



Éric Guichard (dir.)

Écritures Sur les traces de Jack Goody

Presses de l'enssib

Goody et ses critiques

David R. Olson

Anne Robatel

DOI : 10.4000/books.pressesensib.1950

Éditeur : Presses de l'enssib

Lieu d'édition : Presses de l'enssib

Année d'édition : 2012

Date de mise en ligne : 20 juillet 2017

Collection : Papiers

ISBN électronique : 9782375460504



<http://books.openedition.org>

Référence électronique

OLSON, David R. *Goody et ses critiques* In : *Écritures : Sur les traces de Jack Goody* [en ligne].

Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2012 (généré le 01 février 2021). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pressesensib/1950>>. ISBN : 9782375460504. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pressesensib.1950>.

+++++

GOODY ET SES CRITIQUES

+++++

Depuis plus d'un demi-siècle, Jack Goody est un des principaux défenseurs de l'idée selon laquelle les structures et les changements sociaux peuvent, dans une large mesure, être appréhendés à travers la transformation des moyens de communication, à commencer par l'invention de l'écriture. La meilleure formulation de cette idée se trouve dans un article pionnier et influent coécrit avec le théoricien de la littérature Ian Watt, publié pour la première fois en 1963, et intitulé « Les conséquences de l'alphabétisation » [Goody, 1968]. Les auteurs y soutenaient que l'apparition d'un système d'écriture alphabétique avait joué un rôle crucial dans la spécialisation des fonctions intellectuelles nécessaires à la distinction entre les mythes de l'origine et l'histoire d'une part, et à l'avènement de modes de pensée spécialisés reposant sur la conscience linguistique et la logique formelle d'autre part. En bref, ils voyaient dans l'alphabétisation un facteur essentiel de l'émergence de ce que nous appelons désormais une société lettrée et, plus majestueusement, de la civilisation – la société civile, la société des règles et des lois.

Les idées de Goody et Watt ressemblaient à celles que proposaient à la même époque Eric Havelock [1982], Marshall McLuhan [1962] et Walter Ong [1982]. Bien que teintée d'un certain chauvinisme culturel et d'une insistance excessive sur le caractère unique de l'alphabet, l'idée essentielle de « l'hypothèse littératiennne » fut exprimée avec éloquence par Eric Havelock dans une conférence qu'il donna à l'université de Toronto en 1976, et republiée plus tard dans *The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences* :

La civilisation créée par les Grecs et les Romains fut la première de toutes les civilisations à être fondée sur l'activité du lecteur ordinaire ; la première à être équipée des moyens d'une expression adéquate dans la parole inscrite ; la première à être capable de procurer une diffusion générale à la parole inscrite ; la première, en somme, à

devenir lettrée¹ dans le sens complet du terme et à nous transmettre sa littératie. [1982, p. 40]

Jack Goody demeure peut-être aujourd'hui le plus connu des auteurs (et le seul encore en vie) à avoir mis l'hypothèse littératiennne à l'honneur. Ses nombreux livres, notamment *The Interface Between the Oral and the Written* [1987] et *The Logic of Writing and the Organization of Society* [1986], illustrent cette approche (pour une lecture contemporaine du travail et de l'influence de Jack Goody, voir [Olson et Cole, 2006]). Goody est également l'auteur qui s'est attiré le plus grand nombre de critiques. L'anthropologue John Halverson a ainsi évoqué dans la revue *Man* « l'implosion de la thèse littératiennne » [1992], reprochant aux hypothèses de Goody de n'être qu'un « *mince tissu de suggestions vagues, de suppositions gratuites et de généralisations sans fondement* » [p. 305]. Le fond de sa critique était que les effets décrits par Goody n'avaient pas d'application universelle ; il existait des lecteurs qui ne savaient pas écrire, des sociétés dotées d'un système d'écriture mais dépourvues de codes de lois, d'une littérature écrite, ou encore d'une tradition érudite et ainsi de suite. D'après moi, ces critiques ratent toutefois leur cible.

Halverson soutenait par exemple que l'intérêt pour ce que les mots signifient (par opposition à ce qu'une personne signifie à travers eux) est universel, que les règles de l'analogie et du raisonnement formel sont tout aussi universelles et que c'est le discours érudit qui est pertinent pour le raisonnement, et non pas la culture propre à la lecture et à l'écriture (la littératie) – comme si le fait que le discours érudit s'appuie sur une tradition largement entretenue par l'écriture et la lecture était secondaire. Il en tirait la conclusion peu originale que « *les conséquences de la littératie dépendent entièrement des usages au service desquels elle est placée* » [p. 314]. John Baines, un autre anthropologue, exposait une conclusion identique dans la même revue, expliquant que l'écriture « *est peut-être une précondition nécessaire à l'avènement d'un certain changement social ou cognitif, mais [qu']elle n'est pas la cause de ce changement* » [1983, p. 593]. Cette conclusion s'appuyait sur les recherches souvent citées de Sylvia Scribner et Michael Cole [1981] sur les effets cognitifs d'une maîtrise

1. Note de l'éditeur : jusqu'aux années 2000, l'adjectif *literate* était fréquemment traduit en français par « alphabétisé ». Les travaux de Jack Goody, David Olson et des auteurs cités par ce dernier (Havelock, Ong, etc.) font qu'aujourd'hui l'adjectif « lettré » est préféré au précédent, du fait que la littératie, la culture de l'écrit, est un concept qui s'applique à toutes les sociétés disposant d'une écriture, que celle-ci soit alphabétique ou non.

limitée de l'écriture et de la lecture chez les peuples Vai du Liberia. Après avoir effectué une série de tests cognitifs, les chercheurs s'étaient aperçus qu'il y avait peu de différences entre ceux qui savaient écrire le vai et ceux qui ne le savaient pas. L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'étude de l'anglais à l'école pendant plusieurs années produisait au contraire des effets intellectuels spectaculaires : notamment la capacité d'argumenter et d'explicitier un raisonnement. Comme le soulignaient les auteurs, ces compétences sont précisément celles qu'on enseigne dans les écoles. Scribner et Cole attribuaient ce savoir à la scolarisation, ignorant à nouveau selon moi le fait que la scolarisation est pour l'essentiel une entreprise liée à la littératie – elle est une initiation aux pratiques de littératie de la société dominante. L'enjeu du débat est donc la conception de la littératie qu'on adopte. Pour les critiques, la littératie se limite aux capacités de lecture et d'écriture. Pour les théoriciens de la littératie, la notion englobe l'élaboration d'une tradition de lettrés et une culture de l'écrit dans laquelle l'école joue un rôle essentiel.

RÉPONSES AUX CRITIQUES

+++++

Dans sa critique de Goody et de Watt [1968], Halverson écrivait que « *les arguments "cognitifs" de la thèse littératiennne n'ont pas de fondement* » [1992, p. 301] tout en reconnaissant que l'établissement d'une « *tradition intellectuelle cumulative est sans conteste extrêmement facilité par l'écriture* » [p. 303]. Cependant, sa lecture de Goody et Watt manquait pour le moins de nuances. Les arguments cognitifs de Goody et de Watt doivent surtout être compris comme métalinguistiques, c'est-à-dire qu'ils pensent que les mots, en tant qu'entités conceptuelles distinctes pouvant être inventoriées et analysées, doivent leur existence à l'écriture. « *Sommes-nous censés supposer que personne avant Socrate n'a jamais demandé le sens d'un mot ?* », interrogeait Halverson [p. 304]. Il s'agit en fait d'une mauvaise interprétation des arguments de Goody. La question anthropologique importante qui n'est pas posée ici consiste à savoir s'il existe une distinction universelle entre « il signifie » et « cela signifie ». Seule la deuxième proposition est hypothétiquement liée à la littératie. La distinction qu'il convient de faire est celle du sens comme référence (dans un contexte) et du sens comme signification. Demander à un orateur à quoi il se réfère est bien plus simple que de demander la définition d'un mot ; c'est cette deuxième question seulement qui devient l'objet de l'analyse lettrée et qui ouvre la voie aux dictionnaires et à l'analyse philosophique des mots

et de leurs sens. Penser un mot indépendamment de sa référence ou de son contexte est une tâche cognitive complexe qu'on peut accomplir en grande partie grâce à l'apprentissage de la lecture et qui s'élabore ensuite à travers la discussion, le commentaire et la critique de documents écrits. Souvenez-vous du personnage de Gradgrind, le maître d'école de Charles Dickens qui explique aux écoliers de la campagne qu'un cheval n'est pas simplement un cheval mais un « quadrupède domestiqué ».

Des façons d'écrire différentes représentent le langage de différentes façons. L'étude des lecteurs des syllabaires *vai* réalisée par Scribner et Cole [1981] a montré que même les lecteurs expérimentés n'avaient qu'une idée imprécise des mots en tant qu'entités car ces écritures ne représentaient pas des mots isolés mais des syllabes. Avec Bruce Homer [Homer et Olson, 1999], nous avons beaucoup étudié ce sujet et nous sommes arrivés à la conclusion que les unités de l'imprimé, qu'il s'agisse du mot ou du caractère chinois, déterminaient les unités que le sujet articulait à partir du flux de la langue parlée. Mais dans un écrit segmenté, même les mots-outils que sont les articles et les prépositions sont isolés en tant que mots. Ainsi, les jeunes enfants que nous avons étudiés n'éprouvaient pas de difficulté à établir que les mots lexicaux (les noms) sont des mots ; en revanche, ils avaient plus de mal à découper d'autres segments de discours : « deux petits cochons » apparaissait comme deux mots, « un petit cochon » comme un mot, etc. Contrairement à ce que soutient Halverson quand il écrit que « *les conséquences de la littératie dépendent entièrement des usages au service desquels elle est placée* » [p. 314], le fait même de produire un certain type d'écrit fait prendre conscience de certaines propriétés du langage qui demeureraient autrement largement ignorées. Ces propriétés comprennent non seulement une conscience de la phonologie du langage (appelée la conscience phonologique) mais aussi une conscience lexicale. En fait, Samuel Johnson lui-même, l'illustre inventeur du premier dictionnaire anglais, manquait d'une notion adéquate pour désigner le sens d'un mot, et sa méthode pour les définir consistait à évoquer ce à quoi ils se réfèrent. Ce n'est qu'avec Frege [1976] que le sens comme signification commença à être clairement distingué de la référence. Ainsi la conclusion de Halverson selon laquelle la conscience du langage est simplement un donné, disponible à tous, avec ou sans littératie, est erronée.

Halverson rejoint Scribner et Cole en soutenant également que le raisonnement formel n'est pas à proprement parler une conséquence de la littératie mais plutôt une conséquence du discours érudite tel qu'on le pratique dans l'enseignement de type occidental. Peu de gens contesteraient

que le raisonnement formel soit une préoccupation essentielle de l'école ; on peut, en revanche, critiquer la supposition selon laquelle l'école serait autre chose qu'une initiation aux pratiques de la littératie. La question vraiment pertinente est de savoir pourquoi la littératie est si centrale dans ces pratiques de l'éducation formelle. Pourquoi ne pas se débarrasser des livres et se contenter de parler ? Et la réponse, d'après moi, est que le raisonnement formel et l'école découlent tous deux de l'accès particulier au langage qu'offrent des textes fixés par l'écriture et considérés comme importants par la société.

Apprendre à lire et écrire nécessite un niveau ou un type de conscience du langage qui est tout à fait distinct de ce que nécessite la parole. Permettez-moi de vous rappeler les cas les plus évidents. On sait bien que ce qu'on appelle la « conscience métalinguistique », c'est-à-dire la conscience qu'a le lecteur des propriétés phonologiques de son propre langage oral, n'existe quasiment pas chez les non-lecteurs. Cela peut paraître anormal dans la mesure où les enfants doivent bien connaître la phonologie, puisqu'ils sont des locuteurs compétents en anglais, et donc plus qu'en swahili par exemple. Mais ce savoir linguistique est largement implicite, et pour apprendre à lire et écrire, il faut qu'au moins une partie de ce savoir soit réorganisée en un ensemble de catégories explicites représentées par des signes écrits. Les enfants doivent apprendre que le son /b/ de « bébé », « ballon », « table » et « baobab » peut toujours être représenté par la lettre b. Cette conscience peut bien sûr être enseignée par des méthodes orales – différentes sortes de jeux de mots et de sons – mais c'est le savoir spécialisé quant à la langue qui est nécessaire pour utiliser un écrit alphabétique. Un tel savoir métalinguistique est en général la conséquence d'une familiarité avec les lettres de l'alphabet.

Ceci n'est pas simplement une caractéristique de l'enfance. En réalité, les adultes qui n'ont pas ou presque pas été exposés au système d'écriture se comportent, dans une large mesure, comme les enfants pré-alphabétisés. Jose Morais, Jesus Alegria et Alain Content [1987] se sont intéressés à une série de tâches phonétiques permettant de distinguer les enfants sachant lire des enfants n'ayant pas encore acquis cette compétence, tâches qu'ils ont soumises à un groupe de pêcheurs portugais pour l'essentiel illettrés dont la moitié avait été exposée à l'alphabet quand ils étaient jeunes. Les exercices consistaient à découper les mots en éléments phonétiques représentés par des lettres de l'alphabet. Par exemple, on leur demandait de dire /poisson/ sans prononcer le /p/. Comme les enfants qui n'ont pas appris à lire, ceux qui n'avaient jamais été exposés à un alphabet

n'arrivaient pas à réaliser cette tâche en prononçant simplement /oisson/. Leur capacité à analyser leur discours en le découpant en catégories phonologiques dépendait de leur exposition antérieure à un alphabet. C'est donc bien le système d'écriture qui nous fournit des catégories permettant de penser et même d'entendre et d'analyser notre propre discours.

Mais il y a plusieurs niveaux de structure dans le langage au-delà du phonème. Ils doivent également être découverts et amenés à la conscience, en grande partie, bien que non exclusivement, à travers la familiarisation avec un système d'écriture. Ces niveaux comprennent la connaissance des mots, des propositions, des paragraphes et des genres spécialisés de la langue écrite. Les enfants qui ne savent pas encore lire font spontanément attention au contenu de ce qui est dit, y compris au ton de la voix, c'est-à-dire au sens que voudrait signifier le locuteur, mais il leur faut un temps considérable pour apprendre à séparer ce qui est dit, les mots eux-mêmes, du sens qui est communiqué. Bien entendu, même certains adultes ne cessent d'insister sur le fait qu'ils ont dit ce qu'ils voulaient dire et qu'ils voulaient dire ce qu'ils ont dit ! Mais l'écriture est un véhicule privilégié pour préserver « ce qui a été dit » de telle façon qu'on en fait facilement le sujet du discours. À l'inverse, une conscience de ce qui a été dit (par opposition à ce qu'on avait l'intention de dire au moyen de cet énoncé) est essentielle pour comprendre l'écriture. Prenons un joli exemple de cette conscience en développement, tiré d'un entretien que j'eus avec ma petite-fille qui, à l'époque, ne savait pas encore lire. Je lui montrai une carte sur laquelle j'avais écrit « Trois petits cochons ». Je lui lis la carte et lui demandais de me redire ce qu'elle disait. Puis je cachais le dernier mot et je lui demandais de me dire ce qu'elle lisait à présent, ce à quoi elle répondit : « Deux petits cochons ». Elle supposait que les marques écrites représentaient les objets – des cochons – et non des mots, qu'il s'agissait d'une sorte d'écriture en images. En fait, ce type d'écriture se rencontre dans les panneaux de signalisation modernes ainsi que dans certains codes des aborigènes d'Amérique du Nord. La tribu des Blackfoot d'Alberta, au Canada, utilisait une écriture en images très ingénieuse pour créer des chroniques, choisissant une image pour représenter un événement représentatif de l'année. Ainsi, « L'année où les chevaux furent noyés » était représentée par un cercle représentant la mare et des bâtons pour symboliser les chevaux dans le cercle. Dans cet écrit, il n'y avait pas de signes pour les mots de l'énoncé, donc pas de signes pour exprimer la négation « pas de », « aucun », dont on aurait besoin si on voulait écrire « aucun cheval ne s'est noyé ». En fait, l'une des avancées majeures

dans l'histoire de l'écriture fut l'invention d'un moyen de représenter les énoncés plutôt que les idées ou les choses dont parlaient les énoncés. On pourrait d'ailleurs soutenir que l'invention de l'écriture fut la découverte de ces propriétés du langage. Tous les systèmes d'écriture complets sont en fait des représentations de la langue plutôt que des représentations d'idées. Même les systèmes d'écriture dits « idéographiques » sont en réalité des systèmes « logographiques », c'est-à-dire que ce sont des systèmes d'écriture qui représentent des mots, du *logos*, et non des idées, *ideos*.

On trouve un autre exemple des idées que les enfants ne sachant pas lire se font de l'écriture si on considère leurs premières tentatives d'écriture. Si on demande à un enfant d'écrire « Un chat », il fera probablement un gribouillis. Si on lui demande d'écrire « Deux chats », il fera probablement deux gribouillis, et ainsi de suite. Mais si on lui demande d'écrire « Pas de chat », il répondra peut-être « Je n'ai rien écrit car il n'y a pas de chat ». L'écriture nécessite d'accorder une attention soutenue à la forme linguistique par opposition à ce dont parle le langage. Si l'on simplifie à l'excès, l'écriture distingue ce qui est dit de ce qui est signifié et ne capture que le premier élément. Le linguiste américain Benjamin Lee Whorf [1956] proposait de disséquer la nature en suivant les lignes instaurées par notre langue natale afin de montrer comment nos pensées ont tendance à tomber dans des ornières linguistiques conventionnelles. J'ai adapté cet argument au contexte de la littérature, ce qui donne « *Nous réfléchissons au langage en suivant les lignes instaurées par nos manières d'écrire* » [Olson, 1994, p. 90].

Dans mes derniers travaux, j'ai développé ce thème en remarquant que l'écriture acquiert certaines des propriétés de la citation. De même qu'un discours cité perd sa force « illocutoire », l'expression citée d'une assertion n'est plus une assertion mais une citation d'assertion. Ainsi dans l'écrit, nous ne sommes pas tant en position de « surprendre » une assertion que de recevoir cette assertion. Au cours du processus d'écriture, le langage se sépare du locuteur pour devenir ce que Roy Harris a appelé un « langage autonome » [1986], un langage qui autorise le lecteur à interpréter et utiliser le langage plus ou moins à ses propres fins.

Ce processus augmente grandement les chances de penser au langage plutôt que de penser à ce qui est exprimé à travers le langage. Alors que dans la langue orale, la citation est une ressource secondaire, dans l'écrit, elle devient le principal moyen de communication. C'est la raison pour laquelle l'écriture est essentielle pour la formation des lexiques et des dictionnaires ainsi que des logiques et des grammaires. Ces activités sont

exclusivement métalinguistiques, exactement comme les activités que nous observons chez les enfants qui apprennent à lire et écrire.

L'hypothèse littératiennne consiste donc à poser qu'un système ou une tradition d'écriture n'est pas une pratique neutre. Elle nous permet de penser – elle nous invite à penser – le langage et l'esprit de nouvelles façons. Elle a influencé le discours en introduisant de nouveaux genres, écrits comme oraux. Ces genres vont des listes et tableaux étudiés par Goody aux généalogies et aux chroniques, en passant par l'histoire et les lois, la science et la littérature : tout ce qui compose le monde intellectuel moderne.

Goody a défriché ce champ de recherches, et les explorations qui ont suivi n'ont guère été que des notes de bas de page apportées à son œuvre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

+++++

Baines John, Literacy and ancient Egyptian society, *Man*, 18, 1983, pp. 572-599.

Frege Gottlob, « Begriffsschrift », in Jean Van Heijenoort (ed.), *Frege and Gödel*, Cambridge (Ma), Harvard University Press, 1976, pp. 5-82.

Goody Jack et Watt Ian, "The consequences of literacy", in Jack Goody (ed.), *Literacy in Traditional Societies*, Cambridge (Ma), Cambridge University Press, 1968. [Originally published in *Contemporary Studies in Society and History*, 5, 1963, pp. 304-345.]

Goody Jack, *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1986.

Goody Jack, *The Interface Between the Oral and the Written*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1987.

Havelock Eric, *The Literate Revolution in Greece and its Cultural Consequences*, Princeton (NJ), Princeton University Press, 1982.

Halverson John, J. Goody and the implosion of the literacy thesis, *Man*, 27, 1992, pp. 301-317.

Harris Roy, *The Origin of Writing*, London, Duckworth, 1986.

Homer Bruce et Olson David R., Literacy and children's conception of language, *Written Language and Literacy*, 2, 1999, pp. 113-137.

Lee Whorf Benjamin, "Science and linguistics", in *Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, Cambridge (Ma), The MIT Press, 1956.

McLuhan Marshall, *The Gutenberg Galazy*, Toronto, University of Toronto Press, 1962.

Morais Jose, Alegria Jesus et Content Alain, The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: an interactive view, *Cahiers de psychologie cognitive*, 7, 1987, pp. 415-438.

Olson David R., *The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1994.

Olson David R., What writing is, *Pragmatics and Cognition*, 9:2, 2001, pp. 239-258.

Olson David R. et Cole Michael, *Culture, Technology and History: Implications of the Work of Jack Goody*, Mahwah (NJ), Erlbaum, 2006.

Ong Walter J., *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*, London, Methuen, 1982.

Scribner Sylvia et Cole Michael, *The Psychology of Literacy*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, 1981.