

LES COMPÉTENCES MÉDIATIQUES DES « ANALPHABÈTES »

littératie¹, représentation et formes de lecture

Sabine Lesenne²

Cet article est basé sur ma recherche doctorale qui a pour point de départ un questionnaire : comment mettre en évidence les compétences développées par des personnes n'ayant pas été scolarisées et vivant dans un environnement médiatique de la fin du 20ème et du début du 21ème siècle. Ces personnes, rencontrées au cours d'une expérience comme formatrice en alphabétisation, vivent en France depuis plus de 20 ans, y travaillent, organisent leur quotidien, scolarisent leurs enfants, consomment, se soignent, ... Dans cet article, la notion de média se réfère à l'environnement lu, tout ce qui peut être support de lecture, de construction de sens. Je vais détailler ici quatre catégories de formes lues identifiées dans mon corpus: les formes du lire et de l'écrire, l'environnement domestique, les traces spatiales du vécu et l'environnement professionnel.

1 Le terme littératie a été appréhendé dans une acception large, comme maîtrise de l'écrit, culture écrite, usages de l'écrit et forme de pensée sociale. Cette notion rend compte de diverses pratiques de « lecture-écriture » dans différentes sphères de la vie et quotidienne et professionnelle. Je le décline sous différentes formes grammaticales : littératiens, littératiennes...

2 Docteur en Sciences de l'information et de la communication.

Observation 1. Lille, rue du Molinel, automne 2003. Une femme en tailleur bleu – la quarantaine – m’aborde pour me demander son chemin. Allure plutôt sophistiquée sans en faire trop, une personne somme toute assez banale dans un contexte citoyen. Elle me semble un peu perdue, plutôt stressée, comme lorsque je débarque dans un lieu inconnu et que le temps pour me repérer m’est compté. Cette personne cherche le rectorat, institution qui n’est pas très éloignée du quartier de la gare où nous nous trouvons. Elle tient un plan dans la main qui semble avoir subi de nombreuses manipulations. Je lui demande de quel endroit elle vient ; la question me vient de façon naturelle et irréfléchie. Elle me paraissait venir de loin ...

La dame habite Roubaix. Elle n’a pas l’habitude de quitter sa ville.

Roubaix est à une dizaine de kilomètres de Lille : vingt minutes en voiture et trente en métro. Et pourtant cette dame apparemment « sait lire ».

Observation 2. Ça fait plus de dix ans que je connais Aïcha, à l’époque nous nous occupions d’enfants qui fréquentaient la même école. Elle a mis un certain temps avant de me confier son « secret ».

Ce jour-là, j’avais un prospectus dans les mains et nous parlions de son contenu qui concernait une manifestation culturelle. Cela paraissait intéresser Aïcha, j’ai donc fait le geste de lui donner ce papier. Dans une attitude de retrait, elle m’a expliqué que cela ne servait à rien vu qu’elle ne « savait pas lire ».

Aïcha ne sait pas lire.

Aïcha se déplace dans sa ville (Lille) en voiture, elle a passé son permis (code et conduite) en six mois.

Aïcha vit en ville.

Aïcha est allée régulièrement jusqu’au Maroc en voiture...

Sur la base de ce type d’observations et d’une expérience professionnelle d’enseignement en alphabétisation, je me suis interrogée sur la façon de mettre en évidence les compétences développées par des personnes n’ayant pas été scolarisées et vivant dans un environnement médiatique de la fin du 20^{ème} et du début du 21^{ème} siècle. En effet, les personnes « analphabètes » sont habituellement décrites et perçues en termes de manque, c’est-à-dire en termes de ce « qu’elles ne savent pas faire » ; l’expérience de terrain m’a amenée à chercher à mettre en

évidence ce que les « analphabètes » savent faire puisqu'ils vivent dans un environnement littératié où les médias sont extrêmement présents.

La notion de média se réfère ici à l'environnement lu, tout ce qui peut être support de lecture, de construction de sens. Ce parti-pris est conditionné par une réflexion sur le terme « lecture » pris dans une acception générale. La lecture est appréhendée comme « réception de traces » (au sens derridien : Derrida, 1967), et comme expérience perceptive. Plutôt que de considérer la lecture uniquement comme « lecture d'une écriture », j'ai choisi de la considérer comme une activité perceptive de repérage et de formalisation du monde.

Le parti pris de ma démarche est de postuler qu'à partir du moment où l'individu est dans un contexte de vie « littératié », il a nécessairement des pratiques de lecture de son environnement scriptural, ces pratiques n'étant pas nécessairement « conventionnelles ». En paraphrasant Paul Watzlawick (1972), on posera que les individus vivant dans une société littératiée ne peuvent pas ne pas communiquer dans un espace social structuré par la littératie.

Ainsi, ces personnes, rencontrées au cours d'une expérience comme formatrice en alphabétisation, vivent en France depuis plus de 20 ans, y travaillent, organisent leur quotidien, scolarisent leurs enfants, consomment, se soignent, etc. Elles développent nécessairement des compétences qui vont sans doute au-delà de la « compensation » et engagent tout un système de communication individuel et collectif. Quatorze personnes ont été rencontrées dans le cadre de « récits d'expériences », méthodologie à la croisée du récit de vie et de l'entretien d'explicitation (Vermeersch, 1996). Ces personnes sont citées par leur prénom suivi d'une lettre reprenant l'ordre de réalisation des entretiens. J'ai montré dans un travail précédent (Lesenne, 2009) que les représentations de soi comme lecteur (ou comme non lecteur) influencent de façon directe les pratiques de lecture de l'environnement médiatique, c'est-à-dire la façon dont les individus « reçoivent » leur environnement médiatique¹.

1 J'ai pu mettre en évidence des « profils de lecture », c'est-à-dire des tendances à des mouvements de lecture dans l'espace médiatique littératié. Il peut s'agir de mouvements d'ouverture, d'autonomisation ou au contraire de fermeture voire de refus de la socialisation littératiée. Ces « mouvements de lecture » sont dépendants de la posture que prend l'individu dans l'espace social (histoire personnelle, gérer un foyer, travailler) ; on a donc une catégorisation « psychosociale » qui intervient dans ce mouvement de lecture et qu'il serait intéressant de questionner dans d'autres contextes médiatiques (le rapport aux technologies par exemple).

Je vais détailler ici les « formes de lecture » conventionnelles ou non, que j'ai pu identifier et ainsi classer en fonction des sphères d'expérience des individus ayant participé à l'élaboration de mon corpus. La notion de « forme » est comprise comme « unité d'usage d'expression dans une situation d'interaction » ; j'ai procédé à une catégorisation de « formes lues » mentionnées dans les discours des enquêtés. Ceci m'a permis de m'intéresser à la façon dont ces formes sont appréhendées par les personnes rencontrées, ainsi qu'aux différents espaces de réception. La liste n'est pas exhaustive mais constituée en fonction des exemples cités par les personnes rencontrées.

La forme de lecture la plus communément admise dans un espace social littéraire concerne la lecture d'un système d'écriture, appelé ici les « formes du lire et de l'écrire ». Les formes du lire et de l'écrire sont assez présentes dans les discours des enquêtés et tendent à illustrer soit une appropriation, soit une distanciation vis-à-vis d'un système d'écriture. Le principe du système alphabétique va prendre différentes formes et différentes significations selon ce que l'individu s'autorise ou non à « recevoir ».

Trois des personnes rencontrées tentent de s'approprier l'usage d'un système d'écriture, en marge de l'apprentissage scolaire. Cette appropriation passe par le regard, le geste, l'écoute, il peut s'agir d'un entraînement au geste d'écriture qui est fait en toute conscience d'un jeu du « faire semblant ». L'« instrumentalisation » des gestes est effectuée selon les moyens à disposition, par exemple des bâtons pour tracer sur le sol.

Dans ces trois exemples, apparaissent deux formes d'appropriation du lire et de l'écrire : l'une « pragmatique » et l'autre « esthétique ». Dans le premier cas, l'appropriation est destinée à être réutilisée dans des contextes littéraires et concerne essentiellement un aspect identitaire. C'est ainsi que Saïda A nous explique qu'elle a appris l'initiale de son prénom en « volant » l'information lorsque ses frères et sœurs faisaient leurs devoirs. De la même façon, Rahma J apprend et comprend le geste de signer en écoutant ses frères. Quant à Fadma L, elle a clairement conscience qu'elle ne « sait pas » de quelle façon se manipule le système d'écriture. Elle va donc avoir dans un premier temps une appropriation « esthétique » du geste graphique. Elle nous parle de « dessins » de « zigzags » ; comme elle fait du tricot et du crochet, elle va se prendre au jeu de représenter les dessins qu'elle tricote sur un support papier, « des dessins de tricot sur la feuille. » Dans ces formes d'appropriation, le système alphabétique n'est pas appliqué en tant que

système mais plutôt en tant qu'outil qui donnera accès au système dans un second temps, quand l'occasion se présentera. Ainsi, Fadma L a un souvenir très précis et ému du moment où ses enfants lui ont « montré les lettres de l'alphabet ».

Dans d'autres cas, le système alphabétique est considéré comme système inconnu voire inaccessible. Fatima B, lorsqu'elle a passé son code, ne tenait pas compte de « la lecture ». De la même façon, pour repérer les produits dans les magasins, elle n'opérait pas de distinction entre les représentations figurées, les formes et l'écriture, mais tenait compte de l'ensemble comme point de repère.

Les formes du « lire et de l'écrire », même si elles n'illustrent pas un usage « conventionnel » du système alphabétique, semblent pouvoir emmener l'individu dans un mouvement perceptif de plus en plus précis, ou au contraire de déni ou de rejet, où l'individu ne « regarde pas », le mouvement perceptif paraissant « bloqué ». Ces formes ne sont pas les seules formes de lecture présentes dans mon corpus et sont loin d'être les plus riches en terme d'expériences perceptives ; les formes du lire et de l'écrire sont davantage révélatrices d'un positionnement identitaire qui va influencer le mouvement perceptif de l'individu dans un espace social littéraire. Dans la suite de cette analyse, lire va se décliner en différentes actions contextualisées dans les espaces sociaux, les temps des histoires personnelles et collectives.

Les formes lues dans l'environnement domestique

Dans cette partie je vais traiter des formes lues dans l'environnement domestique c'est-à-dire de l'électroménager, des « papiers qui viennent » et pour finir des traitements thérapeutiques.

La télévision est une pratique assez courante, « automatisée », c'est-à-dire pour laquelle il n'a pas été fait mention dans les discours de questionnement quant à son utilisation. En revanche, la télévision peut être un outil d'apprentissage de la langue et du pays. Rahma J utilise également la télévision pour connaître l'existence de produits et en discute ensuite avec son mari et ses amies. Fadma L procède un peu de la même façon avec un autre support : le journal. Les publicités paraissent les formes les plus accessibles, sur support télévisuel comme sur support papier. Ce n'est pas simplement « l'iconicité » qui attire l'attention mais surtout ce qui fait sens : les « bricoles de la maison » ou les « choses d'ici ». Pour Messaouda G, l'usage du journal n'a pas

le même sens puisqu'elle se compare aux enfants par rapport au temps passé à « lire » le journal. Elle observe qu'ils y passent plus de temps et en conclut que ses enfants ont plus de choses à « lire » qu'elle. Rahma J et Fadma L ont une sélection très précise de ce qu'elles vont chercher à la télévision ou dans le journal. Nous sommes bien loin de l'image stéréotypée du « consommateur passif ».

Le four et la machine à laver vont impliquer des lectures repérant les fonctionnalités en fonction des besoins. Fatima B ne regarde pas, ou ne s'autorise pas à regarder l'écrit. C'est le cas lorsqu'elle utilise la machine à laver sur laquelle elle va repérer le positionnement d'un bouton associé à une fonction qu'elle a mémorisée. Fadma L utilise la machine de la même façon, en fonction des tailles de bouton et de leur manipulation. Ici, les deux « formes lues » associées à l'objet « machine à laver », sont étroitement associées à une praxis, c'est-à-dire à une séquence d'activité « holistique » incluant la dimension corporelle. Comparativement, Houria C, qui est souvent guidée par son entourage pour « regarder », va se focaliser sur les « images » représentées, par exemple sur son four avec les représentations des aliments : le poisson, le poulet. Dans son cas, la dimension « praxique » est totalement absente de son propos. Nous avons ici deux situations intéressantes à comparer. La première implique davantage l'individu dans son intégralité, la seconde se rapproche davantage d'une pratique littéraire de « lecture » dans un sens restreint, les images symbolisant une fonction du four. La prise en compte de la dimension praxique de l'expérience de lecture pourrait alors permettre de prendre en compte différents supports, le support numérique par exemple, et d'interroger autrement l'expérience de lecture...

Nous allons à présent nous arrêter sur un support de lecture plus « habituel » ; l'espace domestique est un espace dans lequel circulent « des papiers ». Chez les personnes rencontrées circulent deux grandes catégories de papiers : les « papiers d'ici » et les « papiers de là-bas ». Saïda A distingue clairement les papiers qui viennent régulièrement à l'inverse de ceux qui arrivent exceptionnellement. Avant la diffusion du téléphone, les enquêtés sont en interaction avec un type particulier de papiers, les « papiers de là-bas ». Saïda A et Fatima B vont reconnaître une lettre qui vient du pays, Saïda A grâce à l'écriture en arabe, Fatima B grâce aux timbres. Saïda A inspecte la lettre de manière minutieuse, elle « regarde » « comme quelqu'un qui ne voit pas » c'est-à-dire qu'elle identifie l'ensemble du courrier à l'écriture arabe qu'elle connaît, mais sait qu'elle ne

« lit pas » cette écriture. Le comportement est différent de Fatima B qui reconnaît également la provenance du courrier mais, par contre, déclare n'observer qu'un élément du document : le timbre. Encore une fois, Fatima B ne s'autorise pas à regarder « de l'écriture » puisqu'elle « ne sait pas lire ». Les vécus sont radicalement différents, ainsi Rahma J, avant la diffusion du téléphone, « écrivait tous les mois une lettre à ses parents », c'est-à-dire qu'elle se considérait comme participant à l'écriture de la lettre, même si c'était son mari qui « se servait du crayon ». Nous voyons que les représentations sont différentes, chez Fatima B, si elle n'écrit pas d'elle-même, elle n'écrit pas du tout. Rahma J déclare « écrire » à partir du moment où elle participe à une « écriture collective ».

Nous retrouverons ce même type d'opposition dans le rapport au courrier en général. Taos K par exemple « ramasse », « pose » mais « ne regarde pas » le courrier puisque pour elle, elle « ne sait rien » ; « tout est pareil parce qu'elle ne sait pas. » Rahma J procède autrement: lorsqu'elle reçoit son courrier, elle regarde ce qu'elle arrive à comprendre, pour le reste, elle demande à son fils ou à son mari. Elle a appris progressivement à distinguer le destinataire de la lettre : son mari ou elle-même. L'identité inscrite apparaît comme un des premiers éléments qui attire l'attention de nos enquêtés. Un courrier est destiné à un individu précis. A la différence de la signature qui peut, par la notion de « nom de famille », avoir la même substance pour le mari et la femme, le courrier distingue nettement chaque individu d'un foyer. C'est aussi sans doute ce qui va entraîner certains de nos enquêtés à « regarder » le courrier. Le comportement de réception va se dérouler en fonction du positionnement de l'individu face à la forme écrite. Malika H se limite à un rôle de manipulation. C'est son mari qui prend en charge le courrier, donc a la responsabilité de le regarder, de le lire. Dans un rapport différent, Messaouda G va tout d'abord « ramasser » le courrier sans « rien connaître », puis repérer les lettres de son mari. Dans un deuxième temps, Messaouda G va porter son attention à l'ensemble du courrier, sans doute motivée par l'attente d'une lettre lui confirmant l'attribution d'un logement. Fadma L est dans un même mouvement de progression et de précision des formes perçues :

Je connaissais les lettres, je connaissais les journaux. Je faisais déjà le tri depuis avant que je connaisse euh avant quand je ne savais pas lire et tout ça (...) je regardais...le tampon de la poste. (...) il y a les timbres, je connaissais les timbres, en France, je connaissais les timbres du Maroc.

Elle procède par catégorisation des courriers reçus lui permettant ainsi de repérer les éléments significatifs qui lui donnent des éléments du contenu des papiers reçus.

Le dernier type de forme caractérisant la réception littératienne dans l'environnement domestique concerne les traitements thérapeutiques allant de la visite chez le médecin à l'application du traitement. Ainsi, lorsque Saïda A devait se rendre chez le médecin, elle se sert d'un document pour lui permettre d'expliquer ses symptômes. Elle s'approprie l'usage de la lettre lui permettant ainsi de « dialoguer » avec le médecin. Dans le cas de la « feuille maladie », document qui n'est actuellement quasiment plus utilisé¹, l'appropriation est essentiellement réservée aux professionnels médecins ou ambulanciers. Saïda A, toujours à l'époque où elle ne parlait pas beaucoup le français, parvient à se faire conduire par l'ambulance. Elle sait précisément ce que « le papier » contient comme informations, c'est-à-dire l'endroit où l'ambulancier doit la conduire. C'est elle qui initie le mouvement même si elle ne va pas jusqu'au bout de la lecture de ce type de forme. Le positionnement de Zohra N n'est pas le même dans le sens où les autres font et elle ne « sait pas », elle se décrit comme « passive ». Toujours dans le cas de la manipulation de la « feuille maladie », Malika H va préciser que la pharmacienne donne ce « qui est marqué » sur la feuille (les médicaments) et va ensuite « marquer sur les boîtes ». Quand elle rentre chez elle, son mari lui explique. Zohra N utilise d'autres moyens de communication pour pouvoir appliquer le traitement thérapeutique : « j'écoute attentivement le docteur, voilà, j'écoute bien. » De plus, Zohra N fait peu appel au médecin car elle connaît une médecine traditionnelle arabe apprise par sa mère. Elle prend en charge l'essentiel des soucis de santé de ses enfants à qui elle ne veut pas donner « trop de médicaments ».

Chez d'autres, l'application du traitement thérapeutique va donner lieu à différentes formes d'appropriation, faisant souvent intervenir l'inscription comme outil de mémorisation. C'est le cas de Saïda A qui, à partir des explications de son mari, inscrit des « traits » pour signifier le nombre de cachets à prendre et des numéros correspondant à la période dans la journée. Taos K va se focaliser sur la durée du traitement, représenté par un nombre de traits qu'elle « note ». Elle « insiste » auprès des pharmaciens pour qu'on lui « explique bien »

1 La « feuille maladie » a laissé la place à l'usage de la « carte vitale ».

et se sert de ses capacités de mémorisation qui ne lui pose « pas de problème ». Maria Q inscrit également très peu, elle a « une bonne mémoire », elle repère juste l'ordre pour prendre des doses homéopathiques à l'aide d'une numérotation.

La question qui reste en suspend est de savoir quels éléments sont pris en compte par nos enquêtés pour « mémoriser » une forme thérapeutique. « (...) Il y a beaucoup de dessins, beaucoup de différences. Ce n'est jamais les mêmes boîtes de médicaments, tout le temps on trouve des petits euh...pour se repérer. » L'emballage permet de différencier les médicaments, « la couleur de la boîte ». Nous retrouvons encore ici le mélange de plusieurs formes de communication en fonction du contexte. La forme thérapeutique demande des démarches de déplacements, d'explication, de prise en considération de formes visuelles différentes. La réception ne se fait pas seulement selon un « champ visuel objectivé » mais comprend également toute une dimension praxique. Dans le rapport aux médias, aux formes lues, verbal et non verbal interagissent.

Les formes lues dans l'espace quotidien ou la géographie du vécu

Après ce moment dans l'environnement domestique, nous allons en sortir pour nous attarder sur la formalisation individuelle de « l'extérieur » qui constitue une « géographie » de l'expérience plus ou moins proche d'une « géographie littéraire ». Le terme « géographie » est compris dans son acception étymologique, c'est-à-dire en tant qu'inscription de l'espace terrestre ; la circulation dans cet espace par la réception de formes constitue la « géographie de l'expérience ». La géographie littéraire constitue alors la circulation par la réception de formes littéraires. La notion d'inscription est définie sur la base de la notion de trace de Derrida (1967). Dans mes travaux,

l'inscription est une façon de matérialiser, de « marquer » cette trace. Cette matérialisation peut prendre différentes formes : imagerie mentale, dessin, évocation, souvenir, écriture. Ce principe de la trace c'est ce qui permet à l'être humain de faire sens, de partager (communiquer) dans son environnement. C'est la base de toute communication humaine. (Lesenne, 2009)

La géographie de l'expérience est ainsi la façon dont les individus « s'inscrivent » dans leur espace de circulation. J'ai organisé cette géographie de l'expérience en fonction de deux systèmes de déplacement : la route et la rue.

Hocine F nous parle de la façon dont les directions sont indiquées selon les régions. Il a une connaissance minimum du système alphabétique se limitant à la connaissance des différentes lettres et cette connaissance lui suffit pour lire les panneaux indicateurs lorsqu'il conduit. Les enquêtés « lisent » les panneaux pour se repérer et se basent ainsi sur une géographie littératienne selon un usage « normé ». Pour Belkacem I « les panneaux » semblent identifiés et connus de la même façon qu'ils soient panneaux indicateurs ou de signalisation. Chacun va repérer les panneaux en fonction de son positionnement littératien. Fatima B qui ne s'autorise pas à regarder l'écriture va visualiser les formes et les couleurs des panneaux de signalisation, à la différence de Hassan E qui identifie l'inscription « stop » et de fait sa signification ; pour le même panneau, Fatima B identifie la forme, la couleur et l'action que la présence de ce panneau implique pour elle en tant que conducteur.

Bon nombre de migrants ont un usage important de l'espace routier, notamment lors des départs en vacances, la voiture permettant d'emmener la famille. C'est le cas d'Hassan E qui apprécie la construction d'autoroutes en Espagne, qu'il traverse pour se rendre au Maroc. Beaucoup ont conduit jeunes et savaient conduire en arrivant en France. L'espace routier dans sa globalité permet de faire sens, il est inscription par sa forme générale et par ses indices d'usages tels que les panneaux ou les tracés sur les routes.

Les formulations de souvenirs concernant l'apprentissage de la conduite sont très peu présents dans nos discours, beaucoup plus pour l'apprentissage du code et son examen. Nous retrouvons Fatima B et son « rejet des formes écrites », elle met au point sa propre « méthode de lecture » afin de pouvoir passer l'examen du code dans une tradition littératienne : « alors moi je regardais toujours deux endroits dans l'image, je regardais ce que c'était comme panneau, si on a la priorité, si on peut dépasser, je regardais le dessin en fait. » Elle identifie clairement la situation de communication dans laquelle il lui est demandé non seulement d'apprendre le code de la route, mais aussi de viser une « performance » pour obtenir son examen. De plus, la médiation est double puisqu'elle doit s'adapter à un nouvel espace représentant l'espace routier et effectuer une traduction dans sa langue maternelle. Hassan E a passé son code à une période beaucoup plus ancienne que

Fatima B. Les cours étaient basés sur l'utilisation de diapositives et l'examen se déroulait autour d'un livre. Le livre est une forme représentative de la tradition littéraire. Les interactions avec la tradition littéraire sont constantes et paraissent varier selon les époques, ce sera encore plus évident lorsque nous aborderons l'environnement professionnel.

Nos enquêtés ne se déplacent pas seulement sur les routes mais ont également à se repérer dans la rue. Dans leurs discours Hocine F et Rahma J ont une représentation des rues en fonction de leur inscription, en fonction du nom des rues. Hocine F décrit par exemple la première fois qu'il s'est promené à Tourcoing et s'est perdu. Il décrit l'évènement en précisant les noms de ville, de quartier, de rue, de la situation des rues, des éléments de repères (place, église), plus loin, il situe précisément ses déménagements successifs. Il s'agit d'une formalisation de l'espace urbain selon une géographie littéraire.

Cette géographie littéraire peut être aussi présente au niveau des représentations sans être directement appliquée au contexte extérieur, mais utilisée pour justifier le fait de ne pas se mouvoir dans l'environnement urbain. Ainsi, Rahma J exprime sa peur de cet environnement inconnu. Dans la même idée, Zohra N raconte qu'elle a souhaité apprendre à lire et à écrire afin de pouvoir sortir de chez elle. Khadija D a appris à se repérer dans la ville grâce aux cours du soir et à l'apprentissage de l'alphabet. La géographie littéraire fait appel à une structuration visuelle « normée ». Bon nombre des enquêtés n'attendent pas de prendre des cours pour s'autoriser à sortir. Ils font alors référence à l'environnement visuel qu'ils « inscrivent » en fonction de leurs usages. Saïda A va repérer des éléments en fonction de son déplacement : bâtiments, formes, couleurs, directions prises. Ces éléments vont permettre d'inscrire un parcours. La rue devient un espace à marquer, à remarquer afin de pouvoir y circuler. Marquer la rue se fera de façon différente selon les individus et pourra être plus ou moins orienté par une « praxie visuelle », par les éléments qui constituent l'environnement ou par l'objectif de l'inscription. L'ensemble du parcours est remarqué afin de pouvoir l'effectuer en sens inverse. L'inscription de l'espace urbain s'effectue ici essentiellement par une géographie expérientielle, selon différents modes d'inscription, plus ou moins basés sur le déplacement de l'individu. Cette inscription va impliquer un changement dans la perception de l'environnement ; nous retrouvons ainsi Rahma J à qui le mari a montré les différentes rues de son quartier, rues désignées par

leurs noms respectifs, lui permettant de dépasser sa peur en « inscrivant », en « s'inscrivant » dans l'espace urbain.

Et après euh, après c'est fini, après les mêmes rues et les mêmes maisons ont disparu. Ça commence à disparaître dans ma tête. Parce qu'avant, moi, je voyais pour toutes les maisons la même chose, toutes les portes la même chose, toutes les rues la même chose, alors j'étais, j'étais perdue !

Les formes lues dans l'environnement professionnel

Nos enquêtés, habitant l'agglomération de Roubaix et Tourcoing dans le nord de la France, ont pour la plupart travaillé dans l'industrie du textile. Ce type d'emploi demandait bien souvent des compétences dans la manipulation de machines industrielles. Les emplois étaient fréquemment polyvalents. Les compétences sont variées en fonction du poste de travail, Fatima B va ainsi être confrontée à un nouveau poste dans lequel elle doit mettre en œuvre des savoirs mathématiques abstraits. Elle va alors apprendre avec une collègue de travail, et avec l'aide de sa fille qui va lui faire faire ce type d'exercices. Fatima B va apprendre un certain rapport à l'écrit, afin de pouvoir résoudre les équations que lui pose l'équilibrage de « la garniture des pots ». L'environnement professionnel va peu à peu changer, les usines se robotiser de plus en plus. Nos enquêtés sont ainsi confrontés à un environnement qu'ils ne maîtrisent plus, qui semble faire appel à des compétences littéraires toujours plus importantes. Ainsi, Belkacem O nous fait part de ses compétences avec les machines ; il s'est adapté à différents contextes de travail, il a tout d'abord été tisserand, il a travaillé ensuite en filature où il a vu évoluer les machines du manuel vers le numérique : les machines « parlent » et comportent « une petite télévision » où sont indiqués les endroits d'intervention. Hocine F ne réagit pas de la même façon face à l'automatisation de son usine, puisque cette automatisation a provoqué une vague de licenciement le laissant au chômage. Il nous précise bien dans son récit que l'usine n'est pas fermée, d'ailleurs son fils – qui a été scolarisé – y travaille.

Les machines ne sont pas les seules à changer, l'organisation du travail subit de profondes variations, allant dans le sens de la diminution du personnel. C'est ce que Rahma J nous rapporte de son expérience ; avant il y avait beaucoup de travail, il n'y avait pas de robot ni de « fiches techniques » puisque les « contredames s'en occupaient ». La question qui reste en suspend est de savoir si ce sont les changements

« littératiens » dans l'environnement professionnel qui ont « poussé à la porte » nos enquêtés ou s'il s'agit de la montée du chômage qui aurait remis en question la présence d'une main-d'œuvre « moins qualifiée ». Au cours des années 80, le taux de chômage est en augmentation constante dans le Nord-Pas-de-Calais, pour atteindre son niveau le plus élevé dans le milieu des années 90, quasiment 15%¹.

La plupart des enquêtés rencontrés étaient au chômage au moment de l'entretien. Bien souvent leur inscription dans un centre de formation va de pair avec cette situation de « non employabilité ». Lorsqu'ils sont licenciés, une « cellule de reclassement » les envoie en formation pour « apprendre à lire ». Or, les interactions avec les ASSEDIC et l'ANPE² vont faire appel également à des compétences littératiennes avec la complexité administrative en plus. Rahma J nous expose les difficultés, notamment sur le fait de devoir fournir un curriculum vitae, une lettre de motivation et éventuellement remplir des papiers. Khadija D n'ose pas faire beaucoup de choses, ainsi, devenir assistante maternelle est impossible pour elle car cela signifie être confrontée à l'écrit sans cesse. Aïcha, de notre introduction, est assistante maternelle. Elle a fait les démarches sans avoir « appris à lire ». Lorsqu'elle faisait des stages je lui ai prêté mon dictaphone, de fait elle enregistrait les séances et se les repassait ensuite. Aïcha a trouvé sa façon d' « inscrire ».

L'individu est en interaction constante avec l'environnement littératiens. Les traces font office de « preuve » de l'existence individuelle et sont systématisées par « l'écriture ». La littératie inscrit toutes les sphères du vécu de l'environnement domestique à l'environnement professionnel.

La réception d'un environnement médiatisé se fait ainsi selon différents aspects de la communication : verbal, non verbal, littératiens, pratique.

D'après les récits recueillis et analysés ici, l'acte de lire implique trois dimensions interdépendantes :

-
- 1 Sources site de l'INSEE : « Taux de chômage localisé par régions » http://www.indices.insee.fr/bsweb/servlet/bsweb?action=BS_SERIE&BS_IDBANK=001515850&BS_IDARBO=02030000000000 page consultée le 9/08/08 à 13h37.
 - 2 ASSEDIC : Association pour l'emploi dans l'industrie et le commerce, ANPE : agence nationale pour l'emploi ; ces deux structures françaises ont récemment fusionné pour constituer le « pôle emploi ».

- une dimension praxique (gestes, implication corporelle, mouvements d’inscription et de lecture),
- une dimension communicationnelle (circulation de l’information, structuration de l’espace social)
- et une dimension cognitive (perception, résolution de problème, motivation).

On retrouve ces trois dimensions dans les formes de lecture identifiées, qu’elles soient « conventionnelles » ou non (système alphabétique, environnement domestique, géographie de l’expérience, environnement professionnel, etc.)

Du point de vue de l’individu, « l’expérience de lecture » semble dépendre de plusieurs facteurs psychosociologiques; pour le moment (Lesenne, 2010), j’en ai identifiés trois qui correspondent à trois aspects de la représentation de l’individu dans un collectif littératien.

- le parcours biographique, c’est-à-dire le parcours individuel dans une histoire personnelle et collective,
- la posture individuelle qui implique une tendance, un type de mouvement perceptif plus ou moins autonome dans le rapport à soi et aux autres dans le cadre d’interactions médiatisées,
- une « représentation de soi » qui implique que l’individu s’auto-rise ou non à percevoir, à recevoir l’environnement littératien.

Ces trois facteurs psychosociologiques ainsi que les trois dimensions de l’expérience de lecture paraissent pertinents pour décrire les interactions avec les médias, les compétences médiatiques pour tout individu socialisé dans un espace littératien avec tout ce que ces interactions impliquent de « psychologique » (les aspects cognitifs comme la dimension affective) de « sociologiques » et de « culturels ».

Références

- Derrida, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : éditions de Minuit.
- Lesenne, S. (2010). *Consequences of illiteracy : communication écrite, lecture et mémoire*. Sarrebruck : Editions universitaires européennes.
- Lesenne, S. (2009). Réception et usages de l’environnement écrit chez les personnes dites « analphabètes » : littératie, représentations et formes de lecture. Dissertation doctorale, Université Charles-de-Gaulle, Lille3.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. D. (1972). Une logique de la communication. Paris: Seuil.
- Vermersch, P. (1996, 1^{ère} édition 1994). *L’entretien d’explicitation*. Paris : ESF.