et montre par là son hésitation sur les implicites spécifiques sur lesquels elle peut s'appuyer. Finalement, je

¹⁵ Ce terme est défini en 2.1.3.

citerai encore Yves qui, dans le cadre du français, maîtrise le niveau macrosyntaxique sans en maîtriser le niveau microsyntaxique. En effet, dans le récit inventé et écrit par ses soins¹⁶, la capacité à enchaîner des idées et à créer un suspense ne fait aucun doute. Il n'en va cependant pas de même des questions orthographiques. De son entretien, il ressort que les questions d'orthographe et de grammaire l'ennuient, alors que la création d'un texte dans son ensemble le passionne. A cela il faut ajouter le fait qu'en allemand, Yves maîtrise tout aussi bien la microsyntaxe que la macrosyntaxe. Si ses connaissances en organisation textuelle allemande sont en partie transférables au français, cela n'est pas possible pour la microsyntaxe. Py (2002) reconnaît en effet que « alors que la microsyntaxe est souvent perturbée par de tels transferts, la macrosyntaxe fonctionne plus souvent selon des règles analogues ou mêmes identiques, c'est du moins le cas des langues européennes les plus parlées » (Py 2002, p. 52). Toujours est-il que si la capacité à rendre un texte écrit autonome de son contexte concerne avant tout la littérature essayiste et les textes académiques, il existe de nombreux autres genres d'écrits qui permettent un degré d'explicitation moindre et qui sont pratiqués par des scripteurs préférant communiquer du sens en contexte (voir les courriels amicaux, les lettres personnelles, les mots laissés sur la table, etc.).

11.2.2. Focalisation sur l'interaction / l'information

Plusieurs chercheurs (notamment Chafe, Besnier et Tannen) ont mis en évidence l'importance de cette dimension sur toute interaction, et ce dans plusieurs cultures. En 2.1.3, j'ai montré que ce paramètre permet de distinguer non pas entre communication orale et communication écrite, mais entre genres à visée communicative essentiellement relationnelle et ceux à visée informationnelle. Ainsi, dans certains genres, l'attention porte principalement sur les relations interpersonnelles – voir par exemple une conversation entre amis ou une carte de vœux, alors que dans d'autres genres c'est le contenu informationnel du message qui prime – voir le cas du mode d'emploi. Ce paramètre charrie avec lui une série de caractéristiques significatives. En effet, une interaction centrée sur les relations interpersonnelles comprendra de nombreuses marques d'implication de l'énonciateur, non seulement face à son interlocuteur mais également face à son sujet¹⁷ ; soulignons que ces marques ont notamment pour but de faire participer l'autre – par son imagination ou ses signes de rétroaction – à la construction du message. Il s'agit de ne pas expliciter tous les sens possibles du texte, en laissant certains implicites. Yves, à cet égard, manie très bien le pôle interactionnel de cette

¹⁶ Voir le document 10.1, p. 233.

¹⁷ Pour le détail de ces marques, voir 2.1.2 et 2.1.3.

dimension dans sa fiction « L'Auberge du Village »¹⁸. Il utilise en effet un langage imagé, des répétitions et du discours direct, éléments qui permettent d'engager le lecteur face aux personnages et face aux événements du récit (voir a), tableau 11.1). Quant aux genres qui focalisent sur le contenu du message, à savoir sur les informations transmises, ils contiennent de nombreuses marques de détachement, notamment au niveau de la structure syntaxique du message et du degré d'explicitation¹⁹. Ainsi, la lettre d'Yves adressée à l'administration fiscale²⁰ semble se situer entre les deux pôles décrits ici. On peut en effet voir qu'il y mélange le côté relationnel – mise en cause de l'efficacité de ce département : *vous, votre, vos* – et le côté informationnel – nécessité d'explicitement clairement l'enchaînement des événements. D'autre part, cette position intermédiaire se confirme par l'absence de passifs (typiques du langage objectif et distancié) et quelques exemples de structures parataxiques. Il existe bien sûr des textes focalisant entièrement sur les informations, comme c'est le cas par exemple de la lettre de résiliation de Paul²¹. Aucun signe d'investissement de l'énonciateur ni face à son interlocuteur ni face au sujet traité n'apparaît, le but unique de cette lettre étant l'action de résiliation (voir c), tableau 11.1). A l'inverse d'Yves, dont les écrits sont créatifs et imagés, Paul excelle dans les rapports scientifiques. Il est capable de présenter les informations de façon objective et claire en un minimum de mots. Bien que ces deux informants produisent tous deux des écrits informationnels et interactionnels, Yves excelle dans les textes engagés relationnellement, alors que Paul excelle dans les textes objectifs et rationnels.

Le tableau 11.1 ci-dessous permet de visualiser comment ce paramètre s'organise en fonction de ces différentes caractéristiques :

<u>Focalisation</u>	<u>Destinataire</u>	<u>Exemple de genres</u>
Interaction +[Marques d'implication] +[Implicites facilitant la relation]	Connu	a) Conversation, roman
	Inconnu	b) Correspondance pour faire connaissance
Information +[Marques de détachement] +[Implicites facilitant la transmission d'un contenu]	Connu	c) Rapport professionnel à une audience de la même profession / lettre administrative
	Inconnu	d) Discours spécialisé adressé à une audience éclectique

Tableau 11.1.

¹⁸ Voir le document 10.1, p. 233.

¹⁹ Pour le détail de ces marques, voir 2.1.2 et 2.1.3.

²⁰ Voir les documents 10.2 et 10.3, pp 234-5.

²¹ Voir le document 8.1, p 181.

Si l'on peut associer focalisation sur l'interaction et marques d'implication d'un côté, ainsi que focalisation sur l'information et marques de détachement de l'autre, il convient de prendre en compte également la nature de la relation entre les interactants. Ainsi, le fait que le destinataire soit connu ou non a des incidences sur le type d'informations transmises ainsi que sur la quantité et la nature des implicites inclus dans les messages. Un message adressé à un destinataire connu peut focaliser sur un pôle ou l'autre, alors qu'un message adressé à un inconnu²² aura plutôt un but informationnel, c'est le cas par exemple d'un discours adressé à une audience éclectique (voir d), tableau 11.1) ; il existe peut-être un cas de discours à but relationnel entre deux inconnus, par exemple lorsque deux personnes font connaissance par échanges de lettres ou de courriels, échanges qui seront principalement orientés vers la relation (voir b), tableau 11.1). D'autre part, et comme je l'ai dit dans l'introduction de cette section (11.2), dans toute interaction, les participants comptent sur certaines connaissances communes, c'est-à-dire qu'ils font usage d'implicites, que ces derniers soient socialement partagés ou spécifiques. J'ajouterai que ces implicites peuvent avoir deux fonctions différentes, la première visant à faciliter ou renforcer la relation, la seconde visant à faciliter ou optimiser la transmission des informations.

Il existe bien sûr différents degrés de connaissance du destinataire, degrés qui définissent les implicites qui sont possibles. Ainsi, deux interactants qui se connaissent et qui communiquent dans un but relationnel feront usage d'implicites spécifiques, implicites dont le rôle est, entre autres, de souligner la relation de proximité qu'ils entretiennent. Par contre deux interactants se connaissant peu ou pas et désirant communiquer dans un but relationnel devront faire usage d'implicites socialement partagés, puisque ce sont ces derniers seulement qu'ils partagent. Dans le cas d'une interaction visant à la transmission d'informations, les implicites seront également de nature socialement ou institutionnellement partagée. Les textes professionnels fournis par Roger²³ permettent d'illustrer ce dernier point. En effet, la liste reproduite au ch. 9 est un document à but informationnel et dont le contenu est présenté de manière entièrement détachée. Toutefois, cette liste ne peut être comprise sans que les interactants ne partagent certaines connaissances. Elle contient par conséquent une grande quantité d'implicites que l'on pourrait qualifier de professionnellement partagés. Ces derniers

²² Les termes « connu » et « inconnu » font référence à une connaissance de l'autre qui peut être effective (personnes qui se sont rencontrées) ou alors à une représentation de l'audience par l'auteur du message. D'autre part, l'audience peut être soit unique (un destinataire), soit collective (plusieurs destinataires), caractéristique qui fait partie de ce que l'auteur connaît – ou se représente – à son sujet.

²³ Voir le document 9.1, p 207.

servent essentiellement à optimiser la présentation des informations et à éviter toute explicitation inutile. Ainsi, dans ce cas précis, bien que le degré d'explicitation soit moindre et que les implicites soient nombreux, on se trouve en présence d'un document focalisant sur l'information et par conséquent détaché.

Pour conclure, je citerai l'exemple de Céline, qui privilégie les messages focalisant sur la relation, adressés à un destinataire connu, et qui dès lors utilise de nombreux implicites spécifiques. A l'inverse, Nadine (secrétaire de métier) préfère les écrits administratifs focalisant sur la présentation d'un contenu et fortement pré-fabriqués, c'est-à-dire les écrits où la structuration des informations prime sur la nécessité d'engager l'audience. Ainsi, face à ses collègues, elle utilise des implicites professionnellement partagés, alors qu'avec ses clients, elle peut faire usage d'implicites socialement partagés. Si le degré d'explicitation varie en fonction du récepteur, dans les deux cas le but visé est la transmission d'une information précise.

Ce paramètre permet la mise en évidence de différences importantes entre d'une part, les messages dont le but est relationnel et d'autre part, ceux dont le but est informationnel. De surcroît, l'importance de la personnalité de l'individu et de sa formation semble peser lourd sur la relation qu'une personne entretient avec ce paramètre. Par exemple, Yves et Céline penchent clairement pour le pôle relationnel de cette dimension, alors que Paul et Nadine, personnes à l'aise avec les écrits professionnels, penchent pour le pôle informationnel. Ajoutons enfin que Céline, qui entretient une relation négative avec l'écrit, choisit systématiquement les interactions orales, focalisant sur les relations, ceci dans le but d'éviter des écrits qui pourraient être soumis au jugement d'autrui.

11.2.3. Autocontrôle faible / élevé

Dabène souligne l'importance de l'autocontrôle dans la production de tout texte écrit lorsqu'il affirme que « produire un écrit relève toujours d'un rituel social dans la mesure où c'est non seulement dire quelque chose mais aussi s'exposer au jugement du lecteur, la plupart du temps sans contrôle possible de la réception » (Dabène 1990, p. 21). Si cela est vrai pour des textes adressés à autrui, il faut cependant reconnaître qu'un billet de commissions ou une note prise en téléphonant présentent un degré d'autocontrôle très faible, sinon nul, le contrôle ayant pour unique but d'assurer une certaine lisibilité au scripteur-lecteur. Cela dit, le degré d'autocontrôle varie avec le degré de formalité de l'interaction et le souci de préserver

l'interaction de tout malentendu. Ainsi, plus le destinataire et la situation seront considérés importants et/ou plus il y aura de risques d'accidents de communication, plus le texte sera élaboré et révisé. Cela peut même conduire un scripteur à solliciter l'aide d'un relecteur-correcteur. Cependant, il existe des situations où la production d'un écrit répondant à certaines normes est trop coûteuse pour le scripteur. C'est ainsi par exemple que Roger renonce à se plaindre à son assurance par écrit et préfère se déplacer. La difficulté à répondre aux normes du bien écrire apparaît également chez Céline qui ne produit pas d'écrits nécessitant un autocontrôle élevé. Yves, par contre, écrira lui-même une lettre de réclamation (voir sa lettre aux autorités fiscales), au risque d'y laisser des fautes. Soulignons par ailleurs que ce dernier insiste sur l'importance qu'il accorde à la correction de ses textes, tout en ne pratiquant pas systématiquement ses idéaux. Plusieurs raisons peuvent être invoquées ici, notamment un manque de temps ou tout simplement d'intérêt, ainsi que l'usage de la langue française qui n'est pas sa langue maternelle et qui peut lui valoir la clémence de ses lecteurs.

Ce paramètre est fortement lié aux capacités du scripteur, ainsi qu'à la sécurité ou à l'insécurité linguistique qu'il ressent. Ainsi Céline et Roger, qui se sentent incompetents en matière d'écriture privilégient les écrits spontanés (lettres pour l'une, courriels pour l'autre). Roger se sent également à l'aise avec les écrits professionnels pré-fabriqués, car ils ne laissent que très peu de place aux erreurs (et donc au jugement d'autrui). D'autres scripteurs, comme Nadine et Paul, se sentent beaucoup plus à l'aise avec leurs compétences scripturales, ce qui leur permet de produire aussi bien des textes très formels que des textes plus informels, et ceci sans craindre l'évaluation du ou des lecteurs.

11.2.4. Ritualisation du discours

Aux discours²⁴ ritualisés, fixés et pré-fabriqués s'opposent les discours non ritualisés – spontanés ou élaborés – qui laissent une grande liberté à leurs auteurs. Les premiers répondent à des attentes claires. Leurs contenus et leurs formes sont prédéfinis ; ils obéissent à certaines règles précises, dont la fonction n'est pas uniquement de permettre la production de textes linguistiquement compréhensibles – en effet les règles phonologiques pour l'oral, orthographiques pour l'écrit, syntaxiques ou encore textuelles s'imposent également dans les discours au contenu et à la forme plus libres. Ce qui caractérise les discours ritualisés, c'est bien sûr l'accomplissement d'un rite, c'est-à-dire d'une pratique sociale à caractère

²⁴ Le terme « discours » est à comprendre ici comme la production effective d'un texte – ou d'un énoncé – par un sujet particulier dans un contexte déterminé. Voir également la définition fournie au ch. 1.

symbolique. Le discours en lui-même accomplit un acte social, c'est le cas par exemple de certains discours solennels tels que ceux prononcés à l'occasion de baptêmes, et c'est le cas également de discours plus ordinaires comme les cartes de vœux ou de deuil par exemple. La ritualisation des discours est très présente dans l'organisation de toute société ; en Suisse, et ailleurs aussi, tout citoyen se doit de remplir – ou de faire remplir – chaque année sa déclaration d'impôts en suivant des règles très précises. Il en va de même pour les bulletins de vote, irrecevables quand les informations ne sont pas insérées au bon endroit ou quand une information manque. Il existe bien sûr au sein de divers discours ritualisés une plus ou moins grande marge de liberté. Si les discours administratifs ou légaux sont hautement figés, ce n'est pas le cas par exemple des contes dans les sociétés orales ; quoique le conte remplisse une fonction prédéfinie – notamment celle de perpétuer la tradition du groupe et de renforcer le sentiment identitaire – et que ces diverses occurrences contiennent des éléments récurrents obligatoires, le conteur a le droit, et même le devoir, d'improviser et de créer à l'intérieur du cadre fixé. De même lors d'un baptême, l'officiant garde, une fois les propos rituels prononcés, une certaine liberté.

Le cas d'Yves est à ce titre particulièrement révélateur des différentes attitudes possibles face aux discours ritualisés. Pendant de nombreuses années, cet ancien pasteur a produit de nombreux discours de ce type : sermons, baptêmes, Sainte Cène, etc., discours qu'il a prononcés avec conviction précisément parce qu'au-delà des formes fixées, il pouvait exprimer sa créativité et s'impliquer personnellement. Parallèlement, Yves est une personne qui déteste les écrits considérés comme un dû, notamment les cartes postales envoyées et reçues à l'occasion des vacances du destinataire. Le texte de la carte est, selon lui, à tel point prévisible qu'il ne communique rien en dehors de la carte elle-même et de la signature jointe. S'il se force à accomplir ces actes rituels, c'est parce qu'il sait que ses amis et sa famille ont des attentes envers lui, attentes qu'il ne veut pas décevoir. Il déteste encore plus les formulaires administratifs qui l'obligent à remplir des cases pré-définies et à choisir parmi des réponses données. Cependant, ces documents administratifs revêtent un certain pouvoir, en ce sens que le citoyen ne peut faire partie de la société qu'en suivant certaines règles et donc en fournissant les informations qui lui sont demandées sous une forme précise²⁵. Yves se voit ainsi contraint de remplir certains formulaires, et ce même s'il n'a presque aucun choix dans ce qu'il inscrit. Les enjeux de ce genre de textes ritualisés sont beaucoup plus sérieux pour

²⁵ De tels écrits ritualisés sont typiquement des situations scripturales en interaction transactionnelle (voir 11.2.6).

une personne comme Laurent, qui ne maîtrise pas l'écrit. En effet, Laurent se voit obligé soit d'admettre ouvertement qu'il ne peut accomplir l'acte demandé, soit de demander à son épouse de le faire pour lui, avec pour conséquences dans les deux cas une perte d'autonomie et de pouvoir. Cependant, certaines personnes préfèrent produire des écrits ritualisés, ceci pour éviter les dangers de l'improvisation et de la créativité ; en effet, écrire librement et produire un texte à partir de ses propres ressources expose le scripteur à une évaluation qui le touche plus personnellement, puisque c'est toute sa personne qu'il engage dans son texte. Nadine exprime très bien cela quand elle dit préférer remplir des formulaires suscitant des réponses très claires plutôt que d'écrire des lettres personnelles nécessitant un plus grand investissement de sa part. Le caractère pré-fabriqués de certains textes protège ainsi le scripteur d'improvisations qui pourraient révéler une incompetence de sa part, ou alors, dans le cas de Nadine, lui demander un effort plus soutenu. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle Roger se sent à l'aise dans les textes professionnels, textes qui lui permettent de ne pas exposer ses insuffisances orthographiques. En effet, ces documents²⁶ sont ritualisés et hautement pré-fabriqués en ce sens qu'ils sont systématiquement produits lors des différentes étapes de la mise en route d'installations et qu'ils revêtent des formes (tableaux, etc.) pré-établies. Finalement, les écrits ritualisés présentent l'avantage d'une intercompréhension facilitée, puisque les conditions de l'interaction sont données par avance et, dans une situation idéale, connues de part et d'autre. Par exemple, les informations contenues dans un curriculum vitae sont organisées de manière à faciliter l'extraction des informations pertinentes à l'employeur potentiel.

Pour résumer, les textes fortement ritualisés offrent l'avantage d'une intercompréhension maximale (dans le contexte social qui les a produits) tout en contraignant fortement la liberté de l'individu et en excluant les personnes qui ne les maîtrisent pas. Quant aux textes non ritualisés, ils offrent à l'auteur la possibilité de s'investir personnellement et d'exprimer sa créativité. Cela dit, il existe toute une panoplie de textes plus ou moins ritualisés et dont la forme et le contenu sont plus ou moins fixés. Parallèlement, ces textes sont soumis à la norme de façon variable, c'est-à-dire qu'ils sont soumis à un autocontrôle plus ou moins fort, et ce en regard du contexte de communication et des destinataires concernés. En effet, écrire une carte postale à sa grand-mère, quoiqu'il s'agisse d'un acte rituel, ne nécessite pas la même attention que rédiger un arrêt du Tribunal Fédéral par exemple. Par conséquent, la gestion de ce

²⁶ Voir le document 9.1, p 207.

paramètre implique la prise en compte de tout le contexte de communication et non uniquement de l'acte rituel concerné.

11.2.5. Autoscription / hétéroscriptio

Ce paramètre, directement repris de Dabène (1990, p. 18), décrit deux situations d'interaction scripturale, l'une dirigée vers soi-même et la deuxième vers les autres. L'autoscription, qui permet au scripteur de développer la relation à lui-même, peut prendre différentes formes et servir différentes fonctions. Par exemple, le billet de commissions sert à la mémorisation d'informations, et il en va de même des notes prises lors d'une conférence ou d'un téléphone, des pense-bêtes laissés ici et là pour rappeler une activité à faire ou encore de l'agenda permettant une organisation plus efficace de son temps. Le journal intime permet d'extérioriser ses pensées et de réfléchir sur soi de façon explicite. Nadine, par exemple, n'a jamais montré ni relu le journal intime tenu pendant son adolescence. Un tel journal peut cependant devenir une création littéraire, et à ce titre il peut être publié, neutralisant ainsi la distinction entre auto- et hétéroscriptio. En effet, le même texte peut à la fois être un écrit pour soi, par exemple permettant de clarifier ses pensées, mais il peut également chercher à transmettre une réflexion à autrui. Par ailleurs, un texte produit premièrement dans le but d'être lu présentera un degré d'autocontrôle plus élevé. En effet, écrire pour communiquer avec autrui signifie également s'exposer à un jugement évaluatif, qui peut porter aussi bien sur la forme – orthographe, grammaire, style – que sur le contenu. L'aisance ou non du scripteur dans la production de textes écrits a une incidence sur les pratiques scripturales privilégiées. Par exemple, la plupart des écrits quotidiens de Céline sont des écrits pour elle-même avec une visée essentiellement mnémonique : pense-bêtes, agenda, prises de notes lors d'un exposé ou sermon. Les seuls cas d'hétéroscriptio qu'elle mentionne ont pour destinataires des personnes connues (famille, amis proches) et sont en général des textes brefs. L'enjeu chez elle est principalement celui du regard des autres sur la qualité de ses textes, enjeu qui la pousse vers l'autoscription. Si de nombreuses personnes utilisent l'écrit comme aide-mémoire, il en est certaines qui utilisent l'écriture personnelle dans un but cathartique. C'est le cas de Roger ou d'Yves qui écrivent leurs idées, leurs réflexions sur la vie, ou encore leurs rêves dans des documents réservés à eux seuls. D'autre part, ces derniers partagent avec Paul une pratique qui leur permet d'extérioriser leurs sentiments sans s'exposer à une confrontation avec autrui ; il s'agit de lettres adressées à une personne particulière qu'ils n'enverront cependant jamais.

Ajoutons que l'autoscription peut servir non seulement à extérioriser des émotions, mais aussi à construire et élaborer des raisonnements ou des réflexions diverses. Si de tels textes sont initialement rédigés pour soi, il arrive souvent que leur contenu soit retransmis à autrui, quoique sous une forme différente. Par exemple, les nombreux textes qu'Yves a rédigés au cours de sa vie et qui incluent des observations et réflexions diverses sur le sens de l'existence ont souvent servi de base à des sermons. Si à l'origine ces notes sont adressées à lui-même dans un but mnémonique et pour structurer sa pensée, dans un deuxième temps, elles permettent à Yves de transmettre ses idées, par le biais d'une prédication par exemple. Précisons encore qu'à chaque étape de l'élaboration du message, le discours lui-même – à savoir la mise en mots de la pensée sous une forme ou une autre – participe à la construction de la pensée même. Finalement, il existe une autre situation où la frontière entre auto- et hétéroscription s'estompe, exemplifiée par le journal sportif que Marc a tenu pendant plusieurs années. Ce compte rendu de ses entraînements est bien sûr rédigé premièrement pour lui-même et dans un but mnémonique. Cependant, il se peut très bien que Marc lise certains passages de ce journal avec un collègue sportif et qu'ils les commentent ensemble.

Les cas d'autoscription susmentionnés révèlent quelques fonctions essentielles remplies par cette activité personnelle, à savoir l'usage de l'écrit comme aide-mémoire, comme extériorisation de ses émotions, comme outil de structuration de la pensée ou encore comme lieu d'expérimentation littéraire. Quant aux situations d'hétéroscription, elles focalisent bien sûr sur la communication avec autrui et font entrer en jeu les questions de jugement et d'évaluation. Les exemples d'hétéroscription sont nombreux et concernent presque tous mes informants, qu'il s'agisse de lettres administratives, cartes postales, rapports professionnels, courriels ou autre ; ils sont décrits dans le détail au sein des portraits de cette étude.

11.2.6. Interaction transactionnelle / personnelle

Selon Bachman (1991 p. 190), c'est Gumperz qui le premier a introduit la distinction entre les interactions transactionnelles et les interactions personnelles. Les premières sont prévisibles à partir du statut des acteurs, qui agissent en tant qu'agents sociaux avec un rôle particulier (voir par exemple les entretiens professionnels ou les consultations médicales). À ce titre, les interactions transactionnelles sont généralement ritualisées, en ce sens qu'elles ont lieu dans des circonstances précises et qu'elles requièrent une forme et un contenu prédéfini (voir 11.2.4). Les secondes sont caractérisées par des stratégies individuelles qui varient au gré des désirs et des besoins des participants (voir notamment une réunion entre amis).

Dabène (1990, p. 19) reprend cette distinction pour qualifier différents types d'interactions scripturales, en ajoutant des nuances. Ainsi il distingue entre les interactions transactionnelles interpersonnelles, illustrant les situations de correspondance administrative s'adressant à un destinataire connu ou identifié, et les interactions transactionnelles institutionnelles dont le destinataire est une entité sociale. Concernant les interactions personnelles, Dabène allie ce paramètre au précédent (11.2.5) et distingue entre les interactions scripturales personnelles qui s'adressent à l'auteur lui-même (autoscription) et celles qui s'adressent à autrui (hétéroscription)²⁷. Parmi mes informants, Nadine est la personne qui favorise clairement les situations d'interaction scripturale transactionnelle. En effet, lorsque son rôle et son statut sont clairement définis, les écrits qu'elle doit produire sont eux aussi définis et par conséquent facilités. De plus, sa connaissance du milieu administratif la rend sensible à l'importance d'adresser un courrier de ce genre à un destinataire précis plutôt qu'à une société dans son ensemble, si l'on désire obtenir une réponse. Si la correspondance administrative n'obtient la faveur que de quelques rares personnes, les interactions transactionnelles liées à l'exercice d'une profession sont généralement bien gérées, principalement parce qu'elles font partie des compétences professionnelles acquises. Ainsi Laurent, à l'époque où il travaillait comme chauffeur-livreur, remplissait sans problème les bulletins de livraison ; Yves, en tant que pasteur, produisait aisément les discours – principalement oraux il est vrai – que l'on attendait de lui et dans le cadre de sa profession d'informaticien, il rédige de nombreux textes électroniques avec aisance. Marc, quant à lui, produit de nombreux rapports professionnels où il agit en tant que moniteur socio-professionnel de différentes personnes. Paul fonctionne aussi bien dans les interactions transactionnelles administratives que professionnelles. Et finalement Roger produit facilement des écrits dans le cadre de sa profession, écrits qui ont l'avantage d'être très techniques et donc non textuels. A ce titre, il est également à l'aise avec la déclaration d'impôt, cas typique de l'interaction transactionnelle institutionnelle ; en effet, les informations qu'il doit inscrire en tant que contribuable ne nécessitent ni compétence orthographique ni compétence textuelle. La seule personne qui évite tous les écrits transactionnels est Céline. En effet, elle a finalement arrêté son activité en tant qu'institutrice, activité qui l'obligeait à produire de nombreux écrits qu'elle ne se sentait pas en mesure d'accomplir de façon adéquate. Par conséquent, elle ne produit des écrits que dans le cadre de situations d'interaction personnelle, situations où elle ressent moins la pression de la norme.

²⁷ Soulignons que les interactions transactionnelles, de par leur nature, sont nécessairement des cas d'hétéroscription.

Tout comme les discours ritualisés, les situations scripturales en interaction transactionnelle ont l'avantage de guider précisément le scripteur quant à la forme et au contenu de ses textes, avec pour pendant plus contraignant l'importance de respecter les normes en vigueur pour éviter toute évaluation négative. A l'inverse, écrire en tant qu'individu indépendamment de toute structure institutionnelle offre une plus grande liberté, que le discours soit ritualisé ou non (cartes postales vs. courriels divers, lettres, etc.). Cependant le fait de produire un texte que l'on assume entièrement dans sa forme et son contenu expose à un jugement de la personne dans son entier et peut donc être très menaçant, surtout quand le ou les destinataires ne sont pas connus personnellement (article dans un journal, poème, etc.).

11.3. REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE L'ÉCRIT

Les paramètres mentionnés dans cette section concernent exclusivement l'écrit et les genres scripturaux. Il s'agit de mettre en évidence un certain nombre de dimensions saillantes dans les propos de mes informants sur l'écrit en tant qu'objet (voir 11.3.1), sur leurs pratiques scripturales (voir 11.3.2-4) ainsi que sur leur vision du bien ou du mal écrire (voir 11.3.5-8)²⁸. Envisager les représentations de l'écrit sous ces trois angles signifie aborder les questions suivantes :

- A quoi sert l'écrit ?
- Comment vous sentez-vous en tant que sujet écrivant ?
- Qu'est-ce que pour vous un texte bien écrit ? Et un texte mal écrit ?

En d'autres termes, la première question focalise sur les fonctions de l'écrit, la deuxième cherche à mettre en évidence les représentations et attitudes des scripteurs-lecteurs face à eux-mêmes et à leurs pratiques scripturales, et finalement la dernière question permet de mettre en évidence leurs représentations de la norme en matière scripturale.

11.3.1. Outil / art

Ce paramètre focalise sur les représentations des sujets de cette étude concernant l'objet « écrit », à savoir ses fonctions et sa raison d'être. De leurs propos émergent deux pôles :

²⁸ Certains des paramètres mentionnés sont repris de Dabène (1990, 1992). Ce dernier définit le continuum scriptural selon deux axes de variation : l'axe pragmatique et l'axe des représentations. Au sujet du dernier, il dit : « il s'agit ici des variations observables à travers les discours que tiennent les usagers sur leurs représentations de l'écrit, sur leurs propres pratiques et sur l'évaluation qu'ils font des écrits produits par des pairs » (Dabène 1992, p. 105).

De plus, je m'inspire de l'article de Bourgain (1990c), qui se penche dans le détail sur les représentations de la norme, c'est-à-dire du bien écrire parmi les employés d'une usine.

l'écrit perçu comme un outil permettant d'arriver à un objectif, et l'écrit perçu comme une œuvre d'art, un but en soi. Cette opposition n'est en réalité pas clairement tranchée ; en effet, même un écrit dont le but est une création artistique sert ultimement à quelque chose, que ce soit à exprimer un idéal esthétique ou tout simplement à communiquer du sens. Il faut admettre cependant qu'il est possible d'opposer les pratiques sociodiscursives au sein desquelles l'écrit joue le rôle de vecteur uniquement, comme par exemple le fait d'écrire pour donner des nouvelles à un ami, ou encore d'écrire pour rappeler une activité à faire, et les pratiques sociodiscursives où l'écrit occupe la place principale et en définit la raison d'être ; c'est le cas d'un poème ou de toute œuvre littéraire où l'on observe une imbrication entre le mode – le canal visuel – et sa fonction – l'expression artistique.

Si l'on considère les propos des sept informants de cette étude plus en détail, on constate que, pour la plupart, l'écrit est un outil qui sert à communiquer, que ce soit pour demander quelque chose, informer un ou plusieurs destinataires simultanément (ou s'informer dans le cas de la lecture), ou encore garder le contact avec la famille ou les amis. Il s'agit là bien sûr non seulement d'une fonction de l'écrit, mais du langage en général, qu'il apparaisse sous forme orale, écrite ou gestuelle. Seul Paul exprime la distinction entre oral et écrit de façon explicite. Selon lui, la seule fonction remplie par l'écrit uniquement provient de son caractère permanent. Cet aspect est d'ailleurs le deuxième usage le plus mentionné dans les portraits, à savoir l'écrit comme outil de mémorisation, que ce soit la mémorisation de tâches domestiques ou la conservation de la mémoire familiale, de la tradition jusqu'à la conservation de l'histoire d'une société. L'écrit, de par son caractère plus aisément conservable que la parole (en effet les enregistrements audio-visuels, s'ils peuvent être conservés ne fournissent pas la même aisance de consultation), joue le rôle de trace par excellence, trace qui permet non seulement de se souvenir, mais, comme le soulignent de nombreux informants, de fournir des preuves en cas de besoin. Pour Laurent, il s'agit de noter les pleins d'essence sur un calendrier pour ensuite pouvoir vérifier les montants débités sur son compte, pour Roger de garder toute sa correspondance administrative, et pour Nadine de pouvoir mener à bien sa profession de secrétaire dans une caisse de chômage en gardant une trace des échanges administratifs. Les divers usages possibles de l'écrit comme trace mentionnés par les informants de cette étude font écho à l'histoire de l'écriture elle-même²⁹. Soulignons enfin que la fonction religieuse n'est mentionnée que par Yves, ancien pasteur.

²⁹ Voir à ce sujet 2.1.1.

Les deux autres fonctions de l'écrit émergeant de cette étude ne situent plus l'écrit vers le pôle utilitaire, mais plutôt vers le pôle artistique. Ainsi l'écrit fonctionne chez certains, notamment Marc, Paul et Yves, comme un moyen de contrôler ses émotions (fonction cathartique), de poser un regard objectif sur une situation émotionnelle difficile ou alors d'élaborer une réflexion critique. L'écrit est alors un outil en ce qu'il permet le développement de la pensée ; cependant, il fait en même temps partie intégrante de cette pensée ; il est la pensée mise en forme et par là une création nouvelle. Paul souligne en effet comment les diverses versions d'un texte permettent de développer des idées et d'aboutir à une version finale plus réfléchie. A ce titre, les informants soulignent que l'écrit peut aussi permettre de préparer par avance un discours oral. Par ailleurs, Roger affirme écrire pour s'évader, pour exprimer ses rêves, et Céline, qui n'écrit pas elle-même de tels textes, souligne cette fonction alors qu'elle mentionne le cas des poèmes, que l'on peut écrire pour soi et qui consistent à exprimer un vécu, poèmes que l'on peut aussi choisir de publier. Seule Nadine, dont j'ai déjà souligné la vision instrumentale de l'écrit, ne parle pas de l'écrit sous un autre angle que celui d'outil pour accomplir une pratique sociodiscursive, autre qu'uniquement scripturale. Finalement, le pôle artistique en lui-même apparaît très clairement chez Yves, qui ne veut considérer comme véritable écrit que celui qui n'est pas outil banal mais art pour exprimer un sens philosophique, spirituel, religieux ou encore émotionnel. Dans ce sens, l'écrit est sacralisé, il permet d'exprimer l'essence même de l'être humain. L'écrit comme un art apparaît également chez Céline, non pas dans ses pratiques scripturales, mais grâce à sa sensibilité artistique qui lui laisse entrevoir la beauté d'un texte telle qu'elle peut la ressentir face à un tableau. Parler d'art, c'est bien sûr parler de l'œuvre littéraire, l'écrit par excellence tel qu'il est enseigné à l'école et perçu comme un idéal dans le sens commun. On retrouve l'influence du mythe littéraire selon lequel écrire réellement, c'est écrire des livres en tant qu'artiste. Ainsi Paul parle lui aussi du texte du bon écrivain qui peut tout exprimer, même un regard, et Marc ne cesse de s'émerveiller des livres qui le captivent, l'intéressent et le touchent émotionnellement. Laurent aussi parle de l'écrit qui permet de se distraire, de romans qu'ils aimeraient pouvoir lire. Tous mentionnent l'œuvre littéraire, sauf Nadine pour qui l'écrit demeure dans sa définition même principalement utilitaire.

D'autre part, les informants de cette étude se sont également exprimés sur les types d'écrits qui ont de la valeur à leurs yeux. Le genre systématiquement mentionné, à l'exception de Laurent, est la lettre personnelle qui témoigne d'une relation, d'un attachement à autrui. Si, à ce titre, l'écrit n'est qu'un canal pour faire passer un message, il a l'avantage de donner à ce

message un caractère plus permanent ; en effet on peut relire une lettre, considérer l'écriture de l'auteur de telle façon à engager ses émotions et à intégrer son contenu de manière plus profonde qu'au cours d'un appel téléphonique par exemple.

Pour conclure, il convient de souligner que les informants mentionnent en général les fonctions de l'écrit qui font partie de leur vie. Les définitions apportées reflètent leurs pratiques ou leurs désirs (idéaux) en matière d'écriture. Seuls Yves et Paul vont plus loin dans leur réflexion sur les fonctions et le rôle de l'écrit, réflexion qui provient d'un intérêt pour le sujet en soi, sujet approfondi avant cet entretien. Ainsi Paul offre une définition très linguistique de l'écrit lorsqu'il dit qu'il s'agit d'un alignement de symboles ayant une structure prédéfinie. De même, la pensée développée par Yves sur l'écrit comme un art révèle un travail de réflexion allant au-delà de ses pratiques et témoignant de ses idéaux. Pour lui, l'écrit devrait n'être qu'art ; en ce sens, il devrait communiquer sur le sens de l'existence humaine et finalement il devrait laisser une ouverture à la réflexion. Finalement, soulignons que même Laurent se fait une idée de ce qu'est l'écrit, de ses fonctions, et ce non au travers de ses propres pratiques, mais de celles observées chez les autres. L'écrit ne laisse indifférent personne et est utilisé par tous.

11.3.2. Plaisir / obligation

Avec ce paramètre nous entrons dans la partie traitant des attitudes des informants face aux diverses activités scripturales qui sont les leurs. Un des éléments mis en évidence dans cette étude est l'opposition entre plaisir et obligation. Ainsi formulé, ce paramètre sous-entend que le plaisir est lié au libre choix de la personne de produire ou non un texte donné (il en va de même pour la lecture) ; quant au pôle « obligation », il sous-entend que l'activité d'écriture est perçue comme imposée de l'extérieur, et ce avec plus ou moins d'intensité. Par exemple, Nadine, qui aime produire les écrits administratifs requis au sein de sa profession, ne perçoit pas ces derniers comme ultimement imposés de l'extérieur. Les écrits administratifs, au contenu plus ou moins pré-fabriqués, sont plutôt perçus chez elle comme la mise en œuvre de ses aptitudes en la matière. Cette attitude transparaît également face aux écrits administratifs qu'elle accomplit de façon privée. A l'inverse, Yves perçoit les écrits administratifs comme uniquement imposés de l'extérieur, ce qui pour lui est synonyme de déplaisir total. Il en va de même des cartes postales qui, selon lui, sont tellement prévisibles dans leur contenu qu'elles en perdent tout intérêt. Le plaisir, chez cet informaticien, est clairement associé à la possibilité de créer lui-même des textes, qu'il s'agisse d'histoires, de descriptions diverses, de mots

d'encouragement ou autre. Le portrait d'Yves permet encore de souligner un point important : à savoir le fait qu'une activité perçue comme obligatoire nécessite des efforts que le sujet ne fait pas volontiers. Ainsi, Yves renonce à remplir sa déclaration d'impôts lui-même, et à lire les diverses clauses d'une assurance, simplement parce que ses réticences sont telles que l'activité lui demande beaucoup trop d'efforts de concentration. Il semble que le sujet écrivant soit prêt à faire des efforts quand il choisit, ou accepte volontiers, de produire un texte donné. Par contre, dans le cas où le texte – à produire ou à lire – lui est imposé de l'extérieur, les efforts seront plus coûteux et ne bénéficieront pas de réelle motivation.

D'autre part, si le plaisir est parfois associé à l'absence d'efforts³⁰, ce n'est pas toujours le cas. En effet, si Nadine préfère remplir un formulaire qu'écrire une lettre, cette dernière lui demandant de plus grands efforts, elle affirme aussi être contente lorsqu'elle termine un texte, en général une lettre personnelle, qui lui a pris plus de temps et de travail. Paul fait la même réflexion lorsqu'il affirme préférer les formulaires : *c'est par flemme* (562P). Il est clair cependant qu'au vu de ses capacités, la possibilité de rédiger des rapports en soignant la structure et en choisissant bien ses termes lui procure plus de plaisir. De même, Marc, qui doit faire des efforts notables dans la rédaction de son rapport de stage, éprouve du plaisir à se surpasser. En ce sens, il fait sien un texte imposé de l'extérieur et choisit librement de fournir temps et énergie à la production de ce dernier.

Par conséquent percevoir une activité scripturale comme uniquement imposée de l'extérieur est généralement synonyme de déplaisir. Cependant, si le sujet écrivant s'approprie cette même activité, il peut y trouver du plaisir. A ce titre, Laurent exprime son désir de savoir lire et écrire, non seulement dans le but d'acquérir une plus grande autonomie et donc d'être capable d'accomplir des tâches socialement obligées, mais aussi parce qu'il entrevoit le plaisir que certaines activités pourraient lui procurer, notamment la lecture de romans ainsi que de journaux quotidiens, activités dont il serait l'initiateur.

Pour conclure, il semble qu'il convienne d'associer au plaisir la possibilité ou non de choisir d'accomplir une activité scripturale donnée. Ensuite, il faut ajouter que ce paramètre est également lié aux capacités du scripteur, en ce sens que le plaisir est aussi lié à la possibilité de mener à terme et de façon satisfaisante l'activité d'écriture. C'est la raison pour

³⁰ Soulignons que l'absence d'efforts caractérise le pôle « facile » du paramètre « facile / difficile ».

laquelle, Céline et Roger, tous deux déplorant leurs difficultés orthographiques, privilégient les textes adressés à des amis proches, ou à eux-mêmes, et ne requérant pas une maîtrise de l'orthographe et de la grammaire parfaite. Cela leur permet de produire des textes avec plaisir, car sans le souci d'une hétéro-évaluation négative. Cet aspect est par ailleurs développé dans le paramètre « confiance / insécurité ».

11.3.3. Facile / difficile

Il s'agit ici de mettre en évidence la perception que les scripteurs ont de certaines activités scripturales qui sont les leurs. Qu'est-ce qui est facile à écrire pour eux ? Et qu'est-ce qui est difficile ? Il semble que les informants associent clairement le pôle « facile » à l'absence d'efforts et le pôle « difficile » à la nécessité de faire de grands efforts. Il est clair qu'un texte qui est considéré comme facile correspond aux représentations que le scripteur a de ses propres capacités. Est facile ce qu'il pense être en mesure d'accomplir avec succès, et ce sans trop de temps ni d'efforts. Pour Nadine, il s'agira de textes administratifs, pour Marc de textes où il peut étendre ses propos, et pour Paul de textes où il peut être concis et bref. Est difficile soit ce qui n'est accompli qu'avec beaucoup de travail (pour Yves tous les textes administratifs, pour Roger de même), soit ce qui ne peut être accompli (pour Laurent, remplir un formulaire ou lire un article de journal, pour Céline composer un article dans un petit journal). A ce sujet, de nombreux informants, notamment Nadine et Marc, imaginent qu'une maîtrise idéale de l'écrit permet de produire des textes sans efforts, avec une grande facilité (507N, 645N, 562M)³¹. Il semble que dans les représentations des usagers, les écrivains produisent des textes de manière quasi magique et intuitive. Il est cependant clair que la plupart des textes littéraires ont fait l'objet de nombreuses révisions et que, par conséquent, compétence et maîtrise de l'écrit ne riment pas forcément avec facilité et absence d'efforts. Roger est le seul à exprimer le fait que savoir écrire peut nécessiter un certain travail personnel (757R, 760R)³².

Finalement, percevoir une activité comme très difficile peut être un obstacle à son apprentissage même. Ainsi Céline et Roger, qui auraient certains moyens pour vérifier l'orthographe de leurs textes, considèrent cela trop difficile : soit l'activité prendrait trop de temps, soit elle ne serait pas accomplie avec suffisamment de succès. Ils focalisent ainsi leurs pratiques scripturales sur les textes qu'ils sont à même de produire ou, pour Céline, de lire.

³¹ Voir respectivement les extraits cités p. 162, p. 175, p. 140.

³² Voir l'extrait cité pp. 212-3.

Quant à Laurent, les cours *Lire et Ecrire* sont perçus comme nécessitant de trop grands efforts, par exemple dans l'apprentissage des conjugaisons, alors que le résultat visé est, dans un premier temps, la capacité à lire une adresse.

Pour conclure, il est possible de lier ce paramètre au précédent en soulignant qu'une tâche difficile peut être un défi réalisable à force d'efforts, et dans ce cas, cette tâche peut procurer du plaisir. Par contre, une tâche hors de la portée d'un sujet risque uniquement de souligner son incompetence et de le décourager à produire de plus amples efforts. D'autre part, le succès ou l'échec face à une tâche scripturale a un effet sur l'image que la personne a d'elle-même en tant que sujet écrivant, image qui peut osciller entre la confiance en soi et l'insécurité linguistique.

11.3.4. Confiance / insécurité

Ce paramètre permet de situer les sujets de cette étude en ce que leurs compétences ou alors leurs incompetences provoquent chez eux des sentiments de confiance ou de crainte face à leurs écrits et surtout face à ceux qui les liront. Si certains informants manifestent dans l'ensemble un sentiment de confiance par rapport à leurs pratiques scripturales, c'est le cas principalement de Nadine, Paul, et Yves dans une certaine mesure, d'autres montrent un grand sentiment d'insécurité. Les propos de Céline et de Roger sont à cet égard très marquants. Céline affirme en effet que *ça a toujours été l'anGOIsse de devoir Lire l'anGOIsse de devoir écrire euh : une LE:ttre une crain:te* (140C) et Roger : *j'ai peur d'écrire .. pour DIRE les choses j'ai pas de soucis mais pour les écrire c'est vrai que c'est un souci* (563R) ; il ajoute : *je pense que si on écrit bien (...) ça donn:e un certain RESpect de la personne . la maîtrise de l'écrit* (868R) et c'est dans ces derniers propos que se résume l'origine de l'insécurité en matière d'expression écrite, à savoir la peur du jugement des autres, jugement qui va souvent au-delà de l'évaluation des capacités scripturales de la personne pour s'étendre à une évaluation de la personne dans son ensemble. Si Céline et Roger avouent avoir des craintes face à la production de certains écrits, cela leur laisse tout de même une marge de textes qu'ils peuvent produire, notamment dans le cas où le destinataire les connaît suffisamment pour ne pas les juger sur leur performance orthographique par exemple. La situation de Laurent est différente, et s'il exprime une certaine confiance dans les quelques écrits professionnels qu'il a produit, à savoir les fiches de livraison qui nécessitaient principalement l'inscription de chiffres, il se déprécie dans le seul écrit qu'il accomplit régulièrement, à savoir sa signature qu'il considère *pas jolie* (250L).

Finalement, l'insécurité linguistique³³ apparaît chez presque tous les informants (à l'exception de Nadine) lorsqu'ils comparent leur maîtrise de l'écrit à celle des écrivains ou des experts en matière d'écriture. Ainsi, lorsque Paul affirme : *bon moi je suis pas un écrivain donc je vais pas écrire des romans* (553P), il se situe à un autre niveau que ces derniers, et ce même si son niveau est déjà très élevé. Yves, quant à lui, dit ceci : *je suis quelqu'un (...) qui admire euh: les écrivains . les philosophes* (669Y) ; en d'autres termes il admire ceux qui ont fait de l'écrit leur métier et regrette de faire face à l'obstacle de la langue. En effet, pratiquer trois langues dans sa vie courante et professionnelle ne lui laisse pas réellement le loisir d'en approfondir une au niveau littéraire. Quant à Roger, il se réfère aux *bons écrivains* (629R) et ne cache pas son admiration pour son oncle qui en fait partie. Céline, pour sa part, affirme : *l'ÉCRIT . pour moi c'est: c'est un ART (...) et C'EST cette frustration en disant . cet art-là . m'échappe complètement (...) j'aimerais cet art-là aussi* (575C). Marc de son côté admire les écrivains dans ses éloges des livres qui le passionnent ; il admire aussi tout le milieu étudiantin comme cela apparaît dans les propos qui suivent : *justement comme je lis: quand même pas mal (...) de bouquins qui sont: enfin pas mal euh: .. pour moi qui suis pas étudiant je veux dire* (174M) et encore : *c'est-à-dire que moi j'ai pas fait (...) d'études (...) c'est DUR de se plonger dans un bouquin comme ça*³⁴ *quoi* (203M). Finalement, l'admiration de Laurent va pour les enseignants et cela apparaît lorsqu'il parle des capacités de sa mère : *il*³⁵ *arrivait à se débrouiLLER . bon c'était pas: une maîtresse d'école mais . il arrivait à lire et écrire comme il faut* (158L).

Ces propos montrent que les informants de cette étude portent une grande admiration aux personnes qu'ils considèrent comme sachant réellement écrire. Cela témoigne d'idéaux élevés et toujours présents dans notre société. Il est possible d'écrire et de lire, mais jamais comme les spécialistes, ceux que l'école nous enseigne à imiter. Dabène (1990) note par ailleurs à ce sujet qu'il y a bel et bien, dans le savoir commun, une rupture entre les écrits considérés comme ordinaires (c'est-à-dire produits par des non-professionnels) et les écrits considérés comme extraordinaires (c'est-à-dire les écrits littéraires), et il s'emploie dans son étude à montrer que le domaine du scriptural se structure en réalité autrement qu'en termes

³³ C'est Labov (1976, pp. 332-334) qui le premier introduit la notion d'insécurité linguistique alors qu'il observe que les membres de la petite bourgeoisie connaissent et valorisent les formes langagières de prestige sans toutefois les pratiquer. Ce décalage entre le dire et le faire peut également être observé lorsque les formes prestigieuses sont réalisées de manière exagérée (hypercorrection). Cette notion a été reprise, notamment, par Bourdieu 1977.

³⁴ A savoir un livre philosophique ou religieux.

³⁵ Voir note 4, ch. 5.

d'oppositions binaires. Ainsi, selon lui, il n'y a pas de rupture entre un écrit tel que la lettre personnelle ou encore le rapport administratif et le roman par exemple. En d'autres termes, Dabène montre qu'il n'y a pas de rupture entre « des pratiques scripturales “ordinaires” privilégiant le “quelque chose à dire” et des pratiques scripturales d'exception prenant en compte aussi le “quelque chose à faire”³⁶ » (Dabène 1990, p. 14, citant Ricardou 1978). Il s'agit là de la même opposition que mes informants opèrent entre l'écrit comme outil et l'écrit comme art, opposition qui est source de sentiments d'insécurité chez tous, sauf chez Nadine, qui, elle, se sent tout à fait à l'aise dans ses pratiques scripturales “ordinaires”. Dabène (1990) montre à quel point il est important de défaire certains des idéaux du sens commun et de revaloriser les pratiques scripturales ordinaires. De cette manière, on peut imaginer par exemple que la concision de Paul ne soit pas évaluée négativement en classe mais bien plutôt mise en valeur (comme elle l'a d'ailleurs été plus tard dans l'exercice de sa profession). De son point de vue de linguiste, Dabène montre qu'il n'y a pas de rupture entre pratiques ordinaires et pratiques d'exception, mais qu'il y a simplement « des situations de production signifiantes différentes, mettant en œuvre, selon les finalités de l'activité scripturale, des savoirs et des savoirs-faire³⁷ différents, sans qu'il y ait entre eux de véritable différence de nature » (Dabène 1990, p. 16). C'est clairement ce que j'ai voulu montrer dans cette étude, notamment en mettant en évidence les composantes linguistique (sous-jacente à toute activité scripturale) et socio-pragmatique (généralisant différents genres scripturaux) de la compétence scripturale. Il semble en effet important de décrire toutes les pratiques scripturales comme ayant leur valeur propre, cela afin d'éviter des sentiments d'insécurité linguistique inutiles.

11.3.5. Orthographe correcte / incorrecte

Il s'agit ici de voir dans quelle mesure les informants de cette étude appliquent des critères linguistiques, à savoir principalement orthographiques mais aussi grammaticaux, dans leur évaluation des textes d'autrui. Les données sur ce paramètre sont le résultat de deux questions posées lors de l'entretien. La première porte sur ce qu'est pour eux un texte bien écrit et un texte mal écrit, et la deuxième cherche à connaître leur avis concernant une possible réforme orthographique.

J'aborderai tout d'abord le rôle joué par l'orthographe dans leur définition du bien et du mal écrire. À ce titre, seul deux informants mentionnent l'importance de l'orthographe

³⁶ Plus loin dans l'article, Dabène explicite ce « quelque chose à faire » comme consistant en un travail sur la langue (Dabène 1990, p. 15).

³⁷ Voir note 36, ch. 2.

spontanément, il s'agit de Nadine et de Paul, qui se trouvent tous deux fort bien maîtriser cet aspect-là de l'écriture. Cela laisse entendre que les autres informants préfèrent ne pas juger un texte, là où précisément leurs propres textes pourraient être évalués négativement. Quant à Nadine, elle affirme qu'un texte mal écrit est semblable à certaines lettres de résiliation de travail qu'elle aperçoit à son bureau, lettres qui sont remplies de fautes d'orthographe et qui manquent de ponctuation au point de faire du texte *un brouhaha épouvantable* (462N) ; selon elle, un texte bien écrit doit être *si possible sans fautes d'orthographe* (462N). Paul définit un texte bien écrit en expliquant ce qu'est un texte mal écrit : *ça m'arrive de temps en temps de recevoir des textes avec plein de fautes d'orthographe et de grammaire . et: ça ça parasite complètement le: . la lecture . j'arrive pas à lire bon ça c'est pas un texte bien écrit* (448P). L'évaluation négative d'un texte contenant des fautes d'orthographe apparaît très clairement et ce par le biais d'une analogie auditive. Nadine parle de *brouhaha*, comme si elle entendait les fautes, et Paul parle de fautes qui parasitent la lecture, comme s'il écoutait une émission radiophonique rendue difficile à comprendre en raison d'interférences sonores. Le monde de l'écrit étant visuel, la comparaison avec des sons désagréables et brouillant le sens du texte est particulièrement originale.

Par ailleurs, si Paul est prêt à juger négativement un texte mal écrit, il nuance son évaluation de l'auteur d'un tel texte. Ainsi si ce dernier n'a pas fait l'effort de vérifier ses erreurs, Paul en sera énervé ; par contre, s'il s'agit d'une personne n'ayant pas les capacités de faire mieux, il s'abstiendra de tout jugement négatif (454P)³⁸. Cette distinction entre la personne et le texte est tout à fait honorable, particulièrement au vu de nombreuses études, notamment Bourgain (1990c) et Millet (1999), qui montrent que l'évaluation négative d'un texte est généralement traduite en un jugement moral sur la personne qui l'a produit. Ce phénomène apparaît d'ailleurs clairement quand les sujets de cette étude s'expriment sur la réforme de l'orthographe, ce qui m'amène à la deuxième partie de ce paramètre.

Les personnes qui accordent le plus de valeur morale à l'orthographe sont Céline, Roger et Marc. Rappelons que les deux premiers rencontrent toujours de sérieux problèmes face à leur façon d'orthographier. Céline, alors qu'elle défend le maintien de l'orthographe telle qu'elle est, parle d'*éthique* (555C) qu'il ne faut pas perdre, surtout dans un monde où *tout est: vraiment poussé au laxisme comPLET* (558C). Quant à Roger, il se représente l'orthographe

³⁸ Voir l'extrait cité p. 195.

comme la garante de la culture : *je pense qu'à trop vouloir simplifier certaines choses on va . perdre . une partie de notre culture* (637R) ; il ajoute encore : *c'est un nivellement par le bas (...) je trouve qu'on perd nos racines* (640R). Cette explication est tirée de ses conversations avec des *bons écrivains* qui peuvent expliquer ce qui motive l'orthographe française. S'il est vrai que l'orthographe est explicable historiquement, il faut avouer que les explications fournies ne justifient pas la complexité d'un système qui voit le décalage entre langue écrite et langue parlée s'accentuer. Cela dit, chez ces deux personnes, l'orthographe est perçue comme une loi immuable, la garantie d'une société saine, où les individus sont à même d'obéir à certaines contraintes et donc de se comporter en personnes civilisées³⁹. Cela rejoint les constatations de Bourgain concernant les employés administratifs⁴⁰, chez qui la faute d'orthographe apparaît comme un thème central du mal écrire :

L'erreur orthographique est, ici encore, le caractère qui permettrait d'opérer l'identification des mauvais scripteurs. [...] il s'agit là [...] d'une faute morale qui serait explicable par les défauts ou défaillances d'une personnalité : la paresse, la négligence, la désinvolture du scripteur [...]. (Bourgain 1990c, p. 89)⁴¹

Cette évaluation n'est pas uniquement l'apanage des employés administratifs qui sont censés maîtriser l'orthographe, mais aussi et surtout, comme nous venons de le voir pour Céline et Roger, des personnes qui souffrent d'une telle évaluation. Roger affirme lui-même au sujet de la simplification de l'orthographe : *MOI personnellement je je suis pas d'accord même que j'arrive PAS à l'appliquer* (634R). C'est ce que Bourdieu appelle un cas de violence symbolique⁴². Marc est le troisième de mes informants qui défend le maintien de l'orthographe avec véhémence. Il exprime très clairement le lien entre correction orthographique et évaluation du scripteur : *je trouve que: on peut aussi (...) je veux dire presque évaLUER quand même une personne par rapport à: (...) comment est-ce qu'elle va: . se METtre dans ce CADre de: des règles d'orthographe* (540M). Pour Marc cependant, l'apprentissage de l'orthographe n'a pas été sans difficultés et il est lui aussi victime de violence symbolique : *je trouve que c'est un cadre qui est: .. qui est TRES fort qui est: . moi j'ai eu de la PEIne à l'école par rapport à ça* (548M).

³⁹ Voir également Bronckart (1988 p. 124), qui identifie plusieurs entreprises normatives, et notamment l'entreprise politique qui apparaît déjà dans le discours de Platon, avant tout un discours sur l'organisation politique de la Cité, qui insiste sur l'importance de stabiliser la langue pour stabiliser la société. De même en France, c'est au travers de l'imposition du français comme langue de la République que s'est constitué un Etat français. C'est de cette époque qu'est née l'idée de la langue française comme « un système idéal, proche de la perfection, et qu'il convient de conserver tel quel » (Bronckart 1988, p. 124).

⁴⁰ L'étude de Bourgain sur les RS de la norme dans une entreprise considère différents types d'employés, dont les administratifs.

⁴¹ Également cité en 6.5.3.

⁴² Pour une description détaillée de ce concept, voir 2.3.2.

Yves, quant à lui, réagit à un autre niveau, ce qui n'est pas étonnant vu ses réticences face à toute forme de contrainte et de règle. Ainsi pour lui, simplifier l'orthographe signifierait une perte d'esthétique, ce serait en effet impensable d'écrire le mot <eau> : <o>. le changement imaginé est tout de même drastique, le but de la réforme orthographique n'étant pas de passer à une écriture entièrement phonétique ; en effet, l'aspect logographique du français permet de distinguer entre différents sens (<eau> vs. <aux> vs. <au> par exemple) et n'est donc pas uniquement une source de complication inutile.

Finalement, seuls Paul et Laurent⁴³ ne voient pas d'inconvénients à une simplification de l'orthographe française. Cela s'explique aisément par le fait que Laurent n'a pas de liens avec l'orthographe française actuelle – il ne peut la lire – ni de représentations particulières à cet égard, si ce n'est que ce code de communication est extrêmement difficile à comprendre pour lui. Quant à Paul, son analyse de l'écrit comme une suite de symboles abstraits et arbitraires lui permet de relativiser le code orthographique et d'en envisager une réforme.

En conclusion, pour appréhender l'orthographe autrement que comme un code moral et une loi gardienne du bon fonctionnement de la société, il faut soit qu'elle ne fasse pas partie de la vie de l'individu, soit que cet individu soit conscient du fonctionnement même de l'orthographe avec tous les aléas historiques qu'elle contient. Pour la plupart cependant, savoir orthographier reste le signe d'une personne sérieuse et capable de vivre décemment dans nos sociétés lettrées.

11.3.6. Compréhensible / incompréhensible

Lorsque les informants de cette étude évaluent un texte en fonction de sa compréhensibilité, ils se réfèrent en général à la clarté du texte ou encore à sa facilité d'accès, c'est-à-dire à la façon dont le contenu est transmis ; pour ce faire, ils font appel à plusieurs critères, notamment la lisibilité du tracé, l'orthographe⁴⁴, et surtout l'articulation du discours (cohérence, structuration, enchaînement des idées). La compréhensibilité du texte est importante pour Marc quand il se réfère aux rapports de sa profession. Ainsi un bon texte doit faire usage de *quelques mots*, il doit définir *clairement où on veut aller (...) sans s'étaler (...)*, *il faut qu'il soit clair précis* (511M). A l'inverse un texte mal écrit est un texte

⁴³ La question de la réforme de l'orthographe n'a pas été abordée avec Nadine.

⁴⁴ Je ne reviendrai pas sur la question de l'orthographe puisqu'elle est traitée dans le paramètre précédent. Cependant, il convient de préciser que pour Nadine et Paul, une mauvaise orthographe peut nuire à la compréhension d'un texte.

incompréhensible (...) où on se perd (516M). Nadine fait aussi directement référence à l'intelligibilité d'un texte lorsqu'elle affirme qu'*un texte bien écrit c'est quelque chose qui a: (...) un suivi déjà (...) qui soit bien clair (...) qu'on comprenne* (462N) ; selon elle la ponctuation joue un rôle important : *(...) ça précise déjà beaucoup l'idée ... plutôt que de lire comme ça gnagnagnagna (...) ça peut servir de: mettre en évidence quelque CHOse ... pour moi (...) c'est important* (410N). Quant au texte mal écrit, *ça peut être (...) quelque chose d'incompréhensible (...) un texte mal écrit c'est: ... ben quelque chose au-dessus de nos capacités* (465N). Les derniers propos de Nadine révèlent une tendance à évaluer négativement un texte difficile à comprendre, et ce même si le texte est rédigé parfaitement. Il suffit selon elle que le texte en question ne la rejoigne pas dans ses connaissances ; il ne fait pas sens pour elle, donc il est mal écrit à ses yeux⁴⁵. Nadine montre ici l'importance des implicites socialement partagés dans la transmission de tout message. En effet, si l'écart entre les connaissances du lecteur et ce qui est supposé connu dans le texte est trop grand, la compréhension en est affectée.

Soulignons enfin que la définition du texte bien écrit est souvent donnée en fonction de textes qui font partie des pratiques scripturales des informants, et ces derniers ne sont pas forcément des modèles littéraires. Ainsi, Marc et Nadine exigent clarté et cohérence dans les textes qu'ils reçoivent et lisent dans le cadre de leur profession. Paul évalue également un texte bien écrit en fonction de sa conformité aux règles des textes professionnels qu'il rencontre : *une bonne annotation (...) une bonne (bonne?) structure (...) premièrement petit a et cetera . et pis ça passe par une bonne . annotation graphique c'est que graphiquement tu puisses voir . s: tu puisses repérer les parties . pas important détail les parties important titre tu vois* (460P). Paul est une personne qui lit très rapidement, en diagonale, raison pour laquelle la mise en évidence des informations importantes est cruciale pour faciliter la compréhension du texte. A l'inverse, le texte mal écrit est à ses yeux *à la chaîne . sans: sans structure* (463P). Roger souligne les mêmes aspects, sans toutefois mentionner le genre de textes qu'il a en tête : *c'est une succession d'idées en vrac sans continuité: (...) sans: ponctuation: (...) ça je trouve c'est un texte qui est mal écrit quoi c'est évident (...) j'aime bien qu'un texte soit structuré* (602R) et son idée du texte structuré est que ce dernier soit organisé en paragraphes car *on: peut avoir plusieurs idées dans un texte . et de les séparer par*

⁴⁵ Voir la référence à Bourgain (1990c) concernant la non remise en question de la capacité lectorale de l'évaluateur en 7.3.1.

des paragraphes bien clairs ça nous permet de Différencier les idées (538R). Roger souligne ici ce qui, dans un texte, facilite l'accès au sens, donc ce qui en favorise la compréhension.

Yves, quant à lui, n'évalue pas le texte bien écrit en fonction de son caractère compréhensible, mais bien plutôt en fonction de ses qualités esthétiques (voir 11.3.8). Cependant, il affirme tout de même être dérangé par la mauvaise qualité de certains tracés : *la MAIN c'est pas forcément ce que je préfère .. (...) ça peut être BEAU mais alors pas lisible donc pour moi il faut qu'il soit d'abord lisible* (553Y). De même, Céline aborde plutôt la norme en matière d'écriture selon des critères esthétiques, ou encore auditifs (voir 11.3.8). Si elle se heurte à des difficultés de lecture, comme par exemple dans le cas où le vocabulaire utilisé est élaboré (156C)⁴⁶, elle ne remet pas en cause la qualité du texte, mais demeure consciente de ses limites en tant que lectrice.

Cela dit, pour la majorité de mes informants, un texte bien écrit doit être facilement compréhensible, ce qui se traduit par sa cohérence textuelle, sa clarté et la mise en évidence des informations importantes. Cela rejoint certains des principes conversationnels de Grice (1979), notamment la maxime de modalité qui veut que les interactants soient clairs, qu'ils évitent les propos obscurs et ambigus et qu'ils soient brefs et méthodiques. A la différence de la conversation orale, l'écrit suppose la gestion de toute une série de paramètres qui diffèrent de ceux de la communication orale dans une plus ou moins grande mesure. Gérer l'écart entre oral et écrit fait partie de cette capacité à être clair dans la communication écrite.

11.3.7. Intéressant / inintéressant

Ce paramètre fait intervenir un critère d'évaluation subjectif qui porte sur le contenu des textes évalués. En effet, l'informant évalue le texte en fonction de ce qui lui plaît ou pas. A ce titre, certains genres sont plus appréciés que d'autres, notamment lorsque le contenu est jugé pertinent pour les besoins du lecteur ou encore lorsque le contenu fait intervenir sentiments et émotions. Céline souligne l'importance de l'intérêt que suscite chez elle un texte alors qu'elle définit un texte mal écrit : *la personne elle aura: écrit comme elle a parlé quoi (...) elle me donne une information comme ça . c'est inintéressant le vocabulaire est nul ... moi j'arrive PAS à faire un beau texte mais je suis très exigeante* (521C). Ses derniers propos montrent que ses exigences en matière d'écriture vont au-delà de ses propres capacités, que ce soit en écriture ou en lecture – en effet, Céline rencontre des difficultés à lire des textes lorsque le

⁴⁶ Voir l'extrait cité p. 95.

vocabulaire est riche. Nadine, quant à elle, insiste grandement sur l'importance de la pertinence du contenu pour sa vie dans ses définitions de la norme en matière scripturale. Ainsi, le bien écrire se traduit chez elle dans un texte *par lequel j'apprends quelque chose (...) qui soit utile aussi (...) qu'on n'écrive pas des choses euh: ... que si on les avaient pas écrites on en serait à la même* (452N). Dans le même ordre d'idée, un texte mal écrit est un texte *qui nous intéresse pas . sans intérêt* (465N). Le contenu de ses intérêts apparaît lorsqu'elle affirme que ça⁴⁷ *peut être aussi quelque chose qui: . qui touche la personne qui le reçoit (...) quelque chose de réconfortant: (...) une vérité .. écrite . poliment ou: .. (mais?) sans cacher: quoique ce soit* (448N). Elle ajoute aussi quelque chose *qui fasse du bien au cœur* (458N). Il semble que chez cette dernière, le bien écrire soit défini de façon très subjective, à savoir par rapport à son apport pragmatique et sentimental dans sa vie. Marc également souligne l'importance des sentiments à ce sujet lorsqu'il se penche sur le genre du récit autobiographique : *si c'est une autobiographie pour moi si c'est bien écrit c'est . c'est qu'on arrive à percevoir euh les sentiments de la personne vis-à-vis de ce texte-là si: . si c'est un REcit des: . des faits* (511M), Marc continue en suggérant que le livre n'est alors pas intéressant. Finalement, j'aimerais souligner qu'Yves ne retient pas cet aspect dans sa définition du bien et du mal écrire, probablement parce qu'il ne considère comme véritable écrit que les textes littéraires ; cependant, les données le concernant montrent clairement qu'il ne peut se résoudre à lire un contrat d'assurance, synonyme d'ennui et de désintérêt pour lui.

Pour conclure, les informants qui définissent le bien ou le mal écrire en fonction de ce critère subjectif font appel, notamment, à l'une des maximes de Grice (1979), à savoir la maxime de relation qui requiert que les interactants soient pertinents, qu'ils parlent à propos et ne sortent pas du sujet.

11.3.8. Beau / horrible

Ce dernier paramètre met à la fois en jeu la forme du texte et son contenu, ou plutôt l'agencement entre les deux. Céline et Yves, tous deux artistes, sont les informants qui marquent la plus grande sensibilité à ce qu'ils estiment être la beauté d'un texte. Les critères invoqués sont esthétiques et à nouveaux subjectifs ; ils sont liés à la personnalité de l'évaluateur et à ses préférences. Céline insiste sur la beauté auditive du texte qu'on lui lira : *il faudra déjà que: qu'on me le lise . pour que je le ressente parce que si je dois le li:re . je vais: .. prendre TROP d'énergie pour lire les mots . et pas: me le faire chanter dans l'oreille et pis*

⁴⁷ A savoir un texte bien écrit.

pas qu'il y ait de résonance au niveau de ma sensibilité . donc euh si on me LIT un texte j- je pourrai vraiment trouver TRES TRES beau (512C). Si la forme du texte et sa traduction en un chant lui importe, elle montre aussi que la beauté réside dans son contenu : au niveau du CHANT des mots ... peut-être des Rimes de de certains MOTS . hein déjà CA . mais au- aussi au niveau de où il t'eMMENE (515C), et finalement elle relie le son – vibrations – aux sentiments ressentis, ce qui lui importe réellement : est-ce qu'il va euh: . (t'émettre?) u:ne je veux dire des vibrations: euh: . (de?) sentiMENTS . quand tu vas l'en- l'entendre ou pas (518C). Ici contenu et forme se rejoignent en un sentiment de beauté ressenti physiquement. Dans sa définition du bien écrire, Yves, qui se base sur des écrits littéraires, focalise sur l'adéquation du texte à suggérer une situation réelle : il y a des phrases . que je relis . DIX fois . dans un livre (...) parce que je trouve c'est BIEN décrit . et pis ça fait . exactement (...) le LIEN avec la CHOSE ou avec la situation ou avec (...) l'ambiance . et pis on a l'impression d'avoir . une MEloдие . pour moi c'est une mélodie en fait . qui correspond à la situation . ça se . ça se chevauche parfaitement . et si les deux se chevauchent parfaitement c'est un texte bien écrit (605Y). A nouveau la beauté du texte doit s'entendre telle une mélodie, une musique. Céline et Yves sont musiciens, ils sont sensibles à l'harmonie des sons et utilisent un langage qu'ils connaissent pour évaluer la qualité d'un texte. En d'autres termes, ils transfèrent les critères d'évaluation d'un domaine – la musique – pour les appliquer à un autre domaine – l'écriture, et bien sûr à un genre écrit qui fait appel au son, c'est-à-dire la poésie. Si Céline évoque la poésie dans sa définition du bien écrire (voir 515C ci-dessus), Yves mentionne ce genre alors qu'il définit un texte mal écrit : c'est un poème .. qu'on essaie de faire RImer . et qui: passe tout à fait outre de: la MAnière dont (euh?) le contenu est transmis . je trouve c'est DEgueulasse (...) c'est des textes euh: . qui VEulent sonner poétiques (...) où on se SENT que la personne qui l'a écrit elle a VOULU faire quelque chose de joli. et c'est kitsch (608Y).

Enfin seuls Roger et Nadine semblent faire également appel à la beauté d'un texte ou alors à son caractère horrible. Comme nous l'avons vu Nadine qualifie un texte mal écrit de *brouhaha épouvantable*, faisant elle aussi intervenir le son dans sa définition. Roger quant à lui mentionne la beauté d'un texte bien écrit dans les termes suivants : *agréable à lire, fluide, beau (591R)* et son caractère horrible, alors qu'il parle du style d'une de ses correspondantes : *mais: j'aime pas du tout comme elle écrit . et je trouve que c'est euh: c'est un style qui est relativement CAssé comme ça il y a pas de fluidité dans le texte (...) les idées qui s'en dégagent euh: me conviennent très bien . mais: la QUALité du texte (...). j'aime pas tellement*

(566R), et encore : *le contenu est bon . mais la forme est épouvantable* (596R). La question que l'on peut se poser est de savoir s'il peut apprécier le contenu à sa juste valeur quand la forme le dérange à ce point.

Pour conclure, il semble que dans ce paramètre, forme et contenu aillent de pair dans un assemblage qui peut paraître beau au lecteur pour des raisons subjectives, raisons qui peuvent provenir soit d'un vécu particulier, par exemple celui de musicien, soit encore des critères d'évaluation tels qu'ils sont enseignés à l'école, dans le cas de l'œuvre littéraire en particulier.

11.4. CONCLUSION

Comme je l'ai souligné dans l'introduction de ce chapitre, les informants de cette étude présentent chacun une configuration différente de pratiques scripturales qui elles-mêmes font intervenir différents paramètres. L'ensemble des genres utilisés par chaque informant n'est pas le fruit du hasard, mais bien plutôt le résultat de ses préférences, de ses capacités et de ses insécurités.

L'exemple de Céline est à ce titre particulièrement parlant. En effet, ses difficultés en lecture et en écriture alimentent son insécurité et motivent clairement ses préférences par rapport aux différents paramètres mentionnés. C'est ainsi que l'on observe chez elle une constance dans les genres qu'elle privilégie. Par exemple, les textes qu'elle écrit pour elle-même – pense-bêtes, billets de commissions – sont des cas d'autoscription et d'interaction personnelle typiquement soumis à un autocontrôle faible, alors que les textes qu'elle adresse à autrui sont dirigés vers des destinataires connus, qu'ils focalisent sur l'interaction avec la possibilité de faire référence à un contexte de communication commun, et surtout avec l'assurance que le destinataire ne va pas la juger en fonction de ses aptitudes scripturales. Les écrits qu'elle privilégie sont donc de nature spontanée et non imposés de l'extérieur, ceci afin d'éviter une trop grande pression normative.

Roger, de par ses difficultés orthographiques et son insécurité linguistique, présente certains points communs avec Céline. Par exemple, il privilégie les écrits focalisant sur l'interaction et dirigés vers un destinataire connu, ceci afin d'éviter toute évaluation négative de sa personne. Par contre, sa profession lui offre la possibilité de produire avec aisance des textes techniques focalisant sur l'information et usant de nombreux implicites professionnels. Ces textes sont de nature transactionnelle ; Roger agit en effet en tant que technicien, et ils

sont fortement ritualisés en ce sens qu'ils obéissent à des règles très précises, règles qu'il est à même de respecter car elles ne font pas intervenir la maîtrise de l'orthographe au même titre que des textes non techniques.

Les pratiques scripturales d'Yves, quant à elles, sont très nettement influencées par sa personnalité créative et résolument indépendante. À ce titre, il n'a de plaisir que dans les écrits qu'il choisit de produire lui-même et il évite autant que possible les écrits obligés et prévisibles tels que la déclaration d'impôt ou les cartes postales. Par contre, il est à l'aise lorsqu'il s'agit de créer des textes narratifs dans lesquels il peut impliquer son audience ou encore lorsqu'il s'agit de produire des discours rituels laissant une certaine marge à sa liberté. Par ailleurs, si Yves compose de nombreux textes pour lui-même dans le but de développer sa réflexion sur divers sujets, il arrive que dans un deuxième temps, il transmette ses pensées et ses réflexions à autrui, que ce soit sous la forme d'une prédication ou alors d'un texte écrit. D'autre part, et bien qu'il ne maîtrise pas parfaitement le code orthographique français, Yves se sent généralement à l'aise dans tous les écrits qu'il produit, que ce soit des lettres de réclamation ou des devis dans le cadre professionnel. Cependant, l'écrit reste pour lui avant tout une expression artistique faisant intervenir des critères esthétiques et non utilitaires. Les pratiques scripturales qu'il privilégie restent synonymes de créativité et d'absence de contrainte extérieure.

Nadine, pour sa part, privilégie les pratiques scripturales qui correspondent à sa personnalité méthodique et professionnelle et à ses capacités qu'elle juge satisfaisantes. L'écrit est principalement chez elle un outil permettant d'accomplir sa profession ou alors de communiquer avec des amis. À l'inverse d'Yves, elle préfère les textes dont le contenu est prévisible. Produire des textes focalisant sur l'information et nécessitant une recontextualisation lui convient parfaitement. Les interactions transactionnelles obtiennent sa faveur car elles ne requièrent justement pas de créativité particulière mais bien plutôt la capacité de fournir les informations attendues de la bonne manière. Finalement, de par sa perception instrumentale de l'écrit, Nadine n'envisage pas l'écrit comme une possibilité d'expression artistique ou encore cathartique. L'écrit demeure chez elle un outil permettant d'accomplir différentes tâches.

Les quatre exemples présentés ci-dessus révèlent que l'étendue et la maîtrise des pratiques scripturales des informants de cette étude est influencée par leur personnalité, leurs aptitudes

en la matière, ainsi que leurs représentations plus ou moins positives d’eux-mêmes en tant que scripteurs. L’analyse des différentes pratiques scripturales – ou genres – en termes de paramètres a en l’occurrence conduit à une analyse plus précise des divers aspects intervenant dans la compétence scripturale.

Les paramètres retenus dans cette étude sont par conséquent à l’image de la compétence scripturale telle qu’elle a été présentée au ch. 2. Une première catégorie de paramètres concerne la composante linguistique de la compétence scripturale, elle-même liée aux conditions physiques de production et de réception des messages. Une seconde catégorie concerne la composante socio-pragmatique et met en jeu les paramètres permettant d’user du bon genre dans la bonne situation. Finalement, une dernière catégorie se penche sur les représentations de l’écrit, à savoir l’idée que les sujets se font du phénomène du scriptural, que ce soit au sujet des fonctions de l’écrit, de leur relation à l’écrit, ou encore de leur évaluation du bien et du mal écrire. Cette dernière partie laisse une large place aux propos mêmes des informants, propos qui traduisent en eux-mêmes les représentations sociales de l’écrit de ces derniers.

En d’autres termes, les trois groupes de paramètres permettent de mettre en évidence les trois facettes de la présente théorisation de l’écrit : le premier groupe permet de situer l’objet du faire – les textes écrits, le second permet de décrire le faire – l’usage des textes, et le troisième permet de mettre en évidence les dires sur l’objet et sur le faire – les représentations sociales de l’écrit. Ces paramètres ont pour but de montrer les multiples facettes du phénomène du scriptural. Ils permettent d’aborder l’écrit sous divers angles et ce pour tout type de relation à l’écrit. Par conséquent, d’autres études de cas pourraient être confrontées à ces paramètres, et être mises en relation les unes avec les autres. Ce chapitre se présente ainsi comme un outil permettant l’analyse de divers rapports à l’écrit.

12. CONCLUSION

12.1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ET THÉORIQUE

Cette étude, monographique et descriptive, a permis la mise en évidence de relations à l'écrit variées et différenciées, qu'il s'agisse du niveau de compétence des usagers, de leurs besoins, de leurs préférences ou de leurs blocages. D'autre part, l'entretien d'une heure environ portant sur les pratiques scripturales et les représentations de l'écrit de sept informants a permis, grâce à une analyse thématique, d'esquisser une partie de l'univers du scriptural (usages, maîtrise et représentations) et d'en faire ressortir un certain nombre de paramètres intervenant dans la compétence scripturale. L'identification de ces derniers part du constat que la communication écrite ne s'oppose pas de manière unidimensionnelle à la communication orale, mais que les différents genres d'écrits et d'oraux appartenant à la compétence langagière d'un individu s'organisent dans un espace multidimensionnel faisant intervenir différents paramètres. Ces paramètres sont organisés en trois groupes, de façon à refléter les trois facettes de la compétence scripturale retenues dans cette étude. Le premier groupe comprend les traits définis par le contexte physique de la communication – présence ou non de l'énonciateur au moment de l'énonciation et de la réception du message, ils correspondent à la composante linguistique de la compétence scripturale et sont pertinents dans la production de tous les genres d'écrits. Le deuxième groupe comprend les paramètres liés au contexte de communication spécifique à chaque genre d'écrit (ou d'oral). Ils permettent de situer les différents genres d'écrits en fonction du contexte situationnel, à savoir la nature de la relation entretenue par les interactants ainsi que les buts poursuivis, et en fonction du contexte culturel, à savoir les valeurs, croyances et pratiques partagées au sein d'une culture, d'une société ou d'une institution. Ces paramètres font partie de la composante socio-pragmatique de la compétence scripturale et témoignent de l'aptitude du sujet à user du bon genre dans la bonne situation. Finalement le troisième groupe de paramètres vise à identifier un espace de représentations portant sur l'écrit en tant qu'objet, sur les attitudes des informants face à leurs propres pratiques scripturales, ainsi que sur leur vision de la norme en matière scripturale.

Ce travail a permis une réflexion générale sur l'écrit, sur sa place dans la vie de l'individu ainsi que dans la société. La compétence scripturale est appréhendée selon trois angles différents mais essentiels. Tout d'abord, la langue écrite est examinée d'un point de vue

linguistique (composante linguistique de la compétence scripturale) ; ensuite les sept études de cas ont permis de mettre en évidence l'usage que les sujets font de la langue écrite et donc des différents textes à leur disposition (composante socio-pragmatique) ; finalement toute compétence se dessine également en fonction de la perception que le sujet se fait à la fois des différents textes écrits et de l'utilisation – plus ou moins en accord avec la norme – de ces textes ; il s'agit là des représentations de l'écrit. Aborder la compétence scripturale selon ces trois angles permet une description et une analyse détaillée de différentes pratiques scripturales.

Chacun des informants de cette étude entretient un rapport différent avec ces trois aspects de la compétence scripturale et avec leurs paramètres respectifs. Par exemple, les difficultés de Céline non seulement au niveau de la construction microsyntaxique d'un texte mais aussi macrosyntaxique, couplées avec son manque d'assurance dans le domaine, l'orientent vers la production de textes qui font systématiquement intervenir les pôles paramétriques avec lesquels elle se sent à l'aise. C'est ainsi que l'éventail des textes qu'elle rédige comprend des cas d'autoscription qui ne nécessitent pas d'autocontrôle particulier ou alors des cas d'hétéroscritption adressés à une personne connue, focalisant sur l'interaction, et permettant de se référer à un contexte de communication commun. Cette dernière privilégie donc l'usage de l'écrit comme aide-mémoire et dans la correspondance personnelle. C'est à ce titre seulement qu'elle a du plaisir à écrire, en ce sens qu'elle n'a pas peur de l'évaluation de l'autre. Son insécurité apparaît clairement lorsqu'elle fait allusion à d'autres types d'écrits – ceux qui, par exemple, nécessitent un plus grand niveau d'explicitation et d'autocontrôle comme les articles de journaux. De plus, le fait que Céline attribue à l'orthographe française une valeur morale de gardienne du bon fonctionnement de la société, révèle un cas de violence symbolique, puisqu'elle défend une norme qu'elle n'est pas à même de respecter. Finalement, sa sensibilité artistique apparaît dans son évaluation du bien écrire en fonction de critères esthétiques, et non pas utilitaires : elle est consciente que l'écrit est un art qui lui échappe, et que certains textes peuvent être beaux aussi bien au niveau de leur contenu que de leur forme.

Paul, de son côté, fournit un exemple contrasté face à la gestion de ces différents paramètres de l'écrit. Son assurance par rapport à sa maîtrise de l'écrit dans sa vie d'adulte lui permet de produire de façon adéquate les genres auxquels il est confronté, avec pour conséquence qu'il ne manifeste pas de préférence constante pour certains pôles paramétriques. En effet, rédiger une lettre à un ami proche ou à un inconnu, ou encore rédiger

un courriel amical ou alors professionnel lui convient de manière égale ; il adaptera simplement son niveau d'autocontrôle en fonction du destinataire. Bien qu'il soit particulièrement à l'aise avec les textes professionnels focalisant sur l'information, il peut tout aussi bien écrire une lettre personnelle focalisant sur l'interaction. Finalement, ses représentations de l'écrit sont marquées par son analyse de l'écrit comme un alignement de symboles structurés, système de communication qu'il maîtrise à presque tous les niveaux, et qu'il est prêt à relativiser. Ainsi, s'il juge un texte mal écrit comme étant rempli de fautes d'orthographe, il nuance son évaluation de l'auteur de ce texte en fonction des capacités et de l'investissement de ce dernier.

L'approche qualitative utilisée ici permet de tenir compte de tous les aspects (sociaux, scolaires, personnels, etc.) intervenant dans la relation à l'écrit et elle montre toute la complexité du phénomène. Il faut savoir qu'à ce jour, un grand nombre d'études disponibles sur la maîtrise de l'écrit – ou sur son absence – sont quantitatives et incluent sous une forme ou une autre une évaluation externe de compétences scripturales d'un grand nombre d'individus, sur la base de tests mesurant des points particuliers (par exemple la capacité à trouver une adresse dans un annuaire, la lecture et compréhension d'un texte simple, ou d'un diagramme, etc.). Ainsi l'enquête PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves) 2000 conduite par l'OCDE et l'OFS¹ porte sur les compétences scolaires, notamment en lecture, mathématique et sciences, des élèves âgés de 15 ans², ou encore la vaste enquête de l'OCDE conduite en 1994 dans plusieurs pays dont la Suisse vise à évaluer les capacités à lire, écrire et calculer des adultes en fonction de niveaux de capacités prédéfinis. Dans le cadre de cette recherche, Lurin & Soussi (1998) ont publié des résultats sur la littératie dans le canton de Genève (étude conduite par le service de la recherche en éducation). Girod (1992, 1998) a, quant à lui, conduit plusieurs recherches quantitatives sur l'illettrisme en Suisse et à Genève³. Si les résultats permettent d'obtenir une image représentative, mesurable et comparable du niveau de littératie des Suisses, ils ne permettent en revanche pas de mettre en évidence tous les aspects intervenant dans cette compétence. Quant aux quelques études qualitatives suisses, elles portent, à ma connaissance, uniquement sur des cas d'illettrisme (voir Lenoir 1991, Orihuela-Burnat 1991). Dans la présente étude qualitative, j'ai choisi des cas diversifiés de relations à l'écrit, ceci dans le but de mettre en

¹ Les sigles se réfèrent respectivement à l'Organisation de Coopération et de Développement Economique et à l'Office Fédéral de la Statistique.

² Pour plus de détails, voir Moser (2001).

³ Ces études sont mentionnées plus en détail en 1.2.

évidence la diversité des trajectoires. Le nombre de cas limité a permis de porter un regard intéressant sur la compétence scripturale des informants, non pas par le biais d'une évaluation externe et objective, mais au travers de leurs propos sur le sujet. C'est grâce à leurs dires sur leurs pratiques scripturales et sur leurs représentations de l'écrit que chaque cas de relation à l'écrit a pu être abordé de façon holistique, à savoir comme étant totalement imbriqué dans le contexte de vie de la personne.

12.2. LIRE ET ÉCRIRE, UNE PRATIQUE CULTURELLE ET PERSONNELLE

L'écrit est une pratique culturelle en ce sens qu'elle s'inscrit dans la vie sociale des personnes concernées et qu'elle obéit à certaines règles pré-établies (par exemple signature de contrats, envoi de cartes postales, lecture du journal, etc.) ; cependant l'écrit est aussi une pratique très personnelle en ce sens que l'acte même d'écrire – ou de lire – est en principe essentiellement solitaire et qu'il fait intervenir tout ce qui constitue la personnalité de l'individu, que ce soit son caractère, ses préférences en matière de communication ou de tâches à accomplir. Par exemple, le fait qu'Yves déteste tout ce qui est contraint et comportement attendu se retrouve dans ses préférences au niveau de l'écrit ; c'est ainsi qu'il favorise les écrits qui lui permettent d'exprimer sa créativité et qu'il rejette les écrits administratifs, ressentis comme beaucoup trop contraignants.

D'autre part, l'approche défendue ici soutient que toute pratique scripturale s'insère dans une pratique sociodiscursive, qui elle-même fait intervenir un genre et fait partie d'un habitus. Par exemple, la rédaction d'un arrêt du Tribunal Fédéral par le greffier est non seulement une pratique scripturale qui consiste en la production d'un texte sur le modèle d'un genre particulier, mais il s'agit aussi d'une pratique sociodiscursive qui s'inscrit dans un habitus, ici les façons d'être, de faire et de communiquer du domaine de la loi.

Finalement la compétence scripturale peut être comprise comme accès à un répertoire de genres ; ainsi chaque individu possède un répertoire de genres qui lui est propre et qui peut varier au fil des années. La compétence scripturale d'un individu peut à un moment de sa vie se figer, à savoir que l'individu produit régulièrement les mêmes textes de la même manière ; cependant cette compétence peut également évoluer et ceci particulièrement quand l'individu est confronté à un nouvel environnement, social ou professionnel, et qu'il doit par conséquent acquérir de nouvelles pratiques sociodiscursives ainsi que les genres qui y sont associés. Enfin, s'il est vrai que la compétence se définit par rapport aux genres maîtrisés, il faut encore

souligner que cette même compétence est productive, c'est-à-dire qu'elle peut générer l'apparition de nouveaux genres. En effet, ces derniers peuvent apparaître alors que des scripteurs développent de nouvelles manières de communiquer, comme par exemple par le biais des courriels.

Envisager les pratiques scripturales comme s'insérant dans un contexte culturel implique nécessairement de prendre en compte le fait que celles-ci sont l'objet de représentations sociales (RS). Rappelons que les RS, en tant que système d'interprétation du monde qui nous entoure, guident et orientent nos comportements tout en étant alimentées par ces mêmes comportements. Quant aux représentations sociales de l'écrit (RSE), elles sont définies ici comme des microthéories permettant d'interpréter les phénomènes liés à l'écrit.

Au sein de cette recherche, je me suis concentrée sur les représentations des informants portant sur l'objet écrit lui-même, ainsi que sur leurs propres pratiques scripturales. La manière d'envisager l'écrit en tant qu'objet est influencée par les discours scolaires – ce qu'on enseigne sur la norme – mais aussi par les pratiques de l'informant, puisque ce sont ces dernières qui dessinent son univers scriptural. C'est ainsi que des pratiques scripturales diversifiées favorisent des représentations de l'écrit riches et élaborées. Par exemple, la question de l'orthographe est investie d'enjeux beaucoup plus importants pour une personne comme Roger qui écrit régulièrement, que pour une personne comme Laurent qui, puisqu'il n'écrit pas, possède des représentations de l'écrit plus limitées et surtout moins investies du pouvoir de la norme; un autre exemple concerne l'évaluation que les informants font des textes qu'ils jugent bien écrits ; une telle évaluation est très souvent à l'image des genres qu'ils rencontrent et des exigences de ces derniers. Ainsi Nadine considère qu'un bon écrit est bien orthographié, comme cela est exigé dans le domaine administratif dont elle a fait sa profession. Paul, lui, s'oppose au modèle scolaire de la dissertation, et définit un texte bien écrit comme ressemblant aux rapports techniques qu'il rencontre, à savoir avec une structuration en paragraphes très claire et des titres bien définis.

Quant aux représentations des informants concernant leurs propres pratiques scripturales, on observe une réflexivité en ce sens qu'elles peuvent à la fois avoir des répercussions sur les pratiques de ces derniers, et à la fois être nourries par ces pratiques scripturales. Le premier cas trouve une illustration dans le portrait d'Yves, qui, suite à de nombreuses critiques concernant son écriture qualifiée d'illisible, a choisi le clavier pour produire la plupart de ses

écrits ; lui-même considère son écriture manuscrite insatisfaisante et cette représentation négative l'a conduit à s'orienter vers des pratiques impliquant un instrument différent. De même Roger, dont le rapport à l'écrit est imprégné de ses difficultés orthographiques et des représentations négatives qu'il se fait de ses capacités – notamment l'idée selon laquelle il n'arrivera jamais à faire mieux, ou encore que son cas est désespéré – choisit de produire le moins d'écrits possibles dans sa profession et renonce parfois à écrire des lettres officielles. À l'inverse, les pratiques scripturales agissent et façonnent les représentations qu'une personne a de ses propres capacités et de ses limites. Ainsi le fait qu'Yves écrive de petites histoires le rend sensible aux possibilités qui s'offrent à lui dans ce domaine et aux limites qu'il rencontre. Par exemple, il est conscient qu'il est possible d'introduire du langage vernaculaire dans un texte littéraire. D'autre part, s'il apprécie de pouvoir développer son don pour écrire, il est conscient qu'il ne pourra pas en faire son métier comme il le désirerait. Nadine par contre, qui ne produit pas du tout ce genre d'écrit ne se représente pas sa relation à l'écrit comme une possibilité de création artistique. Finalement, si, du point de vue de la maîtrise orthographique, l'on compare Yves d'un côté, et Céline et Roger de l'autre, il apparaît très clairement que des représentations positives de soi en tant que sujet écrivant favorisent l'usage de l'écrit ; en effet, Yves, malgré ses nombreuses erreurs orthographiques, garde pleine confiance en ses capacités, peut-être parce qu'il maîtrise cet aspect de l'écrit en allemand, et rédige de nombreux textes, expérimentant sans cesse avec ce mode de communication. Céline et Roger par contre gardent une image très négative de leur maîtrise orthographique et limitent certains types d'écrits autant que possible, diminuant par là leur chance d'améliorer leur compétence par la pratique.

Il reste enfin à souligner que l'entretien a permis aux informants de prendre conscience de leurs microthéories sur l'écrit, d'y réfléchir et de les développer. Comme je l'ai déjà souligné, il n'est pas possible de définir assurément si la verbalisation d'une représentation donne une forme à un contenu préformé, ou si elle induit ce contenu. Ce qui est sûr, c'est que le discours qui permet la verbalisation des RSE offre la possibilité d'une prise de distance par rapport à ces dernières et peut-être celle d'une modification de ces RSE. Seul un deuxième entretien permettrait de mettre en évidence l'évolution de ces RSE ; cela serait l'objet d'une deuxième étude.

Si la compétence scripturale influence à la fois les RSE et est influencée par ces RSE, il ne faut pas oublier que l'interaction entre ces deux aspects, pratiques et représentations, est elle-

même influencée par les besoins de l'informant, les obstacles rencontrés et les moyens qui lui permettent de communiquer adéquatement.

12.3. INTERACTION ENTRE BESOINS, OBSTACLES ET DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE SCRIPTURALE

L'analyse des portraits et en particulier de la manière dont les informants gèrent les obstacles et les difficultés rencontrés en lecture et/ou en écriture permet de mettre en évidence l'interaction entre besoins, obstacles et développement, ou stagnation, de la compétence scripturale. Comme je l'ai souligné en 2.2.2, s'il arrive qu'une augmentation des besoins en lecture et en écriture entraîne l'acquisition des moyens – en l'occurrence scripturaux – pour y répondre, il peut arriver que l'augmentation de la compétence soit insuffisante, voire impossible. Ainsi, si l'adaptation aux nouveaux besoins a lieu par exemple dans le cas de Marc – ce dernier en effet apprend à écrire des rapports pour répondre aux exigences de sa nouvelle profession, ce n'est pas le cas de Céline – en effet alors qu'elle exerce la profession d'institutrice malgré les grands problèmes que lui posent la lecture et l'écriture, elle se voit contrainte de “bricoler” des solutions. Enfin, les limites d'une personne en matière de compétence scripturale peuvent être telles que cette personne va adapter sa vie à ses capacités, et non l'inverse ; c'est le cas de Laurent qui se contente de sa profession de chauffeur-livreur, adaptée à ses capacités scripturales limitées.

Enfin, il existe un autre obstacle possible au développement d'une compétence adaptée aux besoins, à savoir le changement que cela implique au niveau de l'image de soi et du sentiment identitaire. Cela peut aller d'un changement drastique (le cas de Laurent, analphabète), à des adaptations dans certains domaines seulement (le cas de Céline face aux écrits académiques et de Marc face aux rapports de travail). Prenons par exemple le cas de Laurent dont la personnalité est en partie définie par sa situation d'illettré. Cela a de nombreuses implications, notamment au niveau de la dépendance et de l'aide reçue des autres⁴. Ainsi, se mettre à lire et à écrire peut aussi causer des changements non désirés, comme le fait de devoir accomplir un certain nombre de tâches désormais seul. Apprendre à lire et à écrire, dans le cas de Laurent, nécessite par conséquent une acculturation à l'écrit, à savoir aux modes de pensée et aux façons de fonctionner du monde de l'écrit. Chez Céline et chez Marc, l'acculturation concerne essentiellement un certain type d'écrit, à savoir les écrits académiques ou encore la littérature essayiste et/ou didactique qui veut que tout le sens se trouve dans le texte et que l'auteur

⁴ Pour plus de détails concernant toutes ces implications, voir ch. 5.

adopte un ton objectif permettant la recontextualisation des informations (il n'est en effet pas possible de préciser le sens du message en s'appuyant sur la gestuelle ou l'intonation par exemple). Pour une personne très émotionnelle comme Céline, adopter un ton objectif va à l'encontre de sa manière personnelle de communiquer ; de même pour Marc, qui a tendance à donner beaucoup d'informations, apprendre la concision dans ses rapports nécessite un changement dans sa façon de communiquer habituelle. Pour conclure, le décalage entre compétence scripturale et besoins observables peut être le fait de nombreux facteurs, comme par exemple une mauvaise image de ses capacités ou comme la peur de perdre une partie de son identité en adhérant aux règles permettant la production d'écrits.

D'autre part, lorsque le sujet n'est pas en mesure d'augmenter ses aptitudes en fonction de ses nouveaux besoins, il trouve d'autres solutions pour répondre à ces derniers, solutions qui font partie de ses ressources, ou de sa compétence stratégique, à savoir sa capacité d'utiliser des stratégies communicationnelles verbales ou non verbales permettant de compenser ses lacunes. L'usage de ces différentes ressources peut être plus ou moins probant et peut avoir différentes implications dans la vie sociale de la personne⁵.

Par exemple, lorsque le sujet utilise ses différentes ressources et fait preuve d'ingéniosité pour accomplir une tâche communicative impliquant l'écrit, il fonctionne de manière autonome. L'usage et l'entraînement de la mémoire permettent de se souvenir de rendez-vous sans les noter. Cela permet aussi, dans le cas de tâches répétitives, d'automatiser l'acte d'écriture. C'est ainsi que Laurent est parvenu à remplir les fiches de livraison dans le cadre de sa profession. Pour s'informer, Laurent utilise d'autres médias, comme la radio ou la télévision. Pour communiquer, il utilise le téléphone ou alors rencontre les gens en face à face. De même, Roger évite d'écrire une lettre de réclamation et rencontre les personnes concernées. Grâce à sa mémoire, ce dernier est en mesure d'exercer sa profession de façon optimale. Finalement Céline, qui se voit obligée de noter une réservation d'antiquité pour une cliente en présence de cette dernière et qui n'est pas mesure de l'orthographier correctement, choisit de produire une note floue et de garder l'information dans sa mémoire. Dans toutes ces situations, le sujet accomplit la tâche lui-même, avec ou sans l'usage de l'écriture et cela lui permet de sauver la face.

⁵ Je m'inspire ici en partie de Lenoir (1991) et de sa description des stratégies développées par les illettrés pour fonctionner dans la société.

Déléguer la tâche scripturale à un tiers permet d'éviter l'aveu public d'incapacité. En effet, dans cette situation, seul le sujet sait qu'il dépend de l'autre pour accomplir la tâche en question. Par exemple, si Céline accepte de contribuer à un petit journal par un article, elle se contente de donner ses idées et demande à l'éditeur de rédiger le texte pour elle. A cet égard, elle délègue adroitement la partie de la tâche qui lui pose problème. De façon similaire, Roger s'est arrangé pour ne pas être responsable de la rédaction effective des nombreux rapports qui accompagnent nécessairement les projets qu'il supervise. Ainsi cette tâche est attribuée à la personne responsable de la révision et de l'envoi des rapports aux clients. C'est elle, qui, à partir des notes fournies par Roger, doit produire les textes. Ces deux exemples montrent bien que la compétence stratégique de l'informant consiste, dans ce cas précis, à faire accomplir la tâche par autrui, sans que son incapacité soit apparente. Il sauve ainsi la face et garde un certain pouvoir sur les écrits produits, puisqu'il en est l'initiateur.

Il arrive aussi que le sujet n'ait d'autre choix que de solliciter l'aide d'un tiers ouvertement. Dans ce cas, il dépend d'autrui et cela est évident pour son entourage. Il y a une perte d'autonomie visible, généralement source de dépréciation. C'est ainsi que Laurent s'appuie sur sa famille de façon systématique, que ce soit pour gérer les comptes familiaux ou alors se rendre dans un endroit inconnu. La perte d'autonomie est, comme nous l'avons vu au ch. 5, durement ressentie par Laurent. De même, Céline requiert régulièrement l'aide de son mari, l'exemple de ce dernier lui lisant ses livres d'histoire pour lui permettre de les mémoriser en vue d'un examen étant particulièrement marquant. Finalement, Roger s'assure que son amie corrige toutes les lettres officielles et importantes qu'il doit envoyer. La plupart des sujets s'accommodent de cette dépendance, mais elle rend leur vie, à des degrés divers, compliquée et il n'est pas toujours aisé d'avoir ouvertement besoin de ses proches.

Enfin, il arrive que le sujet ne dispose pas des ressources nécessaires à l'accomplissement de la tâche communicative et qu'il y renonce tout simplement ; l'échec est alors évident même s'il est parfois masqué. En effet, il est arrivé à Laurent de prétexter un oubli de lunettes pour éviter une lecture, ou alors d'expliquer qu'il ne sait pas lire le français. Il lui est aussi arrivé d'avouer clairement son incapacité dans ce domaine. Céline, pour sa part, renonce parfois à certaines activités impliquant l'écrit, notamment la présidence d'une journée d'église, activité principalement orale mais nécessitant tout de même la production de textes. En tous les cas, le sujet se retrouve dans une situation d'échec et il doit faire face au regard des autres.

Pour conclure, ces différentes stratégies ont deux buts principaux. Le premier est de permettre à la personne de fonctionner dans la société et de pallier un manque de compétence scripturale en usant de différentes stratégies et ressources. Quant au second, il s'agit pour la personne de préserver l'estime de soi dans un monde où la lecture et l'écriture sont considérées comme des savoirs de base. En d'autres termes, l'informant cherche par tous les moyens à sauver sa face et à cacher ses manquements aux autres.

Soulignons enfin que tous les informants de cette étude, y compris ceux qui ont une compétence scripturale tout à fait fonctionnelle, constatent que leurs aptitudes scripturales pourraient être améliorées, mais qu'aucun d'entre eux – à l'exception de Laurent – n'envisage de suivre une formation allant dans ce sens. Il semble que la norme soit d'acquérir ces aptitudes pendant la scolarisation et qu'au-delà de cette période, les occasions et la motivation pour développer ou améliorer ces savoirs de base soient quasi inexistantes. Les possibilités d'extension des compétences, comme nous l'avons vu pour Marc, surgissent dans la pratique et lorsqu'il n'y pas un trop grand décalage entre besoins et compétences existantes. Quand le décalage est trop grand, il reste à l'individu une compétence stratégique qui lui permet de fonctionner au mieux dans la société.

12.4. NORME LÉGITIME, NORME CACHÉE ET PRATIQUES SCRIPTURALES

En termes de genres d'écrits valorisés, les informants se réfèrent à plusieurs ensembles de valeurs, ou autrement dit, à plusieurs *habitus*. Par exemple, les œuvres littéraires sont considérées comme prestigieuses par tous. Cependant, les lettres personnelles sont elles aussi investies d'une grande valeur. Cela peut s'expliquer par le fait, comme nous l'avons déjà remarqué, que tout individu est porteur de plusieurs *habitus*, et qu'il est donc porteur de plusieurs ensembles normatifs. Les œuvres littéraires, ainsi que les textes académiques vont de pair avec la norme légitime, celle de l'élite intellectuelle. Tous reconnaissent au moins certains aspects de cette norme – orthographe correcte, recontextualisation, cohésion, etc. – sans toutefois forcément s'y conformer. Ce décalage entre pratiques et représentations peut s'expliquer d'une part, par un contexte de vie qui n'exige ni la maîtrise ni la production de ce type de textes – ce qui n'empêche pas d'adhérer à l'idée selon laquelle seuls les écrivains savent produire des textes dignes de ce nom et, d'autre part, par l'existence d'une ou de plusieurs norme(s) cachée(s) qui assigne(nt) de la valeur à d'autres genres d'écrits pratiqués dans la société. C'est ainsi que la lettre personnelle, en ce qu'elle est le témoin de relations

familiales ou amicales, est souvent citée comme écrit de grande valeur par les informants de cette étude.

L'existence, aux côtés de la norme légitime, de différentes normes cachées, permet d'expliquer comment l'insécurité linguistique d'un individu peut varier selon le contexte. Par exemple Roger, au vu de ses difficultés orthographiques, refuse de produire certains écrits où la correction orthographique est un critère d'évaluation important (lettres administratives, comptes rendus professionnels), précisément par peur d'être jugé très négativement par le ou les destinataire(s). En ce sens, il adhère au système de valeurs dominant dans la société et il le renforce même lorsqu'il déclare qu'il faut absolument maintenir l'orthographe française dans toute sa complexité. Par contre, ce technicien est très prolifique dans sa production de courriels adressés à des amis. En effet, dans ce type de textes, Roger sait qu'il est apprécié en tant que personne dans son ensemble et qu'il n'est pas évalué en fonction de ses capacités en matière orthographique. Dans ce contexte de communication, l'orthographe ne joue plus le rôle de "carte de visite", et Roger se sent moins contraint par les exigences en la matière. Il bénéficie alors d'une norme cachée, établie entre lui et ses amis, qui ne tient pas l'orthographe pour importante dans cet échange de courriels. Roger a en quelque sorte su développer de lui-même en tant que scripteur une image positive, détachée de la norme légitime, et qui lui permet d'écrire librement et avec plaisir.

12.5. MULTILINGUISME, COMPÉTENCE SCRIPTURALE ET REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCRIT

Parler et/ou écrire plusieurs langues enrichit non seulement les pratiques scripturales mais aussi les représentations de l'écrit de tout individu. Prenons pour exemple Paul qui possède à son répertoire les langues suivantes : le français comme langue maternelle et principale, l'anglais (utilisé dans sa profession), le suisse-allemand et l'allemand (sa mère est suisse-allemande), le néerlandais (il a vécu en Hollande), l'espagnol (qu'il a étudié) et quelques bribes d'arabe. Ce large éventail de connaissances, et notamment les deux ans d'étude de la langue arabe l'ont conduit à percevoir l'écrit comme un *alignement de symboles* (418P), choisis de façon arbitraire et conventionnelle, et dont seul l'agencement importe. Une telle analyse est possible grâce à la confrontation avec l'alphabet arabe, confrontation qui permet une réflexion métalinguistique sur le rôle des différentes représentations graphiques. Par ailleurs, Paul utilise sa connaissance de l'anglais et de la culture anglo-saxonne pour relativiser les dictats de l'Académie Française concernant le "bon français". En effet, il est

conscient que toute langue évolue et que la décision de limiter cette évolution est plus politique que linguistique. Il prend pour exemple l'orthographe anglaise qui, non soumise aux règles d'une académie, a évolué différemment aux États-Unis et en Angleterre. Les réflexions de Paul sur la norme en matière orthographique diffèrent sensiblement de celles des informants monolingues, qui ne sont pas à même de percevoir le côté conventionnel, et donc sujet à évolution, du code orthographique.

L'expérience multilingue d'Yves – dont les langues utilisées sont le suisse-allemand (langue maternelle), l'allemand, le français (langue principale) et l'anglais (langue de ses études en théologie) – lui fournit aussi matière à réflexion. Ainsi insiste-t-il sur les liens entre apprentissage d'une langue étrangère et ouverture sur une autre culture et sur une autre façon de penser. Ses aptitudes à parler, à lire et à écrire dans plusieurs langues lui ont appris qu'un message semblable peut varier grandement d'une langue à l'autre. Par exemple, un propos humoristique devra, non pas être traduit, mais être sensiblement modifié pour avoir, dans la langue cible, le même effet que dans la langue source. Selon cet informant, s'exprimer dans une langue ou une autre n'est pas une question de traduction, mais bien plutôt une question de manière d'être et de penser. Quant à ses pratiques scripturales, Yves se réjouit de pouvoir lire dans trois langues différentes, ce qui lui offre de multiples occasions de s'ouvrir sur d'autres cultures. Pour ce qui est de l'écriture, il regrette cependant de ne pouvoir accéder, en français notamment, au niveau qui est le sien en allemand. Dans son cas, le français est une langue apprise dans l'action, il n'a pas le temps de l'étudier dans le détail et il perçoit cet état de fait comme un frein à sa créativité et peut-être à l'exercice d'un métier rêvé : celui d'écrivain. De tels propos laissent entendre que des pratiques scripturales multilingues peuvent engendrer une certaine frustration chez celui qui aimerait avoir une maîtrise parfaite de chacune.

La maîtrise de plusieurs langues semble avoir plusieurs effets sur les pratiques scripturales et sur les représentations de l'écrit. En effet, le multilinguisme favorise la réflexion métalinguistique sur le fonctionnement de la langue en général, sur ses liens avec la culture et la pensée de la société qui la parle et sur son système de représentation graphique. D'autre part, pour ce qui concerne les pratiques scripturales, l'aptitude à produire des textes écrits dans une langue étrangère peut s'apparenter – en plus bien sûr de l'apprentissage d'un nouveau code graphique – à l'acquisition de nouveaux genres. En d'autres termes, l'individu est confronté à de nouveaux habitus, non pas au sein de sa propre culture et de sa propre langue, mais justement dans un nouvel environnement culturel et linguistique.

12.6. CONCLUSIONS FINALES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Le point de vue adopté dans cette recherche est, comme cela a déjà été souligné, holistique. Les pratiques scripturales sont considérées comme faisant partie de pratiques sociodiscursives, elles-mêmes s'insérant dans différents habitus. Une telle approche permet de mettre en évidence l'impact de l'écrit dans la vie de l'individu et vice versa. De plus, décrire l'univers du scriptural en termes de paramètres reflète les nombreux aspects qui interviennent dans la compétence scripturale. Cela permet de définir un espace de comparaison pour les profils de relations à l'écrit dépeints ici.

Cette étude a aussi pour but de souligner l'importance de toutes les pratiques scripturales, y compris de celles qui ne correspondent pas à un modèle reconnu et tel qu'il est enseigné dans le contexte scolaire. A ce titre, elle montre que même si les représentations des informants quant à leurs propres écrits et à ceux des autres sont fortement imprégnées par l'idéal de l'œuvre littéraire et de l'écrit académique (norme légitime), ces derniers font de nombreux autres usages de l'écrit dans leur vie quotidienne et accordent une grande valeur à certains d'entre eux (norme cachée).

Les conclusions développées dans les sections précédentes peuvent être résumées ainsi :

1. La compétence scripturale présente une grande variabilité dans notre société. Chaque individu possède un assemblage unique de pratiques scripturales, répondant plus ou moins adéquatement à ses besoins que ce soit dans le domaine personnel ou socio-professionnel.
Même si les usagers aspirent tous à une meilleure maîtrise de l'écrit, ils se contentent pour la plupart de la compétence qu'ils ont acquise en cours de scolarisation.
L'émergence d'un nouveau besoin en matière scripturale ne débouche pas forcément sur le développement des ressources scripturales nécessaires. A défaut, le sujet développe différentes stratégies qui lui permettent soit de répondre au besoin par d'autres moyens, soit de le contourner.
2. Les représentations de l'écrit des informants sont issues de l'instruction scolaire et de leurs pratiques scripturales. A leur tour, elles ont un impact sur les pratiques scripturales des informants.
3. Les écrits auxquels les informants accordent le plus de valeur sont, d'une part ceux correspondant aux écrits de l'élite intellectuelle (les œuvres littéraires), écrits qui témoignent de la norme légitime, et d'autre part, ceux mettant en jeu les relations humaines et les sentiments (la lettre personnelle) ; ces derniers correspondent à une ou plusieurs norme(s) cachée(s), norme(s) qui offre(nt) à l'individu une certaine liberté de fonctionnement par rapport à la norme légitime.

Il existe une violence symbolique qui s'exerce particulièrement dans le contexte de l'orthographe ; en effet, les informants qui souffrent le plus de leurs difficultés orthographiques sont aussi ceux qui défendent avec le plus de véhémence le maintien de l'orthographe actuelle dans toute sa complexité.

4. L'expérience multilingue favorise la réflexion métalinguistique sur la langue écrite et permet l'apprentissage de nouveaux genres scripturaux, en relation avec de nouvelles cultures. Parallèlement, la maîtrise inégale de plusieurs systèmes d'écriture peut laisser une certaine frustration au scripteur qui voudrait tous les maîtriser parfaitement.

Ces observations suggèrent plusieurs lignes de réflexion dans le domaine de la littératie. Tout d'abord, et au vu de la variabilité de la compétence scripturale que ce soit par rapport à la quantité de genres maîtrisés ou quant au degré de maîtrise de chaque genre, l'enseignement de la langue écrite ne peut faire l'économie de la composante socio-pragmatique de cette compétence et doit donc rendre les étudiants attentifs aux conventions relatives à différents genres. D'autre part, il importe également de redonner leur juste valeur aux genres non littéraires, genres qui pourtant ont toute leur place dans les interactions sociales quotidiennes. De même, il incombe de rendre les usagers de l'écrit attentifs au fait que l'orthographe française ne constitue pas un système de représentation de la langue écrite inaltérable, mais bien plutôt le résultat de conventions établies successivement au cours de l'histoire de la langue française, conventions qui n'ont pas suivi l'évolution de la langue parlée. Cela permettrait à des personnes comme Céline et Roger de percevoir la simplification de l'orthographe comme une chance pour eux, et non pas comme la désintégration des valeurs sociales. Finalement, s'il apparaît que la plupart des usagers de l'écrit, une fois installés dans la vie active, se contentent de la compétence scripturale acquise en cours de scolarisation et de formation professionnelle, des possibilités de formation continue, notamment dans l'acquisition de nouveaux genres, devraient leur être offertes. Leur compétence s'adapterait ainsi plus facilement à leurs besoins et leur éviterait le recours à des stratégies parfois fastidieuses.

Cette recherche basée sur des entretiens encourageant l'informant à approfondir sa réflexion sur l'objet écrit et sur sa relation à ce dernier a permis la mise en évidence des éléments significatifs et pertinents pour la description du monde de l'écrit. En ce sens, elle vient compléter les études quantitatives⁶ qui font un état des lieux des compétences scripturales des Suisses, en mettant en lumière les nombreux paramètres qui agissent sur cette compétence. Ces paramètres, qui ont permis de situer les informants de cette étude les uns par

⁶ Voir notamment Girod (1992, 1998), Lurin & Soussi (1998), Moser (2002), OCDE (1995, 1997).

rapport aux autres, constituent des outils permettant l'analyse d'autres cas de relations à l'écrit. A leur tour, des enquêtes qualitatives ultérieures portant sur d'autres informants pourront mettre en évidence de nouveaux paramètres, particulièrement en regard des nouvelles technologies de la communication, finalement peu utilisées par les sujets de cette étude. Ainsi le modèle présenté ici pourrait être utilisé dans une étude cherchant à décrire l'impact des nouvelles technologies de l'information, l'émergence de nouveaux genres en lien avec les possibilités du nouveau média (conditions matérielles) et avec les besoins des usagers de la langue (contingences socio-pragmatiques) ; elle pourrait, en outre, mettre en évidence l'importance des RS portant sur ces technologies (craintes, espoirs) et de leur impact sur son évolution ainsi que l'élaboration possible de nouvelles normes et de discours légitimes. Finalement, les paramètres mis en évidence ici pourraient servir de base à une étude quantitative permettant d'en vérifier la représentativité de façon statistique. Une série de questionnaires pourrait par exemple montrer si des paramètres tels que « temporalité / spatialité » ou encore « autocontrôle faible / élevé » s'avèrent pertinents pour un grand nombre d'informants et, si c'est le cas, pour quelle catégorie d'informants.

Pour conclure, le fait que cette étude porte sur un petit nombre d'informants, aux profils différenciés, a permis une analyse en profondeur du rôle de l'écrit dans la vie de quelques personnes en Suisse, ainsi que la mise en évidence de paramètres intervenant dans toute relation à l'écrit. En ce sens, elle apporte un éclairage nouveau dans le domaine de la littératie, notamment en soulignant que la compétence scripturale se définit comme l'accès à un répertoire de genres, genres qui, s'ils font tous intervenir la composante linguistique de la compétence scripturale, répondent chacun à différents critères relatifs à la composante socio-pragmatique de cette compétence. Ainsi, toute pratique scripturale s'insère dans un contexte social et culturel qui en dicte les règles et qui la façonne. Maîtriser une pratique scripturale particulière, c'est par conséquent avoir intégré les règles de communication du contexte dont elle fait partie.

ANNEXE 1 : PRÉSENTATION DES INFORMANTS

CELINE : L'ÉCRIT UN BLOCAGE

Nationalité :	Suisse	Age :	42
Profession :	1979-94: institutrice 2000 : vendeuse dans un magasin d'antiquités	Langue maternelle :	Français

Céline est mariée, sans enfant. Elle se dit dyslexique, en raison de ses grandes difficultés à lire et à écrire. Selon elle, ses problèmes sont liés au divorce de ses parents, divorce qui l'a énormément affectée. Cela ne l'a pas empêchée d'obtenir sa « maturité » (baccalauréat suisse) et de devenir institutrice. Céline aime beaucoup l'art ; elle aime jouer de la guitare, chanter et peindre.

LAURENT : VIVRE EN SUISSE SANS SAVOIR NI LIRE NI ÉCRIRE

Nationalité :	Italien	Age :	64
Profession :	Chauffeur-livreur 2000: retraité	Langue maternelle :	Italien

Laurent a été contacté par le biais de l'Association Lire et Ecrire, dont le but est d'enseigner la lecture et l'écriture aux personnes illettrées. Il a grandi dans un petit village du nord de l'Italie et n'est jamais allé à l'école. Il a commencé à travailler très jeune, ceci afin d'aider sa mère devenue veuve pendant la guerre. Quand il est arrivé en Suisse, il a exercé la profession de chauffeur-livreur. Il s'est marié à une Italienne et a deux fils. Dernièrement, des problèmes de santé l'ont obligé à cesser son activité professionnelle.

MARC : L'ÉCRIT, UN OUTIL ESSENTIELLEMENT PROFESSIONNEL

Nationalité :	Suisse	Age :	40
Profession :	Moniteur socio-professionnel	Langue maternelle :	Français

Marc est marié, sans enfant. Depuis 1990, il travaille dans une institution qui offre une formation professionnelle à des personnes ayant des difficultés physiques et mentales. Marc est passionné par son travail et investit beaucoup d'énergie dans la rédaction de rapports sur les personnes qu'il supervise. L'écrit pour lui est principalement une façon d'organiser ses pensées.

NADINE : UNE VISION INSTRUMENTALE DE L'ÉCRIT

Nationalité :	Suisse	Age :	32
Profession :	Secrétaire dans un office du chômage	Langue maternelle :	Français

Nadine vit dans une maison mitoyenne avec son ami. Elle aimerait changer de travail et, afin d'augmenter ses chances, suit des cours d'informatique et d'anglais. Elle est très à l'aise avec la lecture et l'écriture, et tout particulièrement avec les documents administratifs.

PAUL : L'ÉCRIT THÉORISÉ

Nationalité :	Suisse	Age :	29
Profession :	Ingénieur	Langue maternelle :	Français

Paul a étudié à l'Ecole des Mines à Paris ; il s'agit d'une école dont l'entrée se fait par concours. Sa mère est suisse-allemande et son père est français. Paul a vécu en Suisse, en France et en Hollande. Il parle le suisse-allemand, l'allemand et l'anglais couramment. Il a également une compétence intermédiaire en hollandais et en espagnol. Ses compétences orales et scripturales dans plusieurs langues ont enrichi sa réflexion sur les fonctions du langage et de l'écrit.

ROGER : QUAND L'ORTHOGRAPHE FAIT DÉFAUT

Nationalité :	Suisse	Age :	33
Profession :	Mécanicien-électronicien	Langue maternelle :	Français

Roger vit avec son amie et travaille comme « coordinateur sur le terrain » dans divers projets techniques d'une compagnie américaine. Son travail nécessite principalement des compétences techniques et très peu d'écrits. Lors de sa scolarisation, il a rencontré de nombreux problèmes avec l'orthographe. Malgré cela, il a réussi à obtenir un diplôme d'une école technique.

YVES : LA PASSION DE L'ÉCRIT PERÇU COMME UNE AVENTURE

Nationalité :	Suisse	Age :	42
Profession :	Informaticien	Langue maternelle :	Suisse-allemand

Yves est marié et a trois enfants. Il a d'abord reçu une formation de marin, puis il a rejoint une école théologique en Belgique ; il a ensuite exercé le métier de pasteur en Suisse pendant plusieurs années. En 1998, il a ouvert une petite agence informatique indépendante, ceci après s'être formé en autodidacte. Yves a de nombreux intérêts (notamment la philosophie, la religion et l'art), il est aussi musicien et aime écrire de brèves histoires. Si l'organisation textuelle ne lui pose pas de problème, il ne maîtrise pas encore l'orthographe et la grammaire française.

ANNEXE 2 : LE FORMULAIRE D'INSCRIPTION

DONNÉES PERSONNELLES

Nom : _____ Prénom : _____

Adresse : _____

Tél. : _____ email : _____

Masc : _____ Fém : _____ Date de naissance : _____

Lieu d'origine : _____ Lieu de naissance : _____

Pour les étrangers : en Suisse depuis _____

Etat civil : _____

enfants (nb, âge) : _____

Ecoles suivies : _____

Diplômes obtenus : _____

Profession actuelle : _____

depuis (mois, année) : _____

Professions exercées : _____ de _____ à : _____

_____ de _____ à : _____

_____ de _____ à : _____

Langue(s) maternelle(s) : _____

Autres langues (évaluer brièvement votre niveau) :

1) _____

Maîtrise de l'oral : _____

Maîtrise de l'écrit : _____

2) _____

Maîtrise de l'oral : _____

Maîtrise de l'écrit : _____

3) _____

Maîtrise de l'oral : _____

Maîtrise de l'écrit : _____

Seriez-vous d'accord de :

- me fournir un échantillon de vos divers écrits. Il s'agirait par exemple de rapports de travail, lettres personnelles, cartes postales, billets divers, plans, etc.
- participer à une interview individuelle d'une heure environ.
- éventuellement participer à une discussion enregistrée d'environ une heure avec 2 ou 3 autres personnes sur le sujet de l'écrit. oui ____ non ____

Les données resteront confidentielles et ne seront utilisées que de manière anonyme.

Lieu : _____ Date : _____ Signature: _____

ANNEXE 3 : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION¹

A: bla [	
B: [bla bla bla	Interruption
A: bla [bla bla	
B: [bla bla bla	Interruption avec chevauchement
je vou- devais	Interruption d'un mot
. ou .. ou ...	Pauses; le nombre de points étant proportionnel à la durée telle qu'elle a été perçue lors de la transcription ²
bien: / toujou:rs / juments:	Allongement du son vocalique précédent
r:éclamation	Allongement de la consonne précédente
il faut COUPER je te dis	Mot ou syllabe accentué(e) ³
bon (d'abord? d'accord?)	Variantes de transcriptions; transcription incertaine
/k/	Son transcrit phonétiquement
(rires)	Commentaire de transcription ⁴
X ou XX ou XXX	Mot ou court passage incompréhensible
(...)	Passage omis dans la transcription
mmh	Approbation
m=m	Dénégation
touS	Dernière lettre prononcée (alors qu'elle ne l'est normalement pas)

¹ Il convient de souligner que toute transcription est une interprétation du chercheur et qu'elle repose sur certains choix de notation élaborés en fonction des besoins de l'analyse. Si les conventions retenues ci-dessous sont inspirées de l'analyse conversationnelle, elles ont été adaptées aux attentes de la présente étude, d'où le choix de noter certains éléments d'une certaine manière (longueur des pauses telles qu'elles sont perçues par la chercheuse) ou alors de ne pas noter certains éléments (intonation montante et descendante par exemple). Les données ainsi transcrites représentent une des interprétations possibles des données brutes, interprétation qui correspond aux besoins de la recherche.

Soulignons enfin que les prononciations qui sont conformes au français parlé standard ne sont pas notées dans cette transcription. Par exemple *j'suis pas d'accord* est transcrit *je suis pas d'accord*, ou encore *i'm'dit rien* est transcrit *il me dit rien*.

² Une pause courte « . » indique simplement une très brève rupture dans la flux de la parole. Une pause moyenne « .. » indique un bref temps de réflexion, une pause longue « ... » indique soit un temps de réflexion, soit un silence (pouvant aller jusqu'à plusieurs dizaines de secondes).

³ A noter que pour les noms propres, la majuscule a été maintenue : « David, Paris » et qu'elle n'indique pas un ton appuyé comme c'est le cas pour un nom commun : « mes Amis ».

⁴ Les passages cités dans la thèse étant en italique, les commentaires apparaissent alors en caractères normaux.

CONVENTIONS POUR LES EXTRAITS CITÉS DANS LES PORTRAITS

Tous les extraits repris du corpus sont cités en italique.

Passage d'un entretien cité

Les passages cités avec les différentes répliques des intervenants sont reproduits tels qu'ils apparaissent dans la transcription. Toutefois, afin d'en faciliter la lecture, les marques d'approbation de l'enquêtrice ponctuant le discours de l'informant – principalement *mmh*, *ouais*, *voilà* – ont été supprimées, ainsi que certaines hésitations des informants (indiquées alors par le biais de parenthèses entourant 3 points : (...)). Afin de faciliter le renvoi aux transcriptions originales, la numérotation a été conservée telle quelle. Ainsi un passage original tel que celui qui suit (tiré de l'entretien d'Yves) :

684 Y	<i>alors . ce que j'aime pas . c'est: quand je donne un texte . à lire [pour son contenu [. qu'on corrige mon orthographe [. je déteste [. parce que LA c- c'est pas la question [. je je voulais voir le contenu [. (bon?) pour moi c'est deux choses différentes [. bien sûr il faut qu'il soit correct à la FIN [. parce qu'il faut qu'il soit impeccable . [pour moi aussi [. mais ça vient après [.. alors euh en général si je donne un texte à lire c'est pour son contenu [. et je voudrais savoir d'abord . [. euh: si je fais ça mais ça peut être L'INverse [si je donne un un texte à corriger il y a aucun problème [.. mais si quelqu'un commence à lire il lit le texte il dit .. ah mais la maison euh: . euh ça s'écrit avec . [. ah mais alors euh: . sans /s/ [</i>
685 S15	<i>[mmh [mmh [d'accord [mmh [mmh [mmh [ouais [mmh [mmh [ouais [ouais [mmh [mmh [mmh [mmh [mmh</i>
686 S15	<i>[et si on te corrige au niveau du contenu quand tu demandes qu'on le re[lise pour (l'orthographe?) ça va</i>
687 Y	<i>[non alors . j'ai pas de problème . [J'Aime [</i>
688 S15	<i>[mmh</i>
689 S15	<i>[tu tu tu prends en compte les [</i>

prendra la forme suivante :

684 Y	<i>alors . ce que j'aime pas . c'est: quand je donne un texte . à lire pour son contenu . qu'on corrige mon orthographe . je déteste . parce que (...) c'est pas la question . je je voulais voir le contenu . (bon?) pour moi c'est deux choses différentes . bien sûr il faut qu'il soit correct à la FIN . parce qu'il faut qu'il soit impeccable . pour moi aussi . mais ça vient après .. alors euh en général si je donne un texte à lire c'est pour son contenu . et je voudrais savoir d'abord . . euh: si je fais ça mais ça peut être L'INverse si je donne un un texte à corriger il y a aucun problème .. mais si quelqu'un commence à lire il lit le texte il dit .. ah mais la maison euh: . euh ça s'écrit avec . . ah mais alors euh: . sans s [</i>
686 S15	<i>[et si on te corrige au niveau du contenu quand tu demandes qu'on le re[lise pour (l'orthographe?) ça va</i>
687 Y	<i>[non alors . j'ai pas de problème . J'Aime [</i>
689 S15	<i>[tu tu tu prends en compte les [</i>

La référence 684 Y correspond à la réplique 684 d'Yves. La référence 686 S15 correspond à la réplique 686 de l'enquêtrice⁵ au cours de la quinzième interview (S15). Finalement, les lignes 683, 685 et 688 ont été supprimées.

⁵ Au même titre que « Y » renvoie au prénom de l'auteur d'une réplique, ici Yves, « S » se réfère au prénom de l'enquêtrice.

Parties de répliques citées

Lorsque seule une partie de la réplique d'un informant est citée, le numéro de la réplique apparaît en fin de citation :

Voici ce que Marc souligne alors qu'il parle de son apprentissage de l'informatique :

mais c'est . par exemple justement en informatique moi j'ai essayé de: de me METtre .. j'ai perçu ce phénomène de société: . et pis euh: je me suis tout de suite mis euh: à l'informatique . mais . s:i je l'utilise pas professionnellement: je: j- j'arrive pas à suivre . j'ai PAS pu SUIvre cette évolution (639)

Ainsi, dans cet exemple, la référence (639) renvoie à la réplique numéro 639 de l'entretien de Marc. La référence complète, à savoir 639M, ne sera fournie qu'en cas d'ambiguïté possible quant à l'auteur(e) des propos cités.

Extraits résumés

Lorsque des parties d'un entretien sont reprises ou résumées dans le texte de cette recherche, elles sont suivies de leur référence, ce qui permet au lecteur de se référer aisément aux transcriptions originales :

Etant donné que Laurent est analphabète, il est rare qu'il atteigne l'adéquation en matière de communication scripturale, mais cela lui arrive, notamment pour ce qui concerne la notation de chiffres (17), ou encore l'apposition de sa signature sur un contrat (246, 252).

La référence (17) renvoie à la réplique numéro 17 de l'entretien de Laurent.

Termes repris des informants

Lorsque certains termes prononcés par l'informant sont cités ou intégrés dans le texte de cette recherche, ils apparaissent en italique et sont généralement suivis de leur référence. Les passages omis sont traduits par des parenthèses entourant 3 points : (...) :

Céline utilise des termes particulièrement révélateurs alors qu'elle parle des sentiments que lui inspire l'activité scripturale : *je bloque* (17, 44), *je suis frustrée* (33, 194), ...

Céline, pour sa part, affirme : *l'éCRIT . pour moi c'est: c'est un ART (...) et C'EST cette frustration en disant . cet art-là . m'échappe complètement (...) j'aimerais cet art-là aussi (575).*

ANNEXE 4 : LE GUIDE D'ENTRETIEN

Cet annexe permet de visualiser les thèmes traités dans chacun des entretiens. Les questions de la partie A sont organisées de telle manière à voir dans quelle mesure les informants utilisent ou n'utilisent pas l'écrit dans les diverses activités de leur vie privée et professionnelle. Les questions portant spécifiquement sur la lecture et l'écriture n'ont bien sûr été posées qu'aux personnes qui lisent et écrivent effectivement. Pour les personnes en situation d'illettrisme, j'ai réservé quelques questions spécifiques. Dans la partie B, je me penche sur les représentations de l'écrit.

A. Les pratiques de la littératie

1. Vie quotidienne
 - 1.1 Organisation de la vie, gestion immédiate du quotidien
 - 1.2. Communication personnelle
 - 1.3. Loisirs
 - 1.4. Documentation de la vie
 - 1.5. Fonction heuristique de l'écrit
 - 1.6. Vie associative
2. Vie professionnelle
3. Education – formation des enfants
4. Littératies formelles, institutionnelles
5. Lecture / Ecriture

B. Les représentations de l'écrit

1. Fonctions de l'écrit
2. Attitudes face à l'écrit
 - 2.1. Perception du texte et de la langue écrite
 - 2.2. Fonctionnement de la personne par rapport à l'écrit
3. Valeur de l'écrit
4. L'écrit dans la société
5. L'acquisition des connaissances
6. Les nouvelles technologies de l'information
7. Conclusion

BIBLIOGRAPHIE¹

- Adno-Rollin, M. (1997). Illettrisme et image de soi. In F. Andrieux, J.-M. Besse & B. Falaize (Eds.), *Illettrismes: quels chemins vers l'écrit?* (pp. 340-342). Paris: Magnard.
- Agheyisi, R. & Fishman, J., A. (1970). Language attitude studies. A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12(5), 137-157.
- Akinvaso, F. N. (1982). On the differences between spoken and written language. *Language and Speech*, 25(2), 97-125.
- Andrieux, F., Besse, J.-M. & Falaize, B. (Eds.). (1997). *Illettrismes: quels chemins vers l'écrit?* Paris: Magnard.
- Anis, J. (1998). *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée?* Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Anis, J. (Ed.). (1999). *Internet, communication et langue française*. Paris: Hermes Science Publications.
- Association Lire et Ecrire. (1998). *Rapport d'activité 1998*. Oleyres.
- Association Lire et Ecrire. (2001). *Rapport d'activité 2001*. Oleyres.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J. & Simonin, J. (1991). *Langage et communications sociales*. Paris: Hatier/Didier.
- Baron, N. S. (2000). *Alphabet to email. How written English evolved and where it's heading*. London and New York: Routledge.
- Barré-de Miniac, C. & Lété, B. (Eds.). (1997). *L'illettrisme: de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*. Paris-Bruxelles: De Boeck Université.
- Barry, I. (2004). *Les troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit*. 27.07.2004, <http://www.coridys.asso.fr/pages/base_doc/txt_barry/txt.html>.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell.
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in one community*. London-NY: Routledge.
- Béguelin, M.-J. & Matthey, M. (2000). *De la phrase aux énoncés: grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Besnier, N. (1988). The linguistic relationships of spoken and written Nukulaelae registers. *Language*, 64(4), 707-736.
- Besnier, N. (1991). Literacy and the notion of person on Nukulaelae atoll. *American Anthropologist*, 93, 570-587.
- Besse, J.-M. (1992). Procédures et stratégies de traitement de l'information écrite: L'illettrisme manifesté? In J.-M. Besse, M.-M. Gaulmyn, D. Ginot & B. Lahire (Eds.), *L'illettrisme en questions* (pp. 119-162). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

¹ La bibliographie comprend tous les ouvrages cités de façon directe dans cette étude, ainsi que les ouvrages dont je me suis inspirée de manière plus indirecte.

- Besse, J.-M., Gaulmyn, M.-M., Ginet, D. & Lahire, B. (Eds.). (1992). *L'illettrisme en questions*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Biber, D. (1986). Spoken and written textual dimensions in English: Resolving the contradictory findings. *Language*, 62(2), 384-414.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billiez, J. & Millet, A. (2001). Représentations sociales: Trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp. 31-49). Paris: Didier.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. France: Nathan.
- Bourdieu, P. (1977). L'économie des échanges linguistiques. *Linguistique et Sociolinguistique*, 34, 17-34.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourgain, D. (1977). Pouvoir des textes. Fonctions et représentations de l'écrit. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 28, 57-77.
- Bourgain, D. (1990a). Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques. In B. Schneuwly (Ed.), *Diversifier l'enseignement du français écrit* (pp. 289-296). Neuchâtel, Paris: Delachaux & Nestlé.
- Bourgain, D. (1990b). L'écriture évanescence. A propos de quelques écrits de plus ou moins courte durée. *LIDIL*, 3, 71-97.
- Bourgain, D. (1990c). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre du scriptural. *Langue Française*, 85(Février 1990), 82-101.
- Bourgain, D. (1992). Normes et écritures. De quelques représentations recueillies auprès de personnels dits "de basse qualification". In J.-M. Besse, M.-M. Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire (Eds.), *L'illettrisme en questions* (pp. 163-179). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Bronckart, J.-P. (1988). Fonctionnement langagier et entreprises normatives. In G. Schoeni, J.-P. Bronckart & P. Perrenoud (Eds.), *La langue française est-elle gouvernable?* (pp. 109-132). Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestle.
- Bronckart, J.-P. (1993). Lecture et écriture: Éléments de synthèse et de prospective. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 371-404). Lille: Peter Lang.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, London: Cambridge University Press.
- Cabin, P. (2002). La distinction, critique sociale du jugement (1979). *Sciences Humaines* (Numéro spécial, L'œuvre de Pierre Bourdieu), 24-28.
- Canvat, K. (1993). La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 263-282). Lille: Peter Lang.
- Catach, N. (2004). *L'orthographe* (9^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.

- Cavalli, M., Coletta, D., Gajo, L., Matthey, M., Serra, C. & Py, B. (2003). *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste* (rapport de recherche). Aoste: IRRE-VDA.
- Cavalli, M., Duchêne, A., Elmiger, D., Gajo, L., Marquilló Larruy, M., Matthey, M., *et al.* (2000). *Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes* (manuscrit non publié). Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Chafe, W. (1982). Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 35-53). Norwood, N.J.: Ablex.
- Chafe, W. (1986). Writing in the perspective of speaking. In C. R. Cooper (Ed.), *Studying writing: Linguistic approaches* (pp. 12-39). Beverly Hills: SAGE.
- Chauveau, G. (2003). Processus et compétences en jeu dans l'acquisition et la maîtrise de la lecture. *L'enseignement de la lecture à l'école primaire: des premiers apprentissages au lecteur compétent*. 11.05.2004, <<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/chauveau.pdf>>.
- Clanchy, M. T. (1993a). *From memory to written record. England 1066-1307* (2^e éd.). Oxford UK: Blackwell.
- Clanchy, M. T. (1993b). *The inadequacy of writing as a representation of thought: Examples from medieval culture*. Manuscrit présenté dans les Proceedings of the Workshop on Orality versus Literacy: Concepts, Methods and Data. Siena, Italy.
- Crystal, D. (2001a). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2001b). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- Dabène, M. (1990). Des écrits (extra)ordinaires. Eléments pour une analyse de l'activité scripturale. *LIDIL*, 3, 5-26.
- Dabène, M. (1992). Compétences scripturales et pratiques d'écriture. In J.-M. Besse, M.-M. Gaulmy, D. Ginet & B. Lahire (Eds.), *L'illettrisme en questions* (pp. 101-108). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1988). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-119). Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Doron, R. & Parot, F. (1991). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dortier, J.-F. (2002). L'œuvre de Pierre Bourdieu. *Sciences Humaines* (Numéro spécial). Auxerre : Sciences Humaines.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. & Mével, J.-P. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (1^e éd.). Paris: Larousse.
- Eggs, E. (1991). Pour une méthodologie linguistique réfléchie: contre l'empirisme naïf d'un courant ethnométhodologique dans l'analyse de la conversation. *Linguistische Arbeiten*, 254, 365-372.

- Eisenstein, E. (1979). *The printing press as agent of change*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fasold, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Oxford: Blackwell.
- Fernandez, B. (2005). *L'alphabétisation dans les pays francophones, situations et concepts*. 20.07.2006, <http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/03f19c79d9ad4ce84189c6549608bcfdFernandez_B.doc>.
- Fraenkel, B. (1993a). A la recherche d'un point de vue sur l'illettrisme. In B. Fraenkel & J.-P. Albert (Eds.), *Illettrisme: variations historiques et anthropologiques* (pp. 7-18). Paris: Centre George Pompidou. Bibliothèque Publique.
- Fraenkel, B. (1993b). Enquête sur les pratiques d'écriture en usine. In B. Fraenkel & J.-P. Albert (Eds.), *Illettrisme: variations historiques et anthropologiques* (pp. 267-285). Paris: Centre George Pompidou. Bibliothèque Publique.
- Fraenkel, B. & Albert, J.-P. (Eds.). (1993). *Illettrisme: variations historiques et anthropologiques*. Paris: Centre George Pompidou. Bibliothèque Publique.
- Frier, C. (1992). Les représentations sociales de l'illettrisme: Analyses de la presse. In J.-M. Besse, M.-M. Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire (Eds.), *L'illettrisme en questions* (pp. 47-58). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Gee, J. (1992). Socio-cultural approaches to literacy (literacies). *ARAL*, 12, 31-48.
- Gee, J. P. (1994). Orality and literacy: From *the savage mind* to *ways with words*. In J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practice*. (pp. 168-192). Clevedon: The Open University.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. London: The Falmer Press.
- Giasson, J., Baillargeon, M., Pierre, R. & Thériault, J. (1985). Le lecteur précoce au Québec: caractéristiques individuelles et sociales. *Revue Internationale de Psychologie Appliquée* 35, 455-476.
- Girod, R. (1992). *Modernité et illettrisme*. Lausanne: Réalités sociales.
- Girod, R. (1998). *L'illettrisme* (2^e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J. E. (2003). Compétences et processus mobilisés par l'apprentissage de la lecture. *L'enseignement de la lecture à l'école primaire: des premiers apprentissages au lecteur compétent*. 11.05.2004, <<http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/gombert.pdf>>.
- Goodman, K. (1994). Reading, writing and written texts: A transaction sociopsycholinguistic view. In Ruddell et al. (Ed.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, Delaware, USA: International Reading Association.
- Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Goody, J. (1987). *The interface between the written and the oral*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goody, J. & Watt, I. (1963). The consequences of literacy. In P.-P. Giglioli (Ed.), *Language and social context* (éd. 1972, pp. 311-357). London: Penguin.

- Graff, H. J. (1987). *The legacies of literacy: Continuities and contradictions in western culture and society*. Bloomington: Indiana University Press.
- Grice, H. P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, 30, 57-72.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gueguen, N. & Tobin, L. (1998). *Communication, société et Internet*. Paris: L'Harmattan.
- Guimelli, C. (Ed.). (1994). *Structure et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Gülich, E. (1991). Pour une ethnométhodologie linguistique: Description de séquences conversationnelles explicatives. *Linguistische Arbeiten*, 254, 325-364.
- Gumperz, J. J. & Hymes, D. (Eds.). (1964). *The ethnography of communication* (66 (6), Part 2). Washington, D.C.: American Anthropological Association.
- Halliday, M. A. K. (1987). Spoken and written modes of meaning. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 55-82). London-NY: Academic Press, Inc.
- Halverson, J. (1992). Goody and the implosion of the literacy thesis. *Man*, 27, 301-317.
- Hammersley, M. (1994). Introducing ethnography. In D. Graddol, J. Maybin & B. Stierer (Eds.), *Researching language and literacy in social context* (pp. 1-17). Clevedon, Philadelphia [etc.]: Multilingual Matters.
- Havelock, E. A. (1981). *Aux origines de la civilisation écrite en occident* (E. E. Moreno, trad.). Paris: F. Maspero.
- Heath, S. B. (1982a). Protean shapes in literacy events: Ever-shifting oral and literate traditions. In D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 91-117). Norwood, N.J.: Ablex.
- Heath, S. B. (1982b). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11, 49-76.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1994). Toward ethnographies of communication. In J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practice* (pp. 11-22). Clevedon: The Open University.
- International Adult Literacy Survey (IALSwiss). (1995). *En Suisse aussi les qualifications de base en lecture et calcul sont faibles* (Commentaire concernant le communiqué de presse de l'OCDE (1995) De faibles capacités de lecture et d'écriture nuisent à la compétitivité sur le plan économique). Paris: IALSwiss.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Jodelet, D. (Ed.). (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Johannot, Y. (1997). La représentation de l'écrit dans notre culture. In C. Barré-de Miniac & B. Lété (Eds.), *L'illettrisme: de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 23-36). Paris-Bruxelles: De Boek Université.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Colin.

- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U. (1993). La séquence analytique. *Bulletin CILA*, 57, 137-157.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Minuit.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris: Minuit.
- Lahire, B. (1992). Discours sur l'illettrisme et cultures écrites. Remarques sociologiques sur un problème social. In J.-M. Besse, M.-M. Gualmyn de & D. Ginet (Eds.), *L'illettrisme en questions* (pp. 59-75). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire, B. (1997a). "Illettrisme": une analytique sociologique des discours est-elle possible? In C. Barré-de Miniac & B. Lété (Eds.), *L'illettrisme: de la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte* (pp. 65-78). Paris-Bruxelles: De Boek Université.
- Lahire, B. (1997b). Usages sociaux de l'écrit et "illettrisme". In F. Andrieux, J.-M. Besse & B. Falaize (Eds.), *Illettrismes: quels chemins vers l'écrit?* (pp. 11-19). Paris: Magnard.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan.
- Lenoir, F. (1991). *Analyse qualitative de l'illettrisme fonctionnel: étude de cas sur la base d'entretiens approfondis*. Genève: Université de Genève.
- Lucci, V. (Dir.), Millet, A., Billiez, J., Sautot, J.-P. & Tixier, N. (1998). *Des écrits dans la ville. Sociolinguistique d'écrits urbains: l'exemple de Grenoble*. Paris, Montréal: L'Harmattan.
- Lüdi, G. & Py, B. (1995). *Changement de langage et langage du changement*. Lausanne: L'Age d'homme.
- Lüdi, G. & Quiroga-Blaser, C. (1997). *Le paysage linguistique de la Suisse*. Bern: OFS.
- Lurin, J. & Soussi, A. (1998). *La littératie à Genève. Enquête sur les compétences des adultes dans la vie quotidienne*. Genève: SRED.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Bern: Peter Lang.
- Matthey, M. (2000). Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. *TRANEL*, 32, 21-37.
- Merle, V. (1993). Points de vue socio-économique sur l'illettrisme. In B. Fraenkel & J.-P. Albert (Eds.), *Illettrisme: variations historiques et anthropologiques* (pp. 295-305). Paris: Centre George Pompidou. Bibliothèque Publique.
- Millet, A. (Ed.). (1999). *Orthographe et écriture, langage et surdité, systèmes, représentations, variations* (Vol. II). Grenoble III: Université de Stendhal.
- Moore, D. (Ed.). (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moser, U. (2001). *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – synthèse du rapport national PISA 2000*. Neuchâtel: OFS, CIDP.

- Murray, D. E. (2000). Changing technologies, changing literacy communities? *Language Learning & Technology*, 4(2), 43-58.
- Novek, E., M. (1992). Read it and weep: How metaphor limits views of literacy. *Discourse and Society*, 3(2), 219-233.
- OCDE. (1995). *Littératie, économie et société*. Paris: OCDE.
- OCDE. (1997). *Littératie et société du savoir*. Paris: OCDE.
- OFS. (2001a). 15 Éducation et science. 10.04.2002, <http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/ftfr15.htm>.
- OFS. (2001b). *Les indicateurs de la société de l'information en Suisse*. Neuchâtel: OFS.
- OFS. (2001c). *Mémento statistique de la Suisse 2001*. Neuchâtel: OFS.
- OFS. (2002a). *Recensement fédéral de la population 2000. Progression du français – meilleure intégration des étrangers*. Neuchâtel: OFS.
- OFS. (2002b). *Société de l'information*. 6.12.2002, <http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/indic-soc-info>.
- OFS. (2002c). *Statistique de l'état annuel de la population (ESPOP)*. 29.11.2002, <http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber01/fu0102.htm>.
- Ong, W. J. (2002). *Orality and literacy. The technologizing of the word* (2^e éd.). London and New York: Routledge.
- Orihuela-Burnat, A.-M. (1991). *L'analphabétisme fonctionnel: études de cas*. Genève: Université de Genève.
- Ouzilou, C. (2001). *Dyslexie. Une vraie-fausse épidémie*. Paris: Presse de la Renaissance.
- Padé, D. (1997). Retrouver le sens de l'illettrisme dans son histoire personnelle. In F. Andrieux, J.-M. Besse & B. Falaize (Eds.), *Illettrismes: quels chemins vers l'écrit?* (pp. 343-346). Paris: Magnard.
- Parry, M. (1971). *The making of homeric verse: The collected papers of Milman Parry*. Oxford: Clarendon Press.
- Piaget, S. (2002). Interrelations entre oralité, écriture et culture. *TRANEL*, 36, 25-45.
- Pierre, R. (2003). L'enseignement de la littératie au XXI^e siècle: nouveaux enjeux, nouvelles perspectives. *Revue des Sciences de l'Éducation* 29(1). 26.07.2006, <<http://erudit.org/revue/rse/2003/v29/n1/009490ar.html>>.
- Porquier, R. & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. France: Didier.
- Py, B. (Ed.). (2000). Analyse conversationnelle et représentations sociales, *TRANEL* 32. Neuchâtel: Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel.
- Py, B. (2002). Acquisition d'une langue seconde, organisation macrosyntaxique et émergence d'une microsyntaxe. *Marges Linguistiques* 4, 48-55. 15.06.2005, <<http://www.marges-linguistiques.com>>.
- Py, B. (2003). Introduction. In M. Cavalli, D. Coletta, L. Gajo, M. Matthey, C. Serra & B. Py (Eds.), *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste* (pp. 15-33). Aoste: IRRE-VDA.

- Rassool, N. (1999). *Literacy for sustainable development in the age of information*. Clevedon-Philadelphia-Toronto-Sydney-Johannesburg: Multilingual Matters.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Rieben, L., Fayol, M. & Perfetti, C. A. (Eds.). (1997). *Des orthographes et leur acquisition*. Lausanne: Delachaux & Niestlé S.A.
- Robert, A. D. & Bouillaguet, A. (2002). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language Learning*, 53, 361-382.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Scollon, R. & Scollon, S. (1981). *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. London: Harvard University Press.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. V. (1995). *Social literacies. Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman.
- Stubbs, M. (1980). *Language and literacy. The sociolinguistics of reading and writing*. UK: Routledge.
- Tannen, D. (1982a). The myth of orality and literacy. In W. Frawley (Ed.), *Linguistics and literacy*. New York: Plenum.
- Tannen, D. (1982b). Oral and literate strategies in spoken and written narratives. *Language*, 58(1), 1-21.
- Tannen, D. (1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse. In D. R. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning: The nature and consequences of reading and writing* (pp. 124-147). NY: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*. Paris: Seuil.
- Trudgill, P. (2000). *Sociolinguistics: An introduction to language and society* (4^e éd.). London: Penguin books.
- UNESCO. (1983). *Terminologie de l'éducation spéciale*. 27.07.2004, <<http://www.med.univ-rennes1.fr/sisrai/dico/343.htm>>.

INDEX

- acculturation, 53, 56
analphabétisme, 4-5, 101-102
attitude, 45-46, 48
besoins (langagiers), 39-41, 109, 311-312
clause, 19
cohésion, 21-22, 83, 189, 274
communauté linguistique, 50
compétence scripturale, 1, 8-9, 32-34, 38-39, 41, 60, 132, 305-306, 308-9
compétence stratégique, 39-40, 312
composante linguistique (de la compétence scripturale), 34-35, 38-39
composante socio-pragmatique (de la compétence scripturale), 36-39
contexte, 11, 18, 21, 267, 271-275, 305-306
contexte de communication, 11, 271-273, 305-306
contexte énonciatif, 267
contrat didactique, 89, 138-139, 238
courriel, 27-29, 257-260
décontextualisation, 18, 21, 54, 85, 160, 169
discours, 1, 65, 279, 283
dyslexie, 77, 80, 209-210
face, 89, 137, 238
genre, 22-25, 38, 265-266
graphème, 34-35
habitus, 36-37, 49, 308, 314
habitus linguistique, 36
hypercorrection, 145, 292
illettrisme, 4-6, 32, 56-58, 92, 101-102, 109-110, 112, 116, 124
implicites socialement partagés, 18, 271
implicites spécifiques, 18, 272
insécurité linguistique, 37, 51, 145, 291-293, 315
Internet, 26-27
langage électronique, 26-27, 31-32
langue maternelle, 74
langue principale, 74
littératie, 2, 8, 32-33, 41, 60, 150
littérature essayiste, 52, 85, 274-275, 311
macrosyntaxe, 35, 274-275
mémoire collective, 169, 271
mémoire discursive, 169, 272
microsyntaxe, 35, 274-275
norme, 48-53, 57, 85, 314-315
norme cachée, 49, 52, 314-315
norme légitime, 48-50, 52, 57, 314-315
oralité primaire, 56, 255
oralité secondaire, 55-56, 255
orthographe, 34-35, 95, 136, 145, 210, 293-296
orthographe d'usage, 136, 210
orthographe grammaticale, 136, 210
ponctuation, 168
pratiques scripturales, 1, 41, 48-49, 265, 308
pratiques sociodiscursives, 86, 308
propos significatifs, 63-64
recontextualisation, 18, 21, 86, 160, 169, 249, 274
représentations sociales (RS), 42-45
représentations sociales de l'écrit (RSE), 46-49
violence symbolique, 50, 96, 318
Web (WWW), 27, 30-31, 200

