Un 2000 n°152

Université des **S**ciences et **T**echnologies de **L**ille
Centre **U**niversité-**E**conomie d'**E**ducation **P**ermanente

FORMATION "SUR ET PAR" LA SITUATION DE TRAVAIL ET PROFESSIONNALISATION

Le cas d'une formation-action accompagnant un service clientèle dans la transformation qualitative d'une "écriture fonctionnelle"

Thèse de doctorat en Sciences de l'Education
Présentée par Anne-Catherine OUDART-LECERF

Directeur : Daniel POISSON

Jury composé de :

Jean **CLENET**, Maître de conférences, Lille 1
Pierre **DELCAMBRE**, Professeur des Universités, Lille 3
Blanche-Noëlle **GRUNIG**, Professeur des Universités, Paris 8
Véronique **LECLERCQ**, Professeur des Universités, Lille 1
Daniel **POISSON**, Professeur des Universités, Lille 1
Renée **SIMONET**, Maître de conférences, Paris 9

Soutenue le 10 décembre 1999

Les jours de doute, je pensais à ceux qui ne doutaient pas que je puisse conclure... Aujourd'hui, je tiens particulièrement à les remercier de leurs encouragements.

Je voudrais tout d'abord remercier ***Eric, mes enfants***, ***ma famille*** *et* ***mes amis proches*** *pour leur patience, leur indulgence devant tout ce temps consacré à mon ordinateur plutôt qu'à eux.*

Ma pensée va ensuite à ***Hélène, Michèle*** *et à tout le* ***Service Clientèle*** *de l'entreprise avec qui j'ai collaboré pendant six années. Sans eux, cette thèse n'aurait jamais vu le jour. Je souhaite leur dire combien j'ai apprécié leur confiance. Ce travail est, d'une certaine façon, un peu le leur.*

Daniel, *mon Directeur de Recherche, qui a su respecter mon cheminement, l'accompagner, le guider et qui, tout simplement, a su comprendre ce qui m'animait.*

Mes remerciements vont particulièrement à ***Roger*** *qui m'a fait confiance et a toujours su trouver les mots pour m'encourager. Ses remarques et ses conseils pertinents sont souvent arrivés au bon moment...*
Merci aussi à toute ***l'équipe d'E.E.O.*** *qui m'a soutenue en me déchargeant de toutes les tâches qui auraient pu alourdir la mienne. Leur soutien a été précieux.*

Nathalie, Françoise, Laurence *qui, inlassablement, ont débusqué mes coquilles, refait mes tableaux, rectifié mes éternelles faiblesses de secrétaire...* ***Nicole***, *et tous ceux qui ont dû, un jour ou l'autre, m'aider à me débattre avec la technique. Un grand merci.*

A ces lecteurs attentifs, ***Stéphane, Didier***, *qui n'ont rien voulu laisser au hasard de la plume.*

Et enfin à ***Elisabeth,*** *qui m'a témoigné sa confiance en me permettant de mener cette thèse dans notre Institution.*

A tous, je vous dois ce travail.

INTRODUCTION : VERS UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE... 3

CHAPITRE I - CHAMP DE LA RECHERCHE 6
1. Le Cadre Institutionnel 6
2. Champ d'observation : une formation-action 14
3. Le cadre de la recherche 28
4. Plan 40

CHAPITRE II - LES ACTEURS, LA SITUATION DE TRAVAIL ET L'OBJET DE LEUR TÂCHE 43

1. Introduction 43
2. Les acteurs de la formation 44
3. Analyse de la tâche et de l'activité 49
4. Les compétences et les savoirs liés à la tâche 60
5. Conclusion : De l'analyse des acteurs et de leur tâche à la dimension formation 72

CHAPITRE III - LES ACTEURS ET LEURS REPRESENTATIONS DE LA COMMUNICATION COMMERCIALE : DES INDICES REVELATEURS 73

1. Introduction 73
2. Le concept de représentation 78
3. La communication commerciale de l'entreprise : quelle(s) représentation(s) ? 81
4. Résultats du premier protocole 90
5. Résultats du deuxième protocole 102
6. La théorie du noyau : un éclairage possible 109
7. Les variations constatées : révélatrices du malaise des scripteurs 112
8. Conclusion : De l'analyse des représentations des acteurs à la dimension formation 116

CHAPITRE IV - LA REPONSE A UNE LETTRE DE RECLAMATION : UN ECRIT IMPLIQUANT 119

1. Introduction 119
2. De la pragmatique à l'écrit commercial... 120
3. Un écrit impliquant qui acte 127
4. Un écrit stratégique pour l'action 154
5. Un écrit sans "fermeture" 167
6. La coexistence d'un mode de travail interactif oral et d'un mode de travail écrit 168
7. Conclusion : De l'analyse du contexte de communication à la dimension formation 172

CHAPITRE V - UN COURRIER AU CŒUR DE DEUX LOGIQUES REDACTIONNELLES 174

1. Introduction 174
2. Deux logiques rédactionnelles 175
3. Quand un mode d'écriture prédomine... 182
4. La transposition des invariants opératoires dans les écrits personnalisés 202
5. Conclusion : Ecrire en mémorisant ou en construisant : vers quel enseignement ? 213

CHAPITRE VI - DE LA SITUATION DE TRAVAIL A LA RHETORIQUE COMMERCIALE : QUELS ENSEIGNEMENTS ? 216

1. Introduction 216
2. Un "écrit fonctionnel" peu étudié par les spécialistes 221
3. Les composantes de "l'écrit professionnel" selon les ouvrages didactiques : apports et limites dans la formation en situation de travail. 222
4. Les modèles comportementalistes 259
5. Hétérogénéité sur fond d'homogénéité... 270
6. Conclusion : Vers une plus grande applicabilité... 271

CHAPITRE VII - DE LA SITUATION DE TRAVAIL A LA DIDACTIQUE DES ECRITS COMMERCIAUX 274

1. Introduction 274
2. Les "construits" dans la connaissance : quelle place pour la formation ? 277
3. Apprendre à "répondre" à partir des écrits de l'entreprise 279
4. L'élaboration du modèle du locuteur et de ses connaissances 281
5. "Savoir être" et enseignement : peut-on apprendre à être positif ? 292
6. L'implicite : quel enseignement pour l'écriture commerciale ? 299
7. La décentration : un pas vers le commercial 321
8. La démarche stratégique commerciale : quel enseignement ? 342
9. Conclusion : De la situation de travail à la réponse didactique 352

CHAPITRE VIII - LE CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT : CARACTERISTIQUES, LIMITES, PERSPECTIVES 354

1. Introduction 354
2. Caractéristiques du concept d'accompagnement 356
3. Limites 381
4. Perspectives 388

CONCLUSION 393

Formation à l'écrit commercial.
15 personnes. Urgent.
Démarrage septembre
Contacter Entreprise.

A cet instant, la personne chargée de répondre à cette demande sait bien que derrière ces mots griffonnés à la hâte, un lourd travail d'investigation l'attend... Telle une abeille désireuse de trouver au plus vite la fleur qu'elle doit butiner, elle cherche fébrilement tout ce qui se rapproche de la demande émergente et tout ce qui y ressemble de près ou de loin : outils, méthodes, ouvrages, etc. sont soigneusement passés au crible de son investigation... Jusqu'à ce qu'enfin elle se rende à l'évidence qu'entre la demande exprimée et la situation problématique réelle, le chemin de la formation est loin d'être tracé et qu'elle devra une fois de plus le trouver elle-même.

Loin de nous le désir d'attendrir le lecteur par une vision larmoyante d'une profession qui pourrait paraître bien laborieuse... mais, peut-être l'envie tout simplement, de rappeler le quotidien parfois insoupçonné du formateur de terrain, confronté aux mouvances et aux évolutions des demandes de formation. C'est donc d'abord avec une préoccupation de formatrice, confrontée depuis plusieurs années à une réelle transformation de sa profession que j'ai eu envie de mener un travail de recherche. Deux motivations profondes ont été à l'origine de cette recherche :

- le besoin de mieux répondre aux demandes émergentes de formation en entreprise où des compétences plurielles et nouvelles sont bien souvent nécessaires ;

- la passion d'un métier en évolution qui pousse le pédagogue jusque dans ses limites et l'oblige à devenir acteur d'une réponse pédagogique toujours plus appropriée au terrain.

INTRODUCTION : Vers une démarche de recherche...

Plus de 18 ans en tant que formatrice au service de la Formation d'Adultes en Entreprise m'avaient permis de constater que l'alliance de l'Université avec l'Entreprise n'allait pas de soi. Pour certains, c'est une perte d'autonomie d'une structure éducative, pour d'autres ce sont des trajectoires distinctes. C'est ainsi que, confrontée lors d'un colloque à des "décideurs d'entreprises", j'appris que bien peu de ces "productifs investisseurs" envisageaient le recours à la recherche Universitaire pour réfléchir à leur problématique de Formation. Comme si ces deux mondes distincts, "le monde du savoir et celui de l'action", pour reprendre une expression de Pierre Caspar[1] et Jean-Marie Vonderscher, ne pouvaient unir leurs compétences respectives... Comme si on ne pouvait être dans l'Entreprise et dans l'Université. Et pourtant cette collaboration permettait bien souvent de faire évoluer les modèles de formation vers de nouvelles stratégies éducatives. C'est du moins ce que ma pratique de formation d'adultes en entreprise m'avait révélé. En effet, l'émergence croissante de la **professionnalisation** des objectifs de formation en entreprise bousculait nos habitudes et nous amenait sur des terrains bien souvent inconnus : les **situations de travail des adultes** en formation.

Une étude effectuée pour l'AFPA[2] auprès de responsables de Formation en Entreprise faisait émerger un jugement globalement sévère sur les pratiques de recherche dans le champ de la formation professionnelle. Elle faisait état de deux mondes qui certes sont attirés l'un vers l'autre, mais dont la coupure semblait profonde pour la plupart de ces responsables. Pour ceux-ci,[3] le terme de recherche en Formation d'Adultes devait être associé à ceux d'innovation, de pratique, d'opérationnalité : aller vers "une recherche plus appliquée, et une pratique plus théorisée".[4]

Le choix de faire une **recherche appliquée,** pour **comprendre** afin de mieux agir, s'est peu à peu imposé : elle serait le lien logique entre mes longues années de pratiques en entreprise et mon parcours universitaire de formatrice en Formation Continue d'Adultes. Elle irait dans le sens de nombreuses recherches actuelles qui veulent "réhabiliter l'action

---

1 CASPAR Pierre et VONDERSCHER Jean-Marie, 1986, *Profession : responsable de formation,* Editions d'Organisation ; p. 211.

2 Etude réalisée en 1993 par Philippe CARRE et publiée dans *Reflets* "Analyse Etudes Débats" AFPA, n° 5

3 Résultats de l'étude citée ci-dessus p. 69.

4 Souhait exprimé par des responsables d'entreprise lors de l'étude citée ci-dessus p. 101.

dans le champ de la recherche, modifiant par là le rapport du chercheur à la recherche et à l'action ainsi que le rapport du praticien à la pratique et à la recherche".[5] Pour cela, il me fallait donc mettre en œuvre un travail réflexif selon un double mouvement de théorisation des pratiques et de concrétisation des théories. Une **recherche-action** me semblait convenir à ce double mouvement. Le cadre institutionnel, dont je dépendais, me permettait cette approche : le Laboratoire Trigone de notre Institut m'intégra donc dans son équipe de recherche "OPEN".

Cette équipe, constituée à la fois d'enseignants et de chercheurs en Sciences de l'Education et de spécialistes de la didactique des disciplines en **formation d'adultes**, est orientée vers le développement d'usages et de recherches associées à l'ingénierie de nouveaux dispositifs. Par cette approche, on rentre dans le domaine des sciences de la complexité : **acteur apprenant, ingénierie de la formation, environnement social et professionnel** sont envisagés dans une triangulation et caractérisent ce l'on appelle des "formations ouvertes":

---

[5] VERSPIEREN Marie-Renée, 1990, *Recherche-action de type stratégique et Science(s) de l'Education*, Coédition Contradictions / l'Harmattan, 396 p. ; p. 70.

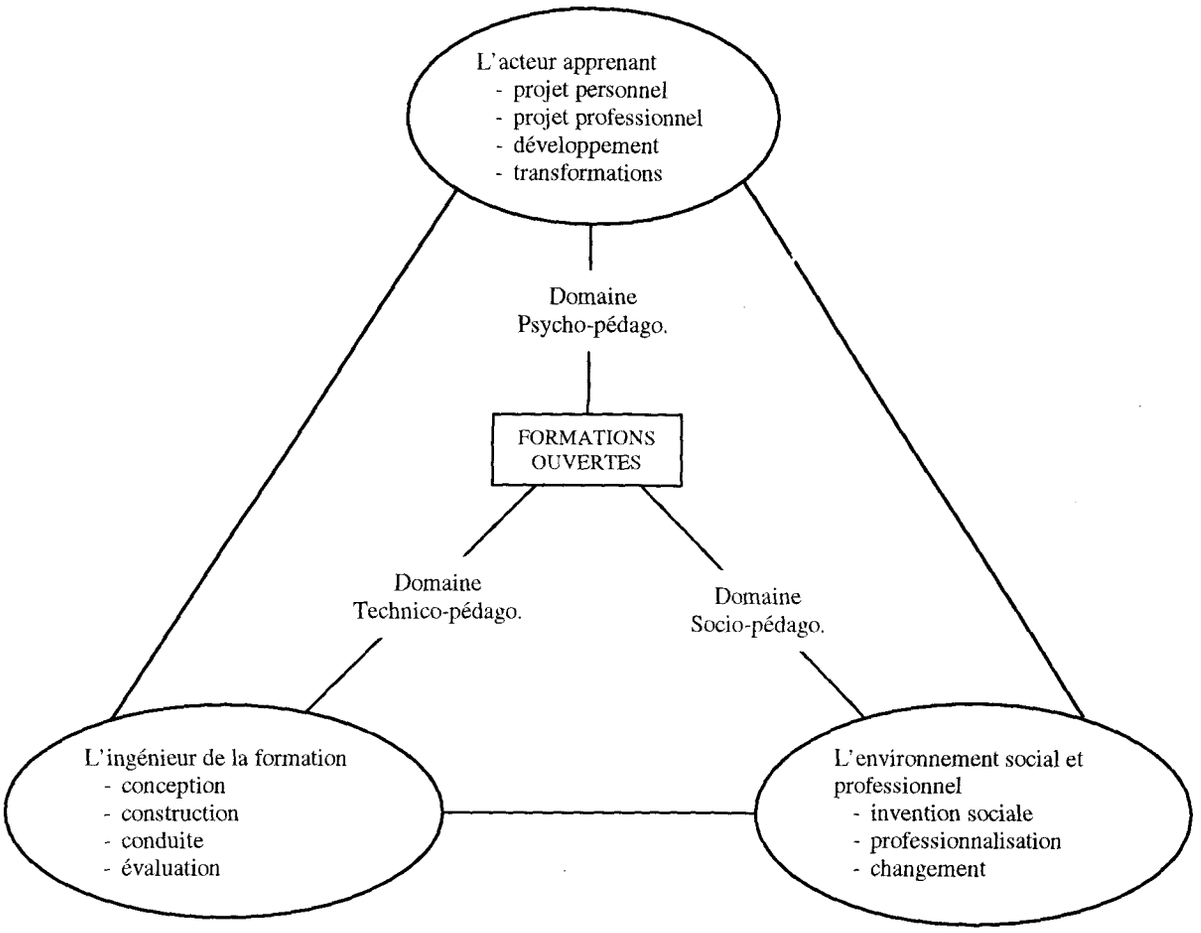


Figure 1 : Approche ternaire des faits éducatifs[6]

C'est donc par une approche ternaire des faits éducatifs que nous aborderons notre démarche de recherche.

---

[6] POISSON Daniel, 1996, "Formations ouvertes et autoformation: Le point sur les travaux de Trigone", in *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation*, Les Cahiers d'Etudes du CUEEP, pp. 12-28 ; p. 19.

CHAPITRE I - CHAMP DE LA RECHERCHE

1. Le Cadre Institutionnel

C'est dans le cadre Universitaire de la **Formation d'Adultes** que se situe notre recherche. Afin de faciliter la compréhension générale du contexte formatif, nous décrirons les caractéristiques générales de notre Organisme de Formation.

1.1. Le CUEEP

Le CUEEP (Centre Université-Economie d'Education Permanente) fut créé en 1968 sous la forme juridique d'un Institut de Formation Supérieure du Travail, dont la mission était de mettre à la disposition du public et des entreprises régionales les possibilités de l'université.
On peut caractériser les différents aspects de l'institution selon les axes suivants :

- **Un axe de territorialité**

  L'institution est ancrée dans une réalité socio-économique impliquant l'existence de centres locaux relativement autonomes. Ceux-ci négocient les actions de formation en lien avec les organismes extérieurs et les entreprises locales.

- **Un axe opérationnel**

  Cette relative autonomie des centres locaux se situe dans un cadre politique centralisé. Une Direction Opérationnelle des Entreprises (D.O.E.) a été créée pour coordonner les demandes de Formation des Entreprises et pour aider les Départements Pédagogiques dans leur réponse aux appels d'offres.

- **Un axe didactique**

  Les Départements Pédagogiques (Formation de base, Expression Ecrite et Orale, Mathématiques, Eco-droit, Mathématiques, Langues, Relations Humaines, Sciences, Informatique) ont en responsabilité d'une part la définition des contenus des filières de formation, des recherches pédagogiques, le recrutement et la formation de formateurs, et d'autre part la réalisation des modules.

- **Un axe administratif**

Des conseillers en formation, des secrétaires, des permanents assurent la gestion du Centre ainsi que l'environnement de la formation.

- **Un axe de recherche**

Dès son origine, le CUEEP a développé des actions qui associent la recherche et la formation. Afin de renforcer ce pôle de recherche, un laboratoire de recherche (TRIGONE) associé au CUEEP a été créé en 1986. Ce laboratoire de recherche en Sciences de l'Education aborde notamment en ingénierie de l'éducation le lien entre formation et développement.

1.2. Un Département de Formation d'Adultes : Le Département d'Expression Ecrite et Orale

Le CUEEP est constitué de départements répartis selon des disciplines d'enseignement (Mathématiques, Sciences Physiques, Economie Droit, Biologie, Expression Ecrite et Orale). On retrouve une répartition assez calquée sur celle de la Formation Initiale.

Le département E.E.O (Expression Ecrite et Orale) intervient dans toutes les formations qui engagent un apprentissage des techniques d'expression et de communication. La formation s'effectue dans les centres ou au sein des entreprises, des administrations, des hôpitaux, etc. Les domaines d'intervention sont les suivants :

- formations de type universitaire (Post BAC, DEUG, etc.),
- préparation au DAEU (Diplôme d'Accès à l'Enseignement Universitaire),
- formations qualifiantes (Certificat Formation Général, Brevet des Collèges),
- formations de remise à niveau (niveau FR2[1] - FR3 - FR4 - Orthographe) :
  - . **FR2** correspondant aux acquis fondamentaux (niveau école élémentaire et primaire)
  - . **FR3** correspondant au niveau de l'unité de français des CAP du secteur industriel
  - . **FR4** correspondant au niveau de français Brevet des Collèges

[1] Il s'agit ici d'une nomenclature définie par les unités capitalisables des C.A.P.U.C. et du D.A.E.U.

. **FR9** correspondant au niveau seconde

. **FR10** correspondant au niveau Bac

- formations à l'oral,
- préparation aux concours administratifs, hospitaliers, etc.,
- formations spécifiques professionnalisées (objet de la recherche).

Le département d'E.E.O. propose plusieurs modes d'apprentissage :

- formation en groupe (modulaire),
- formation matière individualisée (F.M.I.), ateliers pédagogiques personnalisés (A.P.P.),
- enseignement à distance (E.A.D.).

Les secteurs d'intervention sont vastes : milieux hospitaliers, administratifs, sociaux, entreprises tertiaires, industrielles et commerciales, etc.

1.3. CUEEP et demande de formation en Entreprise : quelles évolutions ?

1.3.1. L'émergence des nouvelles demandes de formation en entreprise : les tendances des 20 dernières années.

De nombreux auteurs ont évoqué l'évolution de la formation en entreprise. Nous citerons plus particulièrement l'analyse que Philippe Carré et François Vidal[2] en font. Pour eux, ces vingt dernières années se caractérisent successivement par trois tendances :

- **Une tendance humaniste**

  Les débuts de la formation 1% ont favorisé l'essor de la "stagification" en entreprise dans les années 70. Il s'agissait principalement de stages à consommer dans un catalogue. Ceux-ci n'avaient d'ailleurs qu'un rapport éloigné avec les objectifs d'évolution des entreprises et étaient distincts des objectifs de production.

[2] CARRÉ Philippe et VIDAL François, 1988, "Individu et Entreprise face à la formation : vers le co-investissement", in *Education Permanente*, pp. 8-15.

L'entreprise, confrontée au droit à la formation de ses employés, gérait d'une façon individuelle ses demandes de formation.

Peu à peu, les conditions économiques se durcirent et la période du développement personnel dans et par la formation d'entreprise s'estompait. La formation "œuvre sociale" allait céder le pas à la formation "investissement".

- **Une tendance techniciste**

Par l'instauration du droit individuel de formation (C.I.F.) dans les années 1982, les besoins individuels à la formation et ceux de l'entreprise deviennent distincts. Les entreprises commencent à évoquer le retour sur investissement. Elles désirent associer formation et développement stratégique de l'entreprise et souhaitent faire participer l'apprenant en tant qu'apprenant aux projets de l'entreprise. Ces formations plus technicistes "transforment l'apprenant en réceptacle de l'investissement sur des projets auxquels il n'a pas forcément totalement adhéré"[3].

On observe, comme dit Alain Meignant,[4] que "là où l'on raisonnait stages, on raisonne problèmes à traiter. Là où l'on parlait inscription d'un stagiaire, on évoque maintenant la satisfaction du client. La notion de sous-traitance à un organisme de formation s'estompe au profit d'un partenariat fournisseur-client. Là où l'on gérait administrativement des dépenses, on se voit sommé de démontrer des résultats, voire un retour sur investissement". Ainsi, aux plans de formation, compilation de titres de stages sans finalité clairement énoncée, se substituent des demandes de stage finalisées participant au projet global qualité de l'entreprise. Michel Lesne[5] montre que le début des années quatre-vingts est marqué par le rôle décisif de la relation-formation et situation de travail. On ne forme plus uniquement pour développer des capacités individuelles mais pour aider des opérateurs susceptibles d'agir de manière efficace et efficiente en situation sociale et professionnelle. Trois caractéristiques émergent de ces nouvelles formes de formation selon Jean-Marie Barbier[6] : une dimension "sur mesure", une démarche de type formation-action,

---

3 Ibidem p.44.

4 MEIGNANT Alain, VARDANEGA Nicoel, 1990, "Pourquoi et comment des démarches qualité dans le champ de la formation en entreprise", in *Etudes et Expérimentations en Formation Continue,* n° 6; pp. 8-12.

5 LESNE Michel et MINVIELLE Yves, 1990, *Socialisation et Formation,* Ed. Paideia, Paris, 237 p. ; p. 20.

6 BARBIER Jean-Marie, 1996, *Situation de travail et formation,* Action et Savoir, L'Harmattan, 279 p. ; p. 23.

l'existence de tutorat. Cette évolution marque un rapprochement entre travail et formation dans un mouvement d'intégration de la formation à la production.

- Une tendance participative

La reconnaissance d'effets formateurs des situations de travail n'est pas nouvelle. Comme le dit d'ailleurs Jean-Marie Barbier[7], on parlait de "formation sur le tas, de formation informelle, d'apprentissage expérientiel ou encore de socialisation professionnelle". Puis dans les années 90, on voit émerger des demandes de formations qui s'inscrivent dans une **logique d'accompagnement à des objectifs d'amélioration**. Il s'agit en fait d'accompagner l'acteur dans son processus de changement (analogie avec la charte d'Ottawa sur la promotion de la santé). C'est également ce que Michel Naklha[8] évoque lorsqu'il parle de développer des méthodes de résolution de problèmes et des plans d'actions de pilotage coordonnés à des objectifs d'amélioration. Dans son article paru dans le courrier des cadres de Mars 1998, Geneviève Morier[9] montre le net recentrage des entreprises sur les formations développant les compétences et les performances liées à l'emploi. Elle confirme le recul des formations-récompense, au seul service de l'épanouissement personnel des salariés, au bénéfice des formations aux résultats tangibles. En assignant à la formation des objectifs précis, les responsables de Formation mettent l'accent sur la professionnalisation des participants et imposent aux organismes de Formation une transformation de leurs stratégies éducatives.

Le contexte de la formation d'adultes en entreprise était en train de changer. C'est d'ailleurs le constat que fait Renaud Sainsaulieu[10] lorsqu'il affirme qu'il existe un lien absolu entre développement de société et formation d'adultes. Il explique ce lien par le fait que "lorsqu'une société est en mouvement, il y a une espèce de mutation, une obligation de s'inventer, de se faire différemment, de résoudre des contradictions dans un contexte si pressé que la société n'a pas le temps d'en

---

7 BARBIER Jean-Marie, 1992, "La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail", in *Education Permanente*, n°112, pp. 125-146

8 Directeur I.N.A., Paris, Propos cités lors du forum régional sur les mutations du travail dans le secteur industriel, le 25 septembre 1996.

9 MORIER Genevieve, 1998, "Les nouveaux stratèges de la formation en entreprise", *Courrier des Cadres,* 13 mars ; pp. 8-10.

10 SAINSAULIEU Renaud, 1994, "L'individualisation sous le regard du sociologue", in *L'individualisation de la formation en questions,* La Documentation Française, pp. 84-87 ; p. 84.

appeler au système scolaire. C'est la raison pour laquelle elle est obligée de demander aux adultes en place un effort particulier"[11] C'est à cette évolution de la formation en entreprise que le CUEEP s'est trouvé confronté.

1.3.2. La compétence communicationnelle : quelle demande ?

Dans son ouvrage "Travail et communication", Philippe Zarifian[12] montre combien de plus en plus d'organisations accordent une importance à la **coopération**. Il note l'apparition d'un discours relatif à "l'agir ensemble" et l'existence d'une relation directe entre la question de la compétence et celle de la coopération. L'émergence de ce paradigme de la coopération dessine de nouveaux profils professionnels : "être soi-même en fonction de l'autre que soi"[13].

C'est ainsi que pour Roselyne Orofiamma[14], "les profils professionnels attendus de la plupart des salariés sont, à l'heure actuelle, de moins en moins formulés en termes de savoir-techniques". Pour elle, les transformations de l'organisation du travail, des technologies de production et des relations sociales dans l'entreprise imposent de nouvelles compétences qu'elle qualifie de "compétences de troisième dimension."

Nous ne chercherons pas à aller plus loin dans la compréhension de ces transformations ; nous nous contenterons ici de reconnaître que l'apparition des transformations du travail a effectivement des incidences sur la demande de formation. Depuis plusieurs années, notre département pédagogique a pu constater d'ailleurs quatre grandes tendances dans les demandes de formation :

- un essoufflement de la formation générale,
- des formations en lien direct avec des situations de travail,
- des formations favorisant la communication intra-service,
- des formations autour des compétences communicationnelles professionnelles.

Il s'agit en général d'optimiser l'efficacité communicationnelle au travail par une formation qui accompagnerait des transformations de pratiques langagières.

---

[11] Ibidem p. 84.

[12] ZARIFIAN Philippe, 1996, *Travail et communication*, PUF, Première Edition, 213 p., p. 12.

[13] Ibidem p. 12.

[14] OROFIAMMA Roselyne, AUBRUN Simone, 1990, *Les compétences de troisième dimension, ouverture professionnelle ?* Conservatoire des Arts et Métiers, 210 p., p. 15.

Un regard sur les objectifs généraux figurant dans les réponses aux appels d'offres d'entreprises que le Département Expression Ecrite et Orale a proposées entre 1982 et 1999 confirme cette tendance. En effet, alors que les offres de formation mettaient en évidence dans les années 80 des objectifs de développement de capacités individuelles **"remise à niveau", "développer la maîtrise de", "maîtriser différentes situations de communication"**, l'analyse des réponses aux appels d'offres des années 90 fait davantage ressortir des objectifs d'amélioration de pratiques collectives pour une meilleure efficacité. Ainsi, on retrouve les termes **"améliorer", "optimiser", "savoir adapter", "efficacement", "enjeux qualité"** et des situations de communication précises **"accueil", "correspondance commerciale", "documents professionnels"**.

A travers ces termes, on trouve plusieurs grandes tendances :

- le développement de compétences reliées à des tâches concrètes dans un contexte social ou professionnel déterminé, par exemple : "améliorer les performances communicationnelles dans la correspondance commerciale" ;
- le développement de microcomportements définis a priori et adaptables à un grand nombre de situations professionnelles, par exemple : "mieux optimiser ses attitudes d'accueil."

Il s'agit d'objectifs de Formation en vue d'une amélioration d'une pratique collective. Ce glissement des logiques de formation individuelle qualifiante vers les logiques de transformation opérationnelle en situation de travail redistribue d'une certaine façon les rôles respectifs de l'entreprise et de l'organisme de formation. Celui-ci est invité à s'inscrire dans une démarche pilotée par l'entreprise[15]et à fournir une aide éducative pour le traitement de la situation-problème identifiée.

Le tableau ci-après donne un aperçu de l'évolution des objectifs de formation dans quelques réponses aux appels d'offres que notre Département a effectuées.

[15] Nous évoquerons ce changement dans le chapitre VIII.

ENTREPRISES	PUBLIC	OBJECTIFS GENERAUX FIGURANT DANS LES REPONSES AUX APPELS D'OFFRE
Entreprise de Métallurgie **1982**	Personnel ouvrier	⇨ développer **la maîtrise des outils de la communication**
Entreprise Administrative **1988**	Cadres de catégories A et B	⇨ **maîtriser** différentes situations de communication orale **en acquérant l'aisance** et les méthodes adéquates
Entreprise industrielle **1989**	Personnel de Secrétariat	⇨ proposer aux stagiaires une **remise à niveau** en français
Entreprise tertiaire **1992**	Personnel de bureau	⇨ **améliorer** l'expression écrite dans les documents professionnels. **Rédiger efficacement.**
Entreprise tertiaire **1993**	Rédactrices du Service Correspondance	⇨ **améliorer** la relation clientèle dans **la correspondance commerciale** ⇨ **savoir adapter** son style aux **attentes de la clientèle** et aux caractéristiques commerciales
Entreprise tertiaire **1994**	Toute personne ayant à rédiger des écrits relevant de la communication externe (relation clientèle-fournisseur)	⇨ permettre aux stagiaires de prendre conscience des **enjeux dépendant de la qualité** de tout document écrit
Entreprise métallurgique **1994**	Opérateurs	⇨ **optimiser** les échanges professionnels entre opérateurs et responsables ⇨ **instaurer** des pratiques de transmission des savoirs
Entreprise administrative **1995**	Tout personnel en contact avec le public	⇨ **développer** une attitude et un savoir-faire **optimisant l'accueil**
Entreprise tertiaire **1996**	Agents opérationnels	⇨ développer les capacités d'analyse en vue de **résolutions** de **situations-problèmes** (Analyser pour agir)
Entreprise de transport **1997**	Chefs de service	⇨ optimiser **la transmission d'informations** entre les différents services
Entreprise tertiaire **1998**	Chargées de la relation clientèle	⇨ améliorer **les performances communicationnelles** dans la correspondance commerciale
Entreprise administrative **1999**	Assistants Sociaux	⇨ **faciliter les liaisons** entre les services sociaux et l'administration par des écrits efficaces

Tableau 1 : Evolution des objectifs de formation

La préoccupation exprimée par de nombreux formateurs d'être mieux préparés à répondre à ces nouvelles demandes est à l'origine de notre objet de recherche et de sa finalité : analyser une **Action de Formation** avec le recul du praticien qui s'interroge sur l'évolution des formations actuelles en entreprise et qui souhaite, par un travail de

recherche, apporter sa contribution à la réflexion que mènent actuellement les chercheurs en Sciences de l'Education sur le développement de la Formation d'Adultes. L'orientation ainsi décidée, il nous fallait trouver une situation de formation qui reflétait les nouvelles demandes de formation actuelle. Une Action de formation s'est très vite imposée : nous travaillions depuis six années sur un projet d'accompagnement à la transformation qualitative de pratiques rédactionnelles collectives d'un service d'une Entreprise de Vente par Correspondance. Ce choix nous semblait intéressant pour deux raisons. D'une part, parce que la durée[16], critère important d'ailleurs pour les démarches en recherche-action, nous avait permis d'accumuler de nombreuses observations et corpus de textes. D'autre part, parce que cette action de formation d'envergure revêtait les caractéristiques des demandes actuelles des Formations d'Adultes en Entreprise. Nous conserverons la terminologie "action de formation" et non celle de "stage", car elle va bien dans le sens actuel des formations d'adultes qui, comme le signale Michel Feutrie[17], "doivent élargir leurs champs d'interventions et faire la place à des opérations de formation se déroulant sous une forme plus structurante et moins académique".

2. Champ d'observation : une formation-action

Le terme formation-action et les pratiques qu'il recouvre sont récents dans le champ de la formation en entreprise. L'apparition de cette nouvelle dénomination correspond à l'évolution générale des pratiques de formation continue au cours de ces dernières années. Guy Jobert[18] voit avec la notion de "formation-action" un véritable renversement des logiques d'action et l'émergence d'un nouveau paradigme éducatif. Pour Alain Meignant[19], l'expression formation-action s'applique à "toutes situations dans lesquelles un objectif d'amélioration des pratiques collectives peut être énoncé avec des effets mesurables à relativement court terme". Pour lui, ce terme ne convient pas aux actions de développement du niveau général, ni à celles centrées sur l'apprentissage d'un métier. Dans ce cas, l'action de la formation se limitera au stage pratique avec des séquences

---

[16] Remarque évoquée par VERSPIEREN Marie-Renée, opus cité p. 79.

[17] FEUTRIE Michel, 1998, "Vers une société formative" sous la direction de BOURDONCLE Raymond et DEMAILLY Lise, in *Les professions de l'Education et de la Formation*, Septentrion, pp. 101-105.

[18] Maître de conférence à l'Université de Paris Dauphine, membre du Laboratoire de sociologie de la création des institutions (C. N. R. S.).

[19] Opus cité p. 8.

pédagogiques en salle. Guy Le Boterf[20] emploie, quant à lui, cette appellation pour définir toute formation qui s'insère dans une dynamique réelle de l'entreprise, et qui considère l'action comme une occasion de formation plus que comme la justification de cette dernière. La formation-action est, de son point de vue, pas seulement "une formation pour l'action mais une formation en action". Enfin, si ce concept se caractérise comme le dit Renée Simonet[21] par la conception de programmes spécifiques à partir d'un diagnostic de terrain et par l'implication des différents acteurs dans le processus global (conception, pilotage, suivi de l'action), la formation que nous nous proposons de prendre comme champ d'observation répond bien à la définition de ce qu'est une formation-action.

2.1. Le Contexte de formation

2.1.1. La relation au client, une dimension en émergence

Depuis environ une dizaine d'années, la relation de service occupe une place centrale dans la transformation des organisations. C'est ce que constatent différents auteurs de plusieurs articles récents publiés dans la revue "Education Permanente"[22]. Dans un contexte économique concurrentiel où ce n'est plus la compétence mais "l'excellence" qui prévaut, les entreprises sont amenées à réfléchir sur leur démarche qualité et notamment sur la certification ISO 9000. Pour faire face à ce nouvel enjeu, les organisations doivent faire évoluer leurs pratiques commerciales vers une plus grande satisfaction des besoins du client : la différence ne se fait plus uniquement sur le produit, mais sur le relationnel et le service. Ce souci du client amène des transformations dans les services chargés de la relation clientèle, qui se voient dès lors investis d'une certaine responsabilité dans la performance de l'entreprise.

---

[20] LE BOTERF Guy, octobre 1987, "La formation-action en entreprise", in *Education Permanente* n°87, pp. 95-107 ; p. 97.

[21] SIMONET Renée, 1994, *Les Techniques d'Expression et de Communication*, Savoir et Formation, L'Harmattan, 235 p. ; p. 98.

[22] "La relation de service", in *Education Permanente*, mars 99, n° 137.

Plus que jamais les services de réclamation[23] deviennent le centre de la politique qualité des organisations[24]. Pour elles, la réclamation est utile car non seulement elle établit un lien direct avec le client, mais aussi elle permet des remontées d'informations sans lesquelles il n'y a aucune amélioration possible. Elle est donc exploitée comme un outil servant les objectifs d'amélioration des entreprises. Voici quelques chiffres cités par Marc Belaiche[25] :

- 4% des clients réclament ;
- 96 % des clients mécontents ne manifestent pas leur plainte ;
- 91 % des clients réclamant ne reviendront jamais ;
- cela coûte 5 fois plus cher de créer un nouveau client que de fidéliser celui qu'on a déjà ;
- un client satisfait en parle à 8 personnes et achètera 4 fois plus dans les 12 mois ;
- un client mécontent en parle à 20 personnes.

Ces chiffres, traditionnellement cités dans toutes les formations commerciales, viennent renforcer l'idée que la gestion des réclamations est prioritaire dans la démarche qualité et que les orientations doivent permettre :

- de réduire le temps de réactivité,
- d'impliquer l'ensemble du personnel au traitement de la réclamation,
- d'améliorer la qualité de réponse au client.

Ce dernier point met en évidence un discours paradoxal : chercher à réduire le temps de réponse et exiger une qualité de réponse, ainsi que standardiser pour gagner du temps et personnaliser pour faire de la qualité. Cette ambivalence que l'on retrouve dans certaines organisations de production a des incidences sur les tâches de service. Comme le souligne Maurice Thévenet[26], "tandis que les approches tayloriennes du travail ont voulu rendre la performance de moins en moins dépendante des personnes auxquelles il s'agissait de demander le moins de compétences, de connaissances et d'initiatives, on revient à une forte dépendance à l'égard de l'opérateur et de la manière dont il veut et peut faire de sa

---

[23] Propos recueillis lors du Colloque du 17 et 18 décembre 1997 sur "La gestion des réclamations au centre de la politique qualité", Paris.

[24] Il s'agit ici d'entreprises présentes lors du colloque cité précédemment ; E.D.F., IBM France, La Poste , Air France, RanK Xerox France, S.N.C.F, Nestlé France, La Redoute, etc.

[25] Vice Président MFQ Ile de France et Ancien Directeur Qualité AT&T et intervenant lors du colloque cité ci-dessus. Les chiffres cités appartiennent ici à l'auteur, mais sont largement répandus dans le milieu professionnel commercial.

[26] THEVENET Maurice, Mars 1999, "Les dimensions oubliées de la relation au client", in *Education Permanente*, n°137, pp. 121-128.

relation au client une interaction efficace". Cette participation des acteurs à la performance de l'entreprise exige de nouvelles compétences : le professionnalisme.

2.1.2. De la relation clientèle au professionnalisme

Dans un ouvrage récent, Guy Leboterf[27] montre que depuis le début des années 90, la référence au professionnalisme et au professionnel tend à prendre le devant de la scène. Pour lui, une nouvelle définition des compétences se met en place. Le professionnel ne se définit plus en référence à une qualification externe, relative à un métier ou à une communauté de travail. "Le professionnel est celui qui sait mobiliser sa subjectivité, son identité personnelle dans sa vie professionnelle. L'engagement subjectif le caractérise. Compter sur un professionnel, c'est compter sur l'engagement de sa personnalité, c'est faire confiance non seulement à sa qualification, mais à sa personne." Pour Guy Leboterf, ce n'est pas dans l'automatisable que se jouera l'économie de demain mais dans "le lien social, dans le relationnel, dans l'implication subjective des personnes."

C'est dans ce contexte de qualité et de quête de professionnalisme[28]qu'en 1993, notre organisme de formation fut sollicité par le Service Clientèle d'une Entreprise de Vente par Correspondance. Son souci : **faire évoluer le traitement de la correspondance professionnelle vers une pratique plus commerciale afin de conforter l'image de marque de l'entreprise auprès de la clientèle**. Selon les responsables de ce service, il est nécessaire que la clientèle perçoive une qualité de service dans ses contacts avec l'entreprise. Plusieurs points sont alors évoqués : personnaliser davantage la "communication clientèle", être plus à l'écoute du client, répondre commercialement, préserver l'image de marque, mais aussi rédiger convenablement. Une situation insatisfaisante autour de la communication commerciale avait d'ailleurs été quelque peu évoquée au cours d'une enquête effectuée auprès d'un échantillon de 21 clientes. L'ensemble du personnel du Service Clientèle était concerné par ce "projet-qualité".

---

[27] LE BOTERF Guy, 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle,* Les éditions d'Organisation, 294 p. ; p. 22.

[28] Nous entendrons le terme "**professionnalisme**" dans le sens que lui donne BARBIER Jean-Marie,1996, *Situation de travail et Formation.* Action et Savoir, L'Harmattan, 279 p. ; p. 55 :" niveau ou degré atteint par les savoirs, par les compétences et par les dispositions présentées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle. Le professionnalisme est un jugement de valeur."

2.1.3. L'activité de rédaction du service : quelques données[29] révélatrices

Ce service clientèle est chargé de répondre aux clients et plus spécifiquement aux réclamations des clients. Les réclamations[30] peuvent parvenir dans le service par divers moyens : téléphone, minitel, courrier. Dans le cas d'un courrier, le circuit du traitement du courrier s'effectue de la façon suivante :

- **Arrivée du courrier**

↓

- **Prélecture** : la lettre est lue, triée et ensuite envoyée dans le service capable de la traiter. S'il s'agit d'un cas simple, elle est traitée par le service de prélecture à l'aide de lettres-types. Si le cas est plus complexe, elle est traitée par le service de correspondance dans lequel se trouvent les rédactrices.

↓

- **Rédactrices :** pour les rédactrices, quatre supports de réponse sont possibles :

Téléphone sortant 25%	**Courrier-ordinateur (lettres codes-phrases et lettres-types)** 40%	**Lettres personnalisées et fax** 5%	**Actions comptables ou régularisations de situation du client ne nécessitant pas de réponse** 30%
Dans tous les cas, le traitement est **mémorisé** dans une mémoire informatique.			

Parallèlement à ce travail, trois autres activités incombent aux rédactrices :

- réception téléphone (10.000/semaine ; 45.000/mois ; 500.000/an)
- réception minitel (16.000/an)
- réception internet (15.000/an)

La réception du courrier et des documents divers se répartit de la façon suivante :

- 7.700/semaine
- 34.000/mois
- 400.000/an

Cette répartition s'effectue de la façon suivante :

---

[29] Les chiffres nous ont été transmis le 1 juillet 1999 par le Service de Correspondance de l'entreprise

[30] Précisons que ces réclamations s'accompagnent parfois de renseignements.

- Courrier-client : 60%
- Messages Supports extérieurs : 20%
- Documents internes issus des chaînes informatiques : 20%

Il nous est apparu important de connaître ces chiffres pour bien comprendre le contexte professionnel et rédactionnel des apprenants. Nous ferons trois constatations qui trouveront sens dans la suite de notre analyse :

- le travail des rédactrices est une activité professionnelle qui nécessite une **maîtrise de la communication** à travers **divers supports** (courrier automatisé et personnalisé, téléphone, minitel, internet) ;
- c'est une activité professionnelle forte, impliquant une certaine **productivité** ;
- ce travail nécessite une liaison interne constante pour **remettre à jour régulièrement les informations**.

Notons que **la demande de formation portait sur la lettre personnalisée, qui est une activité très réduite (5 %).** Le fait que cette activité soit quantitativement faible ne signifie nullement qu'elle ne soit pas particulièrement importante pour l'entreprise :

- la lettre personnalisée traite principalement des cas complexes ;
- l'image de l'entreprise est souvent ici mise en cause ;
- le traitement se fait à la libre initiative de la rédactrice (sans bibles de paragraphes).

2.2. La demande de formation d'un service

2.2.1. Un besoin collectif ou individuel ?

Difficile de penser transformation d'une pratique rédactionnelle d'un service sans penser "projet collectif". Il était donc primordial pour nous de savoir si ce projet collectif répondait à un besoin individuel ou non. Dans notre phase d'Ingénierie, nous avons donc mené quelques entretiens individuels informels pour **comprendre** si derrière cette demande des prescripteurs il existait un besoin individuel de formation. Les réponses que nous avons obtenues ont révélé globalement l'existence d'un besoin collectif et individuel de formation mais aussi des craintes vis-à-vis de toute formation qui pourrait modifier des habitudes de travail. Nous avons identifié cinq points principaux :

- le sentiment qu'il fallait "**rajeunir la communication**" ;

  Ce "ressenti individuel" se traduisait très souvent par : "*on ne peut plus parler au client comme avant, il faut qu'on fasse plus moderne, je ne suis pas très sûre d'employer les tournures de phrases qu'il faut dire maintenant...*".

- le sentiment que **le métier de rédactrice évoluait** et exigeait des compétences rédactionnelles plus développées, notamment par l'augmentation des cas complexes nécessitant des réponses personnalisées ;

  Cette affirmation reposait sur le constat quotidien d'une réelle évolution des comportements commerciaux des clients. On peut citer quelques extraits des propos des rédactrices : "*le client n'est plus comme avant, maintenant, il compare tout, il veut tout tout de suite, il n'a plus de temps, il est exigeant, on a de plus en plus de cas complexes, on doit donc plus personnaliser nos courriers...*".

- l'impression que la formation sur le tas n'était plus suffisante et que des **compétences linguistiques et commerciales** devaient être développées ;

  "*Nous, on a appris sur le tas, mais est ce qu'on fait bien ? On a besoin de savoir si ce qu'on fait c'est comme ça qu'il faut le faire, il paraît qu'il y a des choses maintenant qu'on ne peut plus dire : on a besoin de savoir*". Un besoin d'être également rassuré sur les pratiques langagières individuelles apparaissait.

- le désir **d'évoluer en fonction du système d'appréciation interne** à l'entreprise ;

  Cette appréciation, qui porte sur trois aspects du travail — l'activité (la productivité), la qualité (l'application des procédures et la mise en forme des réponses), l'engagement (l'initiative et la force commerciale) — a une incidence sur la composition de la rémunération. Celle-ci, en effet, est composée de deux parties distinctes :

  . une base liée à la qualification du poste (en fonction des niveaux)

  . une partie variable (0 à 25% du salaire de base) liée à la manière de tenir son poste

Cette partie variable est déterminée par deux modes de contrôle :

. des sondages dans le courrier effectués par une cellule qualité. (Il s'agit de vérifier si la réponse apportée correspond à la réponse souhaitée, fond et forme).

. l'appréciation par l'encadrement de la maîtrise professionnelle des rédactrices.

- **La peur d'un changement** qui pourrait aboutir à une perturbation dans le travail mais aussi à une peur de perdre la productivité ;

"On aimerait bien faire de la qualité, mais on a toujours cette production ! Si on n'avait pas la production, on pourrait s'appliquer, il faut dire avec les codes-phrases on peut pas faire du bon boulot".

Et également le scepticisme sur une formation qui viendrait s'ajouter à toutes les autres.[31]

De ces cinq points, nous avons tiré plusieurs objectifs pour la mise en œuvre de la formation :

- établir un lien entre situation de formation et situation de travail ;
- connaître et comprendre ce qui constitue le savoir de base : *"nous on a appris sur le tas, on ne sait pas si on fait bien"* ;
- comprendre ce qui est en train d'évoluer dans leur profession : " *le client n'est plus comme avant"* ;
- tenir compte des contraintes de l'entreprise : "*avec cette production...".*

2.2.2. Demande de formation et valeurs de l'entreprise : quelle culture prendre en compte ?

Une formation à l'accompagnement s'inscrit bien évidemment au cœur de la culture de l'entreprise. En faisant émerger le patrimoine de références de l'organisation, on clarifie les logiques qui sont sous-jacentes au fonctionnement du service et qui orientent les actions des acteurs. Nous ne ferons pas ici un travail méthodologique approfondi pour expliciter la culture de l'entreprise pour deux raisons :

---

[31] Notons que, dans ce service, chaque individu a un capital individuel de formation important.

- D'une part, nous tenons à conserver une certaine confidentialité quant à notre partenaire.
- D'autre part, nous ne tenons pas à faire de cet aspect un point capital de notre travail même si nous pensons qu'il y a là des éléments importants.

Nous nous contenterons de faire émerger les éléments perceptibles au premier abord sans chercher à valider par une méthode appropriée nos observations. Nous n'excluons pas qu'intuition et projection puissent avoir détourné un peu nos informations. Nous avons recherché les empreintes culturelles essentielles et visibles qui permettent d'éclairer le contexte professionnel dans lequel la profession de rédactrice est exercée. Nous pensons qu'elles font partie des données incontournables sans lesquelles le formateur ne peut saisir tout l'enjeu de la tâche professionnelle. Ces empreintes sont :

- une très grande notoriété liée à une présence nationale et internationale incontestée (sigle, logos, etc.),
- une image de marque forte à défendre,
- une préoccupation cliente importante (ex : journal interne consacrée notamment aux désirs et besoins des clientes),
- une évolution de la relation de service en lien avec l'évolution technologique (téléphone, minitel, etc.),
- un management participatif (prime au bénéfice, etc.),
- une pratique commerciale épistolaire ancienne (voir chapitre III pour une étude plus approfondie),
- une politique commerciale intense et réactive,
- un réseau de partenaires important,
- des contraintes de production.

C'est donc dans cette culture d'entreprise que la profession que nous observons est enracinée, au cœur d'un système commercial qui repose sur deux grandes missions : acheter à des fournisseurs aux meilleures conditions possible, vendre à des clients grâce à un service à domicile qui facilite l'achat. Cette culture tournée vers le service au client constitue les valeurs fondamentales de l'entreprise et, par extension, du service chargé de correspondre avec le client. Cette "**valeur déclarée**" est à mettre en parallèle avec la

"**valeur opérante**" car, comme le rappelle Maurice Thévenet[32], elles ne se recoupent pas forcément. Sans vouloir rentrer dans une analyse institutionnelle, nous ne pouvons pas ignorer que si "la valeur déclarée" est la satisfaction du client, "la valeur opérante" est la production et la rentabilité. Nous garderons en mémoire pour le reste de notre étude ce conflit de valeurs qui n'est pas à notre avis sans incidence sur les actions et les pratiques rédactionnelles des apprenants, lesquels sont continuellement tiraillés entre ce qui va "satisfaire le client" et ce qui va "coûter à l'entreprise". En d'autres termes, il s'agit de ne pas perdre de vue les aspects quantitatifs (production) mais aussi qualitatifs (qualité) qui constituent les références des acteurs au travail. Quelques idées forces émergent de ces valeurs :

- Ne pas satisfaire un client n'est pas forcément ne pas faire de rentabilité.
- Satisfaire un client ne signifie pas forcément être rentable.
- Etre rentable c'est aussi faire de la qualité.
- Faire de la quantité ne veut pas dire faire de la rentabilité.

Autant d'affirmations qui posent l'ampleur de la complexité des missions de la rédactrice et qui laissent présager toute l'ambiguïté de la tâche qu'il lui sera demandé d'effectuer avec professionnalisme. C'est donc dans une **logique productive et marchande que se situe l'interaction que nous observons**. Ce constat est essentiel car il marque d'une certaine façon une distinction entre Service Clientèle et Relation de Service. Cette dernière, spécifique aux secteurs publics, se présente davantage dans des rapports de gratuité, de désintéressement. Dans les organisations productives, par contre, la relation est dans un rapport marchand vis-à-vis d'un client potentiel ou effectif. Ceci modifie, à notre avis, le rapport des acteurs à leur tâche.

2.3. Conception de la formation dans une logique d'accompagnement et de résolution de problème

Cette formation, qui a été effectuée en partenariat pendant six années avec le service de correspondance d'une entreprise de Vente par Correspondance, avait son fondement et sa justification dans la logique du projet qualité du service. Dès le départ, cette formation a

[32] THEVENET Maurice, 1993, *La culture d'Entreprise*. Que sais-je ? PUF, Paris, 127 p. ; p. 72.

été conçue en partenariat avec les prescripteurs. Il est à noter qu'un peu à la fois, les Agents Opérationnels sont devenus, au même titre que les Agents de Maîtrise, des personnes ressources-relais. Ces éléments laissent percevoir les changements de stratégies éducatives que ce type de formation entraîne. En effet, on s'aperçoit que ce n'est pas la discipline d'enseignement qui est au cœur de la demande de formation, mais une situation-problème et un contexte d'accompagnement. Pourquoi peut-on parler de "formation-accompagnement" ? Le terme "accompagnement" prend ici toute sa dimension. Si on se réfère à la définition du dictionnaire, *"accompagner"* signifie : *"se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui"*. Quelques synonymes peuvent être cités tels que : *"conduire, escorter, guider, aller avec, aller où il va, se produire en même temps"*.
Appliquée à la situation de formation étudiée, cette définition prend sens :

- La situation d'apprentissage s'est produite en même temps que la pratique *("en même temps")*.
- La formation a accompagné le service dans sa dynamique de changement (*"aller avec"*).
- La formation proposée a conduit d'autres services à intégrer des transformations analogues afin de rester dans la même direction (*"aller où il va"*).

Le tableau ci-dessous permet de résumer les points clefs de cet accompagnement.[33]

Prescripteur	*Le service de correspondance*
Objectif	*Un changement dans les pratiques collectives*
Acteurs	*Les rédactrices*
Moyens	*Le processus alternant formation / retour terrain*
Evaluation	*Par les prescripteurs* *Portant sur les performances et la qualité*
Conditions de réussite	*Implication de tous les acteurs à tous les niveaux hiérarchiques* *Synchronisation de la formation*

Tableau 2 : Les points clefs de la formation-action

Afin d'illustrer l'ensemble du processus de transformation mis en place, nous proposons ci-après un descriptif des différentes phases. Ces phases ont été conçues au fur et à mesure

[33] Ces points seront développés dans le chapitre VIII.

de l'avancement de la formation dans le temps. Elles n'ont pas été préétablies, elles n'ont pas fait non plus l'objet d'un contrat à long terme. Elles se sont construites progressivement à la demande des prescripteurs. Négociées avec ces derniers, elles sont le fruit d'un travail de partenariat important.

Le descriptif ci-après se veut essentiellement informatif. Les différentes phases seront analysées avec plus de précisions dans le chapitre VIII et serviront de base à une réflexion sur la notion d'accompagnement à la professionnalisation.

Phase 1 : Formation en groupe

1 module de 54 heures à raison de 6 heures par semaine (2x3 heures) avec 15 rédactrices de services différents par module. Formation en **alternance** avec le poste de travail.

1993-1996 : Formation de 130 rédactrices du Service Clientèle

1994 : Formation des 15 agents d'encadrement

1994-1996 : Formation de 70 rédactrices appartenant à une filiale de l'entreprise

1997 : Formation à la relation clientèle de 10 nouvelles embauchées débutantes dans le métier

1997-1998 : Formation de 40 rédactrices du Service Après Vente

1998 : Formation de 20 rédactrices du Service des Renseignements Techniques

1999 : Formation des chargées de Relation Clientèle internationale (origine allemande)

Phase 2 : Une formation-accompagnement de type "maintenance"

Session d'une journée ou de deux journées proposées 6 mois après la phase 1. Elle a pour but[34] de s'assurer des acquis, de faire le point des applications sur le terrain, de compléter la formation par une mise à jour, de réguler les éventuelles rigidifications émanant des difficultés d'appropriation des outils proposés dans le contenu de la formation.

1994-1997 : Formation "maintenance" des 130 rédactrices du Service Clientèle

1995 : Formation à "l'évaluation" des 15 agents d'encadrement

[34] Nous reviendrons sur la finalité de ces différentes phases dans le chapitre VIII.

Phase 3 : Tutorat sur poste de travail

1998-1999 : Accompagnement individualisé d'aide à la rédaction sur la base du volontariat

Phase 4 : Participation à un comité de transformation des codes-phrases[35] en lien avec les lettres personnalisées

1998-1999 : Travail de recherche et de conseil

2.4. Un écrit fonctionnel : la réponse à une lettre de réclamation

Nous venons de situer la Formation-action que nous nous proposons de prendre comme objet de recherche. Il nous reste à présenter maintenant ce qui constituera l'objet de nos observations : la réponse à une lettre de réclamation.

2.4.1. Un écrit utilitaire, ordinaire

Comme nous l'avons exposé précédemment, la demande de formation portait sur un écrit fonctionnel utilisé en quantité massive par le service clientèle de l'entreprise : "la lettre de réponse à une réclamation". Nous cernerons ici brièvement les caractéristiques de cet écrit. Tout d'abord nous le classerons dans la catégorie des communications externes institutionnelles. En effet, ce type de communication trouve sa source dans la culture interne de l'entreprise et, comme le montre Nguyen Thanh Fannelly[36], véhicule non seulement "les valeurs, la morale de l'entreprise" mais s'appuie également "a priori sur l'existence d'un consensus interne, la fierté d'appartenance et le processus d'identification à l'entreprise". La crédibilité de cet écrit dépend donc étroitement de l'existence d'un consensus au sein du service, et plus particulièrement ici d'une certaine harmonisation de pratique. D'autre part, nous le qualifierons d' "utilitaire ou de fonctionnel" car, dès sa conception, l'objectif est clairement défini : donner à l'écrit toutes les chances qu'il soit lu, compris et qu'il déclenche l'action désirée par son auteur.

---

[35] Il s'agit des courriers automatisés issus de codes-phrases. Nous décrirons plus loin ce procédé d'écriture et son lien avec les lettres personnalisées.

[36] NGUYEN THANH Fannelly, 1991, *La communication une stratégie au service de l'entreprise*, Paris Ed. Economica, 135 p. ; p. 29.

Outil de travail de beaucoup d'entreprises, cet écrit ordinaire est pourtant peu[37] un objet d'études Universitaires. Il est vrai que le domaine des écrits au travail constitue un objet récent de recherche. Comme le constate d'ailleurs Françoise Rouard[38], c'est un objet de recherche en voie de constitution à propos duquel de nombreux travaux empiriques seront encore nécessaires, avant que de véritables stabilisations conceptuelles soient possibles et productives. Le faible nombre d'analyses existant sur ce sujet plaçait dès le départ cette recherche dans l'antichambre des nouveaux terrains à défricher. Est-ce sa qualité d'écrit "fonctionnel" qui n'intéresse guère ? Pierre Delcambre[39] dit à ce sujet que "les écrits au travail, n'ayant pas le plus souvent le statut prestigieux de texte à auteur, échappaient à l'attention des chercheurs". Il est vrai que ces écrits se distinguent des écrits littéraires par le fait qu'ils sont entièrement au service de l'information émise et non au service de celle de son auteur. Considéré comme "normatif", cet écrit fonctionnel est le mal aimé des littéraires ! Mal connu des collectifs scientifiques, ce type d'écrit, objet de formation, est pourtant d'une richesse étonnante. L'étudier permet non seulement d'apporter un autre regard sur une pratique rédactionnelle très courante, mais aussi de mieux comprendre la réalité professionnelle commerciale dans une organisation productive.

En se penchant sur les écrits ordinaires tels que "les pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés", Pierre Delcambre[40] y perçoit "une voie d'entrée pour observer les organisations de travail et pour comprendre les univers de travail". Sans nous donner cet objectif, plus spécifique aux Sciences de la Communication, nous souhaitons toutefois montrer qu'apprendre à rédiger un courrier dépasse largement la question du "Français" et met en lumière les enjeux multiples de l'écriture, lesquels concourent à faire de la profession de rédactrice un métier complexe et passionnant. Le courrier commercial, et plus spécifiquement ici la lettre de réponse à une réclamation, outil de travail aux

---

[37] Le fichier des thèses ne nous a en effet proposé qu'une seule thèse sur le sujet, celle de Sophie PENE, *Productions langagières et ordre graphique en situation de travail,* PARIS VII
Nous n'avons par ailleurs trouvé qu'une seule étude sur ce sujet. Etude de Claude QUIN dans la Documentation Française, 1995, *Les lettres de réclamation*, étude réalisée par Annie BORZEIX et Michèle LACOSTE. Notons que pour ces deux cas, il s'agissait exclusivement d'études portant sur la correspondance dans les secteurs publics et administratifs et non dans le secteur commercial.

[38] Linguiste, enseignant au département Culture et Communication du C.N.A.M.

[39] DELCAMBRE Pierre, 1993, "Ecriture écrits professionnels : quelles interactions au travail ?" *Langage au travail*, Cahiers n°6, Les écrits au travail, p. 68, pp. 67-82.

[40] DELCAMBRE Pierre, 1997, *Ecriture et communications de travail Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés,* Communication, Septentrion Presses Universitaires, 325 p. ; p. 8.

dimensions opératives, devient objet de recherche au même titre que d'autres écritures peuvent l'être. Son étude va même alors dépasser le cadre de l'apprentissage de l'écriture puisqu'il va servir de point de départ à une réflexion plus large sur les transformations des stratégies éducatives d'un Département de Formation Continue. C'est dans le champ des Sciences de l'Education que nous souhaitons ancrer notre recherche.

2.4.2. Au-delà d'un écrit transparent : un métier

Nous sommes bien dans une demande de formation d'un métier : celui de rédactrice.
Ecrire ici n'est pas une activité liée au travail, c'est le travail. Toucher à cet écrit, c'est donc toucher à la profession de celui qui est missionné pour rédiger. Former à cet écrit, c'est par conséquent former à un métier. Par extension, juger la qualité de cette pratique langagière revient à juger la qualité professionnelle de l'auteur de l'écrit. Il conviendra alors de décliner les caractéristiques de cet écrit : discursives, énonciatives et stylistiques en parallèle avec sa fonction dans l'organisation. Parce qu'il est mémorisé par l'outil informatisé, à la disposition de tous, et contrôlable à tout moment, il n'a ni secret, ni intimité : il devient transparent. Cette transparence pose une difficulté majeure pour la profession de rédactrice : la multiplicité des lecteurs pour un écrit qui n'est en fait destiné qu'à un seul véritable lecteur et qui ne doit agir que sur lui : le client. Nous observerons autant un métier qu'un écrit. C'est la raison pour laquelle nous emploierons le terme "**rédactrice**" plutôt qu' "apprenant", afin de montrer que le sujet apprenant ici est d'abord **un "acteur en action" dans l'exercice d'un métier**.

3. Le cadre de la recherche

3.1. Du questionnement lié à l'action à un itinéraire de recherche

C'est donc avec la posture d'un praticien-chercheur que nous aborderons cette recherche. Certes, nous connaissions les difficultés qui pouvaient émerger de cette double posture. Mais nous pensions que pour permettre un mouvement d'aller-retour entre recherche et application ou encore entre observation de terrain et théorisation, cette double appartenance de chercheur et de praticien pouvait être très riche. En dépassant la visée praxéologique, le formateur-praticien peut adopter une démarche de recherche et réduire

les distances entre le monde de l'entreprise et le monde de la recherche. Le fait de bien connaître le terrain nous semblait être un atout appréciable. Cela avait l'avantage, pour reprendre un mot de Jacques Ardoino, d'une "familiarité avec le sens commun contrairement au chercheur importé qui doit progressivement l'acquérir"[41]. Le dilemme du praticien-chercheur, dit Gaulejac,[42] est que, pour être reconnu par l'entreprise, il doit être utile et pour être reconnu par la communauté scientifique, il doit prendre une certaine distance. Entre "l'utile opératoire" du praticien et la distanciation du chercheur, il nous fallait être vigilant même si l'implication du chercheur est une caractéristique, voire une propriété de la recherche-action acceptée par tous les partisans de la méthode. S'il est reconnu aujourd'hui, comme le dit Marie Renée Verspieren, que "la distance ne garantit pas l'objectivité, il reste évident que l'implication ne la garantit pas non plus[43]". Le fait également d'opter pour une recherche-action dans le cadre des Sciences de l'Education accentuait encore l'implication, car selon Jean-Marie Barbier[44], "là où il y a Science de l'homme, on trouve nécessairement le collage de l'implication du chercheur dans sa multidimensionnalité symbolique et imaginaire".

Notre démarche de recherche aura pour point de départ un problème de formation. **Comment aider un professionnel à "améliorer" ses compétences communicationnelles ?**

Pour un ingénieur de recherche chargé de la mise en œuvre d'une formation touchant aux compétences en communication professionnelle, deux grandes possibilités s'offrent à lui, en référence à ce qui est traditionnellement proposé pour des demandes relatives aux domaines de la communication :[45]

La première possibilité est de mettre en place une formation développant des **compétences linguistiques**. Il s'agit principalement de cours de français portant sur la langue, le style,

---

[41] ARDOINO Jacques, 1990, *Les nouvelles formes de la recherche en éducation* au regard d'une Europe en devenir, Actes de colloque internationaux francophones, 1 Matrice Andsha, 448 p.

[42] GAULEJAC "Recherche et intervention, complémentarités et contradictions", *Education Permanente,* n° 113, pp. 179-192.

[43] VERSPIEREN Marie Renée, 1990, *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation,*. Contradictions/ L'Harmattan, 396 p. ; p. 104.

[44] BARBIER Jean-Marie, 1977, *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris Gauthier Villars, collection Hommes et Organisation, 228 p. ; pp. 117-118.

[45] Distinction que fait d'ailleurs ORGOGOZZO Isabelle, 1988, *Les paradoxes de la communication : à l'écoute des différences,* Paris, Les éditions d'organisation, 127 p.

la structuration des idées, etc. La question qui se pose alors au concepteur est de se demander si en développant exclusivement des compétences linguistiques, il va contribuer au développement de compétences professionnelles rédactionnelles.

La deuxième possibilité est de mettre en place une formation développant des **compétences générales** à la communication. Il s'agit principalement de formations portant sur des compétences communicatives : l'écoute, l'empathie, la gestion du stress, etc. La question qui se pose alors au concepteur est de se demander si en développant des compétences communicationnelles générales, il va contribuer à influer sur des compétences professionnelles rédactionnelles.

Autrement dit se pose ici une question théorique et pratique fondamentale pour concevoir une formation professionnelle : **Comment devient-on un "bon" professionnel ?**
C'est par cette interrogation que nous avons entamé à la fois notre Formation-Action et notre Recherche-Action : l'une nourrissant l'autre.
Très vite, nous avons eu la conviction que les compétences en communication professionnelle ne se réduisaient pas aux compétences linguistiques. Nous étions, comme le dit Renée Simonet[46], dans un "bien savoir écrire" qui avait besoin du "bien savoir communiquer". Il s'agissait donc pour nous de développer une double compétence : "une compétence linguistique et une compétence communicative professionnelle". C'était bien vers la Didactique Professionnelle autant que vers la Didactique des Techniques d'Expression qu'il fallait donc nous tourner.

La Didactique Professionnelle s'intéresse en effet plus particulièrement à l'analyse des compétences mobilisées dans l'action et à leur développement. Ce ne sont plus les savoirs généraux théoriques qui sont premiers mais les situations dans lesquelles les professionnels mettent en œuvre des savoirs implicites, des conduites en situation. La Didactique Professionnelle parle de "savoirs de référence"[47], lesquels sont définis comme un ensemble de savoirs reconnus par la profession sur les objets du domaine et de "savoirs en acte" manifestés dans les pratiques professionnelles. Nous définirons ici ces savoirs en action

---

[46] SIMONET Renée, 1994, *Techniques d'Expression et de Communication.* L'Harmattan Savoir et Communication, 235 p. ; p. 219.

[47] Terme emprunté à Jean ROGALSKI et Renan SAMURÇAY "Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau", in *La transposition didactique à l'épreuve de différents savoirs.* Grenoble, La pensée Sauvage, pp. 35-71.

comme des savoirs dirigés par la nécessité d'agir sur la communication pour réussir l'interaction commerciale.

La Didactique des Techniques d'Expression s'intéresse quant à elle aux compétences langagières et pragmatiques dans la situation de communication. Ces compétences sont enseignables et identifiables par l'existence de ce qu'on pourrait appeler un "texte du savoir"[48].

Au cours de notre formation-action, nos observations, nos expérimentations ont fait apparaître plusieurs points qui ont attiré l'attention du chercheur :

- la difficulté des acteurs à définir les normes implicites auxquelles ils se réfèrent pour mener leur activité rédactionnelle et, par conséquent, une grande disparité dans les pratiques liées à l'écriture commerciale ;

- des résistances, des rejets vis-à-vis de certaines productions langagières considérées comme non acceptables dans le contexte professionnel commercial de l'entreprise ;

- une performance communicationnelle variable d'un acteur à un autre sans lien apparent avec le niveau d'études ou de qualification de base ;

- un outil technologique, pivot de l'acte d'écriture, déterminant dans la mise en œuvre de l'écriture professionnelle commerciale.

Nous avons alors progressivement quitté notre posture de praticien pour endosser celle de chercheur dans une recherche-action qui devait nous permettre de **comprendre** comment construire les axes et les contenus d'une formation capable de répondre à la demande de formation de l'entreprise. Pour cela, il nous fallait donc **comprendre** et **savoir** plusieurs points :

- **Comprendre** ce qu'était cette "**compétence communicative commerciale**" que les acteurs devaient acquérir pour être, conformément au souhait des prescripteurs, de "bons" professionnels.

---

[48] Terme emprunté à PASTRE Pierre et SAMURÇAY Renan, 1995, in "La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences", in *Le développement des compétences Analyse du travail et didactique professionnelle*, Education Permanente n°123, p. 16, pp. 13-33.

- **Comprendre** également pourquoi cette performance semblait poser problème à une population dont la tâche est liée à une relation de service dans une interaction écrite.

Mais il nous était nécessaire aussi de **savoir** si notre contenu de formation devait s'élaborer à travers les situations et les problèmes que rencontre l'apprenant dans l'action ou s'il existait des types de savoirs professionnels extérieurs à la situation de travail, lesquels donneraient sens à l'action de formation. Nous pensions notamment aux concepts et outils préconisés par les formations professionnelles et initiales relatives aux écrits d'entreprise. **Quelle place fallait-il donc accorder aux compétences professionnelles en situation ?**

Nos lectures et expériences professionnelles nous permettaient d'affirmer que l'adulte au travail construit ses compétences dans des échanges incessants avec l'environnement et que celles-ci se forgent par l'expérience et la pratique : elles ne peuvent être séparées de la question du sens que les acteurs donnent à leur activité. Les savoirs mobilisés par l'adulte au travail sont bien des savoirs en action.
Et nous savions aussi que si une formation touche à des activités professionnelles précises, l'identification des compétences à transmettre nécessite une analyse de la situation professionnelle concernée. La référence n'est pas tant le savoir que l'activité : l'analyse du travail et de son contexte est un point de passage incontournable pour identifier les compétences mobilisées par les acteurs.
Il nous semblait donc nécessaire d'appréhender notre objet de recherche en tenant compte des règles d'emploi sociales et culturelles[49] qui régissent l'interaction dans le contexte commercial professionnel et d'observer à quels moments les acteurs étaient en difficulté et comment ils la surmontaient ou ne la surmontaient pas ou en partie et à quel coût cognitif et affectif.

L'hypothèse sous-jacente à notre démarche de recherche était que **la connaissance précise de la situation de travail des acteurs et du rapport qu'ils entretiennent avec leur activité professionnelle devait éclairer l'approche didactique. Former à la**

[49] Au sens des sociolinguistes comme Dell. H HYMES et John GUMPERZ.

professionnalisation, c'est comprendre et faire émerger ce qui participe de l'activité professionnelle et ce qui lui donne sens.

Si l'analyse des compétences suppose une observation des savoirs relatifs à la tâche et à l'activité professionnelle, à la signification sociale de cette tâche mais aussi aux représentations qu'ont les acteurs de leur tâche, nous avions la conviction que les savoirs extérieurs à la situation de travail ne trouvaient sens que s'ils étaient confrontés aux savoirs mobilisés dans l'action.

Nous avons alors senti au cours de notre recherche-action qu'une sous-hypothèse émergeait : **l'accompagnement à la professionnalisation devait s'effectuer "sur et par la situation de travail"**. En ce sens, les outils préconçus en dehors de la situation de travail, comme ceux proposés par la didactique aux écrits professionnels et commerciaux, devaient être reconsidérés sous l'éclairage du contexte professionnel effectif.

C'est par conséquent l'analyse du **lien étroit entre la dimension formation** et **la dimension analyse du travail** qui allait être le fil conducteur de notre recherche-action.

3.2. Cadre conceptuel et choix méthodologiques

C'est donc dans une approche communicationnelle que s'inscrit notre étude, laquelle aura pour cadre de référence les deux piliers du paradigme de la complexité[50] : le systémisme et le constructivisme. Nous justifierons notre cadre conceptuel en exposant ici très succinctement les deux hypothèses fondatrices des épistémologies constructivistes et leur lien avec notre objet de recherche. Pour présenter cette première hypothèse "phénoménologique", nous citerons Jean Piaget[51], un des fondateurs des épistémologies constructivistes. Celui-ci affirmait que l'action de connaître ne débute ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par leur interaction". Pour lui, la notion de constructivisme fait référence à la fois "au rôle de l'action (de l'activité de

[50] MORIN Edgar, 1990, *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris, collection communication et complexité 158 p.

[51] PIAGET Jean, 1937-1967, *La construction du réel chez l'enfant,* 2ème édition Nestlé Delachaux, 342 p. ; p. 311.

l'organisme) et au caractère progressif de l'élaboration des structures de connaissance"[52]. On perçoit, à travers ses propos, l'inséparabilité entre l'acte de connaître un objet et l'acte de se connaître. Nous retrouvons ici l'idée que le réel connaissable est un réel en activité qu'expérimente le sujet. Cette idée met l'expérience au centre de la connaissance, expérience qui revêt trois caractéristiques :

- Un concept d'action qui implique celui de temporalité. Nous verrons à ce propos la place du temps dans l'activité pratique et cognitive des rédactrices.
- Le caractère dialectique de la cognition. Nous observerons donc à la fois ce qui crée la connaissance des rédactrices mais aussi ce qui l'entrave.
- Le caractère récursif de la connaissance. Nous verrons ainsi l'interdépendance entre la perception de la communication commerciale qu'ont les acteurs, la transformation de leurs représentations et leurs propres transformations.

La deuxième hypothèse "téléologique" attribue à l'acteur le rôle décisif dans la construction de la connaissance. Cette prise en compte de l'intentionnalité ou de la finalité renvoie à l'idée que l'intelligence du sujet cognitif est davantage sollicitée par des réponses à la question "afin de" que "parce que". L'univers de signification est construit par les acteurs et par l'ensemble de leurs échanges. Pour le constructiviste, ce que l'on perçoit n'est jamais un élément seul ou un assemblage incohérent d'éléments. Pour lui, ces éléments s'organisent en une forme globale par un processus de mise en relation. Le sens surgit par rapport à cette totalité.

Nous réfléchirons donc sur la compréhension des "émergences cognitives" qui, comme le dit Jean Clenet[53], sont "les propriétés propres à la cognition, lesquelles résultent de multiples interactions entre l'individu et son environnement". C'est donc par une approche pragmatique de la "cognition en contexte"[54] que nous **tenterons de comprendre les interactions entre les acteurs et leur contexte de travail** et que nous réfléchirons sur l'acquisition des compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle.

---

[52] Fondements épistémologiques de la démarche Piagétienne exposés par Jean-Paul BRONCKART,1977, *Théories du langage*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 361p. ; p. 47.

[53] CLENET Jean, 1999, *Représentations, formations et alternance Etre formé et/ou se former*, L'Harmattan.

[54] Terme que nous empruntons, comme l'a fait Jean CLENET, à Guy BEAUVALLET, 1996.

Dans sa thèse relative à la recherche-action, Michel Liu[55] démontre qu'il n'y a pas une méthode de recherche universellement valable, mais que celle-ci est fortement conditionnée par la nature du fait à étudier. Nous justifierons nos choix méthodologiques par l'aspect "complexe" de l'objet même que nous analysons et par la pluralité des aspects de notre objet que nous souhaitions observer : le rapport des acteurs vis-à-vis de leur tâche, l'outil permettant l'exécution de leur tâche, l'objet même de leur tâche... Ainsi, plus que de multidisciplinarité ou de multidimensionnalité, c'est de "multiréférentialité" qu'il sera question. Ce terme, emprunté à Jacques Ardoino[56], traduit un parti pris épistémologique qui se propose une lecture plurielle. Comme le dit cet auteur, l'"analyse multiréférentielle est une interrogation d'un objet à partir de perspectives différentes. Elle entraîne un questionnement mutuel éventuellement contradictoire, d'une perspective à l'autre". C'est parce que la multiréférentialité dit la complexité que cette dernière semble être la plus propre à l'objet de notre étude.

Cette recherche se situe principalement dans le champ des Sciences de l'Education et de la Didactique Professionnelle. Mais, nous serons amenés à aborder des champs de disciplines frontalières et à parler plusieurs langages disciplinaires : Sciences de l'Education, Sciences du Langage, Psychologie Sociale et Cognitive, Didactique du Français et Didactique professionnelle, Sciences de la Communication, Ergonomie, Sociologie. Nous ne prétendrons pas approfondir tous ces champs. Nous avons simplement sélectionné à la lumière de nos observations les théories ou les cadres théoriques qui pouvaient nous apporter un éclairage pertinent sur l'objet de notre recherche.

Le fait de nous intéresser à une activité professionnelle autour de la **relation de service** va nous donner l'occasion d'aborder trois courants sociologiques qui ont mené une réflexion sur ce domaine. Un premier courant, historiquement le plus ancien, fonctionnaliste, qui observe l'individu au travail sous l'emprise de règles et de procédures. Un deuxième courant plus stratégique,[57] qui évoque les jeux de pouvoir, les négociations implicites et les

---

[55] LIU Michel, septembre1986, *La recherche-action dans les sciences de l'homme : portée, limites et perspectives,* Thèse présentée pour le Doctorat d'Etat ès Lettres, Fondation Nationale des Sciences Politiques, Institut d'Etudes politiques de Paris, cycle supérieur de Sociologie document ronétypé, 569 p.

[56] ARDOINO Jacques, 1990, "La multiréférentialité", in *Encyclopédie Philosophique Universelle.* Les notions philosophiques, dictionnaire 2T, Paris, PUF.

[57] Approche stratégique évoquée par CROZIER Michel, 1977, *L'acteur et le système,* Ed. du seuil, 436 p. mais aussi par BERNOUX Philippe, 1995, *La sociologie des entreprises,* Ed. du Seuil, 395 p.

zones d'incertitude permettant l'accroissement ou non de l'autonomie de l'acteur. Un troisième courant, interactionniste,[58] qui privilégie les observations d'interaction sur le terrain et qui réhabilite ainsi l'importance du contexte en rappelant que toute action est située dans le temps et l'espace. Ce dernier courant alimentera particulièrement notre analyse.

C'est à partir d'observations des échanges, des marqueurs d'attitudes, des valeurs, croyances et représentations des acteurs en situation que nous essayerons d'éclairer notre problématique.
Le fait de nous intéresser à une **pratique langagière** nous amènera sur les champs de la linguistique et notamment de la pragmatique ainsi que sur ceux des Sciences de la Communication.
Le fait de nous pencher sur une **activité professionnelle** nous fera réfléchir aux rapports entre les acteurs et leur travail. Quelques concepts en Ergonomie, en Psychologie Sociale et en Sciences de la Communication pourront nous éclairer. Enfin, notre problématique de **formation** inscrira notre recherche dans le champ des Sciences de l'Education et s'appuiera sur des apports de la Didactique Professionnelle et du Français.

Nous n'aborderons pas ces champs selon un ordre défini. Ce ne sont pas eux qui guident notre recherche, mais ce sont les questionnements issus de notre problématique qui vont croiser ou non certains champs conceptuels. Ceux-ci viennent éclairer nos interrogations au fur et à mesure de notre approche pragmatique. Cette démarche constructiviste, sans a priori conceptuel, va nous permettre de progresser dans notre problématique de départ.

Pour cela, nous avons choisi de croiser plusieurs méthodes de recherches qui toutes auront pour mission de nous aider autant à **comprendre** qu'à **expliquer**. Conscients que décrire n'est pas expliquer, nous avons tenu à ne pas sombrer dans la seule analyse descriptive d'une situation de formation ou d'un objet de formation. Bien que nous pensions que la méthode d'observation soit assez déterminante pour le repérage et l'émergence d'un problème, nous avons souhaité, pour asseoir nos hypothèses, utiliser quelques apports méthodologiques des démarches expérimentales. Ainsi deux protocoles expérimentaux viennent compléter les résultats d'observations in situ ainsi que de nombreuses

[58] Nous nous appuierons notamment sur les travaux de Erwing GOFFMAN.

expérimentations en situation. Afin qu'ils ne soient pas taxés de "réducteurs" ni d'"artificiels", nous les avons conçus avec des corpus de textes situés. Ces protocoles seront exploités selon une démarche qualitative, méthode qui nous est apparue la plus propice à notre étude, et nourriront notre travail de recherche.

L'ensemble de notre recherche sera d'ailleurs sous-tendu par une **approche qualitative** parce que ce type d'approche nous semble se situer dans le paradigme de la compréhension, parti pris épistémologique que nous avons choisi et qui, comme le dit Jean Clenet, "postule que les faits et les savoirs qui relèvent des faits humains sont des faits porteurs de significations"[59]. Pour cet auteur, l'approche qualitative est tout à fait adaptée aux démarches de problématisation car elle :

- "se construit sur la base d'un **problème de terrain** et est souvent posée par des acteurs de terrain ;
- met en place une **démarche exploratoire** qui permet de reposer, de complexifier le problème ;
- relève de **recherches contextualisées** (recherche, recherche-action, formation-action-recherche) ;
- fonde sa validation sur des critères d'acceptation interne (concordance entre **l'approche empirique** et les **observations rapportées**), sur des critères de validité externe (**rapprochement avec d'autres situations** ou **théorisations**), et sur des critères de cohésions internes (**plausibilité entre données, compréhension, théorisations**...)".

Nous reconnaissons, à travers ce descriptif, la démarche de recherche que nous avons choisie : celle qui pose le processus de problématisation au centre d'une démarche "inductive", celle qui permet une compréhension des logiques internes aux individus.

Nous avons tenu à nous doter d'un corpus de données et d'observations important afin de pouvoir effectuer des rapprochements, des recoupements dans nos analyses. Nous souhaitions ainsi observer notre objet de recherche sous différents angles et nous prémunir contre le risque d'une trop grande subjectivité. Ces recueils d'informations ont été envisagés dans la perspective de l'acte pédagogique : notre regard sur les matériaux

---

[59] CLENET Jean, 1999, *Modélisation d'un parcours de recherches. Concevoir – construire – conduire l'alternance en éducation.* Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des résultats en Sciences de l'Education, 251 p.

recueillis sera lié à notre souci de l'enseignement et de l'apprentissage, deux axes appartenant, de notre point de vue, au même processus.

Des observations :

- Plus de mille heures d'observations dans des Formations-Action aux objectifs similaires, avec des publics exerçant des fonctions différentes (agents de maîtrise, agents opérationnels, contrôleuses), et n'ayant pas tous les mêmes niveaux d'ancienneté.
- Une Formation-Action observée dans trois entreprises différentes (même si une seule sera citée ici, quelques corpus de textes issus de ces entreprises donneront des indices quant à la généralisation de notre analyse).
- Six années de collaboration au projet de transformation de pratique d'écriture de l'entreprise au cours desquelles des observations sur des postes de travail ont pu être effectuées.

Des analyses de contenu :

- Plus de 600 courriers lus et /ou analysés.
- Une analyse de contenu de quelques archives de courriers de l'entreprise.
- Des résultats d'un bilan à chaud effectué après la formation (nous n'explorerons que deux questions).
- L'exploitation des résultats d'un audit effectué auprès des clients de l'entreprise.
- Une analyse de contenu de 15 manuels de formation initiale professionnelle ou /et de formation professionnelle d'adultes.
- Des analyses de courriers rédigés au cours de la formation.

Des expérimentations :

- Un protocole expérimental effectué à partir de 11 lettres évaluées par 130 rédactrices dans deux entreprises différentes (pour un total d'environ 1000 lettres).
- Un deuxième protocole expérimental sous forme d'un différenciateur sémantique effectué auprès de 40 rédactrices avant la formation.
- Des expérimentations au cours des séances de formation (tests d'acceptabilité).

Des entretiens :

- Des entretiens non-directifs auprès des acteurs et prescripteurs de la formation.

- Des entretiens non-directifs auprès des apprenants au cours de la formation au sujet de leur pratique rédactionnelle (activité réflexive d'ordre métalinguistique).

Ces différents terrains et supports serviront notre démarche de recherche et seront exploités selon des méthodes distinctes. Pour donner une certaine cohérence au travail, nous avons préféré présenter celles-ci au fur et à mesure des chapitres. Néanmoins, nous ferons plusieurs remarques méthodologiques :

- Nous avons tenu, pour valider certaines conclusions, à procéder à des démarches comparatives lorsqu'il était utile ou possible de le faire.
- Les corpus de texte des courriers n'ont pas été analysés selon une analyse purement linguistique, mais bien en lien avec le contexte. Ainsi, **nous observerons des pratiques d'écriture mêlées à des comportements de travail et à un contexte professionnel**. Les extraits cités sont tous issus de courriers situés.
- L'activité rédactionnelle sera observée dans les échanges ordinaires (lettres courantes) entre les professionnels et les clients.

3.2.1. Précisions terminologiques

En analysant la tâche "communiquer" au même titre qu'un autre type de tâche, nous soulignerons, d'une certaine façon, les points de convergence entre l'approche interactionniste et l'approche ergonomique.
Etant donné l'importance que nous accordons dans ce travail aux corpus de textes, nous avons décidé de les présenter de la façon suivante :

- extraits de lettres, manuels scolaires (chapitre VI), entretiens ou commentaires d'acteurs seront en **italique entre guillemets**. Par contre, les citations d'auteurs resteront **entre guillemets** seulement. Nous espérons ainsi faciliter la lecture de nos propos.

Nous développerons plus spécifiquement dans les chapitres suivants nos choix conceptuels en lien avec la communication, objet de notre étude. Nous tenons néanmoins à préciser ici quelques termes que nous emploierons régulièrement : **contexte de communication** et **situation de communication**. Nous poserons dès le départ que le "contexte de communication" se réfère à l'environnement textuel d'un mot ou d'une séquence de mots. Tandis que la "situation de communication" est externe à l'acte de langage et constitue l'espace d'échange dans lequel le locuteur (rédactrice) se trouve en relation avec

l'interlocuteur (cliente). Cette distinction, qu'effectue d'ailleurs François Charaudeau[60], pose les différentes composantes de la situation de communication de la façon suivante :

- les caractéristiques physiques des partenaires (présents, éloignés, multiples, etc.) ;
- les caractéristiques identitaires des partenaires (sociales et socio-professionnelles) ;
- le canal de transmission utilisé (écrit, oral, direct, indirect, etc.) ;
- les caractéristiques contractuelles (les comportements discursifs que doivent réaliser les partenaires, compte tenu du contrat qui les relie) .

Nous introduirons également deux termes : **phrase** et **énoncé** que nous utiliserons selon les conditions de l'observation, conformément aux définitions qu'en donne Antoine Culioli[61]. Pour lui, "une phrase dépend essentiellement d'une norme ; elle est caractérisée assez facilement par une grammaire approximative qui expliquera son organisation interne. La notion d'énoncé est plus subtile puisque, en fait, certaines chaînes sont plus ou moins énonçables (selon les contextes où on les insère, la modulation et l'intonation qui les présentent) et selon les paramètres socio-culturels qui viennent sans cesse troubler les conditions d'observations." Dans notre contexte de communication, tous les énoncés observés sont issus d'un corpus de texte bien défini : le courrier de l'entreprise. Les énoncés seront ici des phrases. Nous emploierons l'un ou l'autre terme.

4. Plan

Notre travail de recherche se divise en huit grands chapitres :

- **Dans le premier chapitre,** nous avons présenté le cadre institutionnel de la recherche, c'est-à-dire le Département Expression Ecrite et Orale d'un organisme de formation d'adultes et ses missions auprès des organisations apprenantes ainsi que le terrain d'observation sur lequel le travail de recherche a pu s'appuyer. Nous avons posé nos orientations et nos hypothèses, et notamment le lien que nous

[60] CHARAUDEAU François, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette Education, 927 p. ; p. 636.
[61] CULIOLI Antoine, 1981, *Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques*, Laboratoire de Linguistique Formelle Département de Recherches Linguistiques, Paris, Numéro Spécial II, 141 p. ; p. 10

souhaitons démontrer entre la "**dimension formation**" et la **dimension analyse du travail.**

- **Dans le deuxième chapitre,** nous partirons de cette **dimension-analyse du travail** en nous intéressant aux acteurs et au contexte professionnel dans lequel s'inscrit la formation. Nous chercherons à **comprendre** ce qu' est une relation de service dans un contexte commercial afin de mieux cerner les compétences cognitives, communicationnelles et linguistiques nécessaires au **métier de rédactrice,** ainsi que les **enjeux** inhérents à cette fonction.

- **Dans le troisième chapitre**, nous poursuivrons notre approche en nous interrogeant sur le **rapport** que les **acteurs** ont vis-à-vis de **leur tâche**. A cet effet, nous chercherons plus particulièrement à connaître **les représentations** que les acteurs se font de la communication commerciale dans leurs courriers. A partir de différents supports (entretiens, pratiques correctives, différenciateur sémantique) nous chercherons les indices susceptibles de nous éclairer sur les normes implicites de référence sur lesquelles une collectivité s'appuie pour mettre en œuvre une pratique rédactionnelle commerciale. Nous chercherons notamment à **identifier** ce qui pourrait empêcher la mise en place d'une nouvelle pratique d'écriture.

- **Dans le quatrième chapitre**, nous approfondirons les différents résultats que le recueil de représentations du précédent chapitre aura révélés. Nous aurons recours aux Sciences du Langage et aux théories interactionnistes pour essayer de **comprendre** les difficultés que rencontrent les acteurs dans leurs pratiques rédactionnelles. Nous nous pencherons plus spécifiquement sur **le rapport que les acteurs ont avec leur pratique d'écriture**. Nous tenterons de comprendre les raisons des divergences de pratiques rédactionnelles ainsi que les raisons des résistances vis-à-vis de certaines formes de communication. A partir d'observations en situation d'écriture et d'extraits de courriers, nous nous interrogerons notamment sur ce que le fait de "parler pour" l'entreprise et d'être confronté à une "double posture" (prendre un "point de vue client" et un "point de vue entreprise") peut avoir comme incidences sur la qualité rédactionnelle commerciale d'un courrier.

- **Dans le cinquième chapitre**, nous continuerons à nous pencher sur la **dimension analyse du travail** en nous préoccupant des outils utilisés par les acteurs dans leur

tâche rédactionnelle. Nous essayerons de savoir si la coexistence de **deux modes d'écriture** (mode automatisé et mode personnalisé) influe sur les performances communicationnelles. Nous observerons notamment les effets de la mémoire et des actions opératoires liées à la lecture de l'écran sur la qualité rédactionnelle des lettres personnalisées. Pour cela, nous confronterons la qualité des courriers avec les moyens automatisés mis en œuvre pour produire ces écrits.

- **Dans le sixième chapitre**, nous nous intéresserons à la dimension formation et nous chercherons à savoir si les préconisations proposées par différents manuels relatifs aux écrits professionnels peuvent être des aides pertinentes pour notre objectif de formation. Autrement dit, après avoir effectué une analyse des contenus les plus récurrents de ces ouvrages, nous confronterons leurs préconisations et leurs outils et tenterons de savoir s'ils ont un sens pour ce type de formation et s'ils correspondent aux besoins émergeant dans la situation de travail des acteurs.

- **Dans le septième chapitre**, nous apporterons notre point de vue sur les orientations d'un contenu répondant à une demande de transformation de pratiques rédactionnelles. A partir des observations issues de la situation de travail, détaillées dans les chapitres précédents, (rapport des acteurs vis-à-vis de leur tâche, connaissance des logiques rédactionnelles propres à l'entreprise, enjeux spécifiques à la réclamation commerciale), nous expliciterons les axes de nos préconisations et la façon dont nous avons souhaité accompagner l'entreprise dans son "projet qualité". Nous montrerons l'indissociable lien que nous faisons entre la dimension formation et la dimension-analyse du travail.

- **Dans le huitième chapitre,** nous tenterons de modéliser le **concept d'accompagnement** à la professionnalisation d'une pratique : caractéristiques, limites et perspectives seront nos trois axes de réflexion. Nous nous interrogerons notamment sur les rétroactions que cela implique pour les organisations apprenantes mais aussi pour les Organismes de Formation d'Adultes. Nous nous demanderons comment la Formation Permanente Universitaire peut appuyer efficacement une démarche qualité en Entreprise.

CHAPITRE II - LES ACTEURS, LA SITUATION DE TRAVAIL ET L'OBJET DE LEUR TACHE

1. Introduction

L'analyse du travail et de l'activité constitue un point de départ pour comprendre comment un formateur peut s'engager avec les acteurs dans la situation formative.

Nous prendrons quelques outils issus des méthodes d'analyse ergonomique du travail pour observer notre situation de travail. Afin de bien rester dans notre champ des Sciences de l'Education, nous observerons spécifiquement les aspects du travail qui peuvent venir interférer dans la construction d'une formation à visée opérationnelle, laquelle inclura forcément dans son contenu la construction des savoirs de l'action. C'est la raison pour laquelle nous nous concentrerons sur les deux dimensions fondamentales à l'analyse du travail : celle du quoi et celle du comment. Autrement dit : quelle est la tâche à effectuer et comment est-elle faite ?

Pour cela, nous avons effectué des observations sur les terrains et des questionnements informels auprès des apprenants ou des personnels hiérarchiques.

Plusieurs questionnements ont guidé nos observations :

- Quels sont les savoirs de référence nécessaires à l'exécution de la tâche ?
  (Ces savoirs ont d'ailleurs été déclinés par les intéressés par la question en situation d'observation : *"Que faites-vous dès le moment où vous avez à traiter un courrier ?")*
- Comment circonscrire la tâche et l'activité ?
- Peut-on parler de tâche complexe ?
- Comment situer la fonction de rédactrice dans l'entreprise ?

Comme l'affirme Francis Minet[1], l'analyse du travail est "une étape indispensable pour repérer les compétences, élaborer les dispositifs et construire les contenus de formation". Elle est donc par définition riche d'informations pour la didactique professionnelle et ce d'autant plus que les professionnels bien souvent ne savent ni expliciter, ni "mettre en mots" les compétences professionnelles qu'ils possèdent pourtant.

---

[1] MINET Francis, 1995, *L'analyse de l'activité et la formation des compétences,* Education et Formation, Paris, L'Harmattan, 156 p. ; p. 131.

2. Les acteurs de la formation

2.1. Leur niveau d'études et leur ancienneté

L'histogramme ci-après permet de situer le niveau d'études des rédactrices et leur fonction. Les données proviennent de l'entreprise. Il n'a pas été tenu compte des formations internes des rédactrices. Celles-ci ont bénéficié d'un nombre important de formations internes. Aucune de ces formations n'a concerné les écrits personnalisés.

NIVEAU D'ETUDES	NIVEAU DE LA TACHE*	EFFECTIF
VI : CEP	F1	11
	F2	21
	F3	3
	F4	2
V : CAP-BEP-BEPC	F1	27
	F2	54
	F3	5
	F4	7
IV : BAC	F1	2
	F2	12
	F3	4
	F4	1
III/II : BAC+	F4	2

Tableau 3[2] : Les acteurs, leur niveau d'études

*Nous désignerons par F (fonction) le niveau de la tâche à effectuer :

- F1 répondre à des cas simples
- F2 répondre à des cas complexes
- F3 répondre à des cas spéciaux, et /contentieux- contrôler les courriers (qualité-conseil)
- F4 manager une équipe dans le service de relation-clientèle.

[2] Ces chiffres nous ont été donnés dans les premières années de notre Formation-Action (1994). Il est possible qu'il y ait quelques modifications depuis, mais cela ne remet pas en cause l'échelle de niveau d'Etudes.

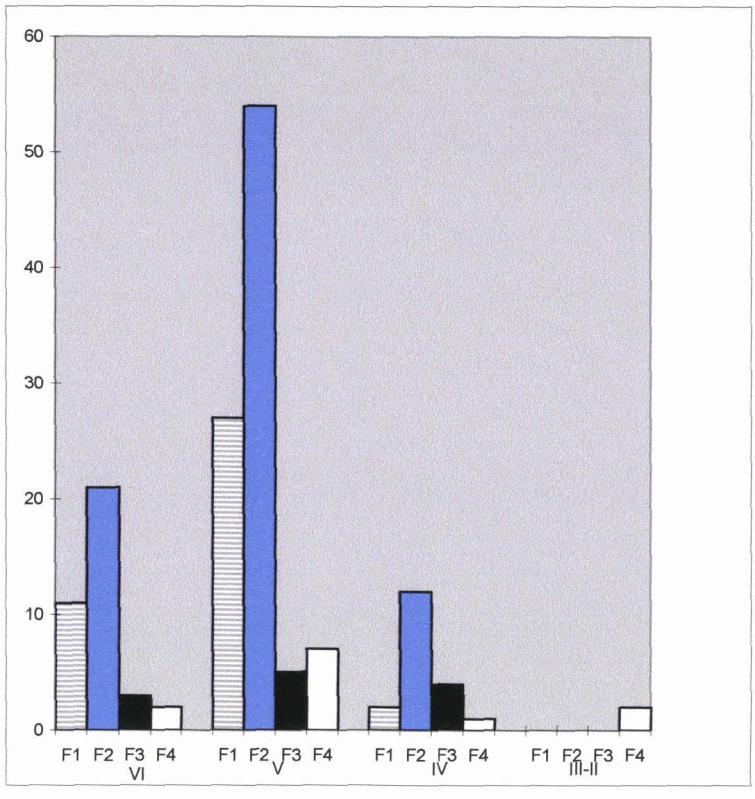


Figure 2 : Les acteurs, leur tâche et leur niveau d'études

Les rédactrices ont en moyenne 25 ans d'ancienneté dans l'entreprise et environ l'équivalent sur leur poste de travail. Elles ont en moyenne 44 ans et sont très souvent entrées dans l'entreprise vers 19 ans. Elles quittent peu leur secteur d'activité. La mobilité s'effectue en général à l'intérieur du service de correspondance qui a bien sectorisé les tâches. Elles évoluent parfois dans le service d'une tâche liée à "l'ouverture courrier" ou "prélecture" à une tâche de rédaction de niveau F1 ou F2. Par leurs nombreuses années d'ancienneté sur leur poste de travail, on les considère dans l'entreprise comme des rédactrices "expertes", comme d'excellentes "procédurières". Elles possèdent donc d'importants savoirs pratiques et des savoirs théoriques de base variables d'une rédactrice à une autre.

A partir de ces données, on peut faire un certain nombre de constats :

- C'est une population qui a été embauchée jeune et qui s'est qualifiée à partir du poste de travail. La construction des compétences des acteurs s'est donc faite principalement en dehors des situations de formation instituées.

- La fonction n'est pas liée au niveau. Deux personnes de niveau CEP ont des fonctions d'encadrement et 21 personnes de niveau CEP rédigent les cas complexes. Ce constat rejoint d'une certaine façon l'analyse de Bertrand Schwartz[3] qui affirme qu'un non diplômé dans un contexte qualifiant ne cessera de progresser : "C'est le contexte qui est ou non qualifiant". Le métier a donc recruté majoritairement son personnel sur des niveaux de compétences BEPC[4]. Notons qu'actuellement le recrutement pour cette tâche s'effectue sur des niveaux BAC, mais qu'il est loin d'être satisfaisant. Cette difficulté révèle en quelque sorte la complexité des compétences nécessaires pour maîtriser la tâche professionnelle demandée, et souligne peut-être, comme nous l'évoquerons dans le chapitre VII, une certaine insuffisance des contenus enseignés en formation initiale au regard des compétences[5] exigées en situation. Rappelons cependant que toutes les rédactrices ont bénéficié de formations en interne, lesquelles ont pu favoriser les progressions individuelles.

2.2. La fonction de rédactrice : de la dépendance à l'autonomie

Avant d'aller plus en avant dans l'analyse de la situation de travail, nous souhaitons ici poser une rapide réflexion autour du concept philosophique : "la valeur-travail". Nous ferons notamment référence à l'ouvrage de Renaud Sainsaulieu[6], lequel voit dans ce concept le moyen de pouvoir se bâtir une zone d'indépendance dans un lieu de socialisation. Pour lui, "l'appartenance à l'organisation est une source de valeurs variées certes mais réelles parce qu'on y trouve les moyens conjugués d'une socialisation et d'une indépendance." Mais il s'interroge également sur les sources de valeurs autres que celles de l'organisation au regard des attitudes passives de certains travailleurs. C'est en ce sens que nous observerons particulièrement ce que "la valeur-travail" signifie pour la rédactrice et notamment ce qu'elle peut retirer de son activité au travail en terme de pouvoir, reconnaissance de soi et indépendance.

---

3 SCHWARTZ Bertrand, 1994, *Moderniser sans exclure*, Paris, Ed. la découverte, p. 240.

4 Nous tenons néanmoins à préciser que de nombreux stages de formation sont proposés à ce personnel qui a donc pu se perfectionner.

5 Cela pose la question de l'apprentissage aux compétences communicationnelles.

6 SAINSAULIEU Renaud, 1988, *L'Identité au travail,* Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 475 p. ; p. 369.

La fonction de rédactrice est une fonction centrale dans une organisation de Vente par Correspondance. C'est la rédactrice qui est l'intermédiaire entre l'extérieur de l'entreprise (le client, le fournisseur, les supports extérieurs[7]) et l'intérieur via les différents services dont elle est totalement dépendante (service marketing, service retour, service comptabilité, service achat, etc.). Tributaire des décisions commerciales des services décideurs, la rédactrice est à la fois une "exécutante de directives" et une "responsable de décisions". Elle est donc à la fois dépendante et autonome. Par sa fonction, elle est impliquée. Par ses actions, elle s'engage. Mais, cet espace décisionnel est soumis aux contraintes institutionnelles et conjoncturelles. Sa liberté est alors entravée : sa marge de manœuvre est parfois plus théorique qu'effective. Contrôlée pour la qualité et la quantité de travail fourni, elle rend des comptes sur ses choix décisionnels. L'organigramme ci-après situe la fonction de rédactrice dans la structure hiérarchique.

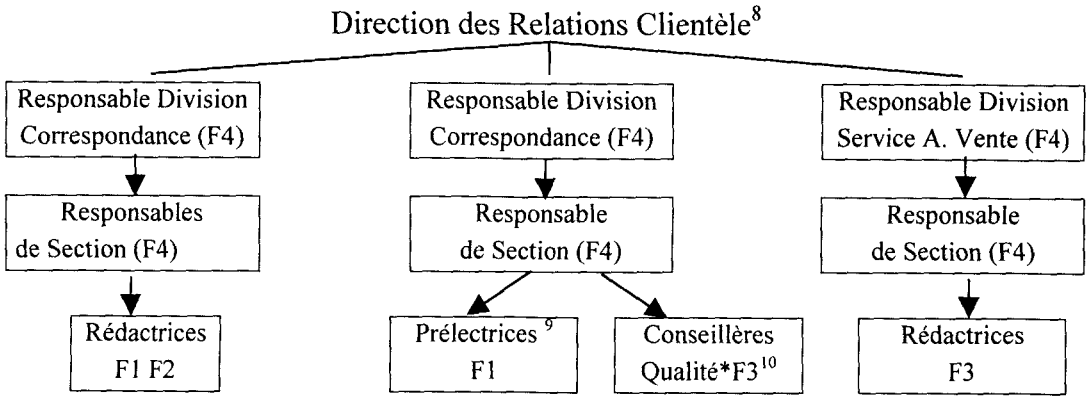


Figure 3 : Organigramme Service de correspondance

L'ensemble de ces secteurs "rédaction" a besoin pour fonctionner d'un certain nombre de flux d'informations. Ces informations émanent des Services de Renseignements Techniques, du Marketing, des Services Informatiques, du Service Après-Vente, des

---

7 Terme utilisé par l'entreprise pour désigner "les relais catalogues, les transporteurs, ...".

8 L'organigramme proposé donne une vision d'ensemble du système, mais un remaniement structurel actuel risque de le rendre prochainement légèrement différent.

9 Nous distinguerons prélectrices de rédactrices. Les premières trient, orientent le courrier et envoient les courriers automatiques. Tandis que les deuxièmes ont une activité scripturale.

10 Notons que les conseillères qualité ou contrôleuses sont au même niveau hiérarchique que les personnes qu'elles contrôlent.

Partenaires (transporteurs, fournisseurs, etc.). Pour pouvoir remplir convenablement leurs tâches, les rédactrices sont donc dépendantes d'informations provenant d'autres postes détenus par d'autres. Elles peuvent voir ainsi leur capacité de communication avec les clients affectée par manque d'informations. Nous aborderons ce point dans les chapitres suivants. Le schéma ci-après montre donc les diverses interactions des services.

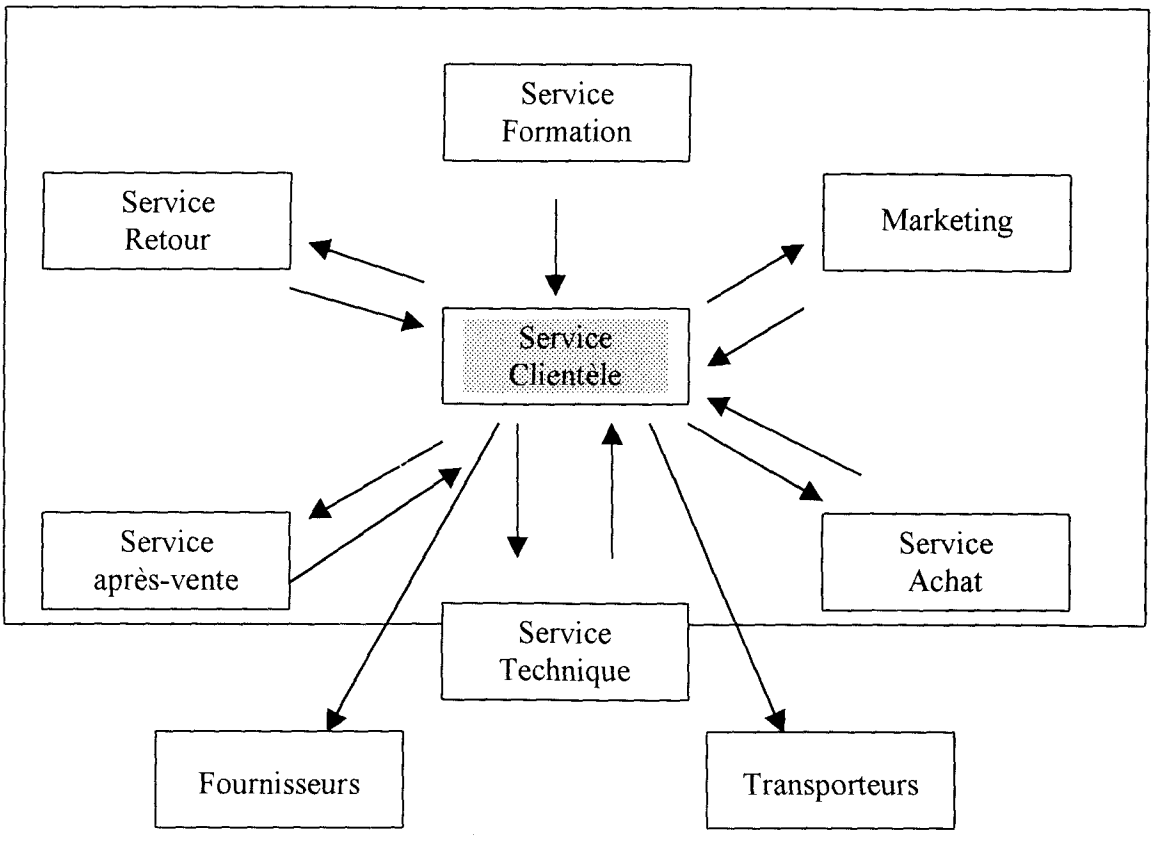


Figure 4 : Schématisation des diverses interactions des services

On retrouve bien ici ce que Philippe Bernoux[11] analyse comme une des contraintes fortes de l'entreprise considérée comme système productif : "être fondée sur la double exigence de la **division du travail** et de **la coordination des activités**."

Dans cette relation de service[12], la rédactrice n'est jamais le seul acteur ni le seul responsable. Elle est au centre d'une croisée organisationnelle dont elle dépend.

Sa position d'intermédiaire fait d'elle le porte-parole d'une organisation. Sa mission est de "parler pour", "au nom de"... Cette fonction de porte-parole d'une organisation, très

[11] BERNOUX Philippe, 1995, *La sociologie des entreprises,* Ed. du Seuil, 396 p. ; p. 133.
[12] Il s'agit ici d'une schématisation des diverses interactions des services.

dépendante de différents services, donne parfois aux propos des rédactrices une légitimation[13] complexe.

3. Analyse de la tâche et de l'activité

Ces deux notions "tâche et activité" sont intimement liées et s'éclairent l'une par l'autre. Il est difficile d'analyser l'activité d'un acteur en l'absence de connaissance de la tâche. Nous essayerons donc ici de définir ces deux notions.

L'analyse de la tâche se heurte de plus en plus à l'évolution du travail, tant et si bien qu'il devient difficile de cerner les limites d'une tâche. Nous proposerons néanmoins la définition qu'en donnent des auteurs, spécialistes de l'analyse du travail. Pour Jean Claude Sperandio[14], la tâche indique ce qui est à faire : "Par tâche, on entend l'ensemble des conditions d'exécution d'un travail donné, pour un objectif donné et selon un ensemble donné d'exigences". Pour Maurice De Montmollin[15], "on définit conventionnellement la tâche comme ce qui se présente au travailleur comme une donnée : la machine elle-même et son fonctionnement, l'environnement physique du poste de travail, les instructions auxquelles l'opérateur est censé se conformer (l'organisation formelle de son travail) et bien entendu les objectifs". Il s'agit donc d'une tâche prescrite qui préexiste à l'activité et qui vise à orienter celle-ci. La notion de tâche véhiculerait donc l'idée de prescription, voire d'obligation.

La notion d'activité renvoie par contre à "ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations"[16]. C'est ce qui se fait, ce qui est mis en œuvre pour exécuter une tâche. L'activité ne répond pas toujours aux exigences de la tâche prescrite. C'est la raison pour laquelle de nombreuses études du travail distinguent[17] : "tâche formelle / tâche informelle (Ombredane et Faverge, 1955), tâche prescrite / tâche effective (Herbst, 1974), tâche pour l'expert / tâche réelle, pour l'observateur (Vermersch, 1980)".

---

[13] Ce point sera abordé notamment dans les chapitres IV et VII.

[14] DE SPERANDIO Jean-Claude, 1988, *L'ergonomie du travail mental*, Paris, 2ème édition, Masson, 140 p.

[15] DE MONTMOLLIN Maurice, 1986, *L'ergonomie*, Ed. La découverte, Paris, 126 p.

[16] DE MONTMOLLIN, 1986, *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie cognitive*, 2ème édition, Peter Lang, 183 p. ; p. 18

[17] LEPLAT Jacques, 1993, *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*, recueil de textes coordinateur, Tome 2, Ed. Octarès, 401 p.

En ergonomie cognitive, le couple tâche et activité constitue moins une opposition qu'une association indissoluble. Dans notre analyse, nous nous référerons en permanence à l'une ou à l'autre.

Nous pouvons repérer trois composantes dans la tâche rédactionnelle qui consiste à répondre à une lettre de réclamation :

- La **composante cognitive** qui comprend les opérations mentales que la rédactrice met en œuvre pour parvenir à son objectif de réponse.

- La **composante communicationnelle** qui tient compte des contraintes inhérentes à la situation de communication : contraintes commerciales, contraintes de productivité, contraintes de qualité. Ces contraintes s'inscrivent dans une réflexion globale sur l'acte communicationnel : pour qui j'écris et à qui j'écris ?

- La **composante linguistique** qui inclut les caractéristiques linguistiques de ce type d'écrit. Un courrier de réponse à une lettre de réclamation a en effet ses spécificités.

Ces différentes composantes sont bien évidemment en interaction. Nous les observerons dans la partie relative à l'analyse du contenu de la tâche.

3.1. Répondre et fidéliser : une double mission

Les **thèmes** abordés par les lettres de réclamation sont excessivement variés, même si l'on peut repérer des thèmes récurrents. Ceux-ci reflètent ce que classiquement l'on retrouve dans les lettres de réclamation :

- souhaits et demandes divers,
- erreur à la commande, erreur de livraison,
- déception commande ou cadeau,
- insatisfaction service ou contestation d'une décision (principalement les refus d'offres promotionnelles),
- demande de remboursement ou de compensation (cadeau, dédommagement, etc.),
- incompréhension ou malentendu,
- promesses non tenues (délais de livraison),
- plainte sur un service, un événement, une personne, etc.

C'est surtout la teneur des propos qui caractérise la lettre de réclamation. Le registre de langue employé par la cliente est très variable : cela peut aller de la réclamation sobre qui n'est autre qu'une **demande d'explication ou l'expression d'un souhait** : *"je ne comprends pas pourquoi je n'ai pu bénéficier d'une réduction"; j'aimerais changer la taille de l'article que j'ai commandé" :*

- à **l'accusation morale** : *"Vous n'êtes pas honnête"; "je suis très déçu : ce n'est pas digne de vous"* ;
- à **la menace juridique** : " *Si je n'ai pas satisfaction dans les jours qui viennent, je ferai appel à une association de consommateurs*" (notons que cela semble être véritablement un moyen de pression de plus en fréquent) ;
- **à la menace de rupture ou au chantage à la fidélité** : " *ce n'est plus la peine de me compter parmi vos clients : j'irai voir ailleurs...* " ; "*c'est la dernière fois que je me fais avoir"; " je ne peux plus vous faire confiance*" ;
- à **la grossièreté** (inutile de donner des exemples ! Précisons seulement que l'expression de cette grossièreté peut aller jusqu'à des envois matérialisés).

Les clientes font référence souvent **au tour d'écriture ou tour de dialogue**[18] pour appuyer leurs réclamations. Il s'agit en fait d'une allusion aux nombreux contacts écrits ou téléphoniques qui ont précédé le courrier. Comment se manifeste cette référence dans le courrier ?

La lettre devient **l'ultime recours** après des négociations téléphoniques infructueuses ou des promesses non tenues : *"J'ai eu plusieurs fois votre hôtesse au téléphone, elle m'avait promis que..., aussi je vous écris pour vous dire mon mécontentement." "J'ai attendu avant de me décider de vous écrire ...* " Visiblement, la lettre écrite est dotée d'un pouvoir hiérarchique supérieur. Il y a derrière ce type de courrier une demande de solution, une demande de trancher, de passer outre.

La lettre est un moyen **de refaire un historique** récapitulatif de la situation-problème : "*Le 3 décembre, je vous avais écrit pour vous dire que je n'avais toujours pas reçu ... Vous*

---

[18] Dans leur enquête sur les lettres de réclamations à la RATP, BORZEIX Annie, FISCHER Sophie, DE FOURNEL Michel et LACOSTE Michèle, parlent de tour d'écriture en référence à l'analyse séquentielle des tours de parole. Nous reprendrons ici cette dénomination citée in *L'administration de l'équipement et ses usagers,* 1996, sous la direction de QUIN Claude, La Documentation Française, pp. 71-106 ; p. 76.

m'avez répondu que votre fournisseur était en rupture en stock mais qu'un prochain arrivage ne saurait tarder. A ce jour, je n'ai toujours rien reçu malgré mes appels téléphoniques... "."Je vous ai déjà signalé plusieurs fois la faute d'orthographe sur mon nom." En mettant l'accent sur les enchaînements infructueux des tours de parole, la cliente donne un poids à sa lettre qui devient dès lors témoin d'une promesse non tenue. La lettre de réponse devient alors celle qui doit clôturer définitivement l'échange. Il semble d'ailleurs que cette allusion aux tours de parole déclenche chez les rédactrices des décisions en faveur de la cliente. Point sensible du chargé de la relation-clientèle : la promesse non tenue.

La rédactrice doit donc répondre à tous ces types de récriminations.

A la lecture des lettres de réclamation des clients, nous constatons deux grandes tendances : la **victimisation** du client-plaignant ou la **diabolisation**[19] de l'entreprise. Que ce soit l'une ou l'autre de ces attitudes que l'on retrouve dans le courrier du client, elles ont pour but de transformer le rapport social engagé. Il y a une sorte de mise à l'épreuve de l'autre dans son autorité et son pouvoir : "l'insulteur cherche, d'une certaine façon une dévalorisation effective de l'autre"[20]. Cet aspect est fondamental car il signifie que répondre à une lettre de réclamation est loin d'être une simple activité procédurale. La communication commerciale doit donc trouver sa place dans cette difficile dualité sur laquelle viennent se greffer les contraintes d'écriture.

De cette difficile interaction doit déboucher la **fidélisation :** finalité implicite de l'activité commerciale. Cette fidélisation n'est pas seulement porteuse d'enjeux économiques, elle est aussi porteuse d'enjeux moraux et affectifs [21]pour les rédactrices qui doivent la vivre dans la relation quotidienne. Cet objectif de fidélisation implique des **stratégies sociales** (ex : politesse, valorisation du client, etc.), et ce d'autant plus que la rédactrice connaît bien les moyens de coercition dont dispose la cliente (rupture, chantage[22], etc.). La fidélisation devient alors un mode d'influence : ce sont bien des faits d'argumentation que nous

---

[19] Les auteurs cités ci-dessus ont également constaté ces deux grandes tendances dans les titres de réclamation d'usagers de la R.A.T.P.

[20] Remarque effectuée par ANSCOMBRE Jean-Claude et DUCROT Oswald, 1988, *L'argumentation dans la langue*, 2ème édition, MARDAGA Pierre, 184 p. ; p. 8.

[21] Ces aspects seront évoqués notamment dans le chapitre IV.

[22] L'analyse des lettres de réclamation d'entreprises plutôt axées sur des prestations de service (Cf. transport) montre que les clients, en général, n'utilisent pas ou peu le chantage à la rupture, comme moyen de pression. Dans les lettres de réclamation axées sur l'aspect pécuniaire de la relation, le recours au chantage est plus fréquent.

observerons. La fidélisation exige la **confiance**, deux termes qui ont une étymologie commune : la foi en, la croyance, la vérité et le contrat.

La **mission** de la rédactrice est donc **double** :

- **répondre**, c'est-à-dire apporter la réponse adéquate à la demande ; laisser une trace de l'interaction (mémoire informatique),
- **fidéliser**, c'est-à-dire mettre en œuvre les règles relationnelles appropriées pour atteindre les buts de fidélisation et de satisfaction ; entretenir ou réparer la confiance.

3.2. Une double pratique scripturale : une activité de scription et une activité d'écriture

Nous aborderons plus en détail cette caractéristique dans notre chapitre V mais nous voulons, en préalable à notre étude, poser quelques précisions terminologiques afin d'éviter tout amalgame. Nous sommes confrontés ici à une double pratique scripturale liée au contexte professionnel. Nous appellerons **activité de scription** la pratique scripturale codée, figée où la marge de créativité de la rédactrice est fortement réduite. Il s'agit des lettres-ordinateur : lettres codes-phrases et lettres-types. Nous tenons à distinguer ces deux types d'activité de scription de l'entreprise : la réponse en lettres-types et en lettres codes-phrases. Les lettres-types, que certains appellent parfois "circulaire", sont conçues pour traiter en grand nombre des cas ponctuels ou pour traiter des cas répétitifs. Ces lettres rédigées d'avance sont à la disposition de la rédactrice qui a la libre initiative de les utiliser ou non. Elle ne peut changer ni leur construction, ni leur contenu. En revanche, les lettres codes-phrases, objet également de nos observations, sont construites par les rédactrices à l'aide de bibles de paragraphes pré-rédigés. La construction, bien que contraignante à cause de l'outil informatique, reste néanmoins un peu plus souple.

Nous appellerons **activité d'écriture** la pratique scripturale qui concerne des écrits plus ouverts, plus créatifs. Il s'agit des lettres personnalisées entièrement rédigées par les acteurs sans recours aux outils de standardisation, sans bibles de paragraphes. Il ne faut pas les confondre avec les "lettres standardisées personnalisées" qui ont une structure figée, mais qui peuvent être personnalisées grâce à des variables introduites par la rédactrice. Ces dernières existent dans l'entreprise, nous les évoquerons au chapitre V. Nous les classons, dans les activités de scription car elles restent très tributaires d'un système d'écriture figé

et contraignant. Notons que le système informatique en vigueur dans cette entreprise, à ce jour, ne permet pas la construction de lettres "semi-personnalisées". Il s'agit d'un mode d'écriture qui permet à une rédactrice d'associer phrases libres et phrases standards. Cela favorise bien évidemment la personnalisation et la singularité. Nous avons eu l'occasion d'observer ce mode de traitement de la réponse dans des entreprises similaires : c'est à la fois une activité de scription et une activité d'écriture. Ce concept très novateur pose d'autres types de problèmes rédactionnels tels que le mélange des styles. Pour la clarté de nos propos, nous ne les analyserons pas ici.

Pour caractériser l'ensemble des pratiques scripturales des rédactrices, nous emploierons le terme écrit commercial ou écriture commerciale. Cette appellation ne concerne pas les mailing, ni les courriers spontanés commerciaux, lesquels sont en partie rédigés et conçus par un autre service : le marketing.
Cette précision relative aux conditions de production des écrits que nous analysons nous est apparue importante du point de vue didactique. Elle souligne la diversité des compétences requises selon le type de pratique considéré. Cet aspect fera l'objet de notre chapitre V.

3.2.1. La tâche prescrite

Nous décrirons la tâche prescrite, c'est-à-dire les consignes, les règlements, les procédures et plus largement les dispositions formelles définissant le travail dans ses modalités d'exécution en nous référant à l'étude de poste fournie par l'entreprise.
La tâche des rédactrices diffère selon que celles-ci exercent une fonction 1 ou une fonction 2[23]. Ce sont surtout en fait les cas-clients qui varient : cas simples pour la fonction 1, cas complexes pour la fonction 2. L'étude de poste fournie par l'entreprise[24] décrit le métier de la façon suivante :

1. *Effectuer une lecture rigoureuse ou apporter une écoute attentive pour identifier très précisément le type de réclamation.*

[23] Voir le descriptif des fonctions p. 44.
[24] Extrait de la "procédure-métier" de l'entreprise.

2. *Orienter les recherches en procédant à la sélection des informations utiles en consultant les fichiers : IB, FOC, PR, MC,CO... éventuellement leurs guides de travail, les catalogues, en effectuant des recherches d'informations complémentaires auprès d'autres services...*

3. *Traiter le cas client, en fonction des éléments précités dans le souci de la satisfaction clientèle tout en veillant aux intérêts de l'entreprise.*

4. *Rédiger sa réponse : la rédactrice, en fonction du type de réclamation, répond à la cliente :*

   - soit par lettre-ordinateur : dans ce cadre, elle utilise les codes-phrases (limités à 10), répertoriés par chapitres, au sein d'un guide de travail. Elle sélectionne les phrases les plus adaptées, à la fois, pour répondre au mieux aux exigences de la clientèle (en respectant certaines contraintes de construction) mais aussi pour que l'alimentation des fichiers (générés par la lettre ordinateur) soit le reflet exact de la réponse et du problème traité.

   - soit par lettre personnalisée : lorsque les codes-phrases sont inexistants ou insuffisants dans le cas d'une réponse longue traitant de problèmes diversifiés ou dans un souci de personnaliser davantage sa réponse.

   - soit par téléphone : si la réclamation présente un caractère d'urgence ou de complexité, par la diversité des problèmes abordés.

5. *Saisir les informations au clavier : pour les lettres personnalisées et le téléphone : faire une mémorisation manuelle*
   - *mise à jour des différents fichiers (ex: PAR)*[25]
   - *saisir l'activité journalière*
   - *entrer les codes motifs téléphone*
   - *compléter les imprimés ad hoc*

6. *Saisir les commandes : renouvellement d'envoi, nouvelle commande déclenchée par la Communication Téléphonique*

7. *Effectuer les travaux inhérents à la fonction :*
   - *remontée des anomalies rencontrées lors du traitement (ex: anomalie informatique)*
   - *suivis et relevés divers à la demande de son responsable*
   - *renfort CKG, SAV*
   - *mise à jour des informations de travail, ex: guide, promos, etc.*

---

[25] Il s'agit de sigles propres à l'entreprise. Par discrétion vis-à-vis de l'entreprise, nous n'indiquerons pas ici leurs significations.

- *participation groupes de travail*
- *suivi et purge des dossiers (ex: suspens non sorti, engendre une nouvelle action-client)*

L'étude de poste fournie par l'entreprise stipule donc bien qu'il existe trois modes de traitement de la réponse : téléphone sortant / lettres codes-phrases et lettres-types / lettres personnalisées. Choisir un de ces modes dépend normalement du type de réclamation. Dans la réalité, les motivations pour utiliser tel ou tel mode de réponse peuvent varier en fonction de raisons autres. On peut citer par exemple :

- des contraintes temporelles (disponibilité téléphonique du client, date de réponse, délai d'attente),
- des situations contextuelles (complexité du cas),
- les obligations de production (nombre de courriers à écrire),
- les aptitudes personnelles (capacité à téléphoner ou à écrire) ou le degré de motivation à rédiger.

Ce dernier point est à notre avis fondamental. Les représentations que les rédactrices ont de leurs capacités personnelles à répondre vont commander bien souvent leurs motivations à écrire ou non des lettres personnalisées. On retrouve ici les deux catégories de représentations de la situation d'écrivant qu'évoque Lionnel Bellenger[26] : les représentations favorables qui sont par conséquent incitatives et celles plutôt défavorables qui sont démobilisatrices. Nous ne chercherons pas à analyser les raisons profondes de ces divergences de motivations, nous nous contenterons ici d'affirmer leur présence chez les rédactrices. Nous pensons cependant comme Lionnel Bellenger que ces représentations sont le résultat d'une "construction individuelle en permanente interaction avec le milieu, les modes d'apprentissage, les relations sociales et familiales". Certes, la formation proposée n'avait pas pour objectif d'infléchir les comportements motivationnels face à l'écrit ou du moins, ce n'est pas ainsi que cela avait été formulé. Nous pensons néanmoins, et le "bilan à chaud"[27] effectué en fin de stage va dans ce sens, qu'il y a un lien étroit entre performance écrite commerciale et motivation. Si par ailleurs on croit que la motivation n'est pas sans lien avec la confiance, les raisons profondes et inavouées de la formation sont peut-être simplement là : redonner ou donner envie d'écrire à celles qui d'une certaine

---

[26] BELLENGER Lionnel, 1994, *Expression Ecrite*, 3ème édition, Que sais-je ?, Paris, 127 p. ; p. 37.
[27] Nous ferons état de quelques commentaires à ce sujet dans le chapitre VIII.

façon avaient désappris à écrire. On peut être rédactrice et ne pas aimer écrire... Paradoxe d'un métier qui, comme on le verra, a perdu contact avec la plume. En effet, on retrouve dans la tâche de la rédactrice les changements fondamentaux liés à l'apparition des technologies nouvelles. On peut citer en l'occurrence l'utilisation de l'informatique qui, en intégrant un système de production, autorise des réponses rapides et adaptées aux exigences nouvelles des clients. Ceci va dans le sens des analyses que faisaient en 1991 certains auteurs[28] sur l'évolution des situations de travail. Pour eux, la stabilité et les tâches répétitives devaient être remplacées par "des environnements évolutifs, flexibles et capables de s'adapter rapidement à de nouvelles exigences". Ces mêmes auteurs parlaient d'ailleurs de tâches faisant appel à la résolution de problèmes, à la prise de décision, et donc à l'initiative. Ce descriptif correspond parfaitement à l'évolution de la tâche de la rédactrice dans l'entreprise. En effet, chaque rédactrice a une marge de manœuvre considérable dans un champ d'action déterminé par les exigences de l'environnement de travail. Elle peut choisir une stratégie possible et acceptable dans son mode de réponse. De même, elle détermine selon ses critères d'environnement l'outil qu'elle utilisera (téléphone, lettre-ordinateur, lettre personnalisée). On peut dire que les rédactrices ont un certain pouvoir de décision. Ce "pouvoir", comme l'évoque Michel Crozier[29],"ne découle donc pas seulement des données objectives de la technique, de la tâche et des multiples problèmes que créent des rapports avec l'extérieur. Il naît aussi de l'utilisation active par les acteurs des places et positions qu'ils occupent dans les processus mêmes de fonctionnement". Dans le chapitre IV, nous évoquerons le "pouvoir" lié à la tâche.

3.2.2. Une tâche complexe

La notion de complexité d'une tâche est une notion importante pour les ergonomes. Aussi, nous essayerons de savoir si la tâche que nous nous proposons d'étudier présente les caractéristiques d'une tâche complexe selon les définitions qu'en donnent les ergonomes.
Si l'on se réfère à la définition de la complexité dans une tâche selon Annie Weill Fassina[30], nous pouvons affirmer que la tâche de rédactrice est complexe pour les raisons suivantes :

---

[28] AMALBERTI René, DE MONTMOLLIN Maurice, THEUREAU Jacques, 1991, *Modèles en analyse du travail,* Liège, Ed. Mardaga, 350 p. ; pp. 50-51.
[29] CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, 1977, *L'acteur et le système*, Ed. du seuil, 437 p. ; p. 74.
[30] WEILL FASSINA Annie, Mars 1990, "Conduites cognitives en situation de travail" in *Les analyses du travail enjeux et formes,* Collection des études n°54 ; p. 197.

- Le nombre et la variété des éléments qu'elle doit traiter sont élevés. Les cas de réclamation sont effectivement variés et les procédures pour y répondre, diverses et changeantes.

- Il existe une masse d'informations de tous ordres qui déferlent sur le poste de travail ou auxquelles il faut faire appel, en respectant les consignes ou en les contournant. Par exemple, les "mailings" et envois commerciaux de tous genres sont autant d'informations quotidiennes nouvelles à prendre en compte.

- La tâche requiert une capacité d'appréciation et d'anticipation quant aux procédures et aux dysfonctionnements. La réclamation peut en effet être atypique. La rédactrice doit évaluer les conséquences décisionnelles.

- La tâche demande une démarche mentale recourant à l'abstraction.

- La tâche varie selon la nature et le nombre des perturbations envisageables dans un univers dynamique et incertain. La gestion de l'incertitude est incontestablement une constante de la tâche de la rédactrice. Nous détaillerons cet aspect plus loin.

Abstraction, anticipation, traitement d'un nombre élevé de données, contraintes, situations-problèmes, perturbations possibles, coordinations constituent bien les facettes de la complexité de la tâche de la rédactrice. De cette tâche complexe découlent des conduites complexes. Nous retiendrons particulièrement trois types de conduites complexes :

- l'anticipation des effets des réponses au courrier sur l'entreprise et sur le destinataire ;
- les diagnostics des situations-problèmes qui exigent plus de comprendre la situation que d'appliquer strictement une procédure tout en restant dans les règles établies ;
- le traitement de l'incertitude, la gestion de l'organisation.

Ces deux dernières composantes appartiennent bien pour Edgar Morin[31] à la pensée complexe car les rédactrices sont capables de "relier, de contextualiser, de globaliser, mais en même temps de reconnaître le singulier, l'individuel, le concret".

Enfin, si l'on examine les savoirs nécessaires à la tâche de rédactrice, on retrouve les caractéristiques d'une situation professionnelle complexe selon Guy Le Boterf[32] :

- "**savoir agir avec pertinence**". Dans le cadre de notre étude, on peut parler de "savoir aller au-delà du prescrit", ce qui peut amener une rédactrice à prendre une décision en faveur de la cliente alors que l'application stricte des procédures suggérait l'inverse. Ce savoir suppose un "savoir juger", une prise de risque, un engagement personnel.

- "**savoir mobiliser des savoirs et connaissances dans un contexte professionnel**". Le "bien savoir écrire" ici n'est pas suffisant[33] pour réussir la tâche. Il faut savoir mettre en œuvre ces connaissances dans un contexte commercial, dans un service où la gestion du stress et de l'imprévu est fondamental : stress lié à l'agressivité d'un client, à l'imprévu d'une demande.

- "**savoir intégrer ou combiner des savoirs multiples et hétérogènes**". La rédactrice doit combiner à la fois une certaine connaissance des produits et des procédures, une aptitude à écouter et à comprendre la demande d'un client, un savoir-faire commercial qui va lui permettre d'argumenter, de vendre, de conclure, et un savoir-faire linguistique pour communiquer avec le client.

- "**savoir transposer**". Cela consiste pour la rédactrice à être capable de reconnaître des isomorphismes dans les structures des problèmes à traiter de façon à choisir la solution adéquate, les solutions à prendre.

---

[31] MORIN Edgar, 1995, "Vers un nouveau paradigme", *Revues Sciences Humaines*, n°47, février, pp. 20-23.

[32] LE BOTERF Guy, 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les Ed. d'Organisation, 294 p., p. 40

[33] Rappelons à ce sujet qu'il n'a pas été établi de lien entre réussite dans la tâche et niveau d'études en Français (voir tableau précédent)

- "**savoir s'engager**". Même si la rédactrice engage de fait son entreprise et parle au nom de celle-ci, elle a souvent tendance à réfléchir en termes d'engagement personnel. Elle est amenée à trancher, décider, passer outre en fonction d'impondérables, de convictions, de ressentis, ou même d'un système de valeurs. Son engagement est souvent totalement dépendant de son implication affective dans la situation problématique à laquelle elle est confrontée. C'est dans cette complexité que se définit le **professionnalisme** de la rédactrice. C'est-à-dire, cette capacité à "adhérer à des normes collectives en usage dans l'organisation ou la profession et à atteindre un degré d'expertise permettant une haute qualité des produits ou des services."[34]

Nous ne retrouvons pas d'une façon trop pesante l'idéologie suivant laquelle "un bon professionnel n'a pas de problème", comme François Daniellou et Alain Garrigou[35] ont pu le constater dans certaines entreprises ayant un très haut degré de formalisme. Néanmoins, nous percevons que le "professionnalisme" des rédactrices se caractérise aussi par la capacité à faire face à toutes les situations complexes se présentant.

4. Les compétences et les savoirs liés à la tâche

Les discours sur les compétences prolifèrent dans le monde de l'entreprise et dans celui de l'éducation. Nous ne ferons pas ici la genèse de l'usage de cette notion, ni l'inventaire des différents types d'usages dont elle est l'objet. Nous prendrons le parti de définir ces compétences en savoirs mobilisés dans l'activité des rédactrices. En ce sens, nous rejoindrons la définition opérationnelle qu'en donnent Pierre Pastré et Renan Samurçay[36], qui considèrent la compétence comme un rapport du sujet aux situations de travail et se gardent bien de la réduire à une simple caractéristique innée de la personne. Pour eux, "la compétence peut être définie comme ce qui explique la performance observée en décrivant l'organisation des connaissances construites dans et pour le

---

[34] Définition du professionnalisme apportée par CHARLON Elisabeth 1996 "Transformations de la formation et transformations des Entreprises" in *Situations de travail et Formation* sous la direction de BARBIER Jean-Marie, Action et Savoir, Paris, L'Harmattan, pp. 147-164.

[35] DANIELLOU François et GARRIGOU Alain, 1995," L'ergonomie, l'activité et la parole des travailleurs" in *Paroles au travail,* sous la direction de Josiane BOUTET, Paris, L 'Harmattan, pp. 73-92 ; p. 75

[36] SAMURÇAY Renan et PASTRÉ Pierre, 1995, "La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences" in *Education Permanente,* n°123, pp. 7-12.

travail". Elle s'apprécie donc en situation d'activité professionnelle. Nous ne souhaitons pas réduire les compétences aux performances observées car, comme le soulignent ces auteurs, pour une même performance, on peut mobiliser des compétences différentes.

Nous avons dans un premier temps cherché à caractériser les compétences et les savoirs des rédactrices en nous appuyant sur les concepts existants. Nous avons été très vite confrontés aux multiples aspects polysémiques de la question. C'est la raison pour laquelle nous avons préféré nous recentrer sur les concepts employés notamment par Jacques Leplat[37] et Gérard Malglaive[38] et chercher à comprendre comment ils s'articulent dans la situation de travail que nous observons. Pour nous, il y a trois compétences clefs qui se rattachent à trois savoirs fondamentaux.

- **Des compétences finalisées et des savoirs procéduraux** :

Nous définirons par compétences finalisées, les compétences spécifiques nécessaires pour l'exécution de la tâche précise. Ces compétences sont liées principalement aux savoirs procéduraux liés à la profession de rédactrice. Dans notre cas, ce sont ces savoirs qui permettent de régler l'action d'écrire et d'enchaîner les opérations procédurales. On peut citer par exemple, les opérations nécessaires à l'envoi d'un courrier et à l'enregistrement de celui-ci. Mais ces règles d'actions peuvent être aussi celles qui permettent d'obtenir la satisfaction de l'interaction engagée : rembourser, échanger, etc.

- **Des compétences opérationnelles et des savoirs théoriques** :

Nous définirons par compétences opérationnelles des connaissances mobilisables et mobilisées dans l'action de rédiger et efficaces pour cette action. Les savoirs qui s'y rattachent sont en général des **savoirs théoriques**. Ce sont des savoirs non formatifs. Comme le dit Malglaive, "ils représentent des constructions abstraites. Ils ont besoin d'être confrontés à la pratique à la fois pour trouver leur justification et pour vérifier leur pertinence. Ils n'ont pas de rapports opératoires directs sur l'action, ils ont avec elle des rapports d'intervention et non pas d'application". Ils orientent l'action mais sont acquis

---

[37] LEPLAT Jacques, 1991, "Compétence et ergonomie" in *Modèles en Analyse du travail* sous la direction de AMALBERTI, MONTMOLLIN, THEUREAU, Liège, Ed. Mardaga, pp. 263-278.

[38] MALGLAIVE Gérard, 1990, *Enseigner à des adultes*, Pédagogie d'aujourd'hui, P.U.F, 275 p. ; pp. 69-95.

en dehors de l'action. par exemple au cours de la scolarité ou au cours des formations permanentes. Ces savoirs théoriques sont indissociables du type de tâche à effectuer. Par exemple, dans notre cas, la rédactrice n'a pas besoin d'avoir une grande maîtrise linguistique : les savoirs théoriques nécessaires pour opérationnaliser la tâche d'écriture sont des savoirs relatifs au français fondamental Le vocabulaire professionnel est strictement opérationnel et repose sur un nombre très limité de mots.

- **Des compétences tacites et des savoirs pratiques** :

Nous définirons par compétences tacites des compétences qui ne sont pas toujours explicitables. Ces savoirs sont peu transmissibles et s'acquièrent par l'expérience. Certains auteurs les associent à des "**savoir-faire**"[39] en parlant de ces savoirs empiriques, pratiques provenant des "ficelles du métier". Nous préfèrererons, quant à nous, parler de **savoirs pratiques** pour parler de ces savoirs qui ont eux aussi un lien avec l'action. Peu transmissibles, ces savoirs sont, dans la situation de travail observée, ceux qui permettent à la rédactrice de choisir le bon geste commercial ou la bonne solution commerciale à un client réclamant. C'est cette intuition professionnelle, cette connaissance du métier que l'on peut retrouver dans ces compétences tacites. Les rédactrices évoquent d'ailleurs facilement ce "savoir-faire" lorsqu'elles affirment : "*On a l'habitude de - A tous les coups la cliente a fait ça, etc.*", autant d'anticipations sur les causes de la situation-problème et sur les réponses à y apporter. La répétitivité des faits engendre des expressions de type "*c'est souvent comme ça...*" et laisse percevoir une certaine habitude maîtrisée "*dans ces cas-là , il n'y a qu'à faire ça...*" Nous pensons que dans le cadre des compétences communicationnelles, ces savoirs tacites sont souvent des "**savoir-être**".

Pour nous, le "**savoir en usage**", c'est le système complexe d'interaction entre ces trois types de savoir dans une interaction professionnelle contextualisée.

---

[39] STROOBANT Marcelle, 1994, "La visibilité des compétences" in, *Savoirs et Compétences*, ROPE Françoise et TANGUY Lucie, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, pp. 175-203 ; p. 180.

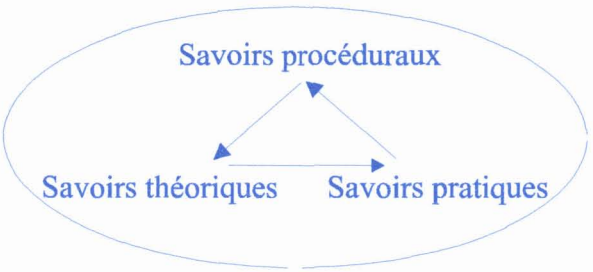


Figure 5 : Description du "savoir en usage"

Les compétences professionnelles (compétences finalisées, compétences opérationnelles, compétences tacites incorporées) sont mises en œuvre par l'articulation **des différents savoirs mobilisés dans l'action**. Cette interpénétration entre les différents savoirs forgent les compétences professionnelles. Le schéma ci-dessous précise comment nous envisageons cette articulation entre compétences et savoirs :

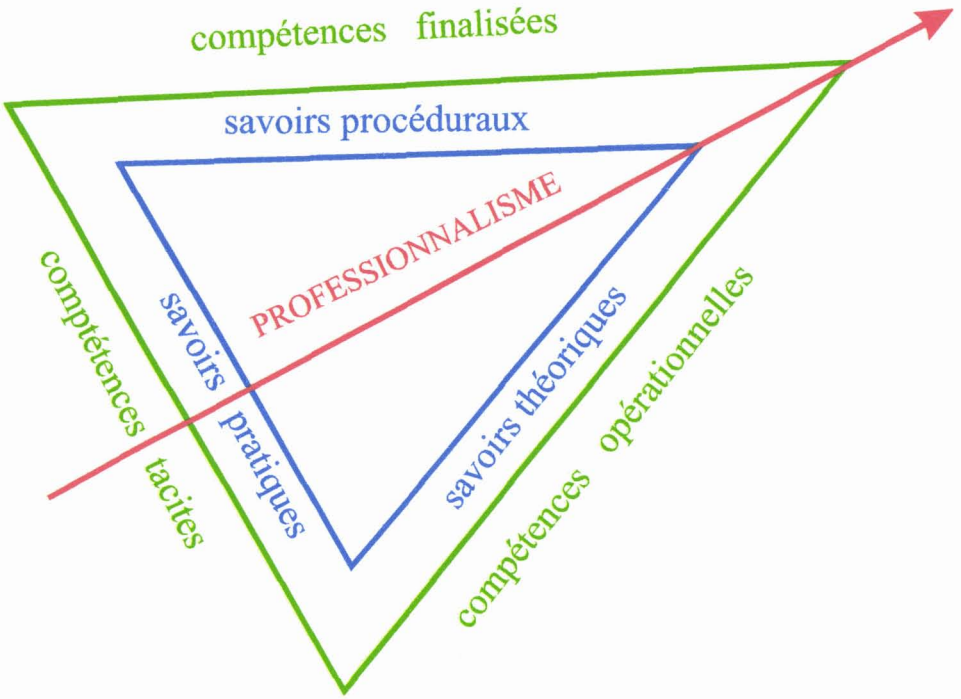


Figure 6 : Articulation entre compétences et savoirs

Nous définirons la **compétence de communication**[40] comme la capacité à se faire comprendre ou à comprendre des énoncés en situation de discours. Cette compétence

[40] Dans son ouvrage, *Vers la compétence de communication*, 1991, Ed. Didier, Dell H. Hymes évoque cette définition de la compétence de communication.

pragmatique qui se distingue de la compétence[41] plutôt linguistique ou grammaticale fait partie des **compétences professionnelles**.

Enfin, nous détaillerons ici plus précisément les deux composantes qui caractérisent la spécificité de la tâche des rédactrices :

- la forte composante cognitive de la tâche
- la forte composante de "savoir-être" dans la tâche

4.1. Une forte composante cognitive de la tâche

L'analyse des aspects cognitifs du travail est une des dimensions de l'analyse ergonomique.
Par l'analyse des aspects cognitifs du travail, nous allons nous interroger sur les compétences requises et mises en œuvre par les rédactrices dans le déroulement de leur activité professionnelle et sur les processus mentaux ou les mécanismes cognitifs que les rédactrices mettent en jeu pour gérer leurs situations de travail et faire face aux exigences de résultats. Le système cognitif interne de la personne étant difficilement observable, nous nous contenterons donc de "la partie visible de l'iceberg", c'est-à-dire les modes opératoires, les séquences d'actions, de gestes, de communications écrites ou verbales qui constituent l'activité réalisée par la rédactrice.

Les **"savoir-faire" cognitifs** correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse, à la résolution de problème, à la prise de décision. On peut énumérer quelques opérations quotidiennes effectuées par les rédactrices :

- choisir son mode de réponse (lettres codes-phrases, lettres personnalisées, etc.)
- distinguer dans le courrier l'essentiel du non essentiel
- comparer la demande de la cliente et l'offre de l'entreprise
- décrire à la cliente les procédures établies
- classer par priorité les éléments de réponse à la cliente
- expliquer les raisons d'un choix, d'un différé, d'une erreur, etc.

---

[41] Au sens de Chomsky : connaissance que le locuteur a de sa langue.

- repérer les contradictions d'une procédure ou d'une demande, etc.
- sélectionner les phrases les mieux adaptées à la situation-cliente

Ces processus cognitifs sont producteurs d'inférences, c'est-à-dire d'informations nouvelles à partir d'un ensemble d'informations initiales.

A travers la tâche de la rédactrice, nous retrouvons ces caractéristiques. En effet, la rédactrice compétente est non seulement celle qui sait traiter les situations habituelles, mais c'est aussi celle qui sait faire face aux situations atypiques. Cette dernière compétence, caractéristique des emplois à forte composante relationnelle[42], nécessite une importante ressource adaptative. En effet, la rédactrice doit savoir sentir s'il est bon qu'elle accepte la proposition de la cliente, s'il est préférable qu'elle maintienne sa position, si elle doit changer d'argumentaire, proposer un effet compensatoire, etc., *"tout en veillant aux intérêts de l'entreprise"*, comme le stipule l'étude de poste citée précédemment, et tout en veillant aux règles de communication commerciale. Aucune connaissance procédurale ne peut supplanter la libre appréciation des faits.

4.2. Une forte composante de "savoir-être" dans la tâche

La nature du travail change et impose de plus en plus la mise en œuvre de compétences non techniques d'ordre personnel et relationnel : "les compétences de troisième dimension" constatent Simone Aubrun et Roselyne Orofiamma[43] à propos de l'évolution du travail. "Savoir-être" pour les uns, "compétence de troisième dimension pour les autres", "compétences comportementales", ou " savoir-faire relationnels"[44] : nous n'essayerons pas ici de polémiquer sur ces différentes acceptions. Nous considérerons simplement que ce savoir-faire est relationnel dans la mesure où il implique toujours une relation à l'autre. Cette dimension relationnelle, et nous rejoignons en ce sens le point de vue de Roselyne Orofiamma, n'est en outre que partiellement consciente. Elle se manifeste sous des formes "agies plutôt que rationnalisables"[45].

---

[42] Comme nous le montrerons ci-après.

[43] AUBRUN Simone et OROFIAMMA Roselyne, 1990, *Les compétences de troisième dimension, ouverture professionnelle ?* Conservatoire National des Arts et Métiers, centre de Formation de formateurs, 202 p.

[44] C'est également le terme qu'emploie LE BOTERF Guy, 1997, dans son ouvrage *De la compétence à la navigation professionnelle*, opus cité.

[45] Définition apportée par l'auteur cité ci-dessus.

Pour Simone Aubrun et Roselyne Orofiamma, les "compétences de troisième dimension" renvoient plutôt à "des caractéristiques relevant de la socialisation d'habitus plus qu'à des caractéristiques personnelles. Pour elles, il s'agit d'un "**savoir social**" [46]qui se détermine par rapport à "des normes et des codes sociaux en vigueur dans le contexte professionnel ou social où l'on intervient". Patrick Pharo[47] définit l'habitus comme "une forme de possession d'un vécu qui a été oublié. Pour lui ce vécu qui "n'est d'aucune manière disparu sans laisser de trace est devenu latent". C'est finalement ce qui reste disponible de toutes les connaissances et de toutes les explications extérieures. Par ces propos, il rejoint l'approche de "l'habitus" cité par Pierre Bourdieu : disposition acquise, manière d'être ou de faire qui s'incarnent dans les corps. C'est, d'une certaine façon pour Pierre Bourdieu, une "compétence incorporée" qui relève de facteurs sociaux, idéologiques et culturels. L'habitus est à l'image de ce que Sigmund Freud disait de l'inconscient : "C'est un savoir qui ne se sait pas". Pour notre travail, nous retiendrons la définition de Gérard D'Hondt[48] car elle nous semble à la fois évoquer les caractéristiques personnelles et les caractéristiques de socialisation. Pour lui, il s'agit "de connaissances acquises ou supposées pouvant s'acquérir intégrées à l'être intime de la personne, qui ne sont ni des savoirs théoriques, procéduraux ou pratiques, ni des savoir-faire et qui s'expriment dans le cadre de l'activité professionnelle". Ces "compétences de troisième dimension" se caractérisent par le fait qu'elles s'écartent des savoirs scolaires, s'acquièrent par l'expérience et se réfèrent dans la plupart des cas à un savoir social indispensable à maîtriser.
C'est ce "qui rend difficile la relation formation-emploi"[49]. Nous avions d'ailleurs précisé précédemment les difficultés de recrutement pour le poste de rédactrice.

A partir de la synthèse effectuée par Guy le Boterf,[50] de l'ouvrage[51] de Simone Aubrun et Roselyne Orofiamma, on peut regrouper en quatre catégories distinctes les "savoir-être" dans les situations de travail des rédactrices : les comportements professionnels ou sociaux,

---

[46] Ibidem p. 41.
[47] PHARO Patrick, 1993, *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui,* Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 280 p. ; p. 43.
[48] D'HONDT Gérard, 1996, "*Les savoir-être, mythe ou réalité ?*" mémoire de D.E.A sous la direction de Philippe CARRÉ, Université de Lille 1, p. 17.
[49] Propos tenus par BOUTHIER Daniel et DUREY Alain, 1995, "*La compétence d'un entraîneur de rug*by", in "*Le développement des compétences Analyse du travail et didactique professionnelle*", *Education Permanente* n°123, pp. 65-74.
[50] LE BOTERF Guy, 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Ed. d'Organisation, 175 p., p. 104.
[51] Opus cité.

les attitudes relationnelles, les capacités créatives et les attitudes existentielles et éthiques.

a - Comportements sociaux et professionnels :

- capacité à s'engager dans la dynamique de changement proposée par l'entreprise (cf. moderniser le courrier, personnaliser les réponses aux clients) ;
- capacité d'adaptation aux situations nouvelles, aux campagnes promotionnelles diverses et aux modifications procédurales ;
- capacité à gérer le doute, l'incertitude (cf. cas de clients suspects etc.) ;
- capacité à gérer l'agressivité (cf. clients en colère, désaccord avec le Service Marketing, etc.) ;
- capacité à gérer la répétitivité (cf. articles continuellement différés, clients régulièrement insatisfaits, etc.) ;
- capacité à gérer le stress, l'imprévu (cf. changement inopiné de procédure, calendrier promotionnel inattendu, etc.).

b - Attitudes relationnelles :

- capacité à écouter, à être disponible (lecture attentive du courrier-cliente) ;
- capacité à comprendre (prise en compte et acceptation de la situation insatisfaisante) ;
- capacité à argumenter (recherche d'arguments spécifiques adaptés à la situation problématique) ;
- capacité à négocier (volonté de trouver un compromis pour préserver les deux partis).

c - Capacités créatives

- capacité à imaginer ;
- capacité à concevoir et à exprimer des idées ;
- capacité à improviser.

d - Attitudes éthiques :

- respect du client ;
- honnêteté.

Ce "savoir-être" de la rédactrice est d'une certaine façon ce que Jean-Louis Legrand[52] appelle "**une intelligence des situations**". C'est-à-dire cette intuition qui permet de s'accommoder de l'incertitude[53], de l'irrationnel et du doute. Mais c'est aussi cette capacité à mieux repérer certains facteurs situationnels qui pourraient affecter la perception de la situation et déclencher des comportements de lassitude ou d'agressivité comme les cas répétitifs (*"cadeau différé", "erreur promotionnelle,"* etc.). Nous utilisons le terme "comportement" conformément à la définition qu'en donne le Dictionnaire de la Psychologie[54]: " conduite d'un sujet considéré dans un milieu et une unité de temps donné." Le comportement est donc dépendant de la situation ou du stimulus : il peut se modifier en fonction des situations et des interlocuteurs.

Nous pensons que ce que nous qualifions ici de "savoir-faire relationnel" dans la tâche de la rédactrice correspond en quelque sorte à ce que certains définissent comme "comportement commercial". Mais est-ce que ce "savoir-faire relationnel" s'apprend [55]? Si oui, à quel prix? Nous pensons, pour notre part, comme de nombreux théoriciens en Psychologie Sociale, qu'il y a un lien direct entre attitudes et conduites. Cela signifie pour eux que nous sommes naturellement entraînés à accorder nos conduites et nos attitudes (opinions, valeurs, etc.). Nous reviendrons dans le chapitre III sur ce constat lorsque nous aborderons les représentations que les rédactrices ont de leurs écrits.

4.3. La résolution de problème : objet de la tâche

Confrontées à ces tâches complexes, les rédactrices sont parfois acculées à ce que Maurice de Montmollin[56] appelle "l'impossible compétence" c'est-à-dire exécuter scrupuleusement les procédures officielles et être capable de diagnostics pertinents qui peuvent amener une initiative personnalisée dans des situations considérées comme exceptionnelles. Même si, dans les cas extrêmes certaines rédactrices "expertes"[57] prennent le relais, l'ensemble du

---

52 Cité par OROFIAMMA Roselyne, opus cité, p. 33.

53 Nous évoquerons dans le chapitre VIII cette incertitude, très caractéristique de l'évolution des activités professionnelles.

54 *Dictionnaire de la Psychologie*, Larousse, Sciences de l'Homme, 1991.

55 Nous apporterons notre point de vue sur à cette question dans notre chapitre VII et pensons qu'un travail plus spécifique consacré à cette question rendrait de sérieux services aux organismes de formation si souvent sollicités pour travailler sur ces "savoir-faire relationnels".

56 DE MONTMOLLIN Maurice, 1986, *L'intelligence de la tâche. Eléments d'ergonomie Cognitive.* 2ème édition, Sciences pour la communication, 183 p.

57 Nous faisons allusion au "service contentieux" ou au "service des cas spéciaux".

service de réclamation est par nature lié à la résolution de problèmes. Les problèmes auxquels sont confrontées les rédactrices sont de deux types :

- ceux auxquels correspond une solution obtenue par l'application de procédures ***(cas simple)***.
- ceux auxquels correspond une solution dépendant de l'initiative de la rédactrice, de son interprétation de la situation, de sa maîtrise personnelle des situations-problèmes ***(cas complexe)***.

Cette classification est également évoquée par Bruno Jarosson[58] dans son ouvrage "Décider ou ne pas décider ?" Pour lui, il existe deux sortes de problèmes :

"Ceux dont la solution est contenue dans les données. Leurs caractéristiques sont que la solution ne dépend pas de la personne qui la cherche. Il n'y a pas décision, mais déduction. Il n'y a pas place pour la subjectivité, pour la liberté". Pour illustrer cette analyse, nous prendrons l'exemple d'un problème très récurrent dans ce service : problème de bon de réduction. Si la date de validité d'un bon de réduction est dépassée, alors la cliente ne peut plus bénéficier de l'offre. La solution se déduit de l'application de la procédure. La bonne rédactrice est, bien entendu, dans ce cas la bonne procédurière ***(cas simple)***.
Mais il existe aussi pour Bruno Jarosson[59] "les problèmes dont les solutions ne sont pas contenues dans les données ***(cas complexe)***. Leurs caractéristiques sont que les décisions dépendent de celui qui décide. L'élaboration de la décision, de la solution, fait appel à la liberté du décideur, à son intuition et à sa créativité". Nous reprendrons le même exemple relatif au bon de réduction et y ajoutons quelques données supplémentaires. La date de validité du bon est dépassée. En principe, la cliente n'a pas le droit de bénéficier de sa réduction (application de la procédure), mais comme l'entreprise avait fait une erreur lors de sa dernière commande, la rédactrice accorde à la cliente la réduction (initiative personnelle).

L'initiative personnelle est donc dépendante de l'analyse du "niveau de risque", défini par Maurice de Montmollin par le terme "la probabilité subjective". Quelles probabilités y a-t-il à ce que cet incident se renouvelle auprès de la cliente ? Quels sont les risques de cette

---

[58] JAROSSON Bruno, 1994, *Décider ou ne pas décider ? Réflexions sur les processus de décision,* Paris, Maxima, 245 p. ; p. 41

[59] Ibidem p. 41.

décision sur l'entreprise, sur le client, etc. ? Pour Maurice de Montmollin[60], ce type de questions conduit à "évoquer les phénomènes psychologiques de prise de décision dans l'incertitude". Incertitude qui est due à l'insuffisance des informations propres à la situation de communication d'un courrier.

Résoudre un problème c'est, dans le cas des rédactrices d'un service de réclamation, procéder à une enquête, c'est confronter **deux logiques** : celle **de la cliente** et celle **de la rédactrice**. Cette démarche cognitive amène des constantes opératoires : chercher, vérifier, s'informer, questionner, déduire, etc. Mais, cela amène également des attitudes : douter, interpréter, certifier, affirmer, etc.

4.4. Une compétence de "réparateur"

Cette métaphore mécanique que nous avons empruntée à Erwing Goffman[61] est pour nous une autre façon d'analyser les différentes compétences décrites précédemment. La rédactrice serait la réparatrice d'une relation cassée, abîmée. La réparation nécessiterait trois compétences que nous exposerons selon la distinction effectuée par Erwing Goffman :

- Une **compétence technique** qui consiste à enregistrer et/ou recueillir les informations en vue d'une réparation. Il s'agit globalement de l'établissement d'un diagnostic à partir d'informations fournies ou probables.

- Une compétence **contractuelle** qui suppose la capacité à rappeler les termes du contrat, à l'expliciter, à le clarifier, à le réactualiser afin de faire cesser la suspicion sur la qualité de celui-ci.

- Une compétence **civile,** propre à la relation de service, qui suppose que le réparateur établisse bien la distinction entre l'objet de la réclamation et l'échange avec le client. Cette compétence relève du "savoir être". Cela concerne les marques de politesse, les échanges ritualisés de clôture et de fermeture de l'interaction dans l'interaction.

---

[60] DE MONTMOLLIN Maurice, 1986, opus cité, p. 76
[61] GOFFMAN Erwing, 1987, *Façons de parler,* Ed. de minuit, 277 p.

Ces trois compétences du "réparateur[62]" qualifient pour nous la relation de service qu'implique le métier de rédactrice : fonder un diagnostic, lever les ambiguïtés sur un malentendu et réduire les incertitudes quant à la réparation du problème, enfin maintenir le contact avec le client et le fidéliser.

Au terme de cette approche du travail d'une population dont la tâche est de résoudre des situations-problèmes par une activité scripturale, nous pensons qu'il est possible de parler d'activité nécessitant une importante "charge mentale[63]". Ce terme, utilisé par les ergonomes, concerne principalement les problèmes cognitifs.

4.5. Un écrit pour deux outils : de l'informatisation à la plume...

Le lecteur pensera peut-être qu'il y a erreur... L'écrit informatisé avant la plume... Ce changement paradigmatique, signe de l'évolution d'une époque, n'est pas sans nous interroger.

Pris par la production, la distribution et la communication de masse, cet écrit va dans le sens de l'uniformisation, caractéristique de tout ce qui constitue la production massive d'objets Cette nécessité technologique n'est, à notre avis, pas neutre. Elle a forcément un lien avec les mécanismes de désengagement des écrivants qui se retranchent derrière des logiques machines et qui désapprennent certains mécanismes communicationnels. Sans vouloir sombrer dans des propos passéistes, nous constatons que la "plume" a bien du mal à sortir indemne de la raison instrumentale. Le chapitre V notamment mettra en évidence comment les écrivants, chargés d'utiliser deux modes d'écriture, sont fragilisés dans leur communication créative (plume)[64] face à l'emprise de la communication technologique productive.

---

[62] Notons que JOSEPH Isaac. établit les mêmes compétences lorsqu'il évoque la relation de service des agents de la RATP dans *La relation de service - Les interactions entre agents et voyageurs*, Les Annales de La Recherche Urbaine transports en Commun, Dunod, sept./oct. 1988, pp. 43-55.

[63] Nous ne nous risquerons pas à parler de "surcharge mentale" car nous n'avons pas pris le parti de la mesurer. Celle-ci correspond, pour les ergonomes, à une activité excessive que doit mettre en œuvre l'opérateur lorsque la quantité d'informations à traiter en un temps donné dépasse ses possibilités. Néanmoins, nous n'excluons pas que l'on puisse parler de "surcharge mentale" pour certaines rédactrices.

[64] Nous rappelons que l'activité d'écriture ne s'effectue pas directement à l'aide d'un traitement de texte, mais bien à la plume. La frappe est effectuée par un service spécialisé (dactylo).

5. Conclusion : De l'analyse des acteurs et de leur tâche à la dimension formation

Dans le tableau ci-après, nous mettrons en évidence ce que cette première approche des acteurs et de leur tâche peut apporter à la dimension formation.

Indices apportés par l'analyse de la situation de travail		**Apports pour la dimension formation (au plan pédagogique, didactique, etc.)**
<u>Les acteurs se caractérisent par</u> : - une **ancienneté** importante sur le poste de travail ; - un **rôle central** dans l'entreprise, qui multiplie les contraintes extérieures au service ; - une activité professionnelle qui se définit par **la fonction** (rédactrice) et non par le niveau de formation.	➡	Il s'agira de tenir compte des habitudes de travail fortes et par conséquent des **faibles capacités de rupture avec la pratique professionnelle**. Il s'agira de s'appuyer sur la fonction de rédactrice et non sur le **passé scolaire hétérogène des apprenants.**
<u>La tâche complexe comporte</u> : - une forte composante **cognitive** ; - une forte composante **linguistique** ; - une forte composante de "**savoir–faire relationnels**".	➡	L'interaction des différentes composantes dans la tâche impliquera le **développement d'outils de résolutions** de problèmes et d'opérations intellectuelles nécessaires à la **formulation, à l'analyse, à la prise de décision.** Les ressorts des capacités relationnelles des apprenants seront appréhendés par une démarche de recherche personnelle où la **motivation** et les **enjeux** mobilisés dans **l'activité professionnelle** seront mis à jour.
<u>L'activité de service se définit par</u> : - un contexte de réclamation ; - l'existence de **normes** de comportements générés par la **situation professionnelle** ; - une fonction de "**réparateur**" ; - des **enjeux** doubles voire triples : préserver l'entreprise, préserver la cliente et en même temps se préserver.	➡	Il s'agira de tenir compte de la spécificité de cet écrit : "**écrire à la place de...**" et "**s'engager pour...**" Il s'agira d 'aider les apprenants à repérer la place du **savoir social** par la connaissance de l'environnement professionnel.

Tableau 4 : De l'analyse des acteurs et de leur tâche à la dimension formation

CHAPITRE III - LES ACTEURS ET LEURS REPRESENTATIONS DE LA COMMUNICATION COMMERCIALE : DES INDICES REVELATEURS

1. Introduction

"L'homme ne peut vivre au milieu des choses sans s'en faire des idées d'après lesquelles il règle sa conduite". Par ces propos, Emile Durkheim[1] évoquait la nécessaire existence des représentations que Moscovici[2] appelle "représentations sociales", et Pierre Bourdieu[3] "sens commun". Pour eux, elles nous permettent de nous approprier le monde dans lequel on vit et dans lequel on travaille. C'est à ce sens commun que Dominique Bourgain[4] fait allusion en disant qu' "on ne peut vivre dans une société où les rapports sociaux s'exercent par l'écriture sans se faire une certaine idée de celle-ci, sans s'en construire une certaine intelligibilité". Par ces termes, il souligne la nécessaire harmonie que chacun souhaite mettre en acte entre soi-même et le monde social dans lequel on vit.

Ainsi, dans le monde du commerce, il existerait une représentation de la communication commerciale qui déterminerait des comportements et des performances scripturales. C'est en ce sens que, pour les prescripteurs de la formation ici, "un bon professionnel", autrement dit, un "bon rédacteur", est quelqu'un qui a le sens de la communication commerciale. C'est donc ce concept qu'il nous est donné de **comprendre** et de définir : qu'appelle-t-on communication commerciale ? Par rapport à quels autres types de communication se définit-elle ? Y a-t-il une représentation collective et/ ou individuelle de la communication commerciale ? A ces trois questions nous n'avons trouvé aucune réponse précise dans les nombreux ouvrages que nous avons consultés. Nous le redisons ici, comme tout au long de notre travail, il existe peu d'analyses sur cette thématique : seuls, quelques ouvrages à des fins didactiques (voir chap VII) ont approché ce concept. Aussi, nous partirons des deux définitions respectives, celle de la

---

1 DURKHEIM Emile, 1988, *Les règles de la méthode en sociologie,* Paris, PUF, 254 p. ; p. 15

2 MOSCOVICI Serge, 1976, *La psychanalyse, son image, son public,* Paris, PUF, deuxième édition.

3 BOURDIEU Pierre, 1980, *Le sens pratique,* Paris, Ed. de minuit, 475 p.

4 BOURGAIN Dominique, 1990, "Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques", in *Diversifier l'enseignement du français écrit,* Acte du IV Colloque international de Didactique du français langue maternelle, Paris, Delachaux et Niestlé pp. 282-302.

communication et celle du commercial, et nous proposerons une définition.

1.1. Le concept de communication : quelle approche ?

La littérature relative à ce concept a fleuri ces dernières années. Il serait ambitieux de vouloir ici en rendre compte d'une façon exhaustive. Nous avons donc voulu retenir les définitions qui nous semblaient correspondre au mieux à notre objet d'étude. Partir d'une définition d'un dictionnaire apparaît dans un premier temps la façon la plus objective pour entamer une réflexion sur un concept si vaste. Pour le Petit Larousse, communiquer signifie "transmettre, donner connaissance de, faire partager, être en rapport, être relié, être en relation". Ce qui frappe tout de suite dans cette définition, c'est la mise en évidence à la fois de l'être et de l'agir dans la communication. Former à la communication reviendrait à aborder à la fois les "savoir-faire relationnels"[5] et les "savoir-faire". Pour Jean-Paul Bronckart,[6] "le concept de communication fait directement référence au caractère social du langage". Ses propos vont dans le sens de ceux de Dominique Wolton[7] lorsqu'il dit dans l'introduction de son récent ouvrage que : "l'acte de communiquer condense l'histoire d'une culture et d'une société. La communication est toujours à la fois une réalité et un modèle culturel, c'est-à-dire une représentation de l'autre puisque communiquer consiste à diffuser mais aussi à interagir avec un individu ou une collectivité".

Nous avons cherché à nous rapprocher de certaines définitions que la psychologie sociale donne de ce concept. Des différentes définitions sur la communication, nous retiendrons particulièrement celle proposée par Jean Blaise Grize[8] parce qu'elle pose pour notre étude un préalable qui nous apparaît fondamental : "communiquer c'est faire deux choses. D'une part, c'est se mettre en relation avec quelqu'un (la communio du latin chrétien) et d'autre part, c'est construire avec l'autre un référent commun". Pour cet auteur, le fonctionnement de la communication repose sur cinq postulats :

- postulat du dialogisme
- postulat de la situation d'interlocution

---

[5] Nous rappelons que nous avons préféré cette terminologie à celle de "savoir-être" voir chapitre II.

[6] BRONCKART Jean-Paul, 1977, *Théorie du langage*, Bruxelles, 361 p. ; p. 7.

[7] WOLTON Dominique, (Directeur de recherche au C.N.R.S.), 1997, *Penser la communication,* Paris, Ed. Flammarion, 401 p. ; p. 15.

[8] GRIZE Jean-Blaise, 1996, *Logique naturelle et communications*, Psychologie Sociale, 1ère édition, 161 p. ; pp. 60 et 61.

- postulat des représentations
- postulat des préconstruits culturels
- postulat de la construction des objets

Si l'on se réfère à ces postulats appliqués à la communication commerciale, nous pouvons considérer que celle-ci répond parfaitement à ces définitions. En effet, pour Jean Blaise Grize, dans le **"dialogisme",** l'énonciation porte trace "grammaticalement, lexicalement des énonciations d'autres locuteurs, identifiables ou indéterminés, par rapport auxquelles elle est située". Dans la lettre personnalisée, on construit un dialogue avec son interlocuteur à partir et autour d'un sujet commun. Nous distinguerons dialogue et dimension dialogique en appréhendant cette notion dans le sens du linguiste Russe Bakhtine[9] pour qui "tout énoncé est conçu en fonction d'un auditeur, c'est-à-dire de sa compréhension et de sa réponse". Dans le cas de la lettre de réclamation, la rédactrice doit percevoir, évaluer ce que la cliente est capable de comprendre, anticiper sur son accord ou son désaccord supposés. Cette communication a par essence pour fonction d'agir sur l'interlocuteur. Rédiger une lettre de réponse, c'est effectivement partir de la demande d'un interlocuteur, et entamer un échange dans un cadre donné. Ce dernier point nous renvoie à ce que Jean-Blaise Grize appelle "la **situation d'interlocution".** C'est-à-dire à "l'ensemble des relations qui existent entre le locuteur et le locuté, ainsi qu'à la dimension sociale de l'échange". Défini ainsi, ce postulat montre que le contexte de communication joue un rôle fondamental pour lever les ambiguïtés. A titre d'exemple, on peut citer une phrase très employée dans l'entreprise et qui hors contexte pourrait être source de confusion : "*Merci de bien vouloir retourner votre colis*". Il va de soi que dans le contexte de la Vente par Correspondance, le terme "*retourner*" signifie "renvoyer" et non "mettre à l'envers". Il est fort peu probable que l'interlocuteur se méprenne. L'emploi particulièrement récurrent de ce terme provient d'ailleurs probablement d'un emprunt inconscient à une terminologie émanant du service retour, lieu effectif des échanges.

Le postulat de la **représentation** met en avant pour l'interlocuteur deux points essentiels : quelle représentation avons-nous du niveau de langue de celui à qui l'on s'adresse ? Quelles sont les valeurs et les convictions de ceux auxquels on s'adresse ? Et quelle représentation a le locuteur de l'écrit qu'il doit produire ? Ces questions sont fondamentales pour les rédactrices qui doivent

---

[9] TODOROV Tzetan, 1981, *Mikhail Bakhtine Le principe dialogique. Suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine.* collection poétique, Paris Seuil, 315 p. ; pp. 292 et 298.

prendre en compte dans leurs réponses les attentes, parfois même les idéaux des clients et s'interroger sur leurs propres représentations à l'égard de leur écrit. **Le postulat des pré-construits culturels** signifie que les représentations se colorent de toutes sortes de vécus (culturels et sociaux) et fournissent en quelque sorte le cadre obligatoire dans lequel le discours doit s'insérer. Appliquée à notre situation de communication, cette définition prend toute son importance. "Paiement confiance", C.K.G[10]", autant de construits culturels contextualisés qui ne trouvent sens que dans le groupe social auquel ils appartiennent. Enfin le **postulat de la construction des objets** pose comme affirmation que si le discours est création de sens, "il construit pour cela des objets de pensée à partir de la signification des termes dont il se sert". Par cette approche, Jean Blaise Grize place la communication dans une finalité et introduit la notion de reconstruction d'un message. Deux opérations de communication apparaissent : le filtrage et la saillance. On verra comment ces opérations sont prédominantes dans l'activité de lecture de la lettre de réclamation-cliente (chapitre VII) et comment elles interviennent dans les processus d'inférences.

1.2. La communication commerciale : quelle définition ?

Nous entendrons le terme commercial dans son sens premier : "qui a rapport au commerce" (définition du Petit Robert). Nous serons amenés au cours de ce chapitre à faire la distinction entre l'action commerciale et la communication commerciale. L'action commerciale est, comme le mot l'indique, ce qui concerne les actes décisionnels qui consistent à satisfaire ou non un client dans sa demande ou requête. On parlera ainsi de décisions commerciales satisfaisantes ou non. La décision commerciale peut être satisfaisante pour la cliente, sans pour autant que la communication commerciale le soit. Et inversement, une communication commerciale peut être considérée comme satisfaisante pour la cliente sans que l'acte commercial le soit (il s'agit notamment de cas de refus).

Notons que cette distinction est parfaitement intégrée dans les pratiques commerciales des rédactrices chevronnées. Nous n'avons pas constaté au cours de nos observations de confusion de la part des acteurs entre ce qui relève de l'acte commercial et ce qui relève du discours

[10] Sigle interne à l'entreprise relatif à un mode de paiement.

commercial. Nous tenterons ici d'apporter notre propre définition de ce que nous appellerons une communication commerciale. Pour nous, c'est un dialogue à propos d'un sujet commun ayant un rapport avec un acte commercial. Cette communication a pour but d'obtenir satisfaction : elle vise la réussite de l'interaction. Elle a donc par essence, pour fonction d'agir sur autrui. Les choix linguistiques vont dans ce sens. Pour illustrer notre définition, nous observerons les deux énoncés ci-dessous :

Extrait d'un courrier	**Extrait de courrier**
(1)	**(1')**
"Un retard dans nos réapprovisionnements nous a empêchés de vous expédier la veste marine. Nous vous la ferons parvenir dès rentrée en stock."	*"**Nous n'oublions** pas qu'il reste à vous livrer la veste marine. Un retard dans nos approvisionnements nous a empêchés de vous l'expédier. **Bien entendu, vous serez servie en toute priorité** dès rentrée du stock."*

Tableau 5 : Extrait d'un courrier : la communication commerciale

L'information émise dans ces deux phrases est la même, mais l'intention est différente. Dans l'énoncé **(1')**, la rédactrice a une intention précise : montrer de l'attention à la cliente "*nous n'oublions pas*", être rassurante "*bien entendu, vous serez servie en toute priorité dès rentrée du stock*". En d'autres termes, elle cherche à établir une interaction favorable : la communication est considérée comme commerciale. L'énoncé **(1)** par contre n'est qu'informatif. Ce sont les déroulements des procédures qui sont mis en avant "*un retard dans nos réapprovisionnements*", "*nous vous la ferons parvenir*".

La qualité de la communication commerciale dépend donc, pour les prescripteurs, de "cette attention à la cliente", de cette "centration" sur elle, de cette image positive qu'il est nécessaire de laisser transparaître pour fidéliser[11].

[11] On retrouve bien ici la double fonction : répondre et fidéliser.

2. Le concept de représentation

2.1. Pourquoi s'intéresser aux représentations ?

Pendant longtemps le Behaviorisme a imposé l'idée que seul devait être pris en considération ce qui était observable et qu'il était inutile de faire des hypothèses sur le fonctionnement mental. Cette théorie a trouvé très rapidement ses limites avec l'évolution du travail où les compétences professionnelles s'expriment de moins en moins dans les gestes mais dans ce qui les gouverne : les activités mentales. La notion de représentation s'est alors peu à peu imposée notamment en psychologie au moment où justement celle-ci remettait en cause les approches exclusivement basées sur le comportement. C'est alors la psychologie sociale qui s'est intéressée aux facteurs déterminants des conduites : les représentations des valeurs. Les Sciences de l'Education et la Didactique n'échappent pas non plus à la notion de représentation, dans le sens où les enseignants doivent tenir compte des pré-notions et des connaissances antérieures de l'élève, ce que certains appellent un "déjà-là". Rechercher les représentations, c'est d'une certaine façon s'appuyer sur l'idée que la "formation n'est pas précédée par le vide, mais par un déjà acquis chez l'apprenant". Cette phrase, que nous empruntons à Bernard Delforce et Martine Hédoux[12], éclaire une de leur hypothèse à laquelle nous souscrivons totalement :"l'appropriation du nouveau ne peut se réaliser dans une mise à l'écart du déjà vu mais dans un travail sur et avec lui".

Cette didactique qui s'appuie sur les représentations est, comme le rappelle Jean Clenet[13]", le point de départ de tout enseignement qui ne pourra, conséquence oblige, être standardisé au risque de ne profiter qu'à un faible pourcentage d'élèves". Pour nous, un sujet intériorise des modèles qu'il réutilise pour réguler ou planifier ses conduites. Ces modèles deviennent des savoirs qui peuvent aussi se modifier à la faveur de l'action et se construire dans la pratique autour de processus cognitifs en lien avec les affects. Connaître ces représentations, c'est comprendre ce qui conduit l'activité d'écriture des rédactrices car, pour reprendre une définition proposée par Jean Clenet : "les représentations fondent, dynamisent, orientent les actions[14]". C'est

---

[12] DELFORCE Bernard et HEDOUX Martine, 1990, "Représentations de la langue et représentations du savoir dans des formations à l'écrit : pour une pédagogie des ruptures" in *Les adultes et l'écriture*, Education Permanente, n°102, p. 52, pp. 51-61.

[13] CLENET Jean, 1999, *Représentations, Formation et Alternance. Etre formé et/ou se former ?*, Alternance et développement, Paris, L'Harmattan, p. 39.

[14] CLENET Jean, ibidem, p. 70.

ainsi que nous justifions notre intérêt sur ces "savoirs potentiels contenus dans les représentations[15]"

D'autre part, si l'on admet qu'une action est déterminée par les représentations, il n'y aura pas de changement s'il n'y a pas de changement de représentations. Nous pensons donc que pour transformer une pratique collective, il faut non seulement connaître les **représentations** que les acteurs ont de leur pratique mais faire émerger ces normes implicites de référence. C'est donc à la recherche de ces normes mises en œuvre dans l'écriture et fondements des préjugés sur le "beau et le bien", "l'utile et l'efficace" que nous aborderons cette partie. Il ne s'agit pas seulement de permettre aux apprenants d'organiser leurs représentations mais aussi de les aider à les analyser pour mieux les prendre en compte.

Au cœur de notre réflexion, plusieurs questions : Y a-t-il une représentation sociale de la communication commerciale ? Peut-on parler d'effets des représentations sur les pratiques et performance d'écriture ? Comment ces représentations sont-elles élaborées, mises en œuvre, conservées ? Mais ce sont aussi les résistances aux représentations qui nous intéresseront : que permettent-elles d'expliquer ? Qu'est-ce qu'elles empêchent de comprendre ?

2.2. De quelles représentations parlerons-nous ?

Nous resterons modestes quant à nos choix conceptuels sur ce domaine tant les champs qui ont abordé ce concept ces dernières années sont importants. Il en ressort une grande diversité des acceptions du terme, d'interprétations de la notion et d'aspects multiformes. Ceci est lié au fait que, comme le précise Evelio Cabrejo-Jarra[16], "toute discipline est confrontée à la problématique de la représentation de son objet d'étude et qu'elle doit se forger d'une certaine manière sa propre représentation, ce qui va lui permettre de créer sa propre histoire, sa propre épistémologie". Nous choisissons de ne retenir que les définitions qui nous sont apparues les plus propices à notre étude. Nous parlerons de "représentation" dans l'acception que lui donnent les psychologues[17] en Psychologie Sociale et Cognitive : "modèle interne de la réalité que les sujets possèdent et utilisent pour organiser leur action". C'est aussi à cet aspect de la représentation sociale que fait

---

[15] Ibidem p. 39.

[16] CABREJO-JARRA Evelio, 1995, "Action et Construction des représentations", in "*Paroles au travail* " sous la Direction de Josiane BOUTET, Paris, L'Harmattan, pp. 93-103 ; p. 94.

[17] VERMERSCH Pierre, 1979, "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif", *Bulletin de psychologie* n°343, pp. 179-187 ; p. 179.

référence Denise Jodelet[18] lorsqu'elle dit que "c'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social".
Nous y verrons donc à la fois la composante référentielle : "la représentation **de** la communication commerciale" mais également la composante dynamique : "la représentation **pour,** en vue de...". Ce dernier angle envisage les représentations dans ce pour quoi elles sont élaborées, mises en œuvre et conservées. C'est dans cette perspective que nous attacherons particulièrement une attention aux significations dont elles sont porteuses.

C'est également à la dimension collective[19] et individuelle de la représentation que nous nous référerons sans pour autant vouloir les différencier, car nous pensons qu'elles se construisent mutuellement. C'est ainsi que nous aborderons les représentations, comme des "formes cognitives individuelles construites socialement à partir de situations propres aux acteurs et considèrerons qu'elles constituent les liens, les rapports les plus intimes entre le sujet et son contexte"[20], Jean Clenet parle ainsi de "cognition en contexte"[21]. Pour lui, les représentations "se construisent dans et par l'action individuelle et au travers des interactions avec autrui. Elles mettent en circulation des dimensions personnelles profondes telles qu'opinions, attitudes, valeurs et orientent les actions et réciproquement."

Nous chercherons donc à la fois ce qui forme la théorie de l'écriture commerciale des apprenants et les variations qui régissent la production scripturale d'un métier. Ce sont principalement les liens que les représentations tissent entre la rédactrice et son objet de travail que nous observerons. Pour nous, faire émerger les représentations du savoir et de la langue dans la pratique commerciale rédactionnelle des rédactrices est un préalable à l'appropriation de nouvelles pratiques. Nous rejoignons tout à fait les hypothèses didactiques de Dominique Bourgain[22] pour qui un concepteur de formation doit connaître le rapport à l'écriture et à

---

[18] JODELET Denise, 1993, *Les représentations Sociales*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 3ème Edition., 424 p. ; p. 36.

[19] Nous faisons allusion à la différence qu'effectue notamment Durkheim, lequel voulait différencier la pensée collective et la pensée individuelle.

[20] CLENET Jean, opus cité.

[21] Nous éviterons les réductions dangereuses entre activité de représentations et activité neuronale, réductions fréquentes, comme le fait constater Antoine CULIOLI dès lors que la cognition renvoie à l'activité mentale. Point de vue cité par l'auteur in, 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation*, Ophrys, 225 p. ; p. 15.

[22] BOURGAIN Dominique, 1990, "Ecriture, représentations et formation" in "*Les adultes et l'écriture*" *Education Permanente*, n°102, avril, 157 p. ; pp. 41-50 ; p. 47.

l'apprentissage de l'écriture des apprenants pour pouvoir cerner et comprendre ce qui peut y faire obstacle.

3. La communication commerciale de l'entreprise : quelle(s) représentation(s) ?

C'est à l'intérieur de l'entreprise que nous avons cherché à connaître ces représentations. Philippe Bernoux[23] disait à ce propos qu'il était impossible de penser Représentations Sociales hors du cadre global, "hors des situations concrètes de l'action où les individus et les groupes se rencontrent, interagissent, ajustent leurs comportements et créent des règles et des normes". Cette vision de l'intérieur, à laquelle nous adhérons tout à fait, nous a conduits à nous interroger sur la représentation que se faisaient les acteurs, les prescripteurs, mais aussi les destinataires de ce qu'ils considèrent être un "bon professionnel" dans le cadre de l'activité rédactionnelle professionnelle. Il nous fallait donc **comprendre** ce que signifiait : "avoir des compétences rédactionnelles commerciales". Pour cela, nous avons choisi de rechercher ces représentations à partir de deux démarches complémentaires, l'une partant de matériaux oraux et l'autre, plus importante, partant de matériaux écrits.

Une première démarche a consisté à recueillir la représentation que les prescripteurs, les clients, les acteurs se faisaient d'une "bonne communication écrite commerciale". Cette première approche, exclusivement sur la base d'entretiens, sauf pour les clients, nous est apparue intéressante mais très superficielle. En effet, il nous semblait qu'une forme de "stéréotypage"[24], sorte de modèle collectif figé, émergeait de nos entretiens. Sans nier l'intérêt des "stéréotypes" pour comprendre les préconstruits ancrés dans les représentations collectives, nous pressentions que c'était davantage en analysant le discours des acteurs à partir de leur propre pratique scripturale que nous allions pouvoir analyser les réticences, les attirances, les difficultés des acteurs dans leur pratique écrite commerciale. Compte tenu de notre objet de formation, il nous

[23] BERNOUX Philippe, 1995, *La sociologie des entreprises,* Ed. du Seuil, 396 p. ; p. 237.
[24] Terme emprunté à AMOSSY Ruth, 1991, *Les idées reçues, sémiologie du stéréotype,* Ed. Nathan, 215 p. ; p. 21.

fallait cueillir des faits et non des discours pour **comprendre** comment dans la pratique, en situation, ces professionnels intégraient ces représentations.

Une deuxième démarche a donc consisté à demander aux acteurs d'évaluer leurs propres productions écrites : il s'agissait en quelque sorte de recueillir le "dire sur le faire"[25]. Par cette démarche d'évaluation que nous exposerons plus loin, il nous semblait que nous pouvions éviter les discours stéréotypés et conventionnels et être au plus près des pratiques langagières en situation car pour nous, comprendre les représentations ne peut s'envisager que dans et avec le contexte où elles se construisent.

3.1. Les représentations des clientes[26]

C'est bien évidemment vers le destinataire du courrier que l'on se tourne en premier afin de comprendre et de connaître son sentiment vis-à-vis de l'interaction écrite par laquelle il est le premier concerné. Nous n'avons pas eu besoin de mener nous-mêmes des investigations puisque nous avons eu la chance de bénéficier des résultats d'un audit sérieux qui avait eu la charge de s'informer sur la représentation que la clientèle se faisait du courrier reçu. Ces résultats, dont nous ne livrerons ici que les grandes lignes, pour des raisons de confidentialité, confirment bien l'évolution générale actuelle des secteurs liés à la relation clientèle. Trois grandes tendances émergent, que nous commenterons.

Un besoin de personnalisation, de considération. Il semble qu'il y ait chez les clientes un désir de trouver une communication de proximité, plus proche des souhaits, des préoccupations personnelles des individus. Ce sont bien évidemment les écrits codés, stéréotypés qui sont particulièrement visés mais aussi toute forme d'écriture qui met en avant l'aspect procédural plutôt que l'aspect communicationnel. C'est donc un changement relationnel dont il est question.

Une envie d'un dialogue plus "horizontal", entendons par là plus d'égal à égal. Ce point de vue montre une certaine maturité des consommatrices, plus au fait du commerce et de ses

---

[25] Terme emprunté à CLENET Jean, opus cité p. 92.

[26] Afin de rester dans la "culture de l'entreprise", nous conserverons le terme "cliente" plutôt que "client", terme utilisé par l'entreprise elle-même.

techniques (procédures, service, etc.). C'est une façon de montrer une certaine distance vis-à-vis de tout écrit qui manifeste un point de vue dominant. La phrase[27] : "***Nous n'acceptons pas de*** *regrouper plusieurs opérations promotionnelles*" est, par exemple, considérée comme trop autoritaire. La cliente entend instaurer un rapport basé sur l'échange. Les ordres, les langages dominants qui la réduisent à obéir sont considérés comme "non commerciaux". De même, pour elles, les manifestations affectives de sympathie comme "*compte tenu de nos relations amicales*" sont déplacées dans le cadre d'une relation commerciale, surtout en cas d'insatisfaction.

Un désir d'authenticité, de clarté, de transparence. Il y a derrière cette demande un rejet de tout ce qui s'apparente à l'opacité, au flou. L'écrit doit être énergique, clair, bien en phase avec la situation à traiter. Sont donc particulièrement visés les écrits longs, apportant des informations inutiles, non pertinents pour faire oublier le dysfonctionnement éventuel. La cliente veut savoir, comprendre, être rassurée. Nous sentons derrière les réponses des clientes, une consommatrice avertie qui souhaite un *"parler vrai", "direct"*. C'est clairement l'annonce d'une rupture avec les "ronds de jambes" préconisés dans les ouvrages du "bien savoir écrire". La cliente s'attaque au *"ronflant"* qu'elle considère *"vieillot"*. Ces deux termes que nous avons extraits des réponses, nous ont particulièrement intéressés car ils traduisent un changement de mentalité fondamental : l'action prime sur la politesse. Ce qui ne signifie nullement l'introduction de l'impolitesse, mais ce qui remet à sa place les "emphases" considérées comme inutiles. Dès lors, les phrases d'auto-satisfaction "*Croyez bien que nos services mettent tout en œuvre pour vous donner satisfaction*" ou de mea culpa "*Je ne peux que vous présenter toutes nos excuses et essayer de nous faire pardonner...*" ne semblent plus opérer la magie escomptée.

Ces trois points sont très éclairants parce qu'ils placent la relation commerciale à un niveau relationnel complexe en rupture avec un passé épistolaire où pouvoir, politesse, écriture étaient en étroite relation[28].
Face à cette représentation, que disent les acteurs et les prescripteurs ?

---

[27] Extrait d'une réponse à un courrier-client.
[28] Nous parlerons un peu loin dans ce chapitre de la culture d'entreprise en évolution p 112.

3.2. Les représentations des acteurs : approche par l'entretien

Les rédactrices évoquent cette évolution de la cliente. Elles parlent de *"cliente plus pressée, plus exigeante qui veut tout, tout de suite"*. Elles reconnaissent être aux prises entre un Service Commercial / Marketing qui a ses propres contraintes et ambitions, et une cliente d'autant plus exigeante que le système a des prétentions performantes. Leur fonction de "réparatrices", concernant bien souvent les erreurs des autres, les dysfonctionnements, les rend méfiantes vis-à-vis de tout changement qui pourrait se répercuter sur leur propre tâche. C'est souvent en termes d'incohérence ou d'évolutions trop rapides qu'elles caractérisent certains aspects du contexte professionnel : *"Il faudrait plus de lien entre les services et que le service marketing voie mieux les conséquences de ce qu'il fait"; "Il n' y a pas toujours de cohérence entre les services"; "Parfois, on ne sait plus ce qu'il faut faire, ça change tout le temps"*.

Ce point de vue très fonctionnel s'explique parfaitement par la lourde tâche qui est celle d'être désignée par l'entreprise pour maintenir le contact avec ceux qui permettent à l'entreprise d'exister : les clients. Parce qu'il peut être douloureux d'être en première ligne, la "bonne communication commerciale" est donc, pour elle, celle qui *"dit non avec les formes"*, qui *"fidélise"*, qui *"personnalise l'échange"* sans perdre son âme, ni son temps !
Communiquer commercialement, c'est pour tous *"faire une réponse adaptée au client"*. Certains préconisent d'autres qualités comme "*être **plus** positif*", "*être **plus** clair*". Pour d'autres, c'est "*être **moins** négatif*", "*être **moins** confus*". Il ne s'agit pas d'un contraire qui va de soi : certaines personnes ont défini la qualité de la communication soit en termes de besoin "*être plus*" soit en termes d'erreur", c'est-à-dire "*être moins*". Tous ont émis le même constat : l'omniprésence des procédures et des outils automatisés est un frein à l'idéal communicationnel commercial.

De ces entretiens, il ressort que pour les acteurs : la "bonne communication commerciale" est celle qui préserve l'image de l'entreprise tout en tenant compte du point de vue du client. Il apparaît nettement que la qualité de la communication commerciale se joue entre ces deux enjeux...

Ces entretiens nous avaient apporté un premier éclairage sur la représentation que les acteurs se faisaient de la communication commerciale dans le cadre de leur activité professionnelle. Nous étions convaincus qu'il nous fallait aller plus loin si nous voulions **comprendre** ce qui pouvait faire obstacle à de nouvelles représentations et si nous voulions **savoir** comment accompagner

un changement de pratique. C'est pourquoi, c'est au plus près de la situation de travail que nous avons cherché à recueillir les termes des représentations.

3.3. Les représentations des acteurs : une approche dans leur praxis

Le discours des apprenants sur leurs pratiques scripturales nous avait déjà donné quelques indices intéressants :

- la coexistence de deux modes d'écriture : "*Il faudrait ne plus trop utiliser les codes-phrases dans les lettres personnalisées*";
- l'existence d'une image de marque entreprise à préserver : "*On ne tient pas assez compte de l'image de marque*";
- un rapport délicat à la relation réclamante : "*Il faut savoir dire non avec les formes*";
- une relation étroite et parfois difficile avec différents pôles de l'organisation : "*Ca change tout le temps*";
- un rapport affectif avec l'activité d'écriture mettant en lumière l'existence d'une double posture : "*On n'y est pour rien*".

Un diagnostic au **plus près de la situation de travail** devait nous permettre de mieux **comprendre** les rapports que les rédactrices avaient avec leur écriture. C'est, comme le précise Michel Dabène[29], "lorsque le diagnostic peut s'exercer sur des produits en situation naturelle plutôt que sur les écrits produits en situation de formation, qu'il est le plus juste". Il nous fallait aller plus loin et rechercher quelles étaient **ces normes implicites** autour desquelles une collectivité tentait de se référer.

Le chercheur n'est pas à l'abri des a priori ni des choix subjectifs. C'est pourquoi, afin de diminuer les risques de subjectivité, nous avons voulu croiser plusieurs situations expérimentales et observations. Nous exposerons donc d'abord les résultats d'un premier protocole expérimental

[29] DABENE Michel, 1990, "Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation" points de vue sociololinguistique et didactique, *Education Permanente*, n°102, Avril, pp. 13-20 ; p. 18.

et ensuite les résultats d'un deuxième protocole expérimental, lequel a été conçu pour préciser les résultats obtenus par le premier. La méthode d'analyse retenue est principalement celle de l'analyse de contenu.

3.3.1. Explicitation du choix de la méthode d'analyse du premier protocole expérimental

Décider d'une méthode d'observation est toujours un moment particulièrement crucial pour le chercheur. C'est pourquoi, nous avons effectué notre choix après avoir expérimenté plusieurs méthodes. Nous n'avons pas souhaité retenir la méthode du questionnaire écrit ouvert de type : "*Qu'est-ce que pour vous une bonne communication commerciale dans un courrier* ?" En effet, nous nous sommes aperçus que nous recueillions un discours très normatif, proche des attentes de l'entreprise (comme celui que nous avions eu lors de nos premiers entretiens) et finalement peu susceptible d'être représentatif du "faire". C'est la distinction que Philippe Meirieu[30] effectue entre le "dire et le faire". Or, ce que nous souhaitions, c'est être le plus proche possible de leur praxis. D'autre part, nous n'avons pas non plus retenu la méthode de questionnement par des réponses à choix multiples car nous craignions d'induire les critères d'évaluations qui n'auraient d'ailleurs été que ceux émergeant de la représentation propre du formateur. Le choix d'une approche plus qualitative que quantitative nous permettait de choisir une orientation à partir d'une grille d'observations ouverte.

Notre choix s'est donc porté sur l'**observation** d'une **pratique corrective** en lien avec la représentation de la communication commerciale. Pourquoi ce choix ? En recueillant le discours évaluatif des rédactrices sur un écrit produit en situation de travail, nous souhaitions faire émerger ces normes implicites qui déterminent l'activité scripturale commerciale. Ce type de démarche avait à nos yeux plusieurs intérêts :

- rester dans la praxis des apprenants,
- refléter une activité corrective effective dans l'entreprise (cf. contrôle-qualité),
- faire émerger des réactions subjectives qui mettraient en évidence les points de résistance ou de rupture.

Nous avons donc choisi de recueillir les jugements que les apprenants font sur les productions écrites émanant de leur service à partir d'une grille d'échelle de valeur. Nous avons

---

[30] MEIRIEU Philippe, 1995, *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements,* Paris, E.S.F, collection Pédagogies, 281 p.

volontairement éliminé la lettre-cliente afin de ne pas orienter l'observation vers une analyse procédurale. Ce dernier point ne faisait pas partie de la demande de l'entreprise. Celle-ci, en effet, souhaitait que nous axions notre formation sur le "ressenti commercial"[31] sans tenir compte des procédures de l'entreprise. En confrontant la réponse avec la lettre du client, nous prenions le risque d'évaluer plus la procédure. Des formateurs spécialistes des procédures intervenaient en interne sur ce point. Il ne s'agissait donc pas de mesurer si les procédures avaient été convenablement appliquées, mais de dire si la lettre était bien conforme aux qualités d'une communication commerciale. Il existe d'ailleurs pour l'entreprise une "communication commerciale" puisque les pratiques correctives "qualité" s'effectuent dans un premier temps sans le recours à la lettre-cliente.

3.3.2. Le choix des courriers

Comment s'est effectué le choix des lettres ? Nous avons soumis à critique 11 lettres. Ces lettres ont été choisies parmi une série de lettres émanant du service et donc écrites par une population de rédactrices. Nous avons veillé à utiliser des situations courantes propres à l'entreprise et à laisser l'anonymat du rédacteur. Nous avons également veillé à éviter la confusion "action commerciale" et "communication commerciale". Pour cela, nous avons sélectionné plusieurs types de lettres : lettre explicative sans geste commercial, lettre de refus de remboursement, lettre d'acceptation d'échange, lettre de remboursement, lettre explicative avec proposition de solution, lettre explicative sans geste commercial :

[31] Terme employé par les prescripteurs.

Voici ci-après 3 exemples extraits du protocole : Nous présenterons en annexe l'ensemble du protocole.

Cas : Mixer

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Chère Madame,
J'ai bien reçu votre lettre qui a retenu toute mon attention.
En ce qui concerne le(s) cadeau(x) bijou reçu, je comprends très bien le mécontentement que vous éprouvez à notre égard.
En ce qui concerne le mixer, je le regrette sincèrement, mais je ne peux vous répondre comme vous l'auriez souhaité.
Malheureusement, cette marchandise n'est plus en stock ; je ne peux vous la remplacer.
Je vous rembourse F. 18,90.
Ce chèque peut servir à payer une commande à condition de le joindre à vos instructions.
Vous pouvez aussi l'encaisser, en vous conformant à l'une des solutions données au dos de celui-ci.
Je conserve l'espoir qu'une prochaine occasion me permettra de mieux vous servir.
Je vous prie de croire, Chère Madame, en mes sentiments dévoués.

Cas : Portique

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Madame,
Je vous confirme notre conversation téléphonique du 18 juillet 1996.
Dans votre cas et compte-tenu que votre portique est sous le titre de la garantie, afin de solutionner votre dossier, je vous fais parvenir un autre article.
Je vous demande de me recontacter fin août afin que je fasse reprendre les parties en trop.
Vous en souhaitant bonne réception et restant toujours à votre entière disposition,
Recevez, Madame, mes salutations distinguées.

Cas : Programmateur

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Madame,
Je me permets de faire suite à votre demande concernant le programmateur référence 661.
C'est avec surprise que je prends connaissance des problèmes que vous avez eus avec cet article, c'est notre première réclamation.
Dans un but commercial et à titre exceptionnel, je vous rembourse la somme de 109 francs.
Toutefois, le technicien demande à ce que vous vérifiez votre installation électrique, est-elle prévue pour recevoir un appareil en continu tel qu'un radiateur à bain d'huile.
Restant toujours à votre entière disposition, recevez Madame mes salutations distinguées.

3.3.3. La grille d'échelle de valeur : une dimension affective et cognitive

Nous avons choisi de faire émerger deux dimensions très fortement liées aux représentations : les aspects **affectifs** et **cognitifs** : l'affect faisant partie de la cognition. Nous rejoignons en ce sens

les propos d'Antoine Culioli[32] pour qui "il n'y a pas d'un côté le cognitif qui serait du domaine de la rationalité explicite, et l'affectif qui serait le lieu des sentiments et de l'imagination débridée". Compte tenu de ce point de vue, nous avons bâti notre protocole en demandant d'expliquer un sentiment appréciatif. Nous avons volontairement choisi de mettre cinq paramètres appréciatifs : deux positifs (*très satisfaisant, satisfaisant)* deux négatifs (*mauvais, très mauvais)* et un au milieu (*moyen)*. Pourquoi avoir maintenu la catégorie *moyenne*, souvent critiquée par ceux qui voient une trop belle occasion de ne pas se positionner ? Le paramètre *moyen* a justement un rôle très important ici : il représente une réalité corrective professionnelle. En effet, certaines lettres sont jugées "*moyennes*" mais ne sont rectifiées que si le temps[33] le permet. Autrement dit, une zone d'insatisfaction sans recours à la correction est tolérée. Les deux autres catégories correspondent bien à des comportements correctifs : *très satisfaisant, satisfaisant*, la lettre est envoyée en l'état. *Mauvais, très mauvais* : la lettre est considérée comme non commerciale et doit être rectifiée avant envoi.

2- D'une façon générale, est-ce que cette lettre possède selon vous les qualités d'une lettre commerciale ?

OUI	
NON	
Je ne sais pas	

3- Sur le plan commercial, cette lettre vous semble-t-elle ?

très satisfaisante	satisfaisante	moyenne	mauvaise	très mauvaise

Expliquez la ou les raisons(s) de votre choix :

-
-
-

Les questions situées au bas de chaque lettre ont deux objectifs :

- Une question fermée pour situer l'impression globale provoquée par la lettre à évaluer, et vérifier s'il y a correspondance entre l'impression globale et les raisons du choix sur l'échelle de valeur :

  D'une façon générale, est-ce que cette lettre possède selon vous les qualités d'une lettre commerciale ?

[32] CULIOLI Antoine, 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation. opérations et représentations*, Tome 1, Ophrys, 225 p. ; p. 21.

[33] Nous évoquerons d'ailleurs dans le chapitre VI l'importance du facteur "temps" dans une organisation productive.

- Une question ouverte pour favoriser l'émergence des faits saillants représentatifs de la représentation que se font les lecteurs de la communication commerciale :
  Expliquez la ou les raison(s) de votre choix.

3.3.4. Conditions de l'expérimentation et choix de l'échantillon

L'enquête a été effectuée sur 110 personnes. Les conditions de l'expérimentation ont été les mêmes pour tous (entre 30 et 40 minutes). 11 lettres ont donc été évaluées au début de la formation auprès de 2 populations exerçant la même activité dans deux entreprises différentes. Nous avons également étendu notre expérimentation à une population de non-rédactrice. Nous souhaitions savoir s'il existait une représentation collective de la communication commerciale. Nous disposons à ce jour 1210 évaluations de lettres.

4. Résultats du premier protocole

4.1. Confirmation de l'existence d'une représentation collective de l'écriture commerciale

De ces premiers résultats, nous confirmons bien l'existence **d'une représentation collective** d'une communication commerciale et l'existence de normes implicites de référence. Ce premier protocole a permis de faire émerger trois axes que nous appellerons "**construits scolaires**", "**construits socioculturels**" **et** "**construits professionnels**". Ils rappellent d'une certaine façon les trois directions[34] classiquement évoquées dans les représentations des écrits d'adultes :

- **La direction linguistique** qui porte principalement sur la langue, sur ce qui est considéré comme "faute". C'est ce que nous mettons principalement sous le terme : **le "construit scolaire"**. Il correspond à ce que la rédactrice estime être une bonne communication commerciale en référence à ses connaissances scolaires ou générales sur la langue.

[34] Les trois axes sont rappelés par DABENE Michel, opus cité, p. 20.

- **La direction "référentielle"** qui porte sur le contenu thématique de ce qui est écrit. C'est ce que nous mettons principalement sous le terme : **le "construit professionnel"**. Il correspond à tout ce qui touche aux procédures ou actes commerciaux considérés comme non conformes ou indispensables à l'écrit commercial situé.

- **La direction communicative** qui porte sur l'efficacité, l'habileté discursive du scripteur. C'est ce que nous mettons principalement sous le terme : **le "construit socioculturel"**. Nous classerons dans cette partie ce qui donne une certaine efficacité à la communication. Nous y mettrons les valeurs morales, sociales nécessaires, selon les rédactrices, à la réussite commerciale de l'interaction. Ce sont principalement les intentions rédactionnelles mises au service de la communication .

Afin d'analyser quelle est la nature de cette représentation de l'écrit commercial, nous avons regroupé à l'intérieur des construits identifiés ci-dessus ce qui était considéré comme commercial et ce qui ne l'était pas. Nous avons pour cela fait une lecture attentive des commentaires issus de notre premier protocole. Nous avons ensuite regroupé les réponses qui considéraient la lettre commerciale ou non commerciale. Puis nous avons regroupé derrière le vocable **commercial** les appréciations "***très satisfaisante ou satisfaisante***"; **non commercial** les appréciations "***mauvaise, très mauvaise***". Nous citerons ci-après quelques extraits et nous apporterons de nombreux éclairages sur ces construits dans les chapitres suivants.

LE CONSTRUIT SCOLAIRE[35]
Ce qui est considéré comme non commercial
Le ton sec, ton négatif et /ou le style trop direct, trop bref : Ce critère comprend les appréciations relatives au ton considéré comme "***négatif, trop sec, trop direct, trop bref, trop lourd***". Ce critère de lourdeur n'est jamais réellement expliqué. Tantôt il est attribué à un syntagme nominal par ex "*dans un but commercial*" ou à un connecteur par ex "*en conséquence*"[36] Dans ce cas, c'est plutôt l'aspect sémantique qui est évoqué. Tantôt il est attribué à une phase trop longue et associé à la phrase complexe. Dans ce cas, c'est plutôt l'aspect syntaxique qui est évoqué. On peut également classer dans cette catégorie les références "*au style administratif*" qui est considéré comme éloigné du style commercial "*Le style est plutôt administratif* (cas date de validité). En général, il s'agit d'une tonalité d'ensemble de la lettre, mais cela peut être exclusivement un paragraphe qui contribue à cette

[35] Un éclairage sur ces construits sera proposé dans le chapitre VI.
[36] Nous analyserons d'ailleurs plus en détail ce point dans le chapitre VI.

insatisfaction. Notons que toutes les lettres ont au moins une fois été considérées non commerciales à cause du ton négatif. Il s'agit pour nous d'un **critère saillant prédominant qui n'est jamais remis en cause.** On ne retrouve jamais d'appréciations de type *"pas assez négatif, pas assez sec, pas assez direct, pas assez lourd"*. *"Lettre trop sèche et trop directe"* (cas aspirateur) ; *"trop de termes négatifs"* (cas mixer) ; *"trop sèche", "trop bref", "trop négative"* (cas cumul) ; *"lettre trop brève"* (cas grille pain) ; *"il y a trop de termes négatifs : mécontentement, je le regrette, malheureusement"* (cas mixer) ; *"dire, c'est notre première réclamation. Dans un but commercial, c'est trop lourd"* (cas programmateur) ; *"lettre trop lourde", "trop négative"* (cas foulard).
Les répétitions (souvenir d'un passé scolaire hostile à la répétition) : *"trop de répétitions"*, (cas mixer) ; *trop de répétitions avant la formule de politesse, ce qui ne va pas avec une lettre personnalisée, méli mélo"* (cas beau soleil).
L'excès ou l'erreur de termes d'articulation font bien souvent l'objet de remarques. On leur reproche d'être trop lourds ou trop nombreux. Ils sont souvent associés à l'écriture automatisée : *"Trop de mots de liaison qui rappellent les lettres-types"* (cas beau soleil). *"Le lien est excessif"* (cas aspirateur).
L'absence de clarté : ce critère est évoqué sous trois angles : - **Le manque d'explications ou de précisions** qui est associé souvent à **une non implication de la rédactrice** : *"Pas assez explicite, on se dégage de toute responsabilité"* (cas aspirateur) ; *"je régularise... devrait être à la fin, il faut expliquer à la cliente le pourquoi des 100 francs pas assez claire" (cas cumul) "On ne donne pas assez de précisions à la cliente, on la perdra"* (cas aspirateur) ; *"manque de précisions pour le bijoux"* (cas mixer). - **Le manque de lisibilité** qui est souvent lié à une **faiblesse dans l'organisation des idées ou au choix de l'argument** : *"On ne sait pas exactement en lisant ce courrier, quels sont les problèmes qu'a eus la cliente ; Le deuxième paragraphe est confus"* (cas portique) ; *"trop saccadé, on doit relire plusieurs fois pour comprendre le contenu"*(cas foulard) ; *"argument pas adapté"* (cas portique). - **La brièveté** qui permet d'aller à l'essentiel mais **n'explicite pas assez:** *"Les explications données sont claires mais un peu trop brèves"* (cas cumul).
La construction/ le plan : *"Argumentation bonne, la lettre est mal construite"* (beau soleil) ; *"mal structuré début de la lettre qui devrait être à la fin"* (cas cumul).
Ce qui est considéré comme commercial
Le ton courtois /le style direct : *"Rien n'est reproché ou imposé à la cliente"* (cas paiement confiance) ; *"Le ton montre que l'on aurait aimé satisfaire la cliente mais nous sommes dans l'impossibilité de le faire"* (cas date de validité).
La clarté : *"Les explications sont claires et nettes"* (cas cumul) ;*"Les explications sont claires et nettes"* (cas paiement confiance) ;*"On explique clairement pourquoi la réduction n'a pu être accordée"* (cas date de validité).
L'explicatif ou l'argumentatif : *"On explique la raison du refus et la raison de l'envoi de cadeau"* (cas ensemble vanity) ; *"Explique les raisons du remboursement et précise l'utilisation du chèque"* (cas mixer).

Tableau 6 : Le construit scolaire

Notons que le commercial semble se définir davantage par ce qu'il n'est pas que par ce qu'il est. Sans doute faut-il y voir deux explications :

- l'absence de conceptualisation claire et stabilisée sur la notion de communication commerciale ;
- une habitude scolaire et/ou professionnelle à sanctionner davantage ce qui ne va pas plutôt que ce qui va.

La bonne utilisation des termes d'articulation comme l'absence de répétition ne sont pas des critères suffisants pour rendre la lettre commerciale puisqu'ils n'ont jamais été évoqués. Ils font donc naturellement partie des critères du "bien écrire".

LE CONSTRUIT SOCIOCULTUREL
Ce qui est considéré comme non commercial
Accuser : "*Comme précisé sur votre document, en disant cela, on fait prendre conscience à la cliente qu'elle a* ***commis une erreur***"(cas beau soleil) ;*"On met l'accent sur l'erreur de la cliente"* (cas aspirateur) ; *"On* ***sous-entend*** *que si la cliente a eu des problèmes, c'est peut-être de* ***sa faute***"(cas beau soleil) ; *"En disant si vous avez déjà bénéficié,* ***on sous-entend*** *il ne faut pas trop en demander"* (cas Ensemble vanity) ; *"On* ***pointe*** *la cliente du doigt en lui disant qu'elle payait avec retard*"(cas paiement confiance).
Douter / Insinuer : "*Nous* ***doutons*** *de la bonne foi de la cliente : c'est avec surprise... une première réclamation" ;"Cette lettre met en* ***doute*** *le client et déculpabilise l'entreprise" ; "Met en doute la crédibilité de la cliente*" (cas programmateur) ; *"Déplore assez négatif, la bonne foi de la cliente est mise en* ***doute***" (cas grille pain)" ; *Si vous avez déjà bénéficié sous entendu, il ne faut pas trop en demander*" (ensemble vanity). Notons que ces intentions repérées par certaines rédactrices comme non-commerciales ne sont parfois pas identifiées par toutes les rédactrices ou parfois même pas identifiées comme répréhensibles. C'est ce que nous essayerons d'analyser par la suite.
Eduquer : *"Je ne lui aurais pas fait remarquer les délais pour le nombre de jours" (cas paiement confiance) ; "On fait comprendre à la cliente qu'****elle a tort,*** *qu'elle a fait une erreur d'interprétation" ;"On fait comprendre à la cliente qu'elle n'a pas su lire le règlement"* (cas aspirateur) ;*"On* ***insiste lourdement*** *sur le fait qu'elle ne paie pas assez régulièrement"* (paiement confiance).
Se justifier : *"L'entreprise n'a pas à se justifier, mais à donner une explication à la cliente qui fait une confusion"* (cas aspirateur).
S'excuser : Les termes exprimant des sentiments, des regrets, des excuses sont parfois considérés comme non commerciaux car trop excessifs ou insuffisants : *"Trop de regrets"* (cas Mixer) ; *"Manque un compliment" (*cas Mixer).
Dévaloriser : "*Les termes sont négatifs, cela* ***dévalorise*** *l'entreprise*" (cas Mixer).

Ce qui est considéré comme commercial
Informer la cliente : ***"On glisse à la cliente qu'il y a peut-être un problème de** l'entreprise mais peut-être aussi chez elle"* (cas programmateur) ; *"On explique bien au client l'utilisation qu'il peut faire **de la lettre chèque qu'on lui adresse"*** (cas mixer).
Ecouter la cliente : On retrouve cette catégorie principalement derrière le terme reformuler. Cela apparaît être un atout indéniable pour la valeur commerciale du courrier : "*bonne reformulation*" (date de validité) ; "*bonne reformulation"* (cas cumul) ; *"Malgré l'envoi du colis, nous restons à la disposition de la cliente pour procéder à un échange"* cas foulard) ;"*La remarque de la cliente est prise en considération"*(cas grille pain).
Eduquer en ménageant la cliente" : *Elle rappelle à la cliente, sans la brusquer, les règles à respecter*" (cas paiement confiance). L'hésitation que l'on ressent chez les rédactrices entre ces deux intentions rédactionnelles est très symptomatique. En effet, elles oscillent entre opter pour le point de vue de l'entreprise, et alors c'est "*éduquer la cliente ",* et opter pour le point de vue de la cliente alors c'est *"informer".*
Conseiller : "O*n conseille la cliente sur la ligne électrique . C'est bien*" (cas programmateur).
S'excuser ou se justifier : "*On se justifie correctement auprès de la cliente*" (cas cumul). *"On ne s'excuse pas"* (cas grille pain).
Rassurer : "*On rassure la cliente"* (cas foulard).

Tableau 7 : Le construit socioculturel

C'est notamment dans ce construit que nous avons pu relever le plus de divergences de points de vue. Et c'est sans doute sur ce construit que la formation aura le moins d'impact. Ces valeurs ont à notre avis plusieurs origines : bien sûr les valeurs morales et individuelles de chacun mais aussi les valeurs véhiculées par la culture d'entreprise[37]. Les intentions rédactionnelles considérées comme non commerciales bien souvent dérogent, comme nous le verrons dans le chapitre V, au principe de "ménagement des faces[38]".

Nous avons volontairement dissocié "*conseiller*" et "*expliquer*" et les avons même rattachés à des construits distincts. En effet, "*conseiller*" a pour objectif de faire faire quelque chose à l'interlocuteur et a donc un but directif. En ce sens, il s'agit d'une intention rédactionnelle dont le

[37] Nous analyserons ce point un peu plus loin.

[38] Théorie de GOFFMAN Erwing , 1973, exposée notamment, in *Les relations en public,* Paris minuit. Théorie que nous exposerons dans notre chapitre V.

but est une certaine efficacité de la communication. Cet acte de langage, particulièrement apprécié par les prescripteurs, est lié aux habitudes culturelles et professionnelles des acteurs. Alors que "*expliquer*" vise la compréhension de l'interlocuteur et a un objectif représentatif. Cet acte de langage fait plutôt référence à des pratiques scolaires clairement définies, proches des techniques d'argumentation.

LE CONSTRUIT PROFESSIONNEL
Ce qui est considéré comme non commercial
L'action commerciale en défaveur de l'entreprise Si l'action commerciale est jugée trop satisfaisante pour la cliente, la lettre pourra être perçue comme non commerciale. Ceci montre bien qu'il n'y a pas forcément corrélation entre action commerciale positive et action commerciale favorable à la cliente. "*On fait une faveur à la cliente*" (cas paiement confiance). **L'action commerciale en défaveur de la cliente** Si l'action proposée est jugée insuffisante pour la cliente, la lettre pourra être perçue comme non commerciale : "*Le dédommagement de 109 Francs ne va probablement pas suffire à conserver le client*" (cas programmateur) ; "*Pas de propositions autres pour essayer de garder la cliente*" (cas beau soleil) ; "*A titre commercial, je lui aurai remboursé une partie des frais de port*" (cas paiement confiance) ; "*On a pris en compte la remarque mais on ne fait rien pour la cliente*" (cas grille pain). **L'inadéquation entre le ton, l'argumentation, l'action** Si des contradictions sont repérées entre l'action proposée et le ton employé ou l'argumentation donnée, la lettre pourra être considérée comme non-commerciale "*soit on accepte, soit on n'accepte pas, dans ce cas, je ne rappellerai pas que la cliente ne paie pas dans les délais*" (cas paiement confiance) ; "*D'un côté on refuse de donner le cadeau, ensuite on lui fait parvenir*" (cas Ensemble vanity) ; "*Pour la valise, si le premier courrier s'est égaré, la cliente n'a toujours pas de réponse*" (cas Beau soleil). C'est très souvent ici l'aspect incohérent de la démarche suivie qui est remis en cause "*la cliente a des problèmes avec le grille pain ; on ne lui propose pas de nous le retourner pour vérification ou pour échange. de plus, on la remercie même pas de nous signaler la défectuosité car logiquement on devrait vérifier le stock*" (cas grille pain). "*La pré-finale est contradictoire, la cliente ne voudra certainement plus être servie par la société*" (cas Mixer).
L'écriture standardisée : Il existe chez les rédactrices une représentation non commerciale de l'écriture standardisée. Pour elles, tout ce qui rappelle la standardisation ou la dépersonnalisation de l'écriture appartient au domaine non commercial. Ainsi, plusieurs indices seront systématiquement évoqués : - *trop de termes **d'articulations**,* - *des entrées en matière sans **reformulation**[39]. "Il faudrait reformuler les paragraphes 2 et 3"* (cas cumul) ; "*L'entrée du sujet*" (cas foulard), - un style code-phrase "*Style trop émietté qui fait penser aux codes-phrases*" (cas mixer).

[39] Notons que la reformulation est une technique propre à la lettre personnalisée. Les lettres-ordinateur ne peuvent se prêter à ce type de technique.

Ce qui est considéré comme commercial
La pertinence du geste "*Bonnes explications plus geste commercial*" (ensemble vanity) "*explications données, geste commercial*" (cas ensemble vanity). **La pertinence de la démarche** "*On accorde à nouveau des facilités à la cliente après avoir rappelé que ces délais de paiements étaient trop long*" (cas paiement confiance).
La valorisation de l'image de marque : "*On démontre que l'entreprise est active*"(grille pain).

Tableau 8 : Le construit professionnel

4.2. Emergence de représentations divergentes

La mise en relation des trois construits révèle l'existence de représentations saillantes et des divergences quant à leurs saillances. Nous synthétiserons ici quelques aspects de ces divergences :

- Aucune lettre n'a été évaluée de la même façon. Toutes les lettres proposées aux rédactrices ont été évaluées sur la quasi totalité de la grille d'appréciations. Autrement dit, une même lettre est considérée par les rédactrices comme "*très satisfaisante*" ou "*très mauvaise*". L'écart d'appréciations est donc très important. On retrouve d'ailleurs ce même écart chez des non-rédactrices avec cependant moins d'appréciations dans les échelles extrêmes (notamment "*très satisfaisant*" et "*très mauvais*").

- Deux populations d'entreprises différentes mais exerçant la même tâche ont évalué le courrier. On retrouve les mêmes différences d'appréciations quelle que soit l'entreprise. Ceci confirme bien l'existence d'une représentation sociale de la communication commerciale.

- On retrouve sur chaque lettre un pourcentage important de réponses sur une échelle de valeur commune, mais en même temps il y a toujours des réponses, même en quantité moindre, dans les échelles de valeurs opposées. Cette constatation signifie qu'il existe certes des représentations collectives fortes mais qu'il existe également des représentations individuelles distinctes des représentations collectives. C'est peut-être le signe de résistances.

- Nous n'avons pas constaté d'écart significatif entre les réponses des personnes ayant beaucoup d'ancienneté et celles ayant peu d'ancienneté, voire aucune expérience rédactionnelle (cf. population de non-rédactrices).

- Les lettres reconnues comme "non-commerciales" ont en général été évaluées sur les échelles de valeur négatives ou moyennes. Il y a cependant quelques exceptions qui ont, à notre avis, une explication. En effet, certaines personnes ont émis un jugement non-commercial et ont cependant évalué sur la grille "satisfaisante". Il s'agit toujours de cas identifiés comme trop proches d'un écrit standardisé (cf. Cas beau soleil).

- Les lettres reconnues comme "commerciales" ont toujours été évaluées sur les échelles de valeurs positives ou moyennes. Le fait que la catégorie moyenne se retrouve aussi bien dans les appréciations commerciales que non commerciales peut vouloir montrer qu'il n'y a pas pour certaines personnes de critères suffisamment plus déterminants.

Afin d'illustrer nos résultats[40], nous présentons ci-après 3 lettres évaluées selon notre grille d'analyse.

		très satisfaisant	satisfaisant	moyen	mauvais	très mauvais	sans réponse	TOTAL
		T SA	SA	MO	MA	T MA	S RE	
REDACTRICES Entreprise A	*(Nombre)*	*0*	*6*	*14*	*3*	*2*	*2*	*27*
	(Pourcentage)	0	22	**52**	11	7	7	
REDACTRICES Entreprise B	*(Nombre)*	*5*	*20*	*22*	*9*	*6*	*4*	*66*
	(Pourcentage)	8	**30**	33	14	9	6	
NON REDACTRICES	*(Nombre)*	*0*	*2*	*2*	*3*	*0*	*1*	*8*
	(Pourcentage)	0	25	25	**38**	0	13	

Tableau 9 : Evaluation d'un courrier "Cas programmateur"

[40] Voir annexe pour l'ensemble des résultats.



Figure 7 : Evaluation d'un courrier " Cas programmateur"

		très satisfaisant	satisfaisant	moyen	mauvais	très mauvais	sans réponse	TOTAL
		T SA	SA	MO	MA	T MA	S RE	
REDACTRICES Entreprise A	*(Nombre)*	*1*	*10*	*14*	*1*	*0*	*1*	*27*
	(Pourcentage)	4	37	52	4	**0**	4	
REDACTRICES Entreprise B	*(Nombre)*	*1*	*16*	*27*	*19*	*3*	*0*	*66*
	(Pourcentage)	2	24	41	**29**	5	0	
NON REDACTRICES	*(Nombre)*	*1*	*3*	*8*	*2*	*1*	*0*	*15*
	(Pourcentage)	7	20	**53**	**13**	**7**	0	

Tableau 10 : Evaluation d'un courrier "Cas portique"



Figure 8 : Evaluation d'un courrier "Cas portique"

		très satisfaisant	satisfaisant	moyen	mauvais	très mauvais	sans réponse	TOTAL
		T SA	SA	MO	MA	T MA	S RE	
REDACTRICES Entreprise A	*(Nombre)*	*1*	*6*	*11*	*4*	*3*	*2*	*27*
	(Pourcentage)	4	22	**41**	15	11	7	
REDACTRICES Entreprise B	*(Nombre)*	*0*	*11*	*27*	*24*	*3*	*1*	*66*
	(Pourcentage)	0	17	**41**	36	5	2	
NON REDACTRICES	*(Nombre)*	*2*	*2*	*2*	*0*	*1*	*1*	*8*
	(Pourcentage)	25	25	**25**	0	13	13	

Tableau 11 : Evaluation d'un courrier "Cas mixer"

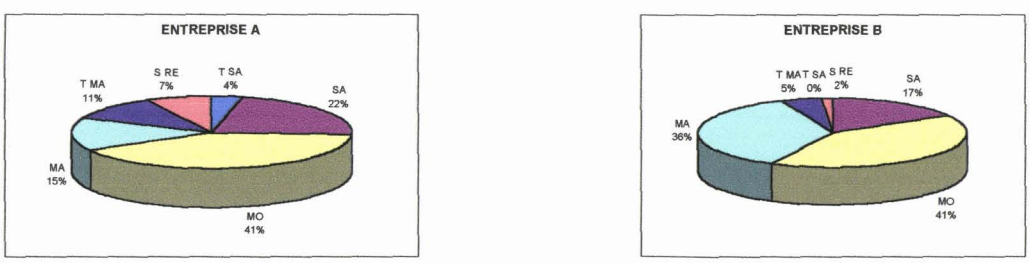


Figure 9 : Evaluation d'un courrier "Cas mixer"

Au terme de ce premier travail de recueil des représentations, nous constatons que les axes d'évaluation de la communication commerciale dans les courriers correspondent aux quatre pôles des échanges conversationnels décrits par Grice[41]

- Principe de quantité : la rédactrice en dit **trop** (*"trop explicite"*) ou **pas assez** (*"pas assez précis"*). Selon ce principe, il faudrait écrire autant que nécessaire mais pas plus que nécessaire.

[41] GRICE Paul, *"Logique et conversation"*, Communications n° 30, p. 57-72.

- Principe de qualité : la rédactrice ne répond pas **comme il faut** (*"pas assez exact", "insuffisant", etc.*). Il s'agirait de répondre ce qu'il faut, comme il faut sur la base d'informations exactes et suffisantes.
- Principe de pertinence : la rédactrice **n'aurait pas dû écrire** (*"c'était inutile de", "il n'est pas nécessaire de"*). Il s'agirait ici de bien être en phase avec la demande exacte de la cliente.
- Principe de modalité : la rédactrice **le dit mal** (*"trop direct, trop bref, trop confus", etc.*). Il s'agirait ici de répondre sans ambiguïté, sur le ton qui convient.

La communication commerciale semble donc bien évaluée selon les critères analogues à ceux de la communication rédactionnelle.

4.2.1. Les modulations individualistes : quels indicateurs ?

Les tableaux précédents montrent très nettement des divergences d'appréciations. Nous en présentons ici quelques unes afin de montrer comment ces modulations sont exprimées. Nous constatons des appréciations qui reposent sur des construits distincts, des critères différents voire opposés.
Nous appellerons *"critère"* un élément prépondérant dans un construit, et *"appréciations"* les jugements appréciatifs (satisfaisant, insatisfaisant, mauvais, très mauvais, etc.).

Constat 1 : Un même critère peut contribuer à rendre une appréciation divergente au sujet de la même lettre.

Construit Scolaire : Clarté (cas cumul)

Lettre satisfaisante ou très satisfaisante	**Lettre mauvaise ou très mauvaise**
"Lettre bien tournée, claire et précise" *"Lettre explicative"*	*"Pas claire dans les explications"* *"Lettre pas bien structurée"*

Le critère de clarté fait l'objet très fréquemment d'appréciations divergentes. Nous apporterons un point de vue sur la question au chapitre VI.

Construit socioculturel : Informer (cas programmateur)

Lettre satisfaisante ou très satisfaisante	**Lettre mauvaise ou très mauvaise**
"On conseille la cliente en lui disant : "Toutefois le technicien demande à ce que vous vérifiez votre installation". *"Elle défend la qualité de l'appareil vendu par l'entreprise, elle apporte un conseil".*	*"On doute de la cliente si on dit : "Toutefois le technicien demande à ce que vous vérifiez votre installation".* *"On doute de la sincérité de la cliente, et donne conseil pour qu'elle revoie son installation électrique."*

Cet exemple est tout à fait intéressant parce que la même phrase est perçue positivement ou négativement. Nous donnerons notre explication sur cette variation à la fin de notre chapitre par "l'analyse sur les points de vue" et nous l'explorerons ensuite dans le chapitre VII.

Constat 2 : Une même appréciation (satisfaisant) peut être donnée à partir d'un critère perçu différemment .

Construit scolaire : Ton (cas programmateur)

Lettre satisfaisante	**Lettre satisfaisante**
"Lettre n'est pas négative".	*"Lettre trop négative".*

Un critère peut être reconnu négatif sans modifier l'appréciation positive du courrier. De même, il pourra être reconnu positif sans modifier l'impression négative du courrier. Cela dépend donc de la saillance du critère. Les appréciations relatives au ton négatif sont très contradictoires[42].

Constat 3 : Un même critère peut donner lieu à des appréciations différentes.

Construit scolaire : Termes d'articulation (cas Beau Soleil)

Lettre satisfaisante	**Lettre mauvaise**
"Beaucoup trop de termes d'articulation". *"Les mots d'articulation ne sont pas appropriés".*	*"Il y a trop de termes d'articulations".*

[42] Nous apporterons un éclairage là-dessus dans les chapitres V et VI.

Ceci signifie sans aucun doute qu'il y a des critères individuels plus ou moins saillants, c'est-à-dire discriminants. Pour certains, la présence excessive par exemple ici de termes d'articulation nuit à la qualité commerciale de la lettre, tandis que pour d'autres non. La "théorie du noyau et des éléments périphériques", exposée par Jean-Claude Abric,[43] apporte un éclairage sur ces divergences.

Constat 4 : Une même appréciation peut être liée à des critères différents

Lettre insatisfaisante (cas cumul)

Construit socioculturel	Construit professionnel
S'excuser : *"j'aurai ajouté croyez que je suis désolée de ne pouvoir".*	**Agir :** *"On pouvait envoyer un bon d'achat pour une autre commande ou un cadeau".*

Cette divergence de critères s'expliquerait par l'évolution actuelle de certaines habitudes qui trouve son explication dans l'évolution actuelle de certaines pratiques scripturaires dans l'entreprise : se justifier et/ou s'excuser et/ou agir[44] .

Lettre insatisfaisante (cas date de validité)

Construit socioculturel	Construit scolaire
Ecoute : *"Il y a une bonne reformulation".*	**Style** : *"C'est un peu lourd dans le deuxième paragraphe".*

5. Résultats du deuxième protocole

5.1. La nature des "modulations individualistes"[45]

Le premier protocole nous avait confirmé l'existence de "modulations individualistes" et nous avait permis de faire émerger des critères. Nous avons souhaité mieux **comprendre** ces normes

[43] ABRIC. Jean-Claude, 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Presses Universitaires de France, Paris, 251 p.
[44] Nous évoquerons cette évolution culturelle un peu plus loin.
[45] Terme emprunté à Jean-Claude ABRIC.

implicites auxquelles se réfèrent les rédactrices dans la mise en œuvre de leur activité d'écriture. C'est pourquoi nous avons créé un deuxième protocole expérimental sur la base d'un différenciateur sémantique.

Présentation du différenciateur[46] sémantique

Les divergences constatées sont pour nous le signe d'un certain malaise des apprenants à l'égard du concept de "communication commerciale", lequel, observé sur des écrits en situation, apparaît être associé à bien des pratiques scripturales diverses. Nous avions constaté que certaines divergences provenaient de l'absence ou de la présence de certains syntagmes, injonctions, locutions, éléments grammaticaux. Aussi, nous avons eu envie de poursuivre nos observations par un deuxième protocole qui avait pour objectif de faire émerger ces représentations sémantiques pressenties. Nous pensions qu'en essayant d'approcher concrètement ces représentations, nous allions pouvoir mieux cerner les sources possibles de blocage et par extension les rapports que les apprenants entretiennent avec leur pratique scripturale.

Nous avons donc tenté d'isoler les éléments que nous pressentions à la source des résistances et divergences et nous les avons intégrés dans des phrases. Puis, nous avons choisi 18 phrases extraites des courriers et nous les avons opposées à ces phrases dotées de ces éléments ou sans ces éléments. Les phrases sont regroupées par deux dans une relation d'équivalence de type paraphrastique. Nous avons donc bâti plusieurs groupes de phrases possédant un élément que nous désirions mettre en évidence car nous pensions que ce qu'il représente est à l'origine des modulations. Bien entendu, nous ne prétendons pas réduire ces modulations à ces seuls éléments ici présentés. Nous voulons simplement comprendre la nature des représentations pressenties dans le protocole 1. Ce différenciateur a été présenté à une quarantaine de rédactrices avant la formation. 36 phrases (18x2) ont été soumises aux rédactrices. Celles-ci devaient répondre à deux questions. Voici à titre d'exemple un de ces 18 couples de phrases.

CAS 1 *(1) En ce qui concerne votre colis, nous vous l'avons expédié.*

(2) Nous vous avons expédié votre colis.

[46] Voir annexe pour l'ensemble du document.

- *"Quelle est la phrase qui est la plus proche de ce que vous écrivez habituellement dans votre courrier ?"*
- *"Laquelle, selon vous, convient le mieux à une communication commerciale ?"*

Voici ci-dessous l'ensemble de ces couples. Nous les avons regroupés selon leurs caractéristiques. Nous avons mis à gauche l'élément qui, à notre avis, était à l'origine des divergences de représentations. Cet élément provient des remarques, des appréciations effectuées par les rédactrices dans le protocole 1. Bien entendu, lors de l'expérimentation, nous ne l'avons pas mis en évidence (voir annexe).

Les gestes opératoires de vérification	**Cas 6**	*(1) Le retour du colis n° 276 a été enregistré en même temps que celui du colis 286. De ce fait, le montant global était de 383,25 f.* *(2)* ***Après examen de votre dossier****, je constate que le retour du colis n° 276 a été enregistré en même temps que celui du colis 286. De ce fait, le montant global était de 383,25 f.*
	Cas 17	*(1)* ***Après vérification****, j'ai le plaisir de vous annoncer un nouvel arrivage de nappes.* *(2) J'ai le plaisir de vous annoncer un nouvel arrivage de nappes.*
Les structures figées de type opératoire	**Cas 1**	***(1) En ce qui concerne votre colis****, nous vous l'avons expédié* *(2) Nous vous avons expédié votre colis*
	Cas 4	*(1) Vous nous faites part de votre souhait* ***d'être radiée de notre fichier****.* *(2) Vous nous faites part de votre souhait de ne plus faire partie de notre clientèle.*
	Cas 18	*(1) Cet article n'est plus en stock,* ***dans ce cas*** *j'annule votre commande.* *(2) Cet article n'étant plus en stock, j'annule votre commande.*
La valeur probante et l'engagement	**Cas 2**	*(1) Votre colis vous a été expédié.* *(2)* ***Vous recevrez*** *votre colis prochainement.*
	Cas 8	*(1) Je vais transmettre vos remarques au service concerné.* *(2) J'****ai transmis*** *vos remarques au service concerné.*
	Cas 11	*(1) Votre colis* ***doit*** *vous être livré dans un délai de trois semaines.* *(2) Votre colis* ***devrait*** *vous être livré dans un délai de trois semaines.*
Le ton	**Cas 3**	*(1) Il n'est pas possible de cumuler deux offres sur une seule et même commande.* *(2)* ***Je vous rappelle*** *qu'il n'est pas possible de cumuler deux offres sur une seule et même commande.*
	Cas 7	*(1)* ***Sachez que*** *nous n'accordons pas de réduction sur les prix-mini.* *(2) Nous n'accordons pas de réduction sur les prix-mini.*

La clarté/ l'explicitation L'argumentation	**Cas 5**	*(1) Veuillez nous renvoyer cet article pour examen en laboratoire.* *(2)* ***Afin que nous puissions examiner cet article*** *dans notre laboratoire, veuillez nous le renvoyer.*
	Cas 16	*(1) Le tissu est fin* ***mais résistant.*** *(2) Le tissu est* ***résistant mais fin.***
L'expression des sentiments (les excuses, les doutes)	**Cas 10**	*(1)* ***Je suis surprise*** *que vous n'ayez pas reçu votre colis.* *(2)* ***Je regrette que*** *vous n'ayez pas reçu votre colis.*
	Cas 12	*(1)* ***Je veux bien croire qu'il*** *s'agit d'une erreur involontaire de votre part.* *(2) Il s'agit sans doute d'une erreur involontaire de votre part.*
Les termes d'articulation	**Cas 9**	*(1)* ***Vous souhaitez reporter la livraison de votre colis.*** *Malheureusement,* ***je ne peux attendre jusqu'au 10 septembre.*** *Dans ce cas,* ***j'annule ce colis.*** *(2) Vous souhaitez reporter la livraison de votre colis. Malheureusement, je ne peux attendre jusqu'au 10 septembre. J'annule* ***donc*** *ce colis.*
	Cas 13	*(1) Cet article bénéficiant de la garantie, je vous fais parvenir un autre article.* *(2)* ***Puisque*** *cet article bénéficie de la garantie, je vous fais parvenir un autre article.*
	Cas 14	*(1) Vous nous êtes redevable de la somme de* *(2)* ***Par conséquent,*** *vous nous êtes redevables de la somme de.*
	Cas 15	*(1) Cette réduction n'est valable que du 1 au 24 septembre. Nous l'avons* ***d'ailleurs*** *indiqué sur notre document promotionnel.* *(2) Cette réduction n'est valable que du 1 au 24 septembre. Nous l'avons indiqué sur notre document promotionnel.*

Tableau 12 : Exposition du différenciateur sémantique

5.2. Résultats du différenciateur sémantique : des indicateurs des représentations

De ce deuxième protocole, nous ferons deux remarques capitales[47] :

- Il existe bien un malaise à l'égard des normes de référence relatives à la communication écrite commerciale. De nombreuses rédactrices ont souvent identifié une phrase

[47] Nous ne donnerons pas en détail ici le contenu du différenciateur en revanche, nous exploiterons le recueil d'informations obtenues dans le chapitre IV.

commerciale et reconnu ne pas savoir l'employer. Ce sont ces résistances que nous tenterons de comprendre dans les chapitres IV et V.

- Il existe bien un lien entre qualité de la communication écrite commerciale et représentation sémantique. Des valeurs ou des intentions communicatives différentes sont attribuées à des termes identiques ou bien des valeurs identiques à des termes différents. Ce que nous avions observé lors de notre premier protocole se trouve ici confirmé et affiné.

Nous présentons ici une synthèse[48] du lien constaté entre représentation sémantique et qualité de la communication commerciale. Nous retrouvons ici différents critères identifiés dans les construits du protocole 1.

Qualité d'une communication commerciale (représentation à partir de l'analyse des réponses)	***Représentation sémantique (extraits des réponses du protocole 2)***
Atténuer	"***En ce qui concerne***" (cas 1) ; "***Sachez que***" (cas 7) rendent la phrase moins sèche. "***Je vous rappelle que*** *enrobe*" (cas 3).
Clarifier Expliciter	"***Je vous rappelle que*** *c'est bien car ça clarifie*" (cas 3). "***Par conséquent*** *explique*" (cas 14). "***Après examen de votre dossier***, *c'est plus explicite plus sérieux*" (cas 6). "***D'ailleurs*** *vient renforcer la précision de la date, donne à la phrase un petit sens éducatif vis-à-vis du client*" (cas 15).
Etre direct	"***En ce qui concerne*** *n'est pas assez direct*" (cas 1). "***J'ai transmis*** *est direct*" (cas8). "*Je* ***vais transmettre*** *est direct*" (cas 8).
Valoriser	"***Puisque*** *valorise la garantie*" (cas 13).
Informer Conseiller	"***Sachez que ; je vous rappelle que*** *informent*" (cas 3/7). "*Je* ***vous rappelle que*** *conseille la cliente*" (cas 3).
Rassurer Faire sérieux S'engager	"*Le client est rassuré par rapport au délai*" (cas 2). "***Après examen de votre dossier*** *cela fait sérieux*" (cas 6). "***J'ai transmis*** *est plus impliquant, plus rassurant*" (cas 8). "***Vous recevrez*** *est rassurant*" (cas 2). "***Doit vous être livré*** *c'est sûr*" (cas 11). "*Avec* ***puisque*** *, on respecte ses engagements*" (cas 13).

[48] Les réponses des rédactrices seront exploitées dans le chapitre IV.

Défauts d'une communication commerciale *(représentation à partir de l'analyse des réponses)*	***Représentation sémantique*** ***(extraits des réponses du protocole 2)***
Douter	"***Je suis surprise que*** *met en doute les dires de la cliente" (cas 10).*
Insister	*" **je vous rappelle que** insiste trop sur le fait que la cliente ne lit pas ses offres" (cas 3).*
Reprocher culpabiliser	"***je vous rappelle que*** *exprime un sentiment de reproche"* (cas 3). "***Par conséquent*** *culpabilise un peu le client"* (cas 14). "***D'ailleurs*** *reproche au client"* (cas 15).
Agresser Etre autoritaire Etre trop direct	"***Je vous rappelle que*** *fait petit chef"* (cas 3). *"**je vous rappelle que** risque de contrarier la cliente" (cas 3).* *"**je vous rappelle que** est autoritaire" (cas 3).* *"**Veuillez** me semble trop autoritaire" (cas 5).* *"**Veuillez** nous renvoyer cet article pour examen en laboratoire est un ordre" (cas 5).* *"**Veuillez** est trop direct" (cas 5).* "**Sachez que** *est trop direct"(cas 7).*
Eduquer	"***Je vous rappelle que*** *" (cas 3) éduque.* *"**Sachez que** est trop éducatif cela risque de froisser la cliente (cas 7).*
Alourdir	"***Après examen de votre dossier*** *est trop lourd n'est pas nécessaire" (cas 6).* "***Donc*** *est moins lourd que par **conséquent**"* (cas 14).

Tableau 13 : Les représentations sémantiques

Voici ci-après le regroupement des différentes valeurs (-) ou (+) attribuées à certains syntagmes.

(-) valeur négative : le syntagme, le connecteur, sont perçus comme pouvant nuire à la communication commerciale.

(+) valeur positive : le syntagme, le connecteur, sont perçus comme pouvant favoriser la communication commerciale.

"Je vous rappelle que (cas3)	***Après examen de votre dossier (cas 6)***	***Sachez que (cas 7)***	***En ce qui concerne (cas 1)***
Agresser (-)			
Insister (-)			
Reprocher (-)			
Eduquer (-) et (+)		Eduquer (-)	
Clarifier (+)	Clarifier (+)		
Atténuer (+)		Atténuer (+)	Atténuer (+)
	Alourdir (-)		Alourdir (-)
		Informer (+)	
			Préciser (+)
Puisque (cas 13)	***Par conséquent (cas 14)***	***D'ailleurs (cas 15)***	***Dans ce cas (cas 18)***
Alourdir (-)	Alourdir (-)	Adoucir (+)	Adoucir (+)
Valoriser (+)	Expliquer (+)	Expliquer (+)	Alourdir (-)
Insister (-)	Culpabiliser (-)	Reprocher (-)	
		Inciter (+)	

Tableau 14 : Les représentations sémantiques

Nous remarquons que l'emploi de gestes opératoires de vérification n'est jamais évoqué alors que certaines phrases (cas 1, 4, 6, 17, 18) avaient été conçues pour les faire émerger. Cela signifie pour nous que ceux-ci sont intégrés implicitement dans une pratique d'écriture et ne sont jamais remis en cause. Ceci renforce notre conviction sur le fait que des locutions figées sont mémorisées et utilisées par habitude. Elles ne sont pas réinterrogées dans leur finalité. Nous exposerons notre point de vue sur le sujet dans notre chapitre V. Notons également que les phrases ont également été sélectionnées par les apprenants sur des critères esthétiques très subjectifs, une sorte de coup de cœur "*j'aime, j'aime pas*". Ces appréciations très subjectives "*Je* ***la sens mieux****, j'****aime*** *bien le* ***puisque*** *;* ***dans ce cas*** *n'est pas très* ***agréable*** *à lire ;* ***donc*** *est plus* ***joli*** *; la phrase est plus* ***jolie ; j'aime pas,*** *etc.* assez fréquentes dans les évaluations sur les écrits, posent néanmoins question dans un contexte professionnel où le subjectif ne peut avoir valeur de contrôle ; car alors sur quoi reposerait la qualité commerciale d'un écrit ?

6. La théorie du noyau : un éclairage possible

La théorie des représentations sociales n'exclut nullement que les individus puissent différer entre eux dans les rapports qu'ils entretiennent avec ces représentations. C'est ce que nous rappellent Alain Clémence, Willem Doise et Fabio Lorenzi[49] en précisant que si l'on considère les représentations comme des opinions, attitudes, stéréotypes, on peut concevoir que les individus se différencient selon leur degré d'adhésion à ces différents types de croyances. Nous n'avons pas cherché comme le préconisent ces auteurs à étudier ces principes organisateurs de variations individuelles car, seule une analyse quantitative l'aurait permise et nous n'avions pas ce choix compte tenu de notre problématique. Néanmoins, il nous a semblé intéressant de faire un lien entre les résultats obtenus et la théorie du noyau central des représentations exposées par Abric[50] parce que cette théorie peut aider un formateur chargé de travailler sur l'harmonisation de pratiques.

L'idée principale de cette théorie est que toute représentation est organisée autour d'un noyau central. Ce noyau est l'élément fondamental de la représentation. Pour Jean-Claude Abric[51], ce noyau central se caractérise par deux fonctions et une propriété essentielles : une fonction génératrice, une fonction organisatrice et une propriété de stabilité. Cette dernière propriété montre que le noyau central est constitué des éléments les plus stables. C'est donc lui qui va résister le plus au changement. Pour lui, ce système dit "central" présente les caractéristiques suivantes :"Il est directement lié et déterminé par les conditions historiques, sociologiques et idéologiques. Il est en ce sens marqué par la mémoire collective[52] du groupe et par le système des normes auquel il se réfère. Il constitue donc la base commune, collectivement partagée, des représentations sociales. Sa fonction est consensuelle. C'est par lui que se réalise et se définit l'homogénéité d'un groupe social. Il est stable, cohérent : il résiste au changement assurant ainsi une deuxième fonction, celle de la continuité et de la permanence de la représentation". Dans le cas de notre travail sur la représentation de la communication commerciale, nous pouvons affirmer l'existence d'un noyau constitué de critères forts consensuels tels que ici : le ton positif

---

[49] CLÉMENCE Alain, DOISE Willem, LORENZI Fabio, 1994, *Structures et transformations des représentations sociales,* Textes de base en sciences sociales sous la direction de GUIMELLI C.H, Delachaux et Niestlé, 277 p. ; p. 121

[50] ABRIC Jean CLaude, 1994, *Pratiques Sociales et représentations* , Paris, Presses Universitaires de France, 251 p.

[51] ABRIC Jean CLaude, 1994, "L'organisation interne des représentations sociales : système centrale et système périphérique", in *Structures et Transformations des représentations sociales*, textes de base en Sciences Sociales, GUIMELLI Christian, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 73-84.

[52] Voir p. 112, 7.1 : Une culture d'entreprise en évolution.

et non agressif, la clarté, la pertinence, les valeurs relative à la politesse, au "ménagement" etc. Ils ne sont jamais remis en cause par les rédactrices.

Autour de ce système central normatif, existe un système périphérique qui, lui, est fonctionnel. Celui-ci est constitué d'éléments plus souples, moins stables que les éléments centraux. Ils assurent une deuxième fonction : celle de régulation et d'adaptation du système central aux contraintes et aux caractéristiques de la situation concrète à laquelle le groupe est confronté. C'est "le système périphérique" qui va d'abord absorber les informations ou événements nouveaux susceptibles de remettre en cause le noyau central. Flament[53] l'appelle le système "pare-chocs". La troisième fonction du système périphérique est de permettre une certaine modulation individuelle de la représentation. C'est pourquoi, si les représentations sont consensuelles par leur système central, elles peuvent admettre de fortes différences interindividuelles dans le système périphérique. C'est ce que Jean-Claude Abric[54] appelle les "modulations individualistes". C'est pourquoi la signification centrale n'est pas remise en cause alors que chacun se positionne sur des variations personnelles. On voit bien que le rôle des éléments périphériques est de permettre une appropriation plus individuelle de la représentation.

Cette caractéristique du noyau et des éléments périphériques éclaire d'une certaine façon le fait que des rédactrices ont pu apprécier la qualité commerciale d'une lettre et la justifier au moyen de critères tout à fait distincts voire contradictoires. Ces divergences individuelles concernent donc les éléments périphériques mais ne remettent pas en cause le noyau central collectivement partagé. Ce constat est très précieux pour la formation, car cela signifie que ce sont les éléments périphériques qui vont être prescripteurs de comportements. Ce sont eux qui vont en premier se transformer, permettant ainsi à la représentation d'évoluer progressivement.
Pour Jean-Claude Abric, et nous le rejoignons tout à fait en observant nos résultats, ce n'est pas parce qu'un élément (que nous avons appelé "critère") est quantitativement souvent évoqué qu'il fait forcément partie du noyau central. C'est sa dimension qualitative qui importe, c'est-à-dire la relation qu'il a avec la représentation. Nos observations semblent confirmer cette thèse. Nous illustrerons à l'aide de quelques figures la théorie d'Abric et le lien avec les résultats de notre protocole 1.
La signification centrale de la représentation n'est pas remise en cause alors que les rédactrices se positionnent sur des variations personnelles. Ex. : Cas cumul.

---

[53] FLAMENT Claude, "*Structures et dynamique des représentations*" cité dans ABRIC Jean-Claude, opus cité
[54] ABRIC Jean-Claude, 1994, *Pratiques Sociales et représentations*, opus cité.

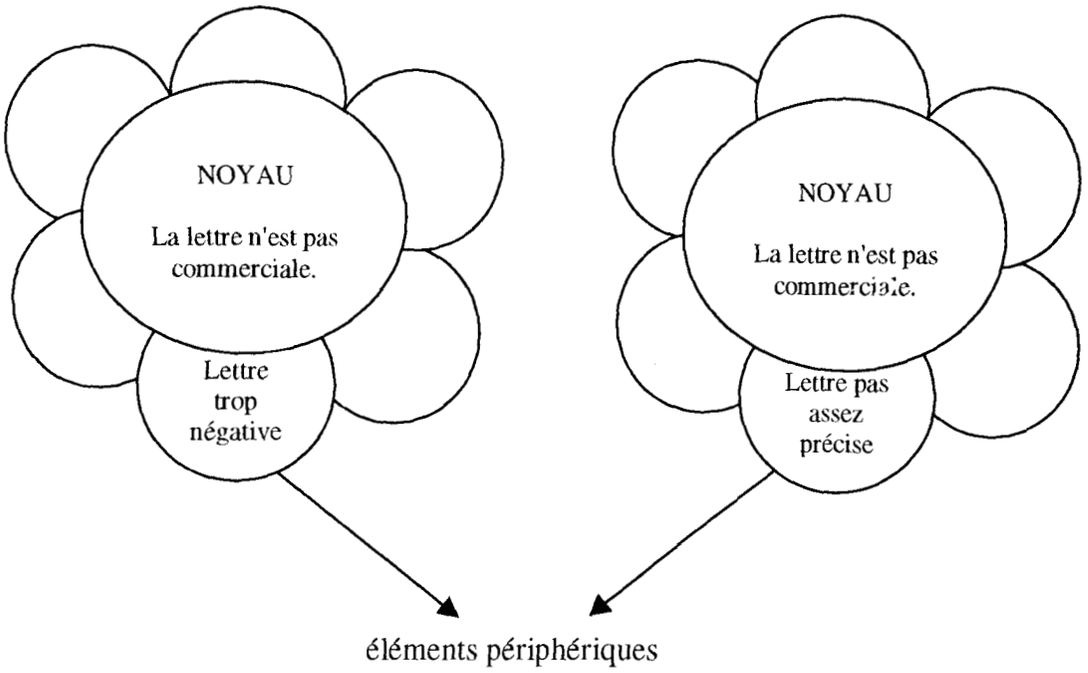


Figure 10 : Théorie du noyau

Ce détour par l'analyse des représentations sociales à travers la théorie du noyau et des éléments périphériques est une question fondamentale pour les formateurs chargés de transformer des pratiques professionnelles. Ceci pour plusieurs raisons :

- Il est difficile de cerner ce qui appartient au noyau central et aux éléments périphériques.
- Il semble qu'il y ait une interaction entre les deux éléments.
- Un élément périphérique peut avoir la même saillance qu'un élément central.
- Il ressort enfin que c'est en agissant sur les éléments périphériques qu'une transformation peut s'effectuer progressivement sans rupture brutale avec le noyau central, sous peine de provoquer une forte crise.

De ce fait, nous pensons qu'un formateur doit essayer de recueillir autant les éléments de la représentation constitutifs du noyau que ceux constitutifs de la périphérie, étant donné l'extrême interactivité constatée par nos protocoles entre ces éléments.

Deux questions nous préoccupent parce qu'elles posent les limites des formations aux transformations de pratiques professionnelles :

Que se passe-t-il lorsqu'un apprenant doit développer des pratiques professionnelles en contradiction avec son système de représentation, (autrement dit son noyau dur) ?

A quelles conditions une formation peut-elle influer sur ces représentations ? Quels en sont les enjeux, les limites ?

Comment expliquer ces écarts d'appréciations dans la représentation de la communication commerciale ?

7. Les variations constatées : révélatrices du malaise des scripteurs

Pour nous, les variations constatées révèlent un certain flou sur une représentation collective non stabilisée, mais peut-être aussi non stabilisable.

S'il est toujours possible d'expliquer les différences de représentations par des explications extérieures à l'activité des rédactrices (niveau culturel, valeurs individuelles, etc.), nous pensons, comme Philippe Bernoux,[55] que "la culture est toujours liée à la situation présente". Cela signifie que "les acteurs ont donc des représentations nées de leur passé, de leur histoire personnelle, mais aussi du type de métier exercé". Ces représentations ont été transformées en guides d'actions quotidiennes.

C'est donc en observant le contexte professionnel et la situation de communication des apprenants que nous pouvons **comprendre** ces variations dans les représentations. Nous émettrons deux hypothèses sur ces variations. La première concerne **la culture d'entreprise en évolution**, la deuxième concerne **la posture des écrivants**.

7.1. Une culture d'entreprise en évolution

Les protocoles ont notamment mis en évidence deux types de remarques liées à deux types de comportements : les remarques qui consistent à "*informer*" la cliente et celles qui consistent à "*éduquer*" la cliente. Cette distinction, que nous pensons fondamentale dans les habitudes scripturales des apprenants, trouve son fondement dans la culture en évolution de l'entreprise. Afin d'illustrer nos propos, nous nous plongerons quelques instants dans le passé épistolaire de l'entreprise. En effet, les pratiques d'écriture des rédactrices ont évolué depuis ces vingt dernières années en lien avec l'évolution de la relation de service. Mais les représentations ancrées dans les pratiques langagières nous semblent encore bien présentes. Il est peut-être bon de rappeler ici l'ancienneté[56] assez importante des rédactrices sur leur poste de travail. Nous avons pu accéder à des archives relatives à du courrier des années 78. Ce courrier montrait des pratiques d'écriture très distinctes de celles actuellement employées.

---

[55] BERNOUX Philippe, 1995, *La sociologie des entreprises*, Ed. du seuil, 396 p. ; pp. 253-254.

[56] Voir chapitre II pour cette question.

Eduquer la cliente, était un objectif rédactionnel que l'on retrouvait fréquemment dans les courriers. Il s'agissait d'initier la cliente à un procédé de vente par correspondance, lequel, encore peu concurrencé, devait être totalement clarifié. La priorité était donnée à la procédure explicative. Vingt ans plus tard, nous ne retrouvons plus ce type d'objectif. La cliente est une habituée des procédures propres à la vente par correspondance.

Extrait de lettre des années 1978	***Modification[57] version 1999***
Je vous invite à me retourner, dans les plus brefs délais, ***l'article en cause seul*** *et* ***uniquement*** *à l'aide du bon annexé,* ***en rappelant sa codification, la quantité et la taille commandée.*** *Un prochain courrier vous tiendra au courant de la suite réservée à* ***cette affaire.***	*Je vous demande de nous renvoyer cet article, le plus rapidement possible, accompagné de notre bon ci-joint. Dès que nous l'aurons reçu, nous vous informerons si nous pouvons répondre à* ***votre demande.***

Tableau 15 : Comparaison lettre année 1978 et année 1999

Dans la lettre des années **78**, la rédactrice donne beaucoup d'indications sur la façon dont le "retour" doit s'effectuer : "*seul et uniquement*" ; "*sa codification, la quantité, la taille commandée*". Il s'agit d'une forme d'éducation à la cliente V.P.C... Par ailleurs, il y a ouvertement l'annonce d'une situation problème : "*article en cause, cette affaire*". L'entreprise parle clairement de problème, de situation insatisfaisante. L'image de marque n'est pas particulièrement préservée : nous sommes bien dans un contexte commercial favorable et peu concurrencé. Alors que dans l'extrait de lettre des années **99**, la même information est exprimée totalement différemment. On considère que la cliente est familiarisée avec la procédure du "retour", aussi les informations relatives à la procédure sont sommaires. Il n'est d'ailleurs plus nécessaire de lui conseiller de joindre "*le bon dûment complété*" dans aucun courrier. Il s'agit là d'une habitude rédactionnelle issue des courriers administratifs. Notons que ces derniers ont inspiré pendant longtemps les courriers commerciaux. Depuis quelques années on commence à faire nettement la distinction entre "écrit commercial" et "écrit administratif".

Se justifier et s'excuser. Ces deux objectifs semblent avoir également subi une certaine évolution. Dans les lettres issues des années **1978**, on rencontre fréquemment l'excuse après la justification. Il y aurait comme un besoin fondamental de se protéger en se justifiant derrière les procédures établies. Nous retrouvons là une constante : **la procédure est au centre de la communication**. Sans vouloir déjà empiéter sur les chapitres suivants, nous percevons ici toutes

[57] Modification proposée par l'entreprise.

les difficultés qu'une population aura à s'écarter des comportements procéduraux, freins à la communication commerciale, comme nous l'exposerons plus loin. Dans les courriers des années **1999**, on rencontre plutôt "l'excuse et la réparation", ou même la "réparation et l'excuse". La priorité est donnée à l'aspect commercial de la communication, c'est-à-dire ici à "l'agir". Nous voyons là une modification profonde : **une centration sur la cliente** et non sur l'entreprise.

Extrait de courrier des années 1978	*Modification version 1999*[58]
"Au temps que met votre colis pour nous parvenir s'ajoute en effet celui du déballage et de la vérification, étapes indispensables pour donner suite à vos instructions. **Croyez bien que je regrette vivement ce retard**."	"J'espère que vous **voudrez bien nous excuser** de ce retard et, d'avance, je vous remercie sincèrement de votre compréhension."

Tableau 16 : Comparaison lettre année 1978 et année 1999

Nous pensons que cette évolution de la culture d'entreprise, dans un contexte où la priorité est de plus en plus donnée à la relation de service, accentue ces divergences. Transformer sa pratique d'écriture passe par la modification de ses valeurs individuelles. Or celles-ci ne sont jamais individuelles. Elles reflètent et sont le reflet d'un groupe social, d'une société à un stade de son histoire. L'aspect collectif, culturel et social apparaît donc déterminant pour transformer une pratique.

7.2. Entre le "je et le on": la représentation de qui ?

La deuxième hypothèse que nous formulons au sujet du malaise des scripteurs est relative à **la double posture** de l'écrivant chargé "d'écrire pour quelqu'un" et à sa **double mission** : tenir compte du point de vue de l'entreprise et de celui du client.

Pour expliquer notre position, nous nous appuierons sur l' analyse des réponses effectuées par les rédactrices. Nous nous intéressons ici au "dire de ce qui est dit", c'est-à-dire à la façon dont les rédactrices ont répondu et non à ce qu'elles ont répondu. Toutes les questions posées étaient formulées de façon à recueillir une représentation personnelle de la communication commerciale, "*selon vous*", "*vous semble-t-il*". Or nous constatons plusieurs types de

[58] Cette modification a été proposée par l'entreprise.

comportements langagiers :

- Soit la rédactrice construit sa réponse avec "***je***" : "***J'aurais d'abord expliqué le refus de la promo***"(cas cumul). "***J'aime que l'on rassure la cliente***" (cas foulard).

- Soit elle construit sa réponse sur une alternance de "***je***" et de "***on***" :"***Je n'aime pas le je tiens à vous préciser que. Cela donne l'impression que l'on remet la cliente à sa place***" (cas cumul).

- Soit elle construit sa réponse en généralisant et utilise le "*on*" qui devient moi et les autres ou le "*nous*". C'est un point de vue fusionnel en référence à des attitudes collectives :"***On ne doit pas douter de la bonne foi d'un client***" (cas programmateur). "***Nous mettons en doute la bonne foi du client***"(cas programmateur).

- Soit elle construit sa réponse en conservant une certaine distance d'observatrice qui se traduit par le "*elle*" ou l'analyse seule ; c'est-à-dire l'énoncé simplement de la justification : "*Elle s'occupe de sa cliente, mais le courrier n'est pas clair*" (cas portique) ; "*Pas de précisions sur la solution qui sera apportée*" (cas grille pain).

Ces variations dans la façon de répondre sont pour nous très révélatrices d'un certain malaise. Certes, nous pouvons émettre l'hypothèse que l'ambiguïté du pronom "*vous*" ayant à la fois une valeur singulière comme une valeur collective peut amener la rédactrice à interpréter tantôt comme un singulier, tantôt comme un pluriel. Mais nous penchons davantage sur l'hypothèse que tantôt la rédactrice répond en prenant **un point de vue de l'entreprise** et alors elle a recours au "*on*" en généralisant. Tantôt elle répond **de son point de vue** et alors elle répond en "*je*" en personnalisant d'ailleurs souvent sur un mode affectif "*j'aime, j'aime pas*". Tantôt elle se met en position d'observatrice et emploie alors des formules neutres qui peuvent être son point de vue et/ou le point de vue de l'entreprise.

Ces alternances langagières, que Josiane Boutet[59] évoque d'ailleurs également dans les enquêtes qu'elle a effectuées auprès d'agents du travail, ne sont pas pour nous des phénomènes sémantiques dénués de sens. Ils font sens. Ainsi, **le fait de parler du point de vue de**

[59] BOUTET Josiane, 1994, *Construire le sens*, Sciences pour la communication, Peter Lang, 236 p. ; p. 107.

l'entreprise (représentation collective)[60] **ou de son propre point de vue** (représentation individuelle) **amènerait des divergences d'appréciations.** De même, la rédactrice valide certaines productions langagières selon qu'elle épouse ou non la cause de l'entreprise ou de la cliente. C'est sous cet angle que nous comprenons les différents avis au sujet du *"je déplore cet incident"* (cas grille pain). En effet, pour certaines rédactrices, il s'agit d'un signe d'empathie vis-à-vis de la cliente (point de vue individuel) et est par conséquent positif. Pour d'autres, il s'agit d'une forme de désolidarisation vis-à-vis de l'entreprise (point de vue de l'entreprise) et est par conséquent négatif. Pour nous, le "je" de l'énoncé ne coïncide pas ipso facto avec le "je" de l'énonciation[61]. Pour cela, il faudrait que la rédactrice soit totalement en accord avec ce qu'elle dit. Le fait de "parler à la place de" accroît ce clivage qui est d'ailleurs accentué par la double appartenance des rédactrices : à la fois des professionnelles mais aussi des clientes. Difficile alors pour elles, de prendre la distance nécessaire pour séparer les deux rôles.

Nous explorerons, dans les chapitres IV et VII, ces conclusions qui sont, à notre avis, au cœur de toute la complexité du métier de rédactrice.

8. Conclusion : De l'analyse des représentations des acteurs à la dimension formation

Nous sommes bien conscients que notre différenciateur a été effectué à partir de phrases prises en dehors du contexte et que les résultats peuvent être quelque peu dépendants de cette décontextualisation. Nous pensons néanmoins que les éléments relevés grâce au différenciateur et à l'analyse des pratiques correctives sont des indicateurs précieux pour comprendre les rapports que les apprenants ont avec leur pratique scripturale. Les résultats des deux protocoles nous permettent d'avancer un certain nombre d'hypothèses :

- Les divergences dans les pratiques d'écriture proviennent bien de divergences dans les représentations de la communication commerciale.

[60] Certes, comme le dit Josiane BOUTET, ibidem p. 110, "le *on* peut renvoyer à différentes valeurs référentielles et reste ambigu". Ceci étant, pour nous, c'est une valeur de type inclusif (moi + les autres) qui indique une représentation collective forte.

[61] En ce sens, nous nous distinguons du point de vue d'Emile Benveniste.

- Les représentations de la communication commerciale sont étroitement liées aux représentations sémantiques individuelles.

- Les représentations de la communication commerciale reposent sur des "préconstruits scolaires socioculturels et professionnels" intégrés dans les pratiques langagières et constitutifs des représentations individuelles sur le "bien écrire". Celles-ci donnent des indications précieuses sur la nature des performances scripturales commerciales des apprenants.
- Les variétés d'appréciations traduisent un certain malaise des apprenants à l'égard de la communication commerciale : elles dépendent en partie de ce chaque rédactrice s'autorise ou non à dire.

- Il existe bien une représentation de la communication commerciale bâtie sur des opinions, des croyances, lesquelles sont déterminées par les acteurs et par la nature des liens qu'ils entretiennent avec leur tâche.

En essayant de faire émerger les représentations qu'ont les acteurs de leur activité scripturale, nous avons tenté de **comprendre** ce qui entraînait des points de résistance et avons fait ainsi émerger les éléments affectifs et cognitifs propres à l'activité rédactionnelle des acteurs. Les nouvelles compétences à mobiliser devaient, à notre avis, tenir compte de ces normes implicites auxquelles une communauté professionnelle se réfère pour exercer sa tâche d'écriture.

Dans le tableau ci-après, nous mettrons en évidence ce que l'analyse des représentations des acteurs peut apporter à la dimension formation.

Indices liés aux représentations des acteurs		**Apports pour la dimension formation (au plan didactique, pédagogique etc.)**
Des **divergences** dans les représentations.	→	Il s'agira de permettre aux acteurs de **formaliser des critères explicites communs ou de comprendre ces divergences.**
Des représentations bâties sur des **construits distincts :** - **"Construit scolaire"** : le ton , le style, les termes d'articulation, la clarté, le plan, l'explicatif, etc. - **"Construit professionnel"** : pertinence de l'action commerciale, adéquation ton /action etc. - **"Construit socioculturel"** : douter, éduquer, se justifier, accuser, insinuer, écouter, conseiller, dévaloriser, etc.	→	Il s'agira de privilégier la confrontation "auto-questionnante" ou "l'apostrophe évaluative" par le **conflit cognitif** afin de confronter les représentations collectives et les représentations individuelles.
Des variations dans les représentations en fonction du **point de vue** pris : point de vue de l'entreprise ou point de vue individuel.	→	Il s'agira alors de faire **émerger les différentes postures des écrivants** et d'inciter ces derniers à observer ce qu'elles impliquent dans les pratiques langagières (choix des syntagmes, modifications sémantiques, etc.).

Tableau 17 : De l'analyse des représentations des acteurs à la dimension formation

Dans les chapitres suivants, nous essayerons de **comprendre** comment ces construits trouvent sens dans la situation de travail et comment ils ont pu être conservés.

Deux questions guideront notre analyse :

- Quel rapport les rédactrices ont-elles avec ces représentations ?
- Quelles significations ces représentations ont-elles dans la situation de travail ?

En nous appuyant sur l'analyse de l'activité cognitive des acteurs et de leurs représentations de leur activité scripturale, nous chercherons à comprendre ce qui peut être une entrave au développement des compétences communicatives professionnelles.

Nous organiserons notre réflexion autour des trois construits que nous avons fait émerger :

- **les construits socioculturels** : ménager, s'excuser, se justifier, éduquer, informer, etc. (chapitre IV),
- **les construits professionnels** : écrit standardisé, mémorisé, automatisé, etc. (chapitre V),
- **les construits scolaires** : le ton, le style, les termes d'articulation, etc. (chapitre VI).

CHAPITRE IV - LA REPONSE A UNE LETTR E DE RECLAMATION : UN ECRIT IMPLIQUANT

1. Introduction

Comment pouvons-nous expliquer les variations dans les représentations de l'écriture commerciale ? Comment expliquer qu'un courrier construit avec une certaine intention soit perçu avec une autre intention ? Pourquoi une lettre est-elle perçue plus efficace qu'une autre ? Quelle est donc cette performance linguistique implicitement reconnue ? L'étude de la langue peut-elle éclairer la pratique commerciale des rédactrices ?

Toutes ces questions nous ont conduits à nous tourner vers la sociolinguistique et plus spécifiquement vers les travaux des théories pragmatiques et interactionnistes. Sans vouloir appréhender toutes les nuances et les polémiques qui ont traversé ces champs de la recherche, nous souhaitons montrer comment certains aspects de ces théories peuvent trouver dans l'écriture commerciale un champ d'application.

Nous avons souhaité, dans cette partie, articuler les extraits de lettres en situation au regard des théories pragmatiques et interactionnistes que nous avons prises comme cadre de référence. Nous utiliserons ici une méthode d'analyse de contenu. Compte tenu de notre démarche de recherche, nous avons opté pour une analyse qualitative qui portera sur l'analyse de l'expression : le choix des mots, des énoncés... Les choix ou les hésitations des rédactrices nous révéleront leur état d'esprit au moment de la rédaction, leurs représentations de la communication commerciale, ainsi que les enjeux liés à cette pratique langagière. D'autre part, nous serons également attentifs à l'énonciation, c'est-à-dire aux répétitions, aux ruptures de rythmes, etc. Nous complèterons souvent cette analyse de recueil de données par **quelques entretiens d'explicitations** et par **quelques expérimentations** qui viendront affiner nos analyses. Pour ne pas alourdir la démonstration, nous avons parfois préféré ne citer que certains extraits des courriers. Bien entendu, tous ces extraits sont issus des écrits en contexte[1]. Nos sources auront donc cinq origines :

- extraits de lettres personnalisées,
- extraits de lettres codes-phrases,

[1] Nous tenons à rappeler que la formation-action s'est effectuée sur six années et qu'elle nous a permis de lire un nombre très important de courriers.

- propositions de rectification effectuées par les acteurs,
- expérimentations en situation,
- observations en situation d'écriture,
- extraits des protocoles expérimentaux.

Pour ce dernier point, nous ferons état de certains commentaires effectués par les rédactrices dans le protocole expérimental proposé sous forme d'un différenciateur[2]. Nous souhaitons ainsi y apporter le regard des sciences de la pragmatique et des théories interactionnistes. Nous traiterons donc du langage en situation et de la communication immédiate, c'est-à-dire : des résultats éventuels de l'échange. En ce sens, nous nous rapprocherons de la "notion de contextualisation" selon Gumperz[3]. Pour lui, dans toute situation de communication, les interlocuteurs choisissent leur façon de parler en fonction du contexte. "Le langage s'adapte constamment aux dimensions sociales de la situation, au but de la conversation, au déroulement de l'action"[4]. Nous nous référerons donc à la notion de "compétence communicative"[5] selon les sociolinguistes : les règles d'emploi sociales et culturelles, qui régissent les échanges dans notre situation de communication, seront pour nous fondamentales.

2. De la pragmatique à l'écrit commercial...

2.1. Cadre théorique : la pragmatique

Le champ ouvert par la pragmatique est vaste. "Ce principe de réalité agissante"[6] constitue un mode d'approche de nombreuses sciences de l'homme. Elle est apparue dans des disciplines aussi diverses que la linguistique, l'anthropologie, la psychologie sociale, la sémiologie, etc.. C'est pourquoi le courant pragmatique en linguistique peut être relié à bien des sources non strictement linguistiques : sémiotiques, logiques, philosophiques. Tous ces courants, bien que différents, partagent néanmoins des préoccupations communes que l'on retrouve dans la pragmatique linguistique : la langue comme **acte de langage** capable d'agir sur autrui,

---

2 Exposé dans le chapitre III

3 GUMPERZ John, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle,* Paris, L'Harmattan, 243 p. ; p. 213.

4 Cité par BACHMANN C. , LINDENFELD J, SIMONIN J. , 1981, *Langage et communications sociales*, Paris, Credif-Hatier, p.180.

5 Et non à la notion de "compétence" chez CHOMSKY qui cherche plus à expliciter les règles linguistiques susceptibles d'engendrer toutes les phrases grammaticales d'une langue.

6 Terme emprunté à Philippe BLANCHET, 1995, in *La pragmatique d'Austin à Goffman,* Ed. Lacoste, 27 p. ; p. 9.

l'importance du **contexte** linguistique mais également extra-linguistique et de **la performance,** que certains appellent "compétence communicative". Pour eux, ce sont les contextes qui donnent un sens aux échanges. On peut donc dire que la pragmatique linguistique est concernée par l'étude des relations entre les expressions de la langue et leur mise en fonctionnement effective par des sujets dans des situations de communication. Elle essaie d'expliquer la différence entre ce qui est dit et ce qui est communiqué en se fondant notamment sur certains principes pragmatiques de portée générale que nous détaillerons d'ailleurs ci-après : principe de coopération, maximes de conversation, principe de pertinence. Pour nous, apprendre à rédiger une lettre de réponse à une réclamation, c'est tenir compte de ces principes pragmatiques.

Nous prendrons ici la définition de la pragmatique au sens des linguistes qui s'intéressent spécifiquement aux actes de langage, car, comme nous venons de le montrer, la pragmatique étudie non le langage lui-même, mais l'usage qui en est fait par opposition à la sémantique qui, elle, étudie le langage en tant que tel, c'est-à-dire en tant que constitué d'un ensemble de règles ou de conventions. Nous tiendrons compte des propriétés extra-linguistiques des énoncés comme par exemple : le moment (date), l'identité du destinataire (client ancien, etc.), le contexte (service de réclamation), les intentions du locuteur, etc. Nous nous intéresserons, comme les linguistes pragmaticiens, aux présupposés, aux actes de langage et à l'interaction communicationnelle.

2.2. La réponse à une lettre de réclamation sous l'éclairage de la pragmatique conversationnelle

Dans les années 60 sont apparus aux Etats Unis les premiers éléments de ce que l'on appellera "l'analyse conversationnelle". Pourquoi pouvons-nous dire que "répondre à une lettre de réclamation" relève des études sur la conversation ? Nous justifierons notre point de vue de plusieurs façons. D'une part, la théorie pragmatique a implicitement considéré que s'intéresser à la conversation relevait non pas de l'étude de la compétence linguistique, mais de l'étude de la performance, qualificatif que nous reconnaissons pour l'objet de notre travail. D'autre part, pour Jacques Moeschler[7], la pragmatique conversationnelle étudie l'usage du langage ordinaire dans la conversation quotidienne et pose deux aspects fondamentaux : le problème de l'interprétation, le problème de l'enchaînement étroitement lié au problème de cohérence. Répondre à une lettre de réclamation, c'est s'interroger sur ce qui peut amener un lecteur à comprendre ce que l'on a

[7] MOESCHLER Jacques, 1996, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin, 246 p. ; p. 12.

voulu signifier, mais c'est aussi satisfaire aux règles ou principes d'enchaînement pour une meilleure cohérence. Il y aurait, à notre avis, au même titre que dans la conversation, des règles d'enchaînement de la réponse qui inscrivent ainsi cet écrit dans un échange communicationnel interactif. De même, les notions d'implicatures[8] conversationnelles qui correspondent à tout ce qui dans le discours est de l'ordre de l'insinuation ou de la suggestion se retrouvent parfaitement dans cet écrit fonctionnel. En effet, la façon d'envisager la communication des rédactrices est étroitement liée à ce qu'elles savent ou non du client, à ce qu'elles attendent, aux suppositions qu'elles font sur les habitudes du client, ses besoins, ses désirs ou projets, ses exigences. Ces échanges communicationnels ne sont pas isolés de l'interaction. Cette interaction langagière implique que les interlocuteurs aient un but commun.

Dans cet échange, que nous qualifierons de "dialogue différé", émerge également le principe de coopération. Faute de quoi, il n'y a pas de courrier possible. Enfin, on retrouve dans cet écrit fonctionnel les règles conversationnelles décrites par Paul Grice et classées en quatre groupes, comme nous l'avons constaté au chapitre III :

- **la quantité** : écrire autant que nécessaire mais pas plus que nécessaire ;
- **la qualité** : répondre ce qu'il faut, comme il faut, sur la base d'informations exactes et suffisantes ;
- **la pertinence** : écrire une réponse pertinente en lien avec la lettre de réclamation du client ;
- **la modalité** : répondre sur le ton qui convient.

Cette description des normes qui régissent la communication verbale, appliquée à la lettre de réclamation nous permet d'expliquer comment une lettre peut être plus ou moins efficace. Nous découvrirons notamment les stratégies de "captation" de chaque interlocuteur au fil de leur échange écrit et tenterons de comprendre comment des courriers peuvent communiquer non seulement des messages explicites mais aussi des messages implicites.

2.3. Le paradigme Saussurien et le paradigme Austinien

Nous opposerons d'une façon peut-être réductrice ces deux paradigmes, mais comme nous l'avons signalé au début de ce chapitre, nous ne nous engagerons pas ici dans une analyse exhaustive de la question : cela nous éloignerait de l'objet de notre recherche. Nous adhérons au

[8] C'est Paul GRICE qui le premier a évoqué le terme d'implicatures et de maximes conversationnelles.

propos de Jacques Moeschler[9] lorsqu'il dit que pour un Saussurien[10] "la signification est le résultat d'un jeu complexe de relations et d'oppositions internes au système de la langue dont la spécification se fait en conformité aux principes classiques de l'analyse structurale" et que pour un Austinien, "la signification est envisagée non pas de façon interne au système de langue, mais en référence aux conditions d'utilisation de l'énoncé". La conception sémiotique[11] de la communication ou, pour reprendre l'appellation de Saussure, la conception sémiologique, est une généralisation du modèle du code à toutes les formes de communication. C'est une science qui étudie la vie des signes au sein de la vie sociale. Selon cette conception, toute communication présuppose un système sous-jacent de signes. Nous pensons que le modèle du code n'est pas le seul à expliquer comment une communication est possible. Le passage d'une représentation sémantique à une pensée communiquée s'effectue non par un surcroît de codage mais au moyen d'inférences. C'est pourquoi nous considérerons ici la communication sous l'angle de deux modèles : le *modèle du code*, modèle propre aux sémioticiens modernes qui posent comme principe que communiquer c'est coder et décoder des messages, mais également le *modèle inférentiel*, développé plus récemment par des philosophes dont Paul Grice, cité déjà précédemment, et D. Lewis qui insistent sur le fait que communiquer c'est produire et interpréter des indices. Nous adhérerons d'ailleurs aux positions de Dan Sperber et Deirdre Wilson[12] qui ne veulent nullement ériger l'un ou l'autre de ces modèles en théorie générale de la communication. Pour eux, nous pensons et communiquons en codant et décodant des messages mais également en produisant et interprétant des indices.

Nous accorderons donc une place importante aux processus d'inférence et à la notion de pertinence. Si cette dernière n'est pas la préoccupation principale des théories pragmatiques, elle est en revanche au centre de la théorie de Dan Sperber et Deirdre Wilson, auteurs cités précédemment. Pour eux, une information est pertinente si grâce à elle, l'interlocuteur établit de nouvelles connaissances avec un coût cognitif acceptable. Autrement dit, si elle amène l'auditeur à enrichir ou modifier ses connaissances avec le moins possible d'informations. Au cœur de cette conception plutôt informative de la pertinence, une interrogation perpétuelle se pose : Qu'est-il bon de dire ou bien qu'est-il opportun de taire ? Cette préoccupation est bien celle de la rédactrice car celle-ci, remise en cause par le client dans le courrier, ne bénéficie plus aussi facilement de l'autorité énonciative que lui conférait la qualité d'une personne estimée et reconnue. A cette pragmatique inférentielle ouverte, c'est-à-dire où l'énoncé produit par un

[9] Opus cité p. 21.
[10] SAUSSURE de Ferdinand, 1949, *Cours de Linguistique générale*, Payot, Paris.
[11] Terme employé par PEIRCE.
[12] SPERBER Dan et WILSON Deirdre, 1989, *La pertinence : Communication et Cognition*, Les Ed. de Minuit, 396 p.

locuteur a des effets qui ne sont pas prévisibles, nous joindrons les théories de Rodolphe Ghiglione et Alain Trognon[13]. Ceux-ci en effet introduisent le fait communicatif dans un enjeu social finalisé par le gain d'un enjeu. C'est le fondement même de la mise en œuvre d'une interlocution. Pour eux, cette notion est centrale : c'est ce qui motive l'engagement des interlocuteurs dans la communication et leur coopération dans des situations professionnelles. On comprend dès lors pourquoi certaines situations communicationnelles semblent particulièrement complexes ici. Dans notre contexte de communication, l'enjeu pour l'entreprise est la conservation du client, mais est-ce le même enjeu pour la rédactrice ? D'autres enjeux : la production, la qualité peuvent exister. Quant au client, c'est bien évidemment la satisfaction de sa requête. C'est donc avec des **enjeux** parfois très **différents** que clientes et rédactrices vont devoir entrer dans un **processus de coopération.**

2.4. Les actes de langage

C'est notamment à partir de la théorie des Actes de Langage que nous allons examiner notre objet de formation : la lettre de réponse à une réclamation. Si nous considérons que la communication que nous analysons ici peut être envisagée comme une action ou une série d'actions, la théorie des actes de langage lui donne une validité pragmatique. Pour Françoise Armengaud,[14] "la théorie classique des Actes de Langage prend son point de départ dans la conviction suivante : l'unité minimale de la communication humaine n'est ni la phrase ni une autre expression. C'est l'accomplissement (performance) de certains types d'actes". Comme nous l'avons évoqué précédemment, c'est le philosophe d'Oxford John L Austin[15] qui est le pionnier de cette conviction. L'idée essentielle d'Austin consiste à conférer au langage une fonction d'action. C'est ce qui fait dire à John Searle[16] un peu plus tard que la "théorie du langage est une partie indissociable d'une théorie de l'action". Enoncer une phrase revient donc pour John Searle à accomplir quatre types d'actes constituant l'acte de langage :

- "un acte d'énonciation qui consiste à énoncer des mots et des phrases ;
- un acte propositionnel qui correspond à la référence et à la prédication ;
- un acte illocutoire qui correspond à l'acte social posé intentionnellement par le locuteur ;

[13] GHIGLIONE Rodolphe et TROGNON Alain, 1996, *Où va la pragmatique? De la pragmatique à la psychologie sociale,* Vies Sociales, Presse Universitaire de Grenoble, 279p. ; p. 103.
[14] ARMENGAUD Françoise, 1985, *La pragmatique*, Presses Universitaire de France, Que sais-je ? 127 p. ; p. 77.
[15] AUSTIN John L, *Quand dire c'est faire,* publié en 1962, marque les débuts de la pragmatique.
[16] SEARLE John, 1972, *Les actes de langage,* Paris, Collection savoir, Hermann, 261 p. ; p. 76.

- un acte perlocutoire qui correspond à l'effet intentionnel produit par le locuteur sur le destinataire."

A partir de cela, il va dégager de la structure de la phrase deux éléments essentiels : le marqueur de contenu propositionnel et le marqueur de force illocutoire. Pour lui, ce qui donne à l'énonciation sa fonction d'action dans la communication c'est sa force illocutoire. Pour John Searle, le but illocutoire, c'est-à-dire ce que l'énonciation revient à faire, est la condition essentielle de l'acte. L'acte illocutionnaire est ce que l'on fait en parlant tandis que l'acte perlocutionnaire est l'effet produit par les propos sur les allocutaires. Il s'agit bien entendu d'effets autres que la simple compréhension de ces propos. On peut citer : être convaincu, ému, agacé, intimidé, etc. Nous noterons dans la suite de notre travail que, dans notre écrit fonctionnel, certains actes illocutionnaires sont accomplis afin de produire des effets perlocutionnaires. Et c'est à notre avis parce que la perlocution est du côté du récepteur et donc moins contrôlable apparemment qu'il est important d'apprendre à l'anticiper dans un contexte de communication commerciale.

2.4.1. Le principe de coopération ou l'obligation sociale de l'acte commercial

Dans son ouvrage sur les "Interactions verbales", Catherine Kerbrat Orecchioni[17] montre la nécessaire coexistence de la "coopération et du conflit" dans la poursuite du dialogue. S'appuyant sur les propos de Jacques Moeschler "quand tout le monde est d'accord, il n'y a plus rien à dire : quand il y a désaccord, la discussion est possible", elle montre que l'excès de conflit peut entraîner la mort de l'interaction voire des interactants ; mais l'excès de consensus ne mène qu'au silence. L'exigence de coopération est pour de nombreux auteurs, dont Dan Sperber et Deirdre Wilson[18], la propriété fondamentale de la communication. Pour nous, le principe de coopération apparaît bien l'obligation sociale de l'interaction commerciale : chaque interlocuteur a intérêt à se parler, à aboutir à l'instauration d'un consensus car le conflit fragiliserait et mettrait en péril l'échange plus qu'il ne le stimulerait. En ce sens, nous rejoignons les propos de Blanche-Noëlle Grunig[19] qui définit "le modèle coopératif comme l'instrument d'une harmonieuse, nécessaire et raisonnable collaboration au sein de la société". Ce "lien social de la parole" est indissociable de la fonction même du chargé de la Relation Clientèle.

---

[17] KERBRAT-ORECCHIONI Catherine,1992, *Les interactions verbales,* Tome II, Armand Colin, 368 p. ; p. 148.
[18] Opus cité.
[19] GRUNIG Blanche.Noëlle, 1979,"Pièges et illusions de la pragmatique linguistique" *Modèles linguistiques*, tome I, fasc 2, pp. 12-13.

La problématique des actes de langage accorde un rôle important à l'interaction discursive. Pour Dominique Maingueneau[20], on peut parler d'interaction discursive d'une part dès lors que le langage n'est pas conçu exclusivement comme un moyen pour les locuteurs de transmettre des messages mais comme une activité qui va modifier une situation en faisant reconnaître à son interlocuteur une intention pragmatique. D'autre part, dès lors que l'énonciation est pensée comme un rituel fondé sur les principes de coopération entre les participants du procès énonciatif. Parce que la lettre de réclamation ne peut se concevoir en dehors du couple rédactrice-client, le présent de la lettre n'est pas seulement celui de la rédactrice, mais un présent partagé, celui de l'interlocution. En quête d'un échange plus fusionnel que conflictuel, la rédactrice va chercher à être reconnue par la cliente. Nous retrouvons ainsi des traces dans l'écriture de sollicitation à la connivence : *"comme vous le savez...", "je comprends votre mécontentement...", "je comprends parfaitement...", "vous avez tout à fait raison de me le signaler...", "vous avez bien fait de m'avertir...", "je suis désolée d'apprendre...", "bien entendu...", "je me permets de vous écrire au sujet de ..."* Par ces expressions, signes d'une certaine connivence, la rédactrice veut montrer son envie de coopérer avec la cliente et manifeste par cela même son souhait de réussir l'échange engagé. Cette coopération est le prix à payer pour réussir l'acte commercial.

La théorie pragmatique insiste sur l'importance des données contextuelles, c'est-à-dire sur le rôle joué par les interlocuteurs dans l'univers social. Il n'y a pas un message envoyé par un émetteur à un récepteur, mais il y a des coénonciateurs qui construisent ensemble une interaction langagière. Si la communication, comme le dit Alain Blanchet, est un rituel social fondé sur des conventions de coopération"[21], la communication commerciale s'inscrit d'autant plus dans cette interaction qu'elle est le lieu des stratégies d'action par excellence. Nous entendrons le terme stratégie selon une double définition :

- Une stratégie organisée. On parlera de structuration de la réponse.
- Une stratégie manipulatrice. On parlera de tactique de réponse pour éviter la rupture, de tactique de vente.

[20] MAINGUENEAU Dominique, 1997, *Pragmatique pour le discours littéraire,* Paris, Ed. mise à jour, Dunod, 186 p. ; p. 16.

[21] BLANCHET Alain, 1995, *La pragmatique,* Ed. Lacoste, 127 p. ; p. 50.

2.4.2. La "théorie des faces" de Goffman et la relation commerciale

La "théorie des faces" décrite par Erwing Goffman[22] est un principe interactionnel qui intéresse la relation commerciale. Cette théorie du "principe de ménagement des faces", citée également par Catherine Kerbrat Orecchioni[23], repose sur deux notions fondamentales : "la notion de territoire", qui vient d'ailleurs de l'éthologie animale, et la notion de "face". Cette théorie affirme que chacun a une "face négative"[24], celle du territoire privé, ou jardin secret et une "face positive" celle de l'image que l'on donne de soi, de l'autre. Pour Erwing Goffman, la communication ne fonctionne que lorsque ces deux faces sont ménagées, c'est-à-dire par une négociation sans cesse renouvelée entre deux forces contradictoires et complémentaires. Nous constatons que la position d'intermédiaire ou de médiatrice, inhérente à la fonction de rédactrice, complexifie cette théorie. En effet, elle doit à la fois protéger "sa face" et celle de l'entreprise pour laquelle elle parle ; ne pas laisser excessivement dégrader son image, ni celle de l'entreprise et parallèlement ménager le territoire du client pour ne pas lui faire "perdre la face". Il existe donc un jeu d'engagement et de désengagement perceptible dans l'écriture : tantôt la rédactrice prend une distance par rapport à son énoncé (nous verrons notamment le rôle de la modalisation et de la neutralisation) ou au contraire s'implique dans une stratégie discursive (nous observerons notamment le rôle de la deictisation et de la référentialisation) et assure ainsi une certaine régulation sociale de l'échange.

La relation commerciale se définit particulièrement par "la théorie des faces". Le "ménagez-vous les uns les autres"[25] prend d'autant plus sens que de lui dépend l'avenir de l'échange : c'est la fidélisation commerciale qui est en jeu.

3. Un écrit impliquant qui acte

C'est sous l'éclairage des théories pragmatiques et interactionnistes que nous analyserons le rapport des rédactrices à la complexité langagière d'une lettre de réponse à une réclamation.

Nous posons comme point de départ que la valeur impliquante de cet écrit ainsi que la fonction identitaire forte des rédactrices vis-à-vis de leur tâche ont des répercussions sur les pratiques rédactionnelles commerciales. En ce sens, nous pensons que " savoir répondre à une lettre de

---

[22] GOFFMAN Erwing, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome 2 les relations en public, Les Ed. de Minuit, Le sens commun, 371 p.

[23] KERBRAT ORECCHIONI Catherine, 1969, *Le parler frais d'Erving Goffman*, les Ed. de Minuit, 320 p. ; p. 155.

[24] Rebaptisé en "positive et négative" par BROWN et LEWINSON in *Politness phénoména*.

[25] Théorie de Erwing GOFFMAN opus cité.

réclamation" ce n'est pas seulement être doté de compétences linguistiques, mais c'est aussi comprendre et accepter tous les enjeux inhérents à la fonction "d'écrire dans un contexte commercial, à la place de...". Certes, la notion d'engagement d'un sujet dans l'écriture n'est pas nouvelle. Dans son étude relative aux pratiques langagières des éducateurs spécialisés, Pierre Delcambre[26] évoque la responsabilité des "délégués à l'écriture", pris dans les règles d'un espace de communication où l'on écrit "pour"... Mais, reconnaître que l'écriture commerciale n'est pas qu'une suite de signes conventionnels apporte un autre regard sur une pratique rédactionnelle considérée souvent par les spécialistes de la "belle langue" comme mineure.

3.1. Un écrit signé, tiraillé entre le "je" et le "nous"

Jean-Pierre Le Goff[27] montre que ces dernières années sont marquées par une tendance à exiger des cadres d'entreprise des comportements d'implication qui conduisent ces derniers à s'identifier à l'entreprise et à réduire les distances entre leurs valeurs ou convictions et celles de l'entreprise. C'est à notre avis la suite logique de cette forte tendance qui pousse actuellement les responsables de service à imposer une plus forte personnalisation dans les écrits commerciaux. En effet, on passe du *"nous"* au *"je"*, autrement dit de l'implication collective à l'implication individuelle, référencée par "la signature personnalisée". Il ne s'agit nullement d'un pléonasme car pendant de longues années, et encore maintenant d'ailleurs, on a vu fleurir des signatures, à vocation commerciale, censées être représentatives de l'imaginaire rêvé du client. Les chargées de relation clientèle arboraient toujours des prénoms féminins aux sonorités tendres et délicates les *"Magali"* et les *"Florence"* étaient les interlocutrices privilégiées des clients persuadés peut-être d'avoir déniché la perle rare capable de remédier avec doigté à la situation problématique dont ils étaient victimes ! Tandis que les responsables commerciaux signaient avec virilité d'un nom et prénom bien français, censé représenter une certaine garantie du sérieux commercial de la réponse. Puis peu à peu, certaines entreprises eurent envie de rompre avec cette signature dépersonnalisée dans les réponses aux courriers. Il est à noter que ces signatures se maintiennent dans les "mailings commerciaux", lesquels ne font pas partie, nous tenons à le rappeler, de notre étude. Ce glissement imperceptible de l'impersonnel vers le personnel a fait que l'acte langagier

[26] DELCAMBRE Pierre, 1997, *Ecriture et communications de travail Pratiques d'écriture des éducateurs spécialisés,* Septentrion, 322 p. ; p. 80.

[27] LE GOFF Jean-Pierre, 1993, *Le mythe de l'entreprise : critique de l'idéologie managériale,* Paris, La découverte, 307 p.

n'a plus revêtu la même signification aux yeux de celles qui, au bas du courrier, devaient apposer leur propre nom au lieu du prénom ou nom anonyme désigné comme référent par l'entreprise. Le bouclier venait de s'écrouler... La rédactrice se trouvait "en première ligne" seule face à son discours qui devenait plus que jamais sa propriété. Ce changement est à notre avis fondamental. Signer, c'est reconnaître être l'auteur des propos énoncés ; signer, c'est afficher sa responsabilité morale et physique, c'est s'identifier, se démasquer... Cette "réalité signataire" a des répercussions sur le rapport qu'ont les rédactrices avec "leur" écriture commerciale. Si développer des compétences communicatives commerciales, c'est d'abord accepter de s'engager, on comprend pourquoi cette exigence peut amener des résistances dans l'écriture. Paradoxe de cet écrit qui implique quelqu'un dans une lettre signée alors que l'engagement n'appartient pas forcément au signataire... Enfin, plus que dans un contexte administratif encore, la réponse à une lettre de réclamation est ambivalente. Elle doit à la fois protéger l'entreprise et contenter le client. Deux pôles qui parfois s'opposent lorsque les intérêts économiques des uns et des autres diffèrent. C'est cette relation à l'économique qui, omniprésente dans l'écriture, vient ici opérer une confusion par la signature personnalisée entre le "porte-monnaie" de l'entreprise et celui du signataire. Cette confusion est d'autant plus grande que des systèmes de prime de participation au bénéfice sont mis en place.

3.2. Vérité et preuve

3.2.1. La valeur probante et la promesse

Un écrit qui engage, un écrit qui prouve : promesse, vérité, engagement sont dans l'acte d'énonciation au cœur du malaise de l'écrivain.

C'est notamment sur la théorie des actes de langage, élaborée par le philosophe anglais John Austin, et développée par John Searle dans les années soixante que nous nous appuierons dans ce chapitre. Pour eux, proférer un énoncé, c'est accomplir un certain type d'acte, appelé "acte illocutionnaire". On peut mentionner : ordonner, interroger, conseiller, exprimer un souhait, suggérer, avertir, remercier, promettre, autoriser, déclarer, etc. Le point de départ de la réflexion d'Austin est que parmi l'ensemble des actes d'énonciation, certains peuvent être qualifiés sur l'axe du vrai et du faux alors que d'autres ne le peuvent pas.

Nous tenterons d'analyser sa théorie à partir d'extraits de courrier :

(1) *"J'enregistre votre commande."*

(2) *"Votre colis nous est bien parvenu."*

Si l'on s'en tient à la théorie d'Austin, l'énoncé **(1)** est un énoncé "performatif" car en produisant l'énoncé, on exécute l'action. Il est à la fois manifestation linguistique et acte de réalité : l'acte s'identifie avec l'énonciation de l'acte. L'énonciation sera considérée comme heureuse si elle est effectuée par la personne appropriée dans la situation appropriée, selon le rituel approprié. Autrement dit, si celui qui "*enregistre*" est habilité pour "*enregistrer*". L'énoncé **(2)**, quant à lui, serait un énoncé "constatif", car contrairement à l'énoncé performatif (1) qui relève du "faire", il relève du "dire" selon l'axe du vrai et du faux. Il décrit une réalité extérieure. Cette théorie, à première vue intéressante, nous est apparue par certains aspects assez imparfaite. Et l'on rejoint Jacques Moeschler[28] lorsqu'il dit que le critère vrai ou heureux pour différencier les énonciations constatives des énonciations performatives ne résiste pas à l'analyse. Distinction que John L.Austin[29] abandonnera d'ailleurs un peu plus tard en disant que tout acte de discours comprend les deux à la fois : une dimension "constative" et une dimension "performative"[30].

Le sens d'un énoncé n'est pas indépendant du fait de son énonciation. Nous avons observé d'ailleurs que les rédactrices faisaient très nettement des choix d'énonciation en lien avec les rapports qu'elles entretiennent avec la preuve et/ou la promesse. Ainsi, nous ne retrouvons jamais dans les courriers, l'énoncé ci-après :

(3) *"Je vous promets que nous serons livrés le ...".*

Les rédactrices ont en fait recours à un constatif pour évoquer la même promesse. Le "*je*"[31] disparaît et devient le plus souvent :

(3') *"Notre fournisseur nous a promis une livraison pour...".* Le recours au constatif devient moyen de se désengager d'une promesse qui manque, apparemment encore, d'éléments de preuves.

Nous pouvons faire une analyse analogue avec les deux énoncés[32]ci-après :

(4) *"Vous recevrez votre colis prochainement."*

---

[28] MOESHLER Jacques, 1982, *Dire et contredire - pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation,* Peter Lang, collection Sciences pour la communication, 220 p.

[29] AUSTIN John L., *Quand dire c'est faire,* éditions du Seuil, version française, 203 p.

[30] Point de vue que François RECANATI 1979, développe également in *La transparence et l'énonciation,* Paris, Ed. du seuil, 215 p.

[31] Ce passage du "je" au "il" est également évoqué par Emile BENVENISTE qui remarque que "je jure est performatif, mais "il jure" et "je jurais" sont deux constatifs qui décrivent respectivement le fait qu'il jure et le fait que je jurais", cité par RECANATI François, opus cité, p. 101.

[32] Phrases extraites du protocole 2 (Chapitre III). Nous commenterons les propos émis par les rédactrices ci-après.

(4') *"Votre colis vous a été expédié."*

L'énoncé **(4)** est rarement choisi, alors que le **(4')** l'est quasiment toujours. La raison de ce choix est liée à l'engagement implicite qu'implique chaque énoncé.
En effet, l'énoncé **(4)**, assimilable à une promesse, peut être "vrai" ou "faux" si l'envoi promis n'est pas fait (par le service chargé de le faire) ou "malheureux" si l'envoi est fait mais que les conditions ne sont pas réunies pour que le colis arrive à destination. Et c'est justement parce que cet énoncé est prononcé par une rédactrice qui est l'auteur de la promesse mais pas l'acteur ou l'exécutante de la promesse qu'il sera jugé par la rédactrice comme pouvant être à la fois faux ou malheureux. Les rédactrices lui préféreront l'énoncé "constatif" **(4')**. Le *"votre colis a été expédié"* est en fait un *"j'ai fait expédié votre colis"*. L'acte d'expédition a été effectué par celle qui l'énonce mais l'utilisation du passif permet justement de se désengager en cas d'échec de l'action effectuée. L'engagement individuel tend à disparaître : la rédactrice ne s'implique plus dans l'énoncé de l'action.

Nous constatons que les choix d'énonciations des rédactrices sont étroitement liés au rapport qu'elles entretiennent personnellement vis-à-vis de l'énoncé d'une promesse ou l'énoncé d'une vérité. Ainsi, pour elles, tout énoncé qui émet une promesse donne à entendre qu'on a l'intention de l'effectuer, au même titre que tout énoncé qui constate donne à entendre qu'on croit à sa vérité. Or, parce qu'elles sont messagères d'une promesse qui ne leur appartient pas, parce qu'elles disent à la place de... sans maîtriser la solution proposée, il devient dès lors difficile pour elles d'affirmer : "*Nous veillerons à mieux vous servir la prochaine fois*" ou bien "*nous faisons le nécessaire pour réduire le nombre de différés*"[33]. Affirmer cela c'est s'engager, c'est croire à la réalisation de l'acte alors qu'on ne peut dire cela que si l'on est chargé de mieux servir ou de réduire le nombre de "différés".
Ces types d'acte qu'on accomplit dans la parole sont gouvernés par des règles. Pour Austin, pour affirmer quelque chose, il faut croire ce que l'on affirme. Le lien entre la croyance et l'affirmation n'est donc pas un lien de fait puisque ce lien est maintenu même quand la rédactrice ne croit pas ce qu'elle affirme. Mais nous pensons que cette obsession de la rupture commerciale et le rapport personnel que chaque rédactrice entretient avec les conditions de vérité sont à l'origine des divergences d'écriture. Pour illustrer davantage encore nos propos, nous reprendrons quelques commentaires effectués par les rédactrices sur les phrases 2 et 8 de notre protocole expérimental (évoqué au chapitre III). Deux phrases de sens voisins ont donc été

[33] Terme propre à l'entreprise signifiant : article non disponible.

proposées aux rédactrices. Celles-ci devaient exprimer leur préférence et justifier leur choix.

Analyse des commentaires effectués par les rédactrices :

Les phrases (**1** et **1'**) et (**2** et **2'**) sont choisies indifféremment selon les rédactrices. Notons toutefois que leur choix est toujours très nettement marqué et la raison argumentée. Les raisons sont d'ailleurs très souvent les mêmes (ce que nous avons exposé au chapitre III). Quelle que soit la phrase choisie, elle le sera toujours pour son côté "rassurant", "sincère", "sûr", "respectueux de l'engagement". Il apparaît donc clairement que les rédactrices souhaitent le plus possible se rapprocher d'une certaine représentation de la vérité : nous sommes bien au cœur de **l'engagement**.

Extraits du protocole 2	***Analyse des choix effectués par les rédactrices.***
(1) *"Votre colis vous a été expédié."*	**Ce qu'elles apprécient dans la phrase (1) : L'information est sûre,** rassurante. *"C'est une affirmation, c'est fait, c'est bien parti, etc.".* **Ce qu'elles n'apprécient pas dans la phrase (1)** L'information est trop **vague**, la cliente n'est pas rassurée. *"On ne dit pas assez précisément à la cliente quand son colis va arriver".*
(1') *"Vous recevrez votre colis prochainement."*	**Ce qu'elles apprécient dans la phrase (1') : L'information est précise,** rassurante *"La cliente sait qu'elle le recevra, elle ne panique pas, avec le futur c'est sûr, etc."* Si l'on écrit *"vous recevrez votre colis prochainement, cela sous-entend qu'il a bien été expédié"*, **on est sûr.** (1') apparaît comme **une promesse** qui sera forcément respectée. **Ce qu'elles n'apprécient pas dans la phrase (1') :** La phrase est trop **vague.** C'est principalement autour du terme "prochainement" que les rédactrices ont des réticences. Deux explications apparaissent : *"Le prochainement de la phrase (2) est trop approximatif".* *"Ce n'est pas parce qu'un colis est expédié qu'il arrivera à destination. **On n'est pas sûr."*** (1') apparaît donc comme **une promesse** susceptible de ne pas être respectée.

(2)	*"Je vais transmettre vos remarques au service concerné."*	**Ce qu'elles apprécient dans la phrase (2) :** C'est son côté exact. A l'instant où cette phrase est formulée, la transmission au service intéressé n'a pas encore été faite. La phrase **respecte** la réalité opérationnelle. Il y a pour la rédactrice **véridicité** des faits. *"je vais transmettre..."* **Ce qu'elles n'apprécient pas dans la phrase (2) :** C'est l'emploi du futur proche. *"On dit qu'on va le faire mais pour le client ce **n'est pas sûr**."*
(2')	*"J'ai transmis vos remarques au service concerné."*	**Ce qu'elles apprécient dans la phrase (2') :** C'est son côté sérieux, impliqué dans l'action, respectueux des engagements vis-à-vis du client. La légère anticipation sur la réalité opérationnelle de la transmission au service est perçue comme un point positif dans l'énonciation. **Il n'y a pas de transgression d'une vérité**, il y a juste anticipation énonciative. *"j'ai transmis" "Pour le client c'est mieux de lui dire qu'on a déjà fait : il sera satisfait."* **Ce qu'elles n'apprécient pas dans la phrase (2') :** C'est qu'en fait il n'y a pas concordance entre ce qu'elles disent faire et ce qu'elles font : *"En fait on dit qu'on a fait mais dans la réalité on ne le fait pas"* C'est bien le rapport à la **sincérité** qui est ici en jeu.

Tableau 18 : Commentaires des extraits du protocole 2

Il y a bien un lien entre action, promesse d'action et énonciation de l'action. Le développement ou non des compétences communicatives commerciales dépend donc de la capacité individuelle des personnes à se situer dans ce rapport. Même si la rédactrice ne se reconnaît pas dans ce qu'elle écrit, son activité langagière engage la question du "Sujet"[34]. On retrouve bien ce que nous avions évoqué dans le chapitre II : la difficulté de "parler à la place de", "de s'engager alors que je ne suis pas responsable de", "de dire qu'on fait alors qu'on ne fait jamais". Ambiguïté d'un métier qui engage la parole d'un autre.

3.2.2. Les paroles rapportées : l'engagement d'un autre

Pour nous, l'attirance des rédactrices pour les énoncés de forme rapportée a à voir avec la crainte de la promesse qui engage, de l'information qui dérange. Nous constatons d'ailleurs que le recours à la parole de l'autre s'opère toujours lorsque l'information est négative, plus rarement lorsque celle-ci est positive. L'information positive est directement rapportée par la rédactrice,

[34] Terme emprunté à DELCAMBRE Pierre, 1997, in *Ecriture et communications de travail*, Septentrion presses Universitaire p. 127.

qui y voit probablement inconsciemment un moyen de valoriser sa "face" au sens de Goffman cité précédemment. Nous trouvons de nombreux énoncés qui ont recours aux paroles rapportées. Par exemple :

(1) *"**Notre transporteur vient de nous informer qu'il** avait reçu un colis en trop mauvais état pour vous être livré ;*

(2) ***Notre technicien vient de nous informer qu'il** ne peut procéder à la remise en état de votre aspirateur ;*

(3) *Le **service comptabilité nous a signalé que** votre chèque était impayé ; **selon notre expert**, la panne proviendrait de... etc."*

Notons que les verbes liés au discours rapporté ici sont toujours des verbes présuppositionnels[35] tels que : "*informé, signalé, certifié*". Ces verbes ajoutent aux sens posés des sens présupposés : ils mettent l'accent sur la vérité de l'affirmation. Par ces paroles rapportées, certes la rédactrice endosse la responsabilité des propos qu'elle véhicule, mais elle n'engage pas sa responsabilité de décideur. Ces paroles rapportées confèrent au discours une certaine légitimité, une certaine autorité. Elles ont, à notre avis, la même fonction que les "***comme indiqué** sur notre catalogue, **comme précisé** sur notre document.* Elles ancrent l'information émise dans "le réseau de cohérence personnelle"[36] de la rédactrice : elles renforcent la valeur probante des propos tenus.

3.3. Insincérité et commercial : quel langage ?

3.3.1. La "dissonance émotive"

Les rédactrices sont supposées adhérer à leurs propos. C'est-à-dire, n'asserter que ce qu'elles tiennent pour vrai, ne demander que ce qu'elles veulent vraiment savoir, n'exprimer que ce qu'elles ressentent, etc. Ce principe de sincérité met bien souvent les rédactrices en difficulté dès lors qu'elles doivent intégrer, au nom d'une convivialité commerciale, des expressifs considérés par l'entreprise comme favorables à la relation commerciale. Ainsi, pour elles, certaines

[35] Nous n'avons jamais repéré, comme le font Diane VINCENT et Sylvie DUBOIS, 1997, *Le discours rapporté au quotidien,* Nuit blanche, 148 p. ; p. 119 dans leur étude sur les marques du discours rapporté à l'oral, l'utilisation préférentielle du verbe "dire". "*l'expert nous a dit que* "... appartient bien au discours oral.

[36] Expression employée par les auteurs cités précédemment p. 117.

expressions trop impliquantes affectivement sont catégoriquement refusées. L'expérience que nous avons effectuée à partir de quatre expressions l'atteste :

(1) *"**Je suis heureuse de** vous envoyer ce cadeau".*

(2) *"**J'ai envie de** vous envoyer ce cadeau".*

(3) *"L'entreprise **a le plaisir de** vous envoyer ce cadeau".*

(4) *"**J'ai le plaisir** de vous envoyer ce cadeau".*

D'une façon générale, les rédactrices n'aiment pas intégrer les phrases **(1)** et **(2)** dans leurs courriers. Les raisons invoquées sont relatives à la notion d'insincérité. *"Je suis heureuse"* et *"j'ai envie"*[37] révèlent pour elles des états émotionnels jugés trop proches d'une réalité affective intime et personnelle. Ce rejet va, à notre avis, au-delà du simple concept psychologique ou éthique : être sincère, c'est dire ce que l'on pense. Cette attitude de rejet dénonce d'une certaine façon l'aspect forcé d'une relation commerciale qui demande aux rédactrices de ressentir une émotion qu'elles ne reconnaissent pas. On comprend dès lors pourquoi elles se réfugient derrière les énoncés **(3)** et **(4)** qui leur permettent une certaine distanciation avec le sentiment. Celui-ci n'est plus ressenti *"je suis, j'ai envie"*, il est exprimé *"a le plaisir, ai le plaisir"*. Le rapport qu'entretiennent les rédactrices avec la notion de sincérité nous apparaît être fondamental dans l'acceptation qu'elles ont du discours commercial. Michel de Fornel[38] nous fait d'ailleurs part d'une expérience similaire dans son atelier d'écriture. Il relate notamment l'anecdote relative à une de ses participantes qui refusait de mentionner des sentiments dans la partie conclusive de ses lettres administratives, fût-ce de façon formelle dans les formules de politesse. Pour elle, cette mention des sentiments lui apparaissait en contradiction avec la relation sociale qu'elle entretenait avec le destinataire de la lettre et lui semblait le fait d'une attitude "hypocrite ". Ce rejet de certaines formules porteuses d'une charge affective excessive montre donc bien que la difficulté, pour reprendre un terme de Michel de Fornel, à distinguer "expression des sentiments et émotion ressentie" pourrait être une raison possible des difficultés liées à une certaine forme de relation commerciale.

C'est donc principalement autour de la manifestation d'un sentiment exprimé mais non ressenti que se portent leurs réticences. Les rédactrices invoquent alors les principes de sincérité, de vérité : *"Je ne peux pas écrire çà parce que c'est pas vrai, je n'en ai pas envie"*. Cette façon de feindre des émotions non ressenties est insupportable pour elles.

---

[37] Précisons que cette expression a été conseillée par une formation commerciale téléphone de l'entreprise.

[38] DE FORNEL Michel, 1997, "la peine à écrire", *Par écrit : Ethnologie des écritures quotidiennes,* Paris, Ed. de la Maison des Sciences de l'homme, sous la direction de Daniel FABRE, pp. 105-125 ; p. 107.

Ces "règles de sympathie", auxquelles doivent si souvent se plier les rédactrices, les gênent parce qu'elles leur rappellent d'une certaine façon l'insincérité du compliment ressenti comme blâmable socialement, car intéressé... Des expressions telles que "*Comme vous êtes une bonne cliente, vous recevrez... ; En tant que bonne cliente, vous recevrez ; Votre qualité de bonne cliente...*" ; "*Vous nous avez toujours accordé votre confiance...*" sont "suspectées d'être insincères parce que suspectées d'être intéressées"[39]. De ce fait, certaines rédactrices les associent à une flatterie sociale. Le "chère cliente", qui marque la déférence, est d'ailleurs très controversé par les rédactrices dans le cadre d'une réponse à une lettre de réclamation.
C'est cette "dissonance émotive"[40], décrite d'ailleurs par Hochschild[41] qu'elles rejettent. Pour la réduire, il y aurait, d'après certains chercheurs, deux possibilités[42] :

- exprimer des émotions réelles en manifestant sa colère,
- devenir étrangère à soi-même et ne plus reconnaître ses sentiments réels.

Nous ne pouvons à ce jour prouver si ces deux formes d'expression sont très prégnantes sur notre population. Nous avons simplement constaté la difficulté que les rédactrices ont vis-à-vis de certaines expressions figées "affectives" qui suscitent parfois chez elles des conflits intrapsychiques.

"*Je regrette que*" pose des difficultés autant pour la dissonance émotive qu'il peut engendrer que parce qu'il implique pour le locuteur de croire en sa complétive. Nous avons par exemple constaté de nombreuses réticences vis-à-vis des énoncés de type : "*Je regrette que votre cadeau ne vous soit pas parvenu... ; Je regrette que vous n'ayez pas reçu notre colis...*" (en réponse à une lettre de réclamation relative à un article non reçu). Ces énoncés présupposent une croyance : "la cliente n'a pas reçu l'envoi". Or on ne peut regretter que ce qu'on considère comme vrai. C'est d'ailleurs ce que souligne Claire Beyssade[43] en montrant que si A regrette que F, cela présuppose simplement que F est une croyance de A. Nous retrouvons là encore ce lien fondamental entre croyance et preuve. Voilà bien un des aspects problématiques de l'interaction commerciale bâtie le plus souvent sur la croyance, faute de preuves.

---

[39] Pour reprendre une expression citée par KERBRAT ORECCHIONI Catherine, 1986, in *L'implicite,* Armand Colin Linguistique, 403 p. ; p. 234.

[40] On peut presque parler ici de "dissonance cognitive", comme le définit Gabriel MUGNY, 1991, in *Psychologie Sociale du développement cognitif,* opus cité p. 58, dans la mesure où ce sont des connaissances sociales qui entrent en une contradiction suscitant une activité elle-même sociocognitive.

[41] HOCHSCHILD A., 1983, *The Managed Heart : commercialization of Human feeling*, Berkeley, University of California Press.

[42] Analyse effectuée par ALIS David. à partir des travaux d'HOCHSCHILD parue, in "La relation de services, des compétences à développer, des conflits à gérer", *Education permanente*, n°137 Mars 1999, pp. 71-81.

[43] BEYSSADE Claire, 1998, *Sens et Savoirs - des communautés épistémiques dans le discours.* Presses Universitaires de Rennes, 279 p. ; p. 179.

Il y a, à notre avis, risque d'épuisement professionnel à vouloir imposer des outils de réponse trop rigides qui négligent la complexité inhérente aux relations de service au bénéfice d'une mécanisation de comportement. En ce sens, les conseils prescriptifs *"mot à dire ou à ne pas dire"* de certaines formations[44], bâties sur des principes de proscription, nous semblent dangereux à long terme. Les acteurs, confrontés bien souvent à des situations délicates, ont besoin d'avoir une grande amplitude langagière et d'être le plus possible en phase avec leurs émotions.

3.3.2. Communiquer à la place de...

Pour mieux comprendre ce que peut signifier l'implication dans l'écriture pour une rédactrice chargée de répondre à des réclamations, nous avons choisi d'utiliser la taxinomie élaborée par John Searle. Nous avons ainsi classé quelques actes illocutoires recueillis dans les écrits des rédactrices et essayé de comprendre **la place de l'engagement** et de **la sincérité** et de percevoir **les états psychologiques** nécessaires à leur énonciation. Au point de départ de notre réflexion : qu'est-ce que cela implique de "parler à la place de"... ? Voici quelques phrases particulièrement récurrentes dans le courrier.

[44] Comme nous le verrons dans le chapitre VI.

Phrases extraites des courriers personnalisés	Analyse des Actes illocutoires
(1) *"Je peux vous assurer que nous faisons le nécessaire..."* *(2)* *"Nous faisons le nécessaire pour diminuer le nombre de différés."*	**Les assertifs** Ils **engagent** la responsabilité de la rédactrice sur la vérité de l'information exprimée. L'état psychologique nécessaire est **la conviction.**
(3) *"Nous veillerons à ce qu'une prochaine occasion nous permette de mieux vous servir."* *(4)* *"Dès que l'article est rentré en stock, nous vous le ferons parvenir en toute priorité."*	**Les promissifs** Ils représentent **un engagement** pour la rédactrice de faire quelque chose dans l'avenir. L'état psychologique nécessaire est **la sincérité de l'intention.** Or la difficulté est que justement celle qui s'engage dans la promesse n'est pas celle qui peut agir.
(5) *"Je vous demande de bien vouloir me faire parvenir le récépissé."* *(6)* *"Je vous serais reconnaissante de m'indiquer l'adresse de votre résidence habituelle."*	**Les directifs** Ils représentent des tentatives de la part de la rédactrice de "faire faire" quelque chose à la cliente, de la faire réagir. Ils traduisent un état psychologique de volonté de la rédactrice.
(7) *"Je suis désolée de l'incident survenu".* *(8)* *"Je vous prie de bien vouloir nous excuser pour ce contretemps."*	**Les expressifs** Ils expriment l'état psychologique sous condition qu'il y ait **intention sincère.** Ils sont proches des comportatifs d'Austin.

Tableau 19 : Analyse des actes illocutoires

La taxinomie de John Searle nous éclaire sur l'importance de l'engagement et des états psychologiques de conviction et de sincérité. On comprend dès lors toute la difficulté que représente pour une rédactrice le "parler à la place de..." qui consiste également à "s'engager à la place de...", "à être désolée alors qu'elle n'y est pour rien" ou à "s'excuser alors qu'elle n'est pas responsable". On retrouve d'ailleurs souvent dans leurs propos l'exigence qu'impliquent les enjeux de la communication : pour elles, parler c'est s'engager. Si elles ne peuvent honorer leur parole, elles perdent leur légitimité, leur crédibilité mais aussi leur autorité. C'est peut-être la raison pour laquelle on retrouve très souvent une des catégories de langage distinguées par John Searle (1979) les assertifs *"Je remarque que, je constate que..."* qui engagent la responsabilité de la rédactrice sur l'existence d'un état de chose, la vérité d'une proposition.

Faire apparaît insuffisant, c'est dire que l'on va agir et si possible dire que l'on a agi qui est fondamental. Nous retrouverons ainsi certaines expressions parfois maladroites qui ont en fait pour fonction d'accentuer l'engagement effectif de la rédactrice. On peut citer l'exemple ci-après

extrait d'une lettre personnalisée : *"Rassurez-vous,* ***ce jour,*** *le nécessaire est fait pour régulariser votre situation".* En introduisant un peu maladroitement l'élément déictique temporel "*ce jour*" , la rédactrice affiche clairement son engagement dans une action qu'elle a réellement faite. La rédactrice veut surtout affirmer sa promesse d'action : *"Je régularise votre situation".* Le déictique temporel est la preuve de son engagement dans l'action. Ici, la référence temporelle est impliquante.

D'autres éléments temporels comme "*Dès aujourd'hui je vous fais parvenir...*", ou bien "*Dès réception de votre colis, je vous rembourse...*", renforcent cette pertinence du "dire" et du "faire" et ont valeur d'engagement.

Comme nous l'avons vu, la spécificité de cette communication est de "parler à la place de"...

Si l'utilisation de la lettre-type et des codes-phrases permet à une organisation de garder un certain contrôle de la communication et de maîtriser plus facilement sa productivité par un écrit qui symboliquement est "déjà là", qui est "pré-écrit", la lettre personnalisée redonne à la rédactrice la responsabilité de la communication qui devient alors un peu plus la sienne. Elle communique à la place de l'entreprise et engage par sa signature l'ensemble de sa communication. On retrouve donc dans les écrits des rédactrices de nombreuses présuppositions qui permettent de dire sans dire et qui permettent de faire passer quelque chose sans assumer la responsabilité d'une prise en charge explicite. Ecrire n'est plus ici seulement une relation de l'écrivant avec son énoncé et son destinataire, c'est aussi une relation avec celui pour qui l'on écrit. C'est donc dans une **double posture** que se trouve la rédactrice : se mettre à la place de l'entreprise et se mettre à la place du client. Tenir compte de ces deux points de vue, parfois antinomiques, perturbe certaines rédactrices. C'est à notre avis dans cette signification profonde de "l'écrire à la place d'autrui" que nous allons voir se focaliser un certain nombre de résistances.

Nos observations ont montré les distinctions que les rédactrices font entre :

(1) ***Je*** *vous ai envoyé un courrier le...* (valeur impliquante personnelle vis-à-vis de l'action)

(2) ***Nous*** *vous avons envoyé un courrier le...* (valeur impliquante collective vis-à-vis de l'action)

(3) ***Un*** *courrier vous* ***a été*** *envoyé le...* (valeur désimpliquante par l'utilisation de la voix passive)

(4) *Vous* ***recevrez*** *votre colis le...* (valeur impliquante personnelle vis-à-vis de la réussite de l'action)

La question du "*je*" apparaît particulièrement cruciale lorsqu'il y a, à la clef, la responsabilité d'un refus. Ainsi, cet énoncé extrait d'un courrier **(5)** "*Dès réception de votre courrier, **j'ai fait** contrôler, comme vous le souhaitiez, la qualité de cet article. Les résultats des tests effectués dans notre laboratoire n'ont révélé aucun problème*[45] *particulier*" a été très controversé par les rédactrices. Pour elles, le messager qui porte la mauvaise nouvelle en est aussi responsable. Les raisons invoquées portaient sur le "***j'ai fait** contrôler*", trop impliquant dès lors que la réponse était négative. A cette formulation trop impliquante, les rédactrices ont préféré l'énonciation du fait qui permettait de ne pas prendre le risque d'associer l'acteur au refus : **(5')** "*Les résultats des tests effectués dans notre laboratoire n'ont révélé aucun problème particulier*". Et pourtant, l'initiative du contrôle avait bien été le fait de l'auteur de l'énoncé...

Ces exemples mettent bien en lumière cette **difficile relation épistolaire**, celle de la **posture énonciative des rédactrices**. Face au client réclamant, se pose le "*je*" de la rédactrice, mais aussi le "*nous*" de la solidarité interne ou le passif "*a été envoyé*" de la désolidarisation. C'est toute la question de l'implication de l'acteur dans l'écriture, de sa responsabilité et de son adhésion aux valeurs de l'entreprise qui est posée ici. Comment "écrire à la place de..." si je n'adhère pas aux idées que je dois défendre ? L'éthique de l'entreprise devient l'éthique de la rédactrice. A travers cette remarque, on voit déjà se profiler certains objectifs de formation tels que : "comprendre le contexte dans lequel je travaille". Et si ces fameux objets de formation autour des "savoir-faire relationnels" n'étaient autres que des "savoir comprendre le contexte dans lequel je travaille" ? Aux stages d'assertivité succèderaient des stages de connaissance de l'Entreprise[46].

3.3.3. Ce que "parler à la place de" implique dans l'acte de politesse

Pendant longtemps les linguistes ne se sont guère préoccupés de la politesse. C'était, comme le dit Catherine Kerbrat-Orecchioni,[47]" une chose que généralement l'on réduisait à quelques formules stéréotypées et à quelques règles jugées trop normatives et trop futiles pour mériter d'être admises de plein droit dans le champ d'investigation d'une linguistique digne de ce nom". C'était, selon elle, parce que l'on recherchait[48] dans la conversation une "efficacité maximale de

[45] Information négative pour la cliente car l'objet de sa réclamation n'est donc pas retenu.

[46] Il est à noter que l'entreprise a mis en place un stage intitulé "Connaissance de l'Entreprise", dont l'objectif est notamment de permettre aux salariés de mieux comprendre le contexte professionnel dans lequel ils travaillent.

[47] KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1992, *Les interactions verbales,* tome II linguistique Armand Colin, 368 p. ; p. 159.

[48] Elle fait référence ici à GRICE.

l'échange d'information". Si l'on observe la correspondance commerciale, on s'aperçoit que la politesse fait partie de la fonction même de l'interaction de service et qu'elle a un rôle dans la poursuite de l'échange. Elle sert à réguler la situation réclamante et a pour but de donner confiance, fidéliser, ménager, etc. En ce sens, elle n'est pas qu'une suite d'enrobages codifiés : elle est fonctionnelle et pertinente. C'est également ce que constate Patrick Mayen[49] en analysant les séquences de politesse des réceptionnaires de garage.
Nous retrouvons fréquemment ces actes de politesse dans les paragraphes d'ouverture ou de clôture : "*Je me permets de vous contacter au sujet de...*", "*Je vous remercie de bien vouloir me faire parvenir...*"," *Je vous prie de bien vouloir m'excuser pour...*" *etc.* Nous n'insisterons pas davantage sur leur fonction bien connue du lecteur.

Néanmoins, alors qu'on pourrait s'attendre à ce que la réponse de politesse soit très routinisée, et très harmonisée, nous constatons des différences importantes entre les formules utilisées et des divergences quant à leur emploi (voir d'ailleurs le chapitre III). Il ne va pas de soi de s'excuser, de compatir, de regretter et ce malgré les consignes strictes de l'entreprise[50]. Nous reprendrons ici "la théorie des faces" de Erwing Goffman pour émettre quelques hypothèses sur ces réticences. Dans la politesse, qui se définit par la règle "d'effacement du moi"[51], c'est la "face" et le "territoire" qu'il est nécessaire de valoriser et de préserver, à la fois les siens propres et ceux de l'interlocuteur. Dans notre situation de communication, le "parler à la place de" complexifie ce principe de ménagement des faces, exposé précédemment. En effet, la rédactrice oscille entre protéger son "territoire privé" et protéger le "territoire privé institutionnel" pour lequel elle parle.

Ainsi nous pensons que lorsque la rédactrice refuse de s'excuser ou de compatir, c'est parce qu'elle souhaite protéger son propre territoire et préserver sa face : elle ne parle plus "au nom de l'entreprise". Il y aurait donc des divergences de comportements vis-à-vis des actes de politesse selon que la rédactrice se met ou non à la place de l'entreprise[52] : attitude complexe lorsque l'on est en "première ligne" et que l'on signe son écrit ! (chapitre II et III). Cette relation complexe qu'ont les rédactrices avec les marques de politesse confirme une fois de plus que les enjeux de

---

[49] MAYEN Patrick, 1997, *Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle : une approche de didactique professionnelle*. Thèse Sciences de l'Education sous la direction de Gérard VERGNAUD Paris V.

[50] Nous tenons à préciser que le fait de ne pas s'excuser auprès d'un client, s'il y a erreur de l'entreprise, est considérée par celle-ci comme une faute majeure et donc répréhensible.

[51] Définition proposée par KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1992, *Les interactions verbales*, Tome II, linguistique Armand Colin, 368p ; p. 162.

[52] Nous avions d'ailleurs évoqué cette double posture dans le chapitre III.

l'entreprise et ceux de la rédactrice ne peuvent pas être confondus aussi facilement que ne le voudraient les prescripteurs.

Afin d'illustrer nos propos, nous ferons état d'une expérimentation effectuée au cours de notre recherche. Nous avons soumis un cas-client à 36 groupes (composés de 3 rédactrices, c'est-à-dire 108 rédactrices).Voici le cas : une cliente s'est blessée en voulant ouvrir son colis contenant un "couteau laser " mal emballé. Le cas est simple car la responsabilité est bien claire : elle provient de l'entreprise. Les excuses non seulement sont inévitables mais, dans ce type de situation où la responsabilité de l'entreprise est engagée, leur absence serait considérée, par les contrôleuses[53], comme une faute majeure de communication.

Nous observons dans les réponses apportées à ce courrier, au cours de la formation, plusieurs types de formulations d'excuses :

- des excuses formulées au nom d'un collectif "*nous*" (23 groupes) ;
- des excuses formulées au nom d'un individu "*je*"(11 groupes) ;
- pas d'excuses du tout (2 groupes[54]). Notons que pour certaines rédactrices, *"être désolée"* ne signifie pas s'excuser.

John L. Austin[55] nous apporte un éclairage sur ces attitudes. Pour lui, en effet, "*je suis désolée de*"...tantôt signifie "je m'excuse" et tantôt décrit des sentiments personnels, et parfois les deux ensemble. C'est sans doute à cause de cette double caractéristique que les rédactrices portent des appréciations divergentes.

D'autre part, nous constatons que plus la rédactrice s'excuse sur un registre affectif très personnel " *navrée, confuse*", plus elle a tendance à quitter le "*nous*" collectif ("*nous vous prions de nous excuser...* ") et à parler en son nom propre *"je" ("je suis navrée"...).* Il y a imperceptiblement un changement de posture.

---

[53] Il s'agit d'un barème établi par le contrôle-qualité.

[54] La proportion peut sembler faible au lecteur, mais au regard de la situation proposée, elle est qualitativement importante. Si dans ce type de cas, les rédactrices ne formulent pas d'excuses, on peut penser que dans des situations plus complexes, leurs hésitations sont encore plus grandes.

[55] AUSTIN J.L.,1970, *Quand dire c'est faire*, Version française, Ed. du Seuil, 203 p. ; p. 105.

Formulations d'excuses	Groupes
S'excuser:	
"je"	/
"nous"	9
Regretter :	
"je"	/
"nous"	3
Etre désolée :	
"je"	5
"nous"	11
Etre navrée :	
"je"	3
"nous"	/
Etre confus :	
"je"	1
"nous"	/
Déplorer :	
"je"	2
"nous"	1
Rien	2

Tableau 20 : Les Formulations d'excuses

Nous ne reviendrons pas sur l'ambiguïté du "*je déplore*"[56] ; néanmoins, nous pensons qu'en employant cette formulation, les rédactrices n'essayent plus de "préserver la face" de l'entreprise. Il y a une forme de désolidarisation d'une situation que la rédactrice juge condamnable : celle-ci prend alors le point de vue de la cliente. Il est intéressant de noter que, pour le cas proposé, deux groupes ne souhaitent pas s'excuser. Nous rappelons que la rédactrice a le droit d'employer le "nous" ou le "je", selon la situation de communication.

Nous avons fait de très nombreuses observations sur cet aspect sensible de la relation commerciale en situation de réclamation. Nous synthétiserons ci-après les comportements les plus récurrents. Nous avons ainsi pu constater des attitudes très contrastées en matière d'excuse, voire de politesse.

- D'une part, nous observons des hésitations, voire des **refus de s'excuser**. Si on se réfère à la définition que donne Erwing Goffman[57] sur les excuses, l'énonciateur s'implique en s'excusant. En effet, pour Erwing Goffman, les excuses sont à la fois "l'expression d'embarras et de chagrin" mais également l'expression de "l'assurance que l'on connaît la conduite attendue". D'autre part, c'est également "le dénigrement de soi" en même temps que "l'engagement à reprendre le droit chemin et à y rester". Compte tenu de cette

[56] Nous l'avons déjà signalé au chapitre III.
[57] Ibidem p. 117.

double définition, nous pouvons supposer qu'en s'excusant, les rédactrices exposent leur image et promettent un futur meilleur : s'excuser revient en quelque sorte à dire que l'on fera mieux la prochaine fois. Le lien entre excuses, promesse et image de soi est, à notre avis, une explication possible des résistances à s'excuser.

- Enfin, nous observons souvent un conflit permanent qui oppose la **sincérité et la courtoisie** : la franchise et le tact. Les rédactrices reconnaissent hésiter surtout entre le "parler vrai" et le "parler courtois". Pour Catherine Kerbrat-Orecchioni,[58] "les exigences du parler vrai et celles du discours poli ne font pas toujours bon ménage". Ainsi, dans l'exemple ci-après, nous retrouvons ce "parler vrai".

Extrait d'une lettre (franchise)	***Proposition de modification (tact)***
(1) "Après examen de votre magnétoscope, notre technicien a constaté que la panne est ***toujours*** *provoquée par la présence de corps étrangers (aliments, insectes)* ***ce que nous vous avions déjà signalé*** *par notre courrier du 13 août 1996".*	*(1') "Notre technicien a examiné votre magnétoscope. Il a constaté* ***la même origine de panne*** *que celle signalée en août 1996 : la présence de corps étrangers (aliments, insectes) bloque le mécanisme".*

Tableau 21 : Extrait d'un courrier : "le parler vrai" et le "parler courtois"

En employant les termes "*toujours*" et "*ce que nous vous avions déjà signalé*", la rédactrice prend le parti de dire avec "franchise" une information : son intention est de signifier qu'elle n'est pas dupe de la négligence de la cliente. Elle veut d'une certaine façon "éduquer"[59] la cliente. Par contre, en se contentant de constater avec "tact" les faits "*la même origine de panne*", la rédactrice a l'intention simplement de transmettre une information réelle. C'est avec diplomatie qu'elle se prépare à négocier.

Nous avons pu ainsi observer la façon dont les rédactrices arrivent à résoudre cette difficulté du "parler vrai courtois", particulièrement délicat, rappelons-le, dans un contexte où il existe des enjeux commerciaux. Plusieurs stratégies apparaissent :

- Elles compatissent, sont désolées, sont navrées, déplorent plutôt qu'elles ne s'excusent : *"Je suis désolée de... ; Je comprends votre déception, je regrette que vous n'ayez pu...".*

[58] Opus cité p. 274.
[59] Terme très souvent repris par les rédactrices anciennes sur le poste de travail.

De cette façon, elles évitent de porter la responsabilité d'une erreur qu'elles ne reconnaissent pas vraiment, et qu'elles n'ont d'ailleurs pas elles-mêmes commise.

- Elles offrent un cadeau, une compensation en guise d'excuses et jouent un rôle de "médiateur" entre l'entreprise et la cliente. On constate d'ailleurs qu'elles préfèrent nettement dire *"Pour vous être agréable, je vous envoie un cadeau... "* plutôt que de dire *"Afin de me faire pardonner, je vous envoie un cadeau de... "*. Sans aucun doute, la première phrase leur permet d'afficher un geste de politesse sans s'attribuer une responsabilité quelconque dans la faute, par opposition à la deuxième formulation.

- Elles choisissent l'insincérité plutôt que l'impolitesse. On retrouve ici ce que Catherine Kerbrat-Orecchioni[60] appelle la maxime de qualité qui consiste à préférer "sacrifier la franchise sur l'autel de la politesse". Entre le "faut pas mentir" et le "faut être poli", il y a l'enjeu de la rupture de l'interaction. De ce fait, elles choisissent une réponse équivoque ou une réponse intermédiaire qui permet de concilier les exigences de la sincérité avec celles de la politesse :
  - *"Il y a eu un malentendu"* (même si elles sont sûres du contraire).
  - *"Je ne comprends pas ce qui a pu se passer"* (même si elles savent ce qui a pu se passer).

- Elles évitent la question indiscrète pourtant utile, mais qui pourrait être perçue comme une violation de territoire. On peut citer par exemple ce type de questions pourtant bien utiles lorsqu'il y a erreur probable sur un nom :*"Merci de me dire si vous êtes parenté avec... "*

Ces comportements courtois permettent à la rédactrice de se préserver elle-même et de préserver l'entreprise. C'est en quelque sorte à ce même dilemme de la communication sociale que fait référence Catherine Kerbrat Orecchioni[61] lorsqu'elle parle des grandes questions antagonistes liées à "l'ego et l'alter": comment concilier la préservation de soi et le respect de l'autre ? Comment satisfaire l'autre sans trop se sacrifier soi-même ? Equilibre plus que délicat lorsque l'acte de politesse implique aussi une autre...l'entreprise pour qui l'on parle.

[60] Opus cité, *Les interactions verbales*, 1992, p. 277.
[61] Opus cité, *Les interactions verbales,* 1992, p. 279.

Les excuses font partie pour Erwing Goffman d'un des trois types fondamentaux d'activités réparatrices : "les justifications, les excuses et les prières". Ces dernières n'ayant jamais été repérées, nous ne les évoquerons pas. Par contre, nous souhaitons aborder le rapport des rédactrices vis-à-vis de la justification.

3.3.4. Activités réparatrices et justification

Dans notre chapitre III, nous avions constaté que les rédactrices ont une représentation négative de la justification. Pourtant, on constate qu'elles ont souvent recours à cette attitude : en se justifiant, elles tentent de se protéger. Erwing Goffman[62] dit à ce propos que la justification est, d'une certaine façon, une manière d'"opposer une dénégation de l'acte dont on est accusé". Plusieurs attitudes rédactionnelles apparaissent, rappelant celles évoquées par Erwing Goffman dans son analyse sur les exposés verbaux :

- La rédactrice apporte un argument d'auto-défense et laisse entendre une responsabilité de la cliente. "*Vous manifestez votre surprise de n'avoir pas reçu le compact disc stéréo qui vous était réservé.* ***Je puis vous assurer que nos animations commerciales[63] sont réalisées en toute honnêteté et je ne voudrai pas que vous en doutiez. Avez-vous respecté les instructions mentionnées sur le document ?***"

- La rédactrice transfère une partie ou la totalité de la responsabilité sur une personne extérieure, un service voisin ou un fournisseur : "*Vous n'avez pas reçu votre colis dans les délais. Je comprends parfaitement votre mécontentement.* ***Notre fournisseur nous avait promis une nouvelle rentrée en stock de cet article mais il n'a pas pu tenir son engagement.***"

- La rédactrice accepte que l'erreur ait eu lieu, mais elle avance l'excuse d'une ignorance, ou présente l'action fautive comme une erreur d'analyse de jugement. Moins fréquentes que les précédentes, ces justifications s'expriment par des énoncés tels que : "***Je croyais*** *bien faire en vous faisant parvenir...*", "***Je pensais*** *vous faire plaisir en...*" D'une certaine façon, c'est la cliente qui devient presque coupable : le mal agir a des aspects d'innocence !

---

[62] Opus cité p. 114.

[63] Au sens de l'entreprise "animations commerciales" signifie "offres publicitaires commerciales".

Notons que nous n'avons pas retrouvé, contrairement à ce que Erwing Goffman a pu, quant à lui, repérer dans les énoncés verbaux, des propos qui reconnaissent une "certaine incompétence de l'interlocuteur" tels que : *"Vous savez, je ne connais pas bien ce type de..."*, *"Je viens d'arriver dans le service..."*. Sans doute ces justifications, plus fréquentes à l'oral, se heurtent à la traçabilité liée à l'écrit : on n'écrit pas son incompétence !

3.3.5. Une relation dissymétrique

Nous partirons ici des définitions de la relation "horizontale" et de la relation "verticale" selon Catherine Kerbrat-Orecchioni pour analyser l'interaction dans la réponse à une lettre de réclamation. Pour elle, ces appellations nous renvoient à la distance plus ou moins grande que les interlocuteurs établissent dans leur relation. Cette distance est fonction :

- du degré de connaissance mutuelle des interlocuteurs (relation cognitive),
- de la nature du lien socio-affectif qui les unit,
- de la nature de la situation communicative (plus ou moins familière).

Ce qui caractérise la relation commerciale dans un contexte réclamant est cette dissymétrie de la relation. En effet, si l'on s'appuie sur ces critères, on peut dire que la relation entre la rédactrice et la cliente est une relation plutôt verticale même si cette relation évolue actuellement dans le sens d'un rapprochement progressif et d'une réduction de la distance par la lettre personnalisée[64]. Les marqueurs verbaux de la distance dans la réponse à une lettre de réclamation sont :

- le pronom personnel à la 2ème personne "*vous*" qui affiche la distance ;
- l'ensemble des règles conventionnelles de politesse ;
- des termes d'adresse stéréotypés et distants : *"Je me permets de vous écrire pour... ; Dans votre courrier du... ; Vous me signalez que..."*;
- un niveau de langage soutenu voire châtié. "*Vous me faites part de votre mécontentement*" et non "*vous en avez assez de*".

Les rédactrices recherchent d'ailleurs constamment dans leur vocabulaire la forme appropriée à l'état de la relation distante.

Ainsi, malgré les efforts de la rédactrice pour s'éloigner d'une réponse administrative distante, elle est confrontée à la difficulté d'ajuster sa réponse à la lettre de réclamation de la cliente. La

[64] Nous rappelons ici au lecteur que les lettres personnalisées ont plus particulièrement pour but de favoriser le contact avec les clients réclamants.

relation commerciale est, dans un contexte réclamant, par essence dissymétrique. En effet, dans ce contexte interactif, la relation est inégale. La cliente s'autorise un certain niveau de langue qui peut aller du familier au grossier, même si elle respecte le "vous hiérarchisé conventionnel". En revanche, la rédactrice ne peut réellement répondre d'égal à égal. Elle opère forcément un changement de registre illocutoire sous peine de mettre en péril la viabilité de l'échange. Prise de distance, politesse sont autant de comportements nécessaires pour permettre à l'interaction de fonctionner. La rédactrice n'est donc plus aux yeux de la cliente en position "haute", puisque la politesse croît avec la distance hiérarchique. C'est le "soyez poli" en toutes circonstances qui prime. En ce sens, la règle de réciprocité "à toute salutation doit répondre une salutation de même niveau" est impossible dans sa forme négative "pas de salutation, pas de salutation".

Ces remarques posent une fois de plus la non prise en compte par le discours commercial de cette réalité relationnelle complexe. A laisser croire aux intéressées qu'il suffit de diminuer les distances pour être commerciales, on oublie de dire que "l'horizontalité" est presque un leurre dans un contexte où l'on ne pourra jamais répondre d'égal à égal. Les plaintes sur un état de choses, les débordements d'injures, les longs récits larmoyants seront toujours reçus avec retenue : *"Je comprends votre mécontentement. Vous m'avez fait part de votre déception"*. Par sa position de porte-parole d'une institution, la rédactrice ne peut entrer dans "le bureau des lamentations". Pour sauver la relation, elle affiche un certain détachement, ou une affectation modérée. Il existera toujours un décalage entre la lettre de réclamation de la cliente et la réponse apportée. Et, c'est peut-être au moins le mérite de la lettre administrative[65] que d'afficher clairement ce décalage.

3.4. Un écrit situé entre deux temporalités : le passé et le futur

Au cœur de cette difficulté liée à la vérité, l'aspect hypothétique de cet écrit.
En effet, la lettre de réponse à une réclamation se situe entre deux possibles : **le passé et l'avenir.** Autrement dit, elle est, par sa nature, liée au "possible" de deux temporalités. Au moment où la rédactrice rédige son courrier, celle-ci est confrontée à l'hypothétique événementiel passé : que s'est-il passé ? Que m'en dit-on ? Qu'est-ce que je crois en savoir ? Même si ses hypothèses sont bien souvent exactes (grâce notamment à son expérience

[65] Voir "*Les lettres de réclamation*" dans "*L'administration de l'équipement et ses usagers*" sous la Direction de Claude QUIN, opus cité, p. 73.

professionnelle), elle est prise au piège de l'incertitude et se livre à un certain nombre de conjectures qui se traduisent en termes rédactionnels par des expressions hypothétiques : *"Votre chèque a sans doute été égaré", "L'hôtesse a dû vous avertir..."* C'est ce qu'elle pense savoir ou comprendre de la situation. Ces expressions la confrontent d'entrée de jeu au "doute", sentiment délicat dans un contexte commercial où l'on doit, faute de preuves sur le passé, croire le client.
Cette difficulté liée à l'insuffisance du savoir l'est également pour l'hypothétique futur. Pour d'autres raisons, le futur échappe également à la certitude. Par nature même, c'est le lieu des conjectures, des projections hypothétiques, des promesses : *"Votre colis vous parviendra prochainement. Nous ferons le nécessaire pour qu'un tel incident ne puisse plus se reproduire".*
Là encore, l'avenir est indissolublement lié au possible. C'est donc entre ces deux hypothétiques projections que l'acte d'énonciation se situera. La rédactrice va hésiter à écrire *:"Votre colis doit vous être livré dans un délai de x semaines".* Certes, la polysémie du verbe devoir qui exprime selon les contextes, la nécessité, la probabilité ou le futur, renforce ces hésitations, mais nous posons néanmoins comme hypothèse qu'il existe dans cette phrase une temporalité présente non maîtrisée trop impliquante. C'est la raison pour laquelle les rédactrices préféreront les énoncés hypothétiques et perçus comme tels :
"Votre colis devrait vous être livré dans un délai de x semaines". L'éventualité est clairement affichée : la promesse est moins engageante.
A cause de cette zone d'incertitude inhérente à cet écrit, on retrouve ici toute l'importance des savoirs mutuels évoqués par Dan Sperber et Deirdre Wilson. La rédactrice ne maîtrise ni son savoir sur les faits, ni celui sur son interlocuteur. D'autre part, elle ne peut opérer toutes les vérifications nécessaires pour évaluer si le savoir "mutuel" est "un savoir partagé". Il existe donc une zone d'incertitude à identifier, à anticiper. Pour tendre vers un savoir partagé, elle doit quitter d'une certaine façon sa posture de rédactrice et rentrer dans la logique cliente en quête de l'objet du malentendu ou de l'erreur. Cette posture n'est guère facile lorsque les savoirs procéduraux omniprésents empêchent la décentration, et que la production tarraude la rédactrice. Car comprendre, chercher sont deux opérations cognitives qui prennent du temps...[66]

[66] Sans vouloir aborder cet aspect qui relève des stratégies d'entreprise, nous noterons néanmoins que la population de rédactrices effectuant des écrits dits "spéciaux", avec moins de contraintes de production, effectue plus de recherche d'informations. La qualité de la réponse est ici étroitement liée à la qualité de la recherches d'informations.

3.4.1. Les variantes temporelles qui désimpliquent

L'incertitude fait partie des composantes rédactionnelles dont la rédactrice doit tenir compte. On comprend dès lors pourquoi certaines références temporelles seront toujours rejetées au bénéfice de certaines autres. L'expérimentation que nous évoquerons ci-après illustre, à notre avis, parfaitement ce propos. Quatre phrases relatives à la réponse à une réclamation-cliente au sujet d'un "différé"[67] ont été proposées :

(1) *Vous recevrez votre colis le...*

(2) *Vous recevrez votre colis à partir du...*

(3) *Vous recevrez votre colis prochainement*

(4) *Votre colis a été envoyé le...*

De cette expérimentation, nous faisons plusieurs observations. Le caractère approximatif de la référence temporelle des énoncés **(2)** et **(3)** "*à partir de*" et "*prochainement*" ne rend pas les énoncés faux. On constate que les énoncés **(1)** et **(2)** ne sont jamais choisis. La raison invoquée est souvent : "*trop précis, on n'est pas sûr, il ne faut pas trop s'engager, etc.*". On pourrait croire alors que l'énoncé **(3)** sera choisi pour son imprécision *"prochainement"*. Il n'en est rien : la plupart des rédactrices lui reprochent justement son côté *"vague"*. Leur choix se porte donc sur l'énoncé **(4)**, lequel revêt à leurs yeux deux qualités :

- l'existence d'une référence temporelle précise indiscutable parce que lisible sur l' écran. Cette référence satisfait, de ce fait, les principes d'exactitude et d'action ;
- une déresponsabilisation de l'écrivant en cas de non réalisation éventuelle de l'action[68].

Cette déresponsabilisation provient de l'utilisation de la voix passive "*a été envoyé*" qui gomme ainsi l'acteur de l'action mais qui permet d'introduire une action datée *"le"*. La voix passive permet donc à la rédactrice de se désimpliquer alors que la combinaison je + futur *(je vous enverrai..., je transmettrai...)* est à interpréter comme un acte de promesse. En faisant part à la cliente de son intention d'accomplir tel acte, la rédactrice se met dans l'obligation morale de l'effectuer.

L'usage assez massif du "passif" peut trouver en partie une explication par le fait que les rédactrices ont besoin de se dégager d'une certaine forme de responsabilité. C'est ainsi que la passivation dans la phrase "*Par suite d'une erreur de nos services, il vous a été remboursé par*

[67] Le terme "un différé" appartient au langage de l'entreprise et signifie : article non disponible.
[68] Voir page 129, 3.2.1. La valeur probante et la promesse.

lettre-chèque une somme de 276,25 F" est justifiée par une rédactrice comme un acte d'écriture volontaire : "*J'ai mis le passif car ce n'est pas moi qui ai fait l'erreur*". Le "nous" collectif d'une certaine façon était encore trop impliquant.

L'utilisation récurrente des structures Nom + Participe Passé "*vous avez eu raison de me contacter au sujet des sommes réclamées*" va également dans le même sens. Dans ce type de structures, celui qui fait l'action ou celui qui a fait l'action disparaît : c'est en ce sens que l'on peut dire que la structure passive est privilégiée. Dans son ouvrage *"Le passif en Français"*, David Gaatone[69] montre que le Participe Passé sans auxiliaire représente en moyenne la moitié des structures passives dans un texte. Dans cette position épithète, le participe passé sans auxiliaire remplit bien une fonction discursive. Or il existe bien une structure active équivalente, laquelle a nécessairement la forme d'une relative ou d'une complétive. Il semble que cette habitude rédactionnelle peut trouver son origine dans un passé épistolaire administratif où le destinataire comme l'émetteur s'effaçaient derrière une écriture aseptisée. D'ailleurs, certains ouvrages[70] destinés à la lettre d'affaires préconisent la forme passive pour "ne nommer personne en particulier". Or en réintroduisant le sujet, on manifeste une certaine attention à celui qui a fait l'action : la dimension commerciale de l'énoncé est peut-être alors ici en jeu.

Nous avons pu repérer de nombreuses structures passives dans l'ensemble des courriers lus. Le tableau ci-dessous présente les tournures privilégiées par les rédactrices (nom + participe passé). En regard, on trouvera les tournures actives correspondantes peu employées par les rédactrices.

NOM + PARTICIPE PASSE **(phrases extraites du courrier)**	***NOM + EXPANSION (relatives, etc.)*** **(phrases rarement employées)**
(1) *"Vous faites mention d'un* ***chèque envoyé*** *à réception du pantalon".*	***(1')*** *"Vous faites mention d'un chèque que* ***vous nous auriez envoyé*** *dès la réception de votre pantalon".*
(2) *"Vous nous faites part* ***des désagréments supportés"***.	***(2')*** *"Vous nous faites part* ***des désagréments que vous avez rencontrés."***
(3) *"Le montant du* ***pantalon retourné*** *est de 199 francs".*	***(3')*** *"Le montant du pantalon* ***que nous vous avons retourné*** *est de 199 francs."*
(4) *"Je vous demande de bien indiquer* ***le mode de livraison choisi."***	***(4)*** *"Je vous demande de bien indiquer* ***le mode de livraison que vous avez choisi."***

Tableau 22 : Passif et désengagement

[69] GAATONE David, 1998, *Le passif en Français*, Ed. Duculot, Champs Linguistiques Recherches, 299 p. ; p. 222.
[70] FAYET Michelle et NISCHIMATA Aline, 1998, *Savoir rédiger le courrier d'entreprise*, 2ème édition, Ed. d'Organisation, 256 p. ; p. 43.

La systématisation de ce type de structures passives peut également s'expliquer par ce souci de la phrase courte qui, de ce fait, incite à supprimer d'une façon massive les complétives et/ou relatives. Nous évoquerons ce point dans notre chapitre VI.

3.4.2. Le recours à la modalisation : outil d'atténuation et /ou de désengagement

Comme nous venons de le montrer, le fait d'"écrire à la place de..." met l'écrivant dans une posture d'intermédiaire complexe et impliquante, car la rédactrice ne maîtrise que partiellement les informations qu'elle doit transmettre. Grâce à la modalisation, elle va pouvoir modifier l'intensité d'un propos, "en modifier la valeur, l'atténuer, le rendre incertain, probable, futur, etc."[71]. On retrouvera ainsi dans les courriers de nombreux adverbes modaux, qu'ils soient logiques[72] *"probablement, certainement, sûrement,* etc." ou appréciatifs *"malheureusement, heureusement,* etc.". La rédactrice émet ainsi un jugement sur la situation qu'elle expose dans son courrier. On peut citer ainsi quelques extraits du courrier : *"Il est malheureusement impossible d'arrêter la préparation et l'expédition de votre commande" ; "Malheureusement, je ne peux pas vous procurer séparément" ; "Votre chèque a* ***probablement*** *été égaré" ; "Il est* ***fort probable*** *que votre chèque ait été perdu et que de ce fait, il ne sera pas débité de votre compte" ; "Il est* ***fort probable*** *que la livraison vous sera faite dans ce délai" ; "En consultant notre catalogue, vous trouverez* ***sûrement*** *d'autres articles susceptibles de vous convenir"* etc. Nous verrons néanmoins un peu plus loin[73] que l'utilisation de *"malheureusement"* est très controversée dans le discours commercial parce qu'elle revêt, pour certains, des intonations négatives *"malheur".*

En utilisant un adverbe de doute ou un opérateur de probabilité, la rédactrice pose l'information comme possible et non comme certaine. Cette prudence va dans le sens de la facilitation de l'échange. Il y a un lien étroit entre le désir de tendre vers une certaine sincérité, vérité et l'abondance de modalisateurs dans les courriers. Même si ceux-ci appartiennent à des catégories différentes, tous facilitent l'énonciation de ce qui est difficile à dire. Ils aident donc l'écrivant à "parler à la place de...".

Observons par exemple les énoncés suivants, extraits de lettres :

(1) *"**Il semble que** vous n'ayez pas été au courant qu'une livraison vous a été présentée".*

---

[71] Définition proposée par Alain BLANCHET, 1991, *Dire et faire dire,* Armand Colin, 169 p. ; p. 47.

[72] Cette classification est proposée par Dominique MAINGUENEAU, *La syntaxe du Français,* Hachette supérieur 159 p ; p. 94.

[73] Chapitre VI p. 246.

(2) *"Après enquête,* ***il semblerait que*** *la marchandise retournée ait été égarée pendant le transport".* En se désengageant par l'emploi de modalisateurs comme "*il semble que,*" ou "*il semblerait que",* la rédactrice atténue la proposition négative et ménage la "face du client" au sens de Goffman.

Ce désengagement est aussi très visible par l'abondance des modalités élocutives que l'on rencontre dans les courriers.

(3) ***"Je remarque que*** *votre choix se porte sur... ";*

(4) ***"Je constate que*** *la somme de ... F n'a pas été prise en compte" ;*

(5) ***"Je m'aperçois que*** *votre commande n'a pas été enregistrée.*

L'emploi de ces modalités permet à la rédactrice de ne pas s'impliquer dans l'acte locutif. C'est en fait une manière de prendre acte mais aussi une manière de signifier qu'elle **constate** mais qu'elle **ne juge pas**. L'utilisation de la lecture des informations sur écran[74] accentue la tendance à l'emploi de ce type de modalités.

De même l'attirance et le rejet que les rédactrices ont vis-à-vis des énoncés de type :

(6) ***"Je crois qu****'il est préférable que vous contactiez directement notre service comptabilité."*

(7) *"Je crois bien faire en annulant votre commande."*

traduisent le rapport complexe qu'elles ont vis-à-vis des énoncés de croyances et de certitude. Le "*je crois que*" signifie à la fois "*Il me semble que*" et "*Je suis sûre que".* Son sens, comme nous le rappelle Claire Beyssade[75], peut aller de "l'affirmation atténuée à la conviction". Cette double fonction sert bien la rédactrice qui y voit un moyen à la fois d'exprimer une certitude polie et une hésitation désengageante : il est en effet plus difficile de démontrer à quelqu'un qu'il a tort alors qu'il se contente de *"croire".* Par ces énoncés, une fois de plus, la rédactrice protège son territoire et se prémunit d'une éventuelle objection.

Certains modalisateurs peuvent au contraire renforcer les propos et leur crédibilité. C'est l'effet négatif de l'information annoncée hors de la proposition qui est alors atténué : ***(8)*** *"Il ne nous est pas possible de vous faire parvenir votre colis dans les délais promis.* ***Bien entendu****, nous vous servirons en toute priorité dès rentrée de stock" ;* ***(9)*** ***"Bien évidemment****, nous vous contacterons dès que notre expert nous aura fait parvenir le devis de réparation".* En donnant son point de vue sur son propre discours, la rédactrice s'engage ici. On comprend pourquoi ces modalisateurs sont peu utilisés par les rédactrices même si elles leur reconnaissent de très grandes qualités

[74] Nous reviendrons sur ce constat dans le chapitre V p. 204.
[75] Ibidem p. 82.

commerciales. C'est le cas notamment des deux énoncés ci-après, préconisés par l'entreprise et employés peu spontanément par les rédactrices ***(10)*** *"Je* ***suis sûre que*** *vous trouverez dans notre catalogue un article qui vous conviendra" ;* ***(11)*** *"****Nous sommes certains*** *que vous trouverez dans notre catalogue un article qui vous conviendra."* L'incidente, à cet égard, est un procédé linguistique utilisé peu spontanément par les rédactrices. Sans doute parce que, comme tout élément incident, il marque une intervention personnelle de celui qui parle.

Les modalisateurs ont donc un rôle fondamental dans les écrits commerciaux et notamment dans notre écrit fonctionnel : ils aident l'écrivant à "*mieux écrire à la place de...* Ils permettent une certaine mise à distance. En les éliminant, on enlève en quelque sorte le bouclier qui permet à la rédactrice de se protéger. Nous pensons donc que pour développer des compétences communicatives commerciales, une formation ne peut exclure le rapport que les écrivants ont dans leur tâche d'écriture avec **l'engagement, la vérité, la promesse**.

4. Un écrit stratégique pour l'action

4.1. L'intention informative et l'intention communicative

Répondre à un courrier n'est pas seulement échanger des informations avec le lecteur, mais c'est aussi viser une certaine transformation de l'état du client ou désirer une action du client. Celui-ci doit identifier non seulement le contenu informationnel, mais également l'intention d'acte de la rédactrice. Nous prendrons le mot "intention" dans son sens grec : ce que le locuteur cherche à faire passer. Pour les pragmatiques, l'acte de langage vise à modifier la réalité ; il est donc intentionnel, conventionnel (c'est-à-dire soumis à des conditions d'appropriations contextuelles nécessaires à son succès) ; il est institutionnel car il crée des droits et des obligations. Comme l'évoque Michèle Lacoste[76], "l'acte de langage pose la question de l'ajustement entre les mots et le monde, des rapports entre les partenaires de la communication (le locuteur et l'auditeur), de leur mode d'engagement, de leurs droits et devoirs respectifs, des conditions pragmatiques de la réalisation de l'acte". Notre travail de recherche va ainsi nous conduire à nous interroger sur le "vouloir dire" dans l'acte de langage des rédactrices. Dans un article intitulé "Meaning", le philosophe Paul Grice[77] expose sa théorie. Pour lui, si (S) a voulu dire quelque chose par x, cela équivaut à (S) a eu l'intention que l'énoncé de x produise un certain effet sur un auditoire au

[76] Auteur cité dans AMALBERTI René/DE MONTMOLLIN Maurice/THEUREAU Jacques "Les communications de travail comme interactions", extrait de *Modèles en analyse du travail*, opus cité, pp. 191-227 ; p. 194.

[77] GRICE Paul, 1957,"Meaning" *Philosophical Review* 66.

moyen de la reconnaissance de cette intention. Cette analyse établit donc pour Schiffer[78] la distinction entre trois sous-intentions. Pour vouloir dire quelque chose par x, S doit avoir l'intention que :

- l'énoncé de x par S produise une certaine réponse r auprès d'un certain auditoire A ;
- A reconnaisse l'intention (a) de S ;
- la reconnaissance par A de l'intention (a) de S soit au moins en partie la raison pour laquelle A produit la réponse (r).

Cette analyse, transposée dans notre situation de communication, signifierait que la communication clientèle ici, objet de notre étude, serait réussie non pas lorsque la cliente reconnaît le sens linguistique de l'énoncé mais lorsqu'elle en infère le "vouloir dire". Ce type de communication met donc en jeu la manifestation et la reconnaissance d'intentions. Vue sous cet angle, l'analyse de Paul Grice peut donc servir de point de départ à un modèle inférentiel de la communication. Mais pour John Searle[79], l'analyse de Grice ne "parvient pas à rendre compte du fait que la signification peut être dans une grande mesure une question de règles et de conventions". Il ajoute d'ailleurs que "cette analyse de la signification ne fait pas ressortir le rapport entre le fait de vouloir dire quelque chose au moyen de ce que l'on dit et la signification linguistique de ce que l'on dit". Au regard de notre objet d'étude, "la lettre de réponse à une réclamation", cela signifie donc qu'une rédactrice peut informer de quelque chose et avoir l'intention de communiquer autre chose. Nous pensons donc, comme Dan Speriber et Deirdre Wilson[80], qu'il existerait deux types d'intentions :

- l'intention informative qui consiste à informer le destinataire de quelque chose ;
- l'intention communicative qui informe le destinataire de cette intention informative.

C'est au regard de cette théorie que nous tenterons d'expliquer, dans le courrier des rédactrices, le rôle prépondérant des injonctions de type : *"Je vous rappelle que*[81]*, Je vous signale que, Je vous précise que... "*. Nous prendrons par exemple l'extrait suivant issu d'une lettre personnalisée.

---

[78] Reformulation citée par SPERIBER Dan et WILSON Deirdre, in *La pertinence*, opus cité, p. 39.
[79] SEARLE John, 1972, *Les actes de langage*, opus cité.
[80] Ibidem p.51.
[81] Au chapitre III, nous avons mis en évidence les différentes valeurs que les rédactrices lui attribuaient.

"Je vous rappelle que	**+**	***nous ne vendons pas ce type d'article"***
⬇		⬇
intention communicative		**intention informative**

Nous pensons qu'en employant "***je vous rappelle que***", la rédactrice a l'intention de signifier à la cliente que l'information : *"Nous ne vendons pas ce type d'article"* a déjà été donnée et n'est pas nouvelle. Cette intention communicative est massivement reconnue par les rédactrices, même si certaines voient dans la présence de ce syntagme des intentions autres *(atténuer , clarifier,* etc.). Nous les rappellerons dans la grille ci-dessous en reprenant quelques commentaires issus du cas 3 du protocole 2 évoqué dans le chapitre III .

Rappel de la consigne : les rédactrices devaient se prononcer sur la phrase qu'elles préféraient utiliser.

(1) *"Il n'est pas possible de cumuler deux offres sur une seule et même commande."*

(2) *"**Je vous rappelle** qu'il n'est pas possible de cumuler deux offres sur une seule et même commande."*

Intention communicative associée à la présence de "je vous rappelle"	
Agresser	*- La cliente peut mal interpréter le "je vous rappelle".* *-"Je vous rappelle" est agressif.*
Insister	*-"Je vous rappelle que" cela veut dire que la cliente elle n'a pas compris.*
Reprocher	*- En écrivant "je vous rappelle", on prend la cliente pour quelqu'un qui est un peu lente d'esprit.*
Eduquer	*- Avec "je vous rappelle", on invite la cliente à relire le document.*
Clarifier	*- Avec "je vous rappelle", c'est plus clair.*
Atténuer	*-Le "je vous rappelle" sensibilise la cliente, c'est moins négatif.* *- La phrase est formulée avec sensibilité. C'est plus commercial.* *-" Je vous rappelle" est un peu sec, trop fort.*

Tableau 23 : L'intention communicative

Quelle que soit l'intention informative attribuée à ce syntagme, il y a bien là la confirmation de l'existence d'une intention communicative dissociée de la communication informative.

Si des rédactrices lui reprochent une certaine sévérité et regrettent sa présence, cette injonction est pour d'autres un critère de clarté indiscutable ou un atout commercial : sa présence est recherchée. Cela montre bien que cette injonction sert à dire quelque chose et qu'elle peut être interprétée autrement que ce qu'elle signifie pour l'énonciateur. Sensibiliser les acteurs au rôle

de l'implicite dans l'acte d'énonciation apparaît donc important. Nous émettrons trois hypothèses sur la présence forte de ce type d' injonctions dans les courriers :

- La première proviendrait d'une forme d'expression défensive vis-à-vis d'une demande de la cliente irrecevable, de mauvaise foi, etc. La rédactrice se protègerait, allusion bien entendu à la théorie des "faces" d'Erwing Goffman, en employant : "*je vous rappelle*" qui serait en quelque sorte implicitement : "*On vous l'a déjà dit, cela fait la dixième fois qu'on vous le dit", vous avez tort, "*etc. ou bien une forme d'atténuation utile "*Ne vous fâchez pas je vais vous expliquer*". Quelle que soit l'intention qu'on lui porte, elle est là parce que qu'elle est ressentie comme nécessaire pour la réussite de l'interaction.

- La deuxième hypothèse viendrait du "désenfouissement"[82] d'une structure figée, stockée, mémorisée. Sa présence n'est que la traduction d'une appropriation langagière qui aurait perdu tout sens et toute intention. Nous parlerons dans le chapitre suivant de ces phénomènes de désaffectation du langage en nous appuyant notamment sur les nombreux travaux sur le langage et la mémoire de Blanche-Noëlle Grunig.

- Enfin, notre troisième hypothèse fortement liée à la précédente vient de la mémorisation des valeurs culturelles ancrées dans les pratiques langagières. Ces valeurs, comme nous les avons évoquées dans le chapitre III à partir de l'analyse de courriers des années 1970, accordaient une priorité aux intentions "éducatives" de type : éduquer, imposer, dire comment faire, etc.

A ce stade de notre analyse, nous pensons que toutes ces hypothèses coexistent et qu'elles sont la résultante des pratiques langagières que nous observons.
Les théories de la communication interpersonnelle développées par Bateson[83] évoquent en d'autres termes ces mécanismes intentionnels. Pour lui, tout message, toute communication entre individus comporte deux genres d'informations différentes :

- "L'indice" ou "contenu" du message véhiculé par les mots et la syntaxe, que nous pourrions appeler information objective.

---

[82] Terme emprunté à GRUNIG Blanche-Noëlle, 1994, "Subjecthood and subjectivity", *The status of the subject in linguistic théory*, Ophrys institut du Royaume Uni, p. 127.

[83] Fondateur de l'Ecole de Palo Alto, auteur de "*Vers une écologie de l'esprit*", 1977, Seuil, 218 p.

- "L'ordre" ou "la relation" que l'émetteur du message souhaite instaurer, entretenir ou modifier avec le destinataire. Ces informations très souvent implicites renseignent le destinataire sur l'intérêt que lui porte l'émetteur, la position de pouvoir, d'égalité ou de soumission qu'il pense ou souhaite occuper.

Pour que la communication tende vers l'idéal, il faut que les deux registres soient en parfaite cohérence.

Pour illustrer cette distinction, nous prendrons pour exemple un extrait d'une lettre personnalisée :

Extrait dune lettre personnalisée	**Analyse de l'extrait selon la théorie de Bateson**
(1) *"Dans votre courrier du 10 août 1998, vous me réclamez un radio réveil, cadeau de parrainage que vous* ***n'auriez pas reçu.****"*	*"Indice"* : La rédactrice répond à une cliente qui réclame un radio-réveil en cadeau. *"Ordre ou relation"* : La rédactrice manifeste un doute sur la non-réception de ce cadeau que vous *"n'auriez pas reçu"*. Elle affiche donc une relation dans la **suspicion.**
(1') *"Dans votre courrier du 10 août 1998, vous me faites part de votre souhait de recevoir le radio réveil que* ***vous auriez dû*** *obtenir en cadeau".*	**Analyse de l'extrait selon la théorie de Bateson (après modification de l'extrait avec le groupe)** *"Indice"* : La rédactrice répond a une cliente qui réclame un radio-réveil en cadeau. *"Ordre ou relation"* : La rédactrice reconnaît que la cliente n'a pas reçu le radio réveil alors qu'elle aurait dû le recevoir *"vous auriez dû recevoir"*. Elle affiche donc une relation sur le mode de la **compréhension.**

Tableau 24 : Analyse d'un extrait selon la théorie de Bateson

Analyse en situation de ces extraits

Soit la rédactrice **est certaine** que la cliente a reçu le "*radio-réveil*" et elle a l'intention de le lui faire comprendre : elle utilise l'énoncé **(1)**, en prenant le risque d'entacher la relation commerciale.

Soit la rédactrice **n'a pas la certitude** que la cliente n'a rien reçu et ne souhaite pas mettre sa bonne foi en doute et alors, elle écrit l'énoncé **(1')**. Si elle utilise l'énoncé **(1)**, elle risque, inconsciemment, de mettre en place une relation sur le mode de la suspicion. On voit bien ici poindre le mécanisme de l'incommunicabilité.

Là encore le rapport que la rédactrice établit avec la certitude est déterminant sur son intention communicative.

Nous retiendrons de ces exemples l'importance que la rédactrice accorde aux énoncés qui sont le reflet de ses certitudes ou de ses preuves. Elle instaure ainsi une certaine distance vis-à-vis des informations dont elle ne peut vérifier la véracité. *"Vous n'auriez pas reçu"* est bien le reflet exact du savoir de la rédactrice. Nous touchons du doigt l'un des problèmes fondamentaux de la rédactrice chargée de répondre commercialement à une information dont elle n'a d'autres preuves que la parole de l'autre. Nous ne dirons jamais assez combien il peut être difficile d'oublier son point de vue pour endosser celui pour qui l'on parle. Ce n'est qu'à cette condition qu'elle peut dire *"vous auriez dû recevoir"*. C'est bien un problème de **posture** dont il est question ici : il incombe bien à la formation de faire émerger la posture de l'écrivant si l'on veut toucher à la qualité communicationnelle commerciale de l'écrit.

Cette absence si fréquente de "savoir sur l'autre" est peut-être une des explications[84] possibles de cet engouement pour tous les syntagmes qui permettent d'apporter des preuves. Par exemple, l'élément auto-vérifiant *"Après examen de votre dossier, je constate que"* est apprécié parce qu'il acte l'information et certifie exact ce qui est en train de se dire. Le "faire sérieux", "faire vrai", "être crédible" obsède la rédactrice qui s'empresse d'écrire, dès que possible : "***Renseignement pris auprès*** *de notre technicien,* ***je vous informe*** *qu'une erreur a été commise dans notre catalogue*". Pour illustrer nos propos, nous reprendrons quelques extraits de commentaires effectués sur le protocole 2 cité dans le chapitre III . Les rédactrices ont préféré en général l'énoncé **(1')**.

(1) *Le retour du colis n°276 a été enregistré en même temps que celui du colis 286. De ce fait, le montant global était de 383,25 francs.*

(1') ***Après examen de votre dossier, je constate que*** *le retour du colis n°276 a été enregistré en même temps que celui du colis 286. De ce fait, le montant global était de 383,25 francs.*

Les raisons de leur choix mettent nettement en avant le désir de crédibiliser l'information émise. Il ne s'agit pas tant d'informer que de convaincre :

- *"Cela fait plus sérieux, on montre à la cliente que l'on a vérifié ce que l'on avance".*

[84] Bien entendu, nous y voyons également des traces des structures figées mémorisées. Nous en reparlerons au chapitre V.

- *"Il vaut mieux faire savoir que l'on a étudié son dossier".*
- *"C'est plus explicite, on s'attarde sur le dossier".*
- *"La phrase (1) n'est pas assez catégorique".*
- *"C'est clair, plus agréable à lire".*
- *"Elle est moins directe, plus sérieuse".*

En fonction de l'enjeu que la rédactrice prévoit, elle va activer un certain nombre d'éléments langagiers qu'elle organise en faisceau d'indices pour rendre compte de ses intentions informatives. Ici par exemple, l'énoncé **(1)** vise surtout à informer alors que l'énoncé **(1')** vise aussi à convaincre. Nous faisons allusion à deux des trois stratégies discursives exposées par Rodolphe Ghiglione et Alain Trognon[85] : stratégie 1 (le discours vise à convaincre), stratégie 2 (le discours vise à informer), stratégie 3 (le discours vise à intéresser).

4.1.1. De l'intention communicative au positionnement social

En s'intéressant au langage tenu comme acte et pratique langagière, nous ne pouvons, comme le dit Pierre Delcambre[86], "éviter la question du rapport que l'individu entretient avec les identités qui lui sont attribuées". Cette idée fait bien évidemment référence au concept de "place" qui selon cet auteur[87] ouvre à "l'analyse d'un système mis en ordre de marche, en fonctionnement par des agents", par opposition aux postes qui "donnent une représentation des différents niveaux de l'organisation". Ainsi, nous analyserons la notion de "place" comme une demande de reconnaissance dans l'interaction.

Nous avons vu dans le chapitre II que la rédactrice avait une "place" fondamentale mais pas toujours très confortable. A l'interface entre différents secteurs d'activité, elle a pour mission "de parler à la place de" et par conséquent d'être convaincante à la place de ceux pour qui elle parle. Pour faire valoir son "droit à dire, de pouvoir dire", elle se servira de certains marquages dans l'écriture. C'est ce lien entre intention communicative et positionnement social que nous allons ici analyser dans le courrier des rédactrices. A travers la communication, nous assumons une identité. C'est ce qu'explique Alex Mucchieli, lorsqu'il dit "qu'en communiquant, je ne peux

[85] GHIGLIONE Rodolphe, TROGNON Alain, 1993, *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*, Presses Universitaires de Grenoble, 299 p. ; p.74.

[86] DELCAMBRE Pierre, 1997, *Ecriture et Communications de travail*, Septentrion Presses Universitaire, p. 127, opus cité.

[87] Ibidem p.129.

pas ne pas affirmer mon être et donc me positionner par rapport à autrui"[88]. Ainsi, pour lui, toute situation de communication permet à chaque acteur de se faire reconnaître dans le rôle qui est le sien. Cette finalité de la communication est d'ailleurs également décrite par des chercheurs aussi différents que Ghiglione ou Varela. Pour eux, communiquer, c'est créer son identité pour autrui à travers un acte relationnel. Pour François Flahault[89] également, dans la communication, l'information est moins importante que la question centrale qui est de savoir à qui l'on parle. Deux questions apparaissent dès lors au centre du discours : qui suis-je pour celui à qui je parle ? Et qui est-il pour moi ? Par ces questions, on rejoint Michel Crozier[90] lorsqu'il évoque le caractère relationnel du pouvoir : "Le pouvoir est une relation et non un attribut des acteurs. Agir sur autrui, c'est entrer en relation avec lui et c'est dans cette relation que se développe le pouvoir d'une personne sur une autre". En ce sens faire faire quelque chose *"pourriez-vous me préciser les références de l'article* ?", dire qu'on ne peut pas faire *"je ne peux vous rembourser"*, ou dire que l'on peut faire *"je peux vous faire une réduction"* signifie bien que l'on a d'une certaine façon autorité pour le dire. Le pouvoir a bien ici le sens de devoir : *"vous devez me donner les références de l'article" ; "je ne dois pas vous rembourser"*. La rédactrice est autorisée à ordonner, et est aussi autorisée à autoriser. C'est bien cette place qui se joue derrière certaines expressions telles que *"je consens à..., je suis d'accord pour..., je veux bien que..., etc."* qui certes appartiennent au registre de la négociation mais signifient bien la nature de la relation. A travers ces expressions, les rédactrices laissent nettement percevoir leurs places. Ce sont elles qui décident, c'est grâce à elles, et à elles seules, que la cliente a réglé son problème !

Notons que si l'on retrouve souvent ces verbes de modalités qui expriment l'acceptation *"j'accepte de...", je consens à...",* etc., on ne retrouve jamais ceux qui expriment le refus *"je refuse de..." , je m'oppose à...",* etc. Non pas, bien évidemment, que la situation ne se présente pas, mais parce que l'expression du refus reste conventionnellement un point crucial de la relation commerciale[91].

Enfin, pour Austin, en énonçant une phrase dans une situation de communication, le locuteur accomplit un certain type d'acte social défini par la relation qui s'établit au moyen de l'énonciation entre le locuteur et l'auditeur. On peut penser que les performatifs "explicites" tels que les définit Austin contribuent à afficher une certaine autorité sociale. Dénués de sens descriptif, ils signalent sans ambiguïté leur force illocutionnaire et installent d'entrée la communication dans une relation de pouvoir.

---

[88] MUCCHIELLI Alex, 1991, *Les situations de communication. Approche formelle,* collection méthodes en sciences humaines, p. 8.

[89] FLAHAULT François, 1978, *La parole intermédiaire*, Paris, Ed. Le seuil, 233 p.

[90] CROZIER Michel, 1977, *L'acteur et le système,* Ed. du Seuil, 436 p.

[91] Nous l'évoquerons dans le chapitre VII.

On peut citer :

(1) ***Je dois vous signaler que*** *votre facture est restée impayée...* → **(votre facture est restée impayée)**

(2) ***J'ai pris note de*** *votre souhait de modifier la taille de votre article...* → **(j'ai modifié la taille de votre article)**

(3) ***Je consens, à titre exceptionnel, à vous accorder*** *la réduction que vous me réclamez,* etc.→ **(je vous accorde votre réduction)**

En utilisant ces deux niveaux d'énonciation, la rédactrice s'assigne un certain rôle et assigne à sa cliente un autre rôle. Ainsi par exemple lorsque la rédactrice dit *: "**Je dois vous signaler que** votre facture est restée impayée",* elle exprime indirectement sa volonté que la cliente exécute sa demande. Par cela même, la rédactrice se pose comme ayant l'autorité qu'il faut pour que le destinataire le fasse. En analysant attentivement le contenu des courriers des rédactrices, en observant les comportements rédactionnels, et en les faisant parler sur leur tâche, nous trouvons les traces de cette intention communicative liée aux marques de pouvoir. Ce besoin social nous renvoie bien évidemment à l'institution, aux statuts, aux rôles que chaque acteur se donne dans cette situation de communication professionnelle.

Nous pouvons donc penser qu'en demandant aux rédactrices d'avoir une approche plus commerciale, les prescripteurs leur demandent en quelque sorte d'abandonner les marqueurs verbaux qui leur conféraient une certaine identité dans leur fonction. Transformer son écriture revient alors à modifier sa place sociale. L'exemple ci-après illustre le propos :

Extrait d'une lettre (3)	**Extrait modifié dans une optique commerciale** (3')
*"Vous **me demandez de vous accorder** une offre exceptionnelle sur la commande présentée p 132 de notre catalogue."*	*"Vous **souhaitez bénéficier** d'une offre exceptionnelle sur la commande présentée p 132 de notre catalogue."*

Tableau 25 : Extrait d'un courrier : identité sociale et écriture

Dans l'énoncé **(3),** la rédactrice se situe en position haute vis-à-vis de la cliente : *"me demandez de vous accorder".* C'est elle qui a le pouvoir de décider. Par contre dans l'énoncé **(3')**, la rédactrice gomme cette verticalité en se centrant directement sur le souhait de la cliente "*vous*

souhaitez bénéficier". Elle n'affiche plus sa position de décideur. Sans vouloir poser des conclusions hâtives, nous émettons néanmoins l'hypothèse qu'ici les freins à l'introduction d'un discours commercial pourraient provenir notamment des changements dans la représentation des rapports sociaux que ce type de communication introduit.

Notons néanmoins "qu'afficher sa place" n'est pas l'équivalent "d'afficher son autorité". C'est du moins ce que l'on peut percevoir à travers les rejets quasi unanimes des rédactrices vis-à-vis d'énoncés ayant une certaine valeur impérative et donc une forme "dite trop autoritaire" :

(1) *"**Je vous conseille de** donner vos instructions au livreur par téléphone ou par un message laissé sur votre porte ou sur votre boîte aux lettres"* (extrait de codes-phrases)[92].

(2) *"**Je vous demande de** remplir votre fiche et de la mettre dans votre colis"* (extrait de codes-phrases) et même ceux, faussement impératifs, qui servent en fait à préciser une définition comme l'énoncé ci-après.

(3) *"**Sachez que** nous n'accordons pas de réduction sur les prix mini"*(extrait de Lettres Personnalisées).

4.1.2. L'intention communicative : entre désir et croyance

"*Je désire vous croire, mais en fait, je ne vous crois pas*", voilà ce qui s'exprime à travers des expressions figées parfois employées par les rédactrices comme : "*je veux bien croire qu'il s'agit d'une erreur involontaire de votre part*"[93]. La croyance peut-elle être une question de volonté ? Et alors pourquoi ne pas écrire *: "Il s'agit sans aucun doute d'une erreur de votre part"*. A cette question, de nombreuses rédactrices répondent : "*Parce que je suis sûre que ce n'est pas une erreur*". Derrière cette réponse, on sent bien le besoin de dire sans dire qu'on n'est pas dupe et ce d'autant plus que la rédactrice s'est sentie attaquée dans son autorité. Afin de comprendre ce mécanisme de défense, nous avons soumis à soixante rédactrices la lettre ci-dessous et leur avons posé la question : Quelle était l'intention de la rédactrice en écrivant cette lettre ? Quelle est à votre avis l'intention la plus en rapport avec celle attendue dans une communication commerciale ?

[92] Notons qu'une phrase peut figurer dans les code-phrases et ne pas être, pour autant, appréciée par les utilisateurs.
[93] Il s'agit du cas 12 du protocole 2 chapitre III.

Lettre personnalisée(version1)	**Questions**
En date du 2 mars, nous avons réceptionné un colis n° et devant normalement contenir, en outre, un téléphone TD 9458. *Cependant, lors du contrôle de la marchandise, nous avons constaté qu'à l'intérieur de l'emballage se trouvait un téléphone souillé, usagé, antenne cassée, touches défoncées de type TD 954.* *Nous* ***voulons croire qu'il*** *s'agit d'une erreur involontaire de votre part et vous retournons cet article dans l'état où il se trouve. Nous déclinons toute responsabilité en cas d'incident en cours de transport.* *Il est bien entendu que nous faisons le nécessaire auprès de notre Service comptable pour refacturer la somme de 1192 francs.* *Veuillez agréer, madame, l'expression de nos salutations distinguées.*	Quelle était l'**intention** de la rédactrice en écrivant ce courrier ? Quelle est l'intention la plus en rapport avec celle attendue dans une communication commerciale ? - Dire au client qu'il est sale, peu soigneux ❒ - Montrer qu'on n'est pas dupe de la substitution ❒ - Eduquer le client ❒ - Inciter le client à réparer son erreur ❒ - Prévenir que le client doit toujours la somme de 1192 F ❒

Tableau 26 : Extrait d'un courrier : l'intention communicative (version 1)

Les réponses, apportées par les soixante rédactrices qui ont effectué le test, montraient une certaine convergence. Celles-ci mettaient en évidence la double intention rédactionnelle de la rédactrice qui avait rédigé ce courrier :

- Montrer qu'on n'est pas dupe de la substitution ☒
- Prévenir que la cliente doit toujours 1192 Francs ☒

Autrement dit, pour toutes les rédactrices, la cliente a essayé de tromper l'entreprise en substituant le téléphone commandé par un téléphone défectueux : il y avait action intentionnelle (il est à noter qu'il n'y avait aucune preuve formelle d'une intention malveillante plus que d'une erreur). En parlant "d'erreur involontaire", la rédactrice laisse entendre intentionnellement à la cliente son soupçon. Ce langage double est, par ailleurs, reconnu, par l'ensemble des rédactrices comme peu commercial. Celles-ci d'ailleurs affirment qu'il aurait été préférable d'inciter la cliente à réparer son "erreur".

En revanche, la version **(2)** ci-dessous a été unanimement reconnue comme commerciale. On peut noter que la transformation a surtout porté sur le changement d'intention, lequel a eu des conséquences sur certains éléments rédactionnels. En s'engageant différemment dans la situation

de communication, la rédactrice modifie l'intentionnalité énonciative. On peut noter ci-après les changements rédactionnels liés aux différentes intentions :

Accuser la cliente (lettre 1) ⇒ **inciter** la cliente à réparer (lettre 2) ;

Lettre personnalisée (version 1 d'origine)	**Lettre personnalisée (version 2 remaniée)**
En date du 2 mars, nous avons réceptionné un colis n° et devant normalement contenir, en outre, un téléphone T D 9458.	*Le 2 mars 1996, nous avons réceptionné un colis n° devant normalement contenir un téléphone TD 9458.*
Cependant, lors du contrôle de la marchandise, nous avons constaté qu'à l'intérieur de l'emballage se trouvait un téléphone souillé, usagé, antenne cassée, touches défoncées de type X TD 954.	*Or, lors du contrôle de l'article, nous avons constaté qu'à l'intérieur du colis se trouvait un téléphone usagé de type X TD 9 TD 954 : antenne cassée, touches défoncées.*
***Nous voulons croire qu'il s'agit d'une erreur involontaire** de votre part et vous retournons cet article dans l'état où il se trouve. Nous déclinons toute responsabilité en cas d'incident en cours de transport.*	***Il s'agit probablement d'une erreur de votre part,** aussi nous nous vous retournons l'appareil en l'état. Nous déclinons toute responsabilité en cas d'incident en cours de transport.*
Il est bien entendu que nous faisons le nécessaire auprès de notre Service comptable pour refacturer la somme de 1192 francs.	***Dans l'attente de recevoir le téléphone correspondant à votre commande,** nous refacturons la somme de 1192 francs.*
Veuillez agréer, Madame, l'expression de nos salutations distinguées.	*Veuillez agréer, Madame, l'expression de nos salutations distinguées.*

Tableau 27 : Extrait d'un courrier : comparaison de deux intentions communicatives

Nous observons donc, comme le fait d'ailleurs Alex Mucchielli[94], un lien entre "l'intentionnalité et la façon de résoudre de telle et telle manière le problème posé par la situation sociale de communication". "Nous voyons ici que **(1)** pensait résoudre le problème en provoquant une réaction de crainte chez la cliente ; alors que **(2)** pensait résoudre le problème en incitant la cliente à agir. Toute la force illocutionnaire de la rédactrice investie du pouvoir de "faire agir" transparaît dans la lettre **(2)**.

[94] MUCCHIELLI Alex,1998, *Théorie des processus de la communication,* Paris, Armand Colin, 177 p. ; p. 75.

4.1.3. Faire et "faire faire": à quelles conditions ?

Les conditions d'énonciation sont fondamentales pour que l'énoncé ait une efficacité dans l'interaction. Par exemple si la rédactrice dit : *"J'annule votre commande"*, il faut que le contexte extralinguistique autorise l'accomplissement effectif de l'acte et que donc institutionnellement la rédactrice puisse le "faire". De même si la rédactrice écrit : *"Je dois vous signaler que votre facture est restée impayée"*, la rédactrice accomplit un acte de parole : elle ordonne à la cliente d'honorer ses dettes. Elle souhaite "faire faire" quelque chose à la cliente. Elle se place ici en position de supériorité et établit un rapport de force. L'obéissance "à faire" est bien fondée, comme le dit Philippe Bernoux[95], sur la croyance en la légitimité. Pour cela, la rédactrice accentue l'intention communicative par une injonction de type *"je dois vous signaler que"* en pensant ainsi sans doute obtenir la réalisation de sa requête. Elle peut réussir si certaines conditions sont remplies (par exemple que la cliente reconnaisse devoir une somme d'argent). François Recanati[96] dit alors que l'acte est socialement sanctionné et distingue de ce fait l'acte en tant que simple acte de parole et le même acte en tant que sanctionné. Dans l'exemple ci-après, la rédactrice semble se mettre en position d'infériorité en faisant une demande *"je vous demande"*, mais celle-ci n'est plus une requête qui dépend du bon vouloir de la cliente, elle devient ordre si l'interlocuteur est lui en position d'infériorité (ici demande de paiement). Nous présenterons ci-après notre point de vue en utilisant la grille proposée par François Recanati :

Enoncé performatif ⇒*"Je vous demande de m'adresser le plus rapidement possible un paiement de... "*	
Acte de parole	La rédactrice ordonne à la cliente de lui envoyer un paiement.
Conditions de félicité	La rédactrice a sur la cliente une certaine autorité, et la cliente doit de l'argent à la rédactrice.
Acte sanctionné(la menace par exemple de la suppression du "paiement confiance[97]")	La rédactrice crée à la cliente l'obligation de lui envoyer le paiement.
Conditions de succès	La cliente reconnaît devoir de l'argent à la rédactrice.
Effet d'auto vérification	La cliente envoie le paiement.

Tableau 28 : Analyse d'un énoncé performatif

[95] BERNOUX Philippe, 1995, *La sociologie des entreprises*, Ed. du Seuil, 396 p. ; p. 128.
[96] RECANATI François, 1979, *La transparence et l'énonciation*, 215 p. ; p. 93.
[97] Il s'agit d'un mode de paiement privilégié.

L'énoncé d'un fait, pour reprendre le point de vue de François Recanati[98], "fait plus que représenter un état de choses: il exprime la croyance du locuteur et influence celle de l'auditeur". En ce sens, les performatifs explicites comme " *je vous signale que votre colis n'a pas encore été payé...* " ou *"je vous demande de nous faire parvenir..."* ne peuvent être acceptés dans un contexte commercial que si les conditions d'énonciation le permettent.

5. Un écrit sans "fermeture"

S'il fallait ici opposer la lettre de réponse à une réclamation administrative à la lettre de réponse à une réclamation commerciale, nous dirions que l'une des différences importantes réside dans la clôture de l'échange. Certes, répondre à une réclamation c'est lever le litige, réguler une situation-problème, mais dans un contexte commercial c'est surtout maintenir la relation[99]. En ce sens, la clôture revêt des particularités que l'on ne retrouve pas dans les lettres administratives. C'est d'ailleurs à cette distinction que font référence Annie Borzeix et Michèle Lacoste[100] lorsqu'elles disent que "les réponses administratives cherchent à apporter une réponse définitive au problème soulevé". Elles remarquent d'ailleurs que, dans le courrier administratif, différentes stratégies discursives visent à ne pas permettre une lettre en retour : par exemple, on se garde bien de demander des renseignements supplémentaires de peur que l'usager prolonge l'échange ou renchérisse. Dans la lettre de réclamation commerciale, la rédactrice doit au contraire viser l'ouverture. Ainsi fleuriront, au gré du courrier, des invitations au contact[101] :

- *"J'espère qu'une prochaine occasion me permettra de mieux vous servir".*
- *"J'espère que, malgré cet incident, vous continuerez à nous conserver votre confiance".*
- *"Je vous remercie pour la confiance que vous continuez à nous témoigner".*
- *"J'espère vous conserver parmi nos fidèles clientes".*
- *"N'hésitez pas à nous recontacter, si vous souhaitez passer commande."*
- *"Nous sommes à votre disposition pour"... etc.*

Autant de mains tendues, de signes de reconnaissance, révélateurs d'un conflit négocié, réparé qui ouvre la voie au dialogue éternellement renoué. C'est à cause de cette ouverture forcée que l'engagement est douloureux. Comment garder sa porte ouverte quand on a envie de la fermer

---

98 RECANATI François, 1981, *Les énoncés performatifs : contribution à la pragmatique*, Ed. de Minuit, 287 p.

99 Sauf des secteurs contentieux qui sont plus proches d'une communication administrative que commerciale.

100 Article sur "Les lettres de réclamation" extrait de *L'administration de l'équipement et ses usagers* sous la direction de Claude QUIN opus cité, pp. 71-106.

101 Phrases conclusives, extraites des courriers analysés.

sur celui qui vient de nous insulter ? A ne jamais pouvoir clore le débat, on perd ce que l'on a si chèrement cru gagner : le pouvoir de décider de la suite à donner à la relation engagée. C'est ainsi que progressivement la rédactrice rentre dans l'insincérité : l'insincérité de ne jamais pouvoir se laisser aller à l'envie de couper les ponts...

6. La coexistence d'un mode de travail interactif oral et d'un mode de travail écrit

Téléphoner ou écrire ? Pour nous, le choix n'est pas tant lié à l'écriture qu'au processus de **coopération** que ces deux modes de communication entraînent. La lettre ne permet pas la marge de manœuvre du téléphone. Vérité, promesse, engagement sont dans le mode interactif oral livrés au talent de celles qui ont recours à l'art de convaincre. La coopération issue de l'échange oral favorise la réussite de l'interaction. Mais c'est aussi pour d'autres raisons que le téléphone est préféré.

Lev Vygostsky, psychologue russe qui conduisit de nombreux travaux sur le développement de la pensée dans ses rapports avec le langage, opposait langage oral et langage écrit par le fait que ce dernier requiert un degré d'abstraction plus élevé. Il disait d'ailleurs à ce sujet[102] que le "langage écrit n'est pas la simple assimilation de la technique d'écriture. C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral : le son matériel". On peut penser comme Vygotsky que le fait que la lettre soit seulement pensée et non prononcée représente justement l'une des difficultés que rencontre la rédactrice. Cette élaboration d'un écrit sans interlocuteur devient dès lors, comme le dit Vygotsky, "un discours monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier, avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré"[103]. Cet interlocuteur imaginaire est donc reconstruit intérieurement par la rédactrice à l'aide d'indices issus d'un processus d'intériorisation. Cette difficulté inhérente à ce type de communication "à distance abstraite" nous a été confirmée par nos entretiens avec les rédactrices de ce service. En effet, celles-ci confirment leur préférence pour la communication téléphonique plutôt que pour la communication écrite, même si la distance instaurée par la lettre est parfois plus sécurisante car moins dans l'instant émotionnel. On peut citer quelques propos issus des entretiens : *"C'est seulement quand je n'arrive pas à avoir mon client au téléphone que j'écris" ; "C'est quand même plus facile au téléphone" ; "Je m'arrange pour avoir mon client au*

[102] VYGOSKY Lev, 1934-1985, *Pensée et langage,* traduit par F Sève, Paris sociales, 419 p. ; p. 259.
[103] Ibidem p. 260.

téléphone, c'est mieux pour s'expliquer surtout quand on a beaucoup de choses à dire" ; " Ca va mieux au téléphone" ; "Je préfère le téléphone, je sens mieux ce que je peux dire" ; "C'est plus facile quand on doit dire non" etc. Le recueil des propos tenus par les rédactrices confirme que :

- l'usage du téléphone semble permettre d'éviter le mode de relation négative que pourrait instaurer la communication écrite ;
- l'opération langagière écrite est pour elles plus complexe que le téléphone car elle nécessite une réorganisation du discours oral ;
- l'absence d'interaction avec le client est ressentie comme une gêne ;
- la distance relationnelle imposée par l'écrit est vécue également comme une gêne ;
- le téléphone permet une production langagière personnalisée.

Cette observation confirme bien l'importance de ce qu'Erwing Goffman appelle l'ensemble "paralinguistique" qui permet lors de situation de face à face de faire des inférences sur les états mentaux de l'interlocuteur et d'avoir des informations sur celui qui communique. Au téléphone, le ton, la voix livrent ainsi des indications précieuses et favorisent **l'émergence de la pertinence**. Or la stratégie orale, développée bien souvent dans les lettres privées, ne peut être employée dans ce type de lettres conventionnelles professionnelles. L'expressivité ne peut se donner libre cours : formules exclamatives, questions directes, langage familier, etc. disparaissent au profit d'une expression plus distante, peut-être même plus décontextualisée.

La coexistence dans une même tâche d'un mode de communication interactif oral et d'un mode de communication écrit pose le problème du passage de phrases orales complexes aux phrases concises du courrier. En effet, si l'on se base sur les observations effectuées par Claire-Blanche Benveniste[104], on peut penser que les phrases produites à l'oral par les rédactrices relèveraient d'une construction particulièrement complexe. En ce sens, le passage quotidien d'un mode oral qui produit des énoncés complexes à un mode écrit qui doit produire des énoncés concis voire simples nécessiterait une certaine habileté langagière.

[104] BENVENISTE Claire-Blanche, 1997, *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 164 p.

6.1. Le courrier, entre deux modes de communication conviviaux : le minitel et le téléphone

Nous avons souvent trouvé, dans les courriers personnalisés, des traces de ces communications conviviales. C'est ainsi que, dans l'extrait de courrier ci-après, la rédactrice a écrit : **(1)*"Désolée pour*** *notre colis qui vous est parvenu abîmé. Je vous en envoie un autre qui, je l'espère, vous fera plaisir".* A la place du plus traditionnel *"je suis désolée"*, elle a choisi une formule très conviviale : *"Désolée pour"*. Cette tendance est, de notre point de vue, en augmentation dans les courriers observés. Voici quelques exemples qui illustrent nos constatations :

(2) *"J'aurais préféré vous* ***avoir*** *au téléphone"* (extrait de courrier) au lieu de → *"J'aurais préféré vous* ***contacter*** *par téléphone"* (version plutôt écrite).

(3) *"**Ce qui** me manque **c'est** la date de validité de votre carte."* (extrait de courrier) au lieu de →*"Il me manque la date de validité de votre carte* (version plutôt écrite).

(4) *"Les frais de port sont facturés pour chaque commande. **Ce qui fait que**[105] le total de votre commande se monte à ..."* (extrait de courrier) au lieu de → *"Le montant de votre commande se monte donc à..."* (version plutôt écrite).

Sans vouloir chercher à tout prix une explication hâtive, nous ne pouvons nous empêcher de faire un lien entre l'introduction massive des réponses aux réclamations[106] par minitel et par téléphone et les marques d'oralisation dans l'écriture. Un travail de recherche pourrait être effectué pour comprendre ce que ces modes conviviaux entraînent dans les pratiques scripturales.

Et ce d'autant plus que ces modes conviviaux sont particulièrement appréciés par les rédactrices. Le minitel, par exemple, qui a l'apparence de l'oral par son interactivité et sa temporalité (immédiateté) est bien souvent préféré aux réponses écrites.
Nos observations et nos entretiens avec les utilisatrices nous permettent déjà de faire quelques constatations sur l'intérêt que les rédactrices portent à ce mode de réponse :

- La réponse par minitel est séduisante pour les rédactrices et signifie : *"convivialité interactivité, immédiateté, simplicité".*

[105] Ce type de formulation est accentué par l'emploi d'outils de vérification (écran, calculatrice, etc.).
[106] Comme nous l'avions signalé au chapitre I, certaines rédactrices sont chargées de répondre aussi aux réclamations par minitel, lorsque la cliente en a fait la demande.

- Les messages des clientes sont nettement moins agressifs que ceux émis dans les courriers. Par exemple, on trouve en moyenne moins de messages de menace, de rupture que dans un courrier de réclamation.
- Les questions posées sont simples, et sont souvent des demandes de renseignements. La réponse par minitel ne peut, de ce fait, être dissociée de la question. La réponse n'est pas dépendante de l'importance qu'on accorde à telle ou telle question puisque celle-ci est unique.
- Les sujets abordés étant uniques, les réponses sont plus brèves et moins stratégiques. La cliente attend souvent des précisions ou des renseignements : elle a besoin d'être rassurée.
- Le support de réclamation de la cliente est neutre. Il n'induit pas chez la rédactrice de représentations sociales comme le fait inévitablement le support papier courrier (qualité du graphisme et du papier, mise en page de la lettre, etc.).

  -Les réponses devant être brèves, les structures nominales sont donc tolérées et fréquentes.

Les observations que nous avons pu effectuer semblent confirmer les incidences du mode convivial (minitel) sur le mode plus contraignant (courrier). Nous pensons qu'à terme, les nouvelles technologies de communication[107], minitel, e-mail, internet, modifieront le rapport des écrivants vis-à-vis des écrits figés et feront largement évoluer leurs formes d'écriture. Nous pensons notamment au langage de proximité qui risque, naturellement, de prédominer en dépit de toute traçabilité.

6.2. Un écrit à distance qui laisse une trace...

L'écrit laisse une trace. En ce sens, il est doublement impliquant : impliquant parce qu'il est trace pour celui pour qui l'on écrit et trace pour celui à qui l'on écrit. L'ère de l'informatique a probablement amplifié cette notion de trace par l'obligation des mises en mémoire. Ces traces-là vont au-delà du "marquage de territoire"[108]. Ces traces sont pour les rédactrices les outils indispensables qui leur permettent de renouer incessamment le dialogue avec leurs clientes. Nous

[107] Travail de recherche que nous aimerions d'ailleurs mener.
[108] Terme emprunté à Pierre DELCAMBRE opus cité p. 102.

voulons faire allusion ici à ce geste opératoire (que nous développerons plus longuement dans le chapitre suivant), qui consiste à garder une trace en mémoire de l'action qui a été effectuée. Ainsi, désossée de son écriture, l'action décidée par la rédactrice est enfermée dans une boîte, preuve formelle de l'action commerciale, qui devient dès lors référence commerciale. La trace est une preuve, preuve que l'action s'est conformée à la procédure, preuve qui peut ressurgir à toute récidive : on ne peut jamais faire le deuil de ce que l'on a décidé... Telle est la réalité impliquante de cette mémoire informatisée, susceptible d'être interrogée par tous.

7. Conclusion : De l'analyse du contexte de communication à la dimension formation

Pour Josiane Boutet[109], "une démarche linguistique peut produire des connaissances contribuant avec d'autres disciplines à mieux connaître l'homme au travail". Nous rejoignons parfaitement son point de vue et constatons d'ailleurs que nos observations sur l'activité linguistique des acteurs nous ont permis non seulement de mieux **comprendre** le rapport des rédactrices avec leur travail et **leur place** au travail, mais surtout de cerner les difficultés qu'elles éprouvent dans leur pratique commerciale.

Nous pensons avoir mis en lumière les difficultés rédactionnelles liées à l'ambivalence et à la spécificité du discours commercial. Celui-ci implique, pour les acteurs, la capacité à gérer une double posture ("parler pour l'entreprise", au "nom de") et des enjeux commerciaux distincts, parfois opposés (préserver l'entreprise et parallèlement préserver la cliente). **Promesse, vérité, certitude** sont dans l'acte d'énonciation au cœur du malaise de la rédactrice. Le discours commercial exige de l'écrivant un **engagement** personnel : sa qualité est donc étroitement liée au rapport que la rédactrice porte à sa tâche. En demandant aux apprenants de s'impliquer davantage pour acquérir des compétences communicationnelles professionnelles, les prescripteurs demandent en fait aux acteurs de changer les modalités du rapport personnel qu'ils entretiennent avec l'entreprise et d'adhérer aux valeurs, aux objectifs et aux logiques de celle-ci. Par cette abolition de la distance entre professionnel et entreprise, l'acteur, comme le dit Philippe Messine[110], "n'est plus contre l'entreprise ni face à elle". Il faut qu'il se fonde en elle. Il faut qu'il devienne entreprise, qu'il se sente participer à sa substance, qu'il y soit subjectivement, comme

[109] BOUTET Josiane, 1996, "Le travail et son dire" in *Parole au travail*, pp. 247-266.
[110] Cité par OROFIAMMA Roselyne, 1990, *Compétences de troisième dimension*, opus cité p. 62.

une partie du tout, comme un atome dans une partie." Mais peut-on développer des compétences communicationnelles sans d'une certaine façon reproduire un modèle social proposé ?
Loin de fuir cette question, nous l'intégrons dans notre réflexion formative et veillons à ce que ce "parler pour", cet "être comme", ne prennent pas la place de l'identité à être soi et que le "faire semblant" ne tienne pas lieu de "l'authentique", pour reprendre un terme de Françoise Belle[111].

La formation devra donc tenir compte de cette difficulté qu'ont les acteurs à assumer cette complexité communicationnelle : la charge du formateur est de la faire émerger pour la rendre consciente. Afin de préserver l'autonomie de l'apprenant, nous apporterons surtout des éléments conceptuels qui rendent possible une prise de distance et permettent une réflexion personnelle sans modèles de références rigides et enfermants.
Dans le tableau ci-après, nous poserons d'un côté nos observations, relatives à l'analyse du rapport que les acteurs ont de leur tâche, et de l'autre les axes didactiques[112] que ces observations nous suggèrent.

Indices provenant de l'analyse du rapport que les acteurs ont de leur tâche	→	**Apports pour la dimension formation (au plan didactique, pédagogique)**
La **double posture** de l'écrivant "écrire à la place de", sa **double mission** "tenir compte de deux points de vue", ainsi que les **enjeux commerciaux** parfois distincts "préserver l'entreprise" et /ou "préserver la cliente", rendent le discours commercial complexe et ambivalent.		Il s'agira de faire prendre conscience aux acteurs de **la posture** et du **point de vue** qu'ils ont adoptés pour répondre au courrier de la cliente.
Promesse, vérité, certitude, engagement sont bien "nous faisons le nécessaire pour réduire le nombre de **différés**"^ . **Affirmer cela** c'est **s' à distance,** ou **d'implication** utilisés par la rédactrice, révèlent la façon dont elle assume la responsabilité de son énonciation, mais aussi de sa tâche. Ses compétences communicationnelles dépendent du rapport qu'elle entretient avec sa fonction de " porte parole" : s'excuser ou non, s'impliquer ou non, atténuer ou non, se justifier ou non, douter ou non, vérifier ou non, etc.	→	Il s'agira de repérer ce qui dans le discours des apprenants à propos de leur travail et /ou de leurs écrits révèle de leur subjectivité, de leur engagement, de leur attitude professionnelle au travail. C'est ici un objectif de **métacognition.** Il s'agira de mettre en œuvre des outils de confrontation, de proposer des écrits comparatifs pour favoriser le **conflit cognitif,**[113]nécessaire à l'échange de points de vue, dans la perspective d'une démarche de transformation et d'harmonisation de pratique.

Tableau 29 : De l'analyse du contexte de communication à la dimension formation

[111] BELLE Françoise, 1989, "*Cadre au féminin et culture d'entreprise*", Connexions 1989/2, L'Entreprise
[112] Ces axes seront développés dans le chapitre VIII.
[113] Cet aspect pédagogique sera évoqué dans le chapitre VI.

CHAPITRE V - UN COURRIER AU CŒUR D E DEUX LOGIQUES REDACTIONNELLES

1. Introduction

En essayant de comprendre l'activité scripturale des acteurs et le rapport que ceux-ci entretiennent avec elle, nous avons été amenés à nous pencher sur l'outil qui permettait la production des courriers. C'est donc ici le rapport que les acteurs ont avec leur outil de production d'écriture que nous observerons. En comparant les deux types de courriers émis par l'entreprise, nous chercherons à comprendre leurs spécificités et à savoir si celles-ci peuvent influer sur les compétences communicationnelles rédactionnelles des apprenants.

Pour cela, nous nous appuierons sur des analyses de courriers, sur des observations de pratiques, sur les postes de travail et sur un travail plus "clinique" effectué dans des ateliers individualisés auprès d'une trentaine de rédactrices. Sur une période de six mois, au cours de ces ateliers, nous nous étions donné pour mission d'observer comment rédige chaque participant. C'est donc l'activité cognitive des acteurs au travail que nous avons observée. Parallèlement à ces observations, nous souhaitions dégager des éléments d'analyse susceptibles de nous aider à comprendre pourquoi les rédactrices éprouvaient parfois des difficultés à rédiger d'une façon commerciale, conformément aux souhaits des prescripteurs. A cet effet, nous avons lu plus particulièrement[1] des lettres personnalisées rédigées par une trentaine de rédactrices durant une période de six mois. Les analyses issues de ces lectures, qui étaient d'abord destinées à aider l'apprenant dans sa pratique rédactionnelle, ont très nettement confirmé ce que nous pressentions : la coexistence de l'activité de scription (lettres codes-phrases) avec l'activité d'écriture (lettres personnalisées) renvoyait à deux modes de constructions distincts, voire antagonistes, et influait sur les pratiques commerciales des écrivants. Pour valider cette hypothèse, nous observerons la façon dont les courriers sont rédigés et le rôle de la mémorisation dans leur élaboration. Les travaux de Blanche-Noëlle Grunig[2], relatifs à ces processus, éclaireront notamment nos propos.

[1] Ces observations ont complété celles que nous avions déjà effectuées pendant nos formations.
[2] Blanche-Noëlle GRUNIG, Professeur de l'Université Paris VIII.

2. Deux logiques rédactionnelles

Les rédactrices chargées de répondre aux lettres de réclamation ont à leur disposition, deux vecteurs de traitement de la réponse écrite : lettres codes-phrases / lettres personnalisées. C'est-à-dire, comme nous l'avons défini au chapitre II, une activité de scription et une activité d'écriture. Cette dernière, considérée comme moins rentable en temps et en coût[3], ne doit être employée qu'en cas de situation dite "complexe ou délicate" nécessitant une réponse particulièrement adaptée au client. Par conséquent, dans un système de productivité, la lettre code-phrase est privilégiée par l'entreprise. L'activité scripturale[4] des rédactrices se répartit de la façon suivante : 40% des réponses aux clients se font par des lettres codes-phrases et 5 % par des lettres personnalisées. Cette disproportion, à notre avis, n'est pas sans incidences sur les compétences rédactionnelles de rédactrices qui se voient dès lors développer un mode d'écriture plus qu'un autre. Or ces deux modes d'écriture s'inscrivent dans des logiques opposées voire contradictoires. Privilégier un mode, c'est accentuer les automatismes rédactionnels liés à l'usage fréquent d'une logique particulière.

Nous montrerons dans cette partie comment la prédominance du mode automatisé a des incidences sur la qualité rédactionnelle commerciale du courrier personnalisé. Nous pensons que la coexistence au sein d'une même tâche de deux modes d'écriture accentue les difficultés rédactionnelles car cela présuppose la capacité pour l'écrivant de passer d'une logique à une autre et donc de développer des compétences cognitives importantes. D'autre part, nous constatons que les tâches de mémorisation et de vérification nécessaires à l'activité de réponse sont prépondérantes dans l'activité d'écriture. De ce fait, le destinataire disparaît de l'acte communicationnel au profit de ces démarches opératoires.

C'est donc bien à la frontière des analyses en ergonomie cognitive et en psycholinguistique que nous aborderons ce chapitre, afin de **comprendre** les incidences des outils automatisés sur les courriers personnalisés des acteurs.

Quelles sont donc les composantes de ces logiques rédactionnelles et en quoi s'opposent-elles ?

Nous verrons ce qui est commun à l'activité de scription et à l'activité d'écriture et ce qui les sépare.

---

[3] Nous rappelons qu'il s'agit d'une écriture effectuée à la "plume", c'est-à-dire sans le recours d'un traitement de texte. La frappe définitive est effectuée par un service spécialisé : "Pool Dactylo".

[4] Voir répartition de la tâche au chapitre II p. 53.

2.1. Une démarche opératoire commune aux deux logiques rédactionnelles

Pour effectuer sa tâche convenablement, la rédactrice doit notamment maîtriser un certain nombre de savoirs procéduraux. Ces savoirs comprennent la maîtrise de l'enchaînement des opérations et l'ensemble des règles et des conditions à respecter pour faire appliquer des procédures. Ces savoirs conduisent à des actions de type opératoire. Dans le cas des rédactrices, nous distinguerons deux types d'actions opératoires :

- La première action liée à l'action d'exécution consiste à effectuer des gestes préparatoires à l'acte d'écrire : lire le courrier de la cliente, vérifier les informations, recueillir des données, les stocker, enregistrer le motif de la communication dans une mémoire informatisée.

- La deuxième action opératoire liée à l'action de rédaction proprement dite consiste à choisir le mode de traitement de la réponse, rechercher éventuellement des codes-phrases, les sélectionner, les enregistrer en respectant une structure binaire imposée (motif-action[5] dans le cas d'une activité de scription), et mémoriser l'action apportée dans la mémoire informatisée. Il s'agit ici pour la rédactrice d'un travail mental de décodage assez complexe : **penser** une **communication** à **l'aide de codes**.

Il y a donc deux actions opératoires pour l'exécution d'une **action** générale : répondre à un courrier. Ces actions opératoires sont des moyens d'exécuter l'action de répondre. Ce sont des **opérations** qui un peu à la fois deviennent inconscientes, mais ne sont jamais coupées de l'action. Alexis Leontiev[6] définit ainsi une opération comme un moyen de réalisation de l'action. On peut également s'appuyer sur la distinction qu'établit Spinoza[7] entre Action et Opération pour justifier notre terminologie. Pour lui, la distinction entre opération et action est strictement associée à la différence entre contrainte et liberté. L'individu "opère" lorsqu'il est contraint, il "agit" lorsqu'il est libre. Nous retrouvons dans ce concept d'action, l'activité scripturale des rédactrices : ces dernières "opèrent" dans la contrainte, mais "agissent" librement. Pour toutes ces raisons, le terme **action opératoire** nous semble convenir pour désigner ce que les

---

[5] Nous expliciterons ce principe de construction un peu plus loin.

[6] LEONTIEV Alexis, 1975, *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Editions du progrès.

[7] Auteur cité par Philippe ZARIFIAN, 1995, "Le travail : du modèle de l'opération au modèle de l'action", in *La crise du travail*, sous la direction de Jacques BIDET, PUF, p. 196.

ergonomes[8] définissent par ailleurs de "compétences incorporées". Il s'agit pour reprendre la définition de Jacques Leplat[9] de compétences qui font corps avec les actions qui les expriment. Il existe une grande parenté entre les "compétences incorporées" et les automatismes, comme nous allons le voir ci-après.

2.2. Deux modes d'écriture distincts

2.2.1. Un mode automatisé

L'action opératoire qui consiste à répondre en codes-phrases fonctionne selon une logique linéaire de type causal faisant appel à une démarche **automatisée**. La rédactrice a recours à sa mémoire personnelle et à la mémoire informatique pour exécuter l'action de rédiger : "*Dans ce cas-là, j'utilise ce code-phrase-là*" ou bien "c*'est un différé donc j'utilise ce code-phrase*". Ce mode d'écriture, que nous appellerons ici mode automatisé, est proche du "conditionnement" dans la mesure où des mots à valeur de signal déclenchent l'action de rédaction : "*c'est un différé, un retour, un remboursement, etc.*". L'assemblage des codes-phrases s'effectue selon une opération de type binaire particulièrement guidée, que nous expliciterons un peu plus loin.
La question sous-jacente au choix de la phrase adéquate est : quelle phrase pourrait convenir à la situation du client ? L'analyse des contenus de ces codes-phrases montre par ailleurs que les termes utilisés sont très génériques "*le problème, le colis, la marchandise...*". Tout sens de la particularité est gommé. La multiplicité des situations de communication passe par une réduction de la problématique. Utiliser des codes-phrases, c'est donc apprendre à réduire la diversité, c'est s'adresser à tous sans parler à chacun. Le destinataire est d'une certaine façon "inconnaissable": c'est un type de code pour un type de cas. C'est l'analyse qu'en fait Sophie Pene[10] lorsqu'elle dit que "la lettre-type permet d'ordonner et de niveler l'hétérogène de l'état et de l'événement en le réduisant à une catégorie de faits déjà connus".
Cette conception très analytique de la communication découpe en éléments simples les problèmes compliqués, or "le simple n'existe pas. Il n'y a que du simplifié" disait Gaston Bachelard. C'est sans doute pour cette raison que les rédactrices ont très souvent l'impression avec l'emploi des codes-phrases d'une communication "réduite" très insatisfaisante pour une relation commerciale beaucoup plus complexe.

---

[8] Nous faisons allusion ici aux travaux de LEPLAT Jacques, 1995, "A propos des compétences incorporées", in *Le développement des compétences analyse du travail et didactique professionnelle, Education permanente* n°123, pp. 101-111 ; p. 101.
[9] Ibidem p. 102.
[10] PENE Sophie, 1994, *Productions langagières écrites et ordre graphique en situation de travail,* Thèse, Paris VII.

A titre d'exemple, nous présenterons ci-après une "lettre-code-phrase avec libellé ouvert" issue de cette activité de scription. On appelle "libellé ouvert" ces espaces libres permettant d'introduire des variables personnalisées. Celles-ci restent néanmoins très contraignantes puisque l'ensemble des codes-phrases et des libellés ouverts ne doit pas dépasser 32 lettres par phrase. Cette contrainte réduit bien évidemment l'expression. Il est à noter que ces variables sont considérées comme des éléments favorisant la communication commerciale. Il s'agit alors d'une activité de scription "personnalisée" mais non d'une lettre personnalisée proprement dite. L'affichage de la lettre se fait à la demande de la rédactrice. Dans le mode "constructif" des lettres personnalisées, la plume remplace le clavier. **Exemple A : - Affichage des codes-phrases et affichage de la lettre envoyée à la cliente**

Codes-phrases :

Code	*Libellé*
9547	
1392	**24580**
9520	**des 2 factures du mois de juin**
6327	**est**
2011	**d'un premier règlement**
6211	
3506	
7773	171 4749125
777	169 4320895

Affichage de cette lettre code-phrase avec libellé ouvert

J'ai bien reçu votre lettre qui a retenu toute mon attention.

Un paiement de F ***245.80*** nous est parvenu.

Au sujet ***des 2 factures du mois de juin***, le nécessaire ***est*** fait pour régulariser votre dossier.

Vous faites mention ***d'un premier règlement***.

Il est fort probable que votre chèque ait été perdu et que, de ce fait, il ne sera pas débité de votre compte.

Je vous remercie très sincèrement de votre compréhension.

Restant à votre entière disposition, je vous prie de croire, Chère Madame, en mes sentiments dévoués.

Par ce mode de construction, on se rapproche davantage d'un processus de transmission de type informatif que de type communicatif. En ce sens, la rédactrice s'attache plus à ses propres objectifs qu'à ceux du récepteur. Le référent[11] du récepteur, sa culture, ses valeurs ne sont pas

[11] Nous entendrons par cela le contexte, la situation.

particulièrement pris en compte dans la construction du courrier. **L'interaction se réduit à une transmission informative portant le plus souvent sur des faits.**

2.2.2. Un mode "constructif" dit "commercial"

Seule la lettre dite "personnalisée" semble aux yeux des utilisateurs pouvoir revêtir le qualificatif de "commerciale". C'est d'ailleurs ce que confirment certains commentaires du protocole 1 évoqués dans le chapitre III. En effet, dès qu'un élément caractéristique du mode automatisé est perceptible dans le courrier personnalisé, la lettre perd pour l'utilisateur son caractère commercial. Les lettres codes-phrases issues du système automatisé sont donc bien perçues dans une dynamique productive et non dans une dynamique commerciale. Il ne s'agit pas ici de faire la critique d'un système automatisé qui a sa propre fonction dans une organisation productive, mais d'évoquer en guise d'introduction l'aspect paradoxal d'un système qui préconise une écriture pour sa productivité mais reconnaît ses faiblesses qualitatives et qui par ailleurs encourage la transformation qualitative des pratiques rédactionnelles.

Ce mode automatisé de type opératoire se différencie du mode **constructif** propre aux écrits personnalisés. Celui-ci, en effet, s'inscrit dans une démarche plus globale de sens régie avant tout par l'effet communicationnel : "*Le problème que soulève ma cliente nécessite une réponse adaptée... je dois lui expliquer que ...*". C'est une construction stratégique, créative qui s'appuie sur l'interlocuteur et le contexte de communication. Les informations ne sont pas abordées dans leur ordre logique d'exécution, mais selon une logique tactique qui tient compte du type de client, du type de réclamation, de la gravité du problème, de la stratégie de l'entreprise et qui laisse à la rédactrice la décision finale. La rédaction est libérée des contraintes automatisées : elle est inventive dans sa construction, même si elle n'échappe pas toujours aux prescriptions stylistiques d'usage.

2.2.3. Deux modes rédactionnels : deux théories de l'apprentissage

Si l'on s'appuie sur les deux théories de l'apprentissage évoquées par Jean Berbaum[12] : "celles qui font appel au conditionnement et celles qui retiennent la compréhension et le mode de raisonnement comme mode de construction de la réponse", nous pouvons dire que les deux modes rédactionnels peuvent trouver un éclairage au regard de ces deux théories. La première, en rapport avec le conditionnement, se manifeste par une réponse de type réflexe. La deuxième

[12] BERBAUM Jean, 1984, *Apprentissage et Formation*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 23.

suppose une réponse construite élaborée dans une démarche de sens et implique une très forte activité cognitive du sujet.

	Mode automatisé de type opératoire (lettres-types et codes-phrases)	**Mode constructif dit "commercial" (lettres personnalisées)**
Modes de construction du courrier	Démarche faisant appel à une certaine automaticité	Démarche dépendant de l'environnement, du contexte de communication, et des représentations
Nature de la théorie	**Conditionnement** Qui s'inscrit dans une démarche causale : *"J'utilise ce code-phrase car la cliente a dit çà".*	**Constructivisme** Qui s'inscrit dans une démarche plus globale de sens : *"Afin de lui faire comprendre, accepter..., j'écris çà".*

Tableau 30 : Les deux modes de construction du courrier

Pouvons-nous emprunter ici le terme "Conditionnement" ? Oui, car dans ce mode automatisé, il existe des chaînes de comportements mobilisés par conditionnement. Nous pouvons même parler de mots à valeur de signal, déclencheurs d'actions. Le schéma ci-dessous symbolise ces enchaînements.

Activité de scription (lettres codes-phrases) suivant **un mode binaire linéaire**

Signal déclencheur (après lecture du courrier-client)		**Significations**		**Actions**		**Réponse Courrier-Client**
C'est un "différé ou "un retour"	⇒	On échange ou rembourse	⇒	On déclenche l'action et choisit un code-phrase	⇒	On envoie la réponse
C'est une *"promo."*	⇒	On accorde ou refuse	⇒	On déclenche l'action et choisit un code-phrase	⇒	On envoie la réponse

Tableau 31 : Le mode binaire linéaire automatisé

Les signaux déclencheurs d'action sont toujours formulés par les rédactrices derrière des syntagmes nominaux, sans doute parce que les actions se réduisent à des cas-types : "*un article est différé*" devient "*un différé*[13]" ; "*un article a été renvoyé*" devient "*un retour*" ; "*une offre promotionnelle est demandée*" devient "*une promo*". Il pourrait s'agir ici de signaux secondaires à dimension sociale tels que Lev Vygotski[14] les définit et qui par leurs significations introduisent des principes régulateurs de conduite.

Dans l'activité d'écriture propre aux lettres personnalisées, les mots signaux repérés par la lecture du courrier-client ne déclenchent pas une réponse sur le mode binaire. Des éléments contextuels viennent "parasiter" ce premier réflexe qui ne s'inscrit plus dans un espace linéaire. *C'est un différé mais..., c'est un retour mais...,* etc. Progressivement la rédactrice pense stratégie, construction, et écriture. Elle est en fait ici confrontée à sa propre pensée, au sens de l'interaction, aux enjeux de la communication. Elle doit puiser les éléments de sa réponse dans ses compétences rédactionnelles communicationnelles. Ce sont des "compétences réfléchies".

Activité d'écriture (lettres personnalisées)

Signal déclencheur (après lecture du courrier-client)		**Significations et enjeux commerciaux**		**Rédaction**		**Réponse Courrier-Client**
C'est un "*retour*", une "*promo*", un "*différé*" **mais...**	⇒	On analyse les conséquences commerciales de l'action compte tenu du contexte pressenti délicat ou complexe.	⇒	On rédige un courrier personnalisé.	⇒	On envoie la réponse.

Tableau 32 : Le mode constructif

Si les compétences incorporées, comme nous les avons définies précédemment, permettent de répondre aux exigences de production et d'exécuter plus rapidement une tâche complexe, elles renvoient principalement à des propriétés stéréotypes. Nous verrons par la suite qu'il semble difficile de conserver les avantages des "compétences incorporées" sans perdre ceux des

[13] Terme technique largement utilisé dans l'entreprise.
[14] VYGOTSKI Lev, 1997, *Pensée et langage*, opus cité.

"compétences réfléchies". Constat que Jacques Leplat[15] fait également à la suite de ses travaux de recherche.

3. Quand un mode d'écriture prédomine...

Lors des entretiens libres que nous avons effectués au cours de ces six années passées dans l'entreprise, nous avons souvent entendu les propos suivants : *"Moins je fais de lettres personnalisées, moins je sais en faire"*. Certes, l'habitude crée l'habilité ; néanmoins, nous rejoignons les propos d'Ochanine[16] lorsqu'il dit qu'une "image opérative[17]" s'appauvrit si elle est peu ou pas utilisée dans une action qui la réactualise. Aussi, nous pensons que la prédominance d'un mode d'écriture a des conséquences sur l'acte linguistique proprement dit. Si l'on considère[18] que les rapports entre les signes d'une langue sont des rapports de deux types : syntagmatiques et paradigmatiques[19], et que l'acte linguistique le plus élémentaire implique le fonctionnement de ces deux axes, nous faisons l'hypothèse suivante : les lettres personnalisées sont constituées de phrases construites selon l'axe syntagmatique et paradigmatique. Avec les lettres codes-phrases, l'axe paradigmatique disparaît : la rédactrice n'effectue aucun choix de signes. Ceux-ci sont imposés dans une combinatoire figée, sur un axe syntagmatique. C'est un bloc que l'on déplace. Cette pratique d'écriture étant prédominante, nous pensons qu'elle peut avoir des incidences[20] sur les compétences scripturales des écrivants car ceux-ci perdent l'habitude de la permutation sur l'axe paradigmatique. Ceci vient s'ajouter à la présence forte du schéma d'action "écriture automatisée ".

---

[15] LEPLAT Jacques, 1995, "A propos des compétences incorporées", in *Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle*, Education Permanente, n°123, pp. 101-111 ; p. 109.

[16] OCHANINE D, 1981, *L'image opérative*, actes du séminaire et recueil d'articles université Paris I.

[17] Nous parlons "d'image opérative" selon la définition qu'en donne la Psychologie Cognitive : une représentation mentale orientée vers l'action qui schématise ce qui doit se faire en lien avec une représentation de l'objectif final.

[18] A la suite de Ferdinand de SAUSSURE.

[19] On appelle paradigme l'ensemble des signes d'une même classe grammaticale qui sont interchangeables dans un énoncé. Il s'agit du rapport des signes dans le système de la langue alors qu'au contraire l'axe syntagmatique voit le rapport qu'entretiennent entre eux les signes constituant un énoncé. Il s'agit alors de la combinaison des signes entre eux.

[20] Nous développerons plus en détail notre point de vue p. 193.

3.1. Les schémas d'action dans les tâches d'écriture des rédactrices

Suzanne Sébillotte[21] définit les schémas d'action comme "des éléments fondamentaux sur lesquels s'appuie tout traitement de l'information et qui guident le déroulement de traitement dans un système. La théorie des schémas concerne essentiellement la connaissance. Toute connaissance est organisée en unités ou blocs. Ces unités sont les schémas et ont certaines caractéristiques. Ils représentent la connaissance à tous les niveaux d'abstraction et jouent un rôle central dans le processus de raisonnement."

Pour Suzanne Sébillotte, les schémas auraient des buts et pourraient emboîter des sous-schémas, lesquels auraient des sous-buts. Dans le schéma ci-dessous, relatif à la tâche d'écriture des rédactrices, on retrouve bien une configuration en sous-schémas (voir ci-après).

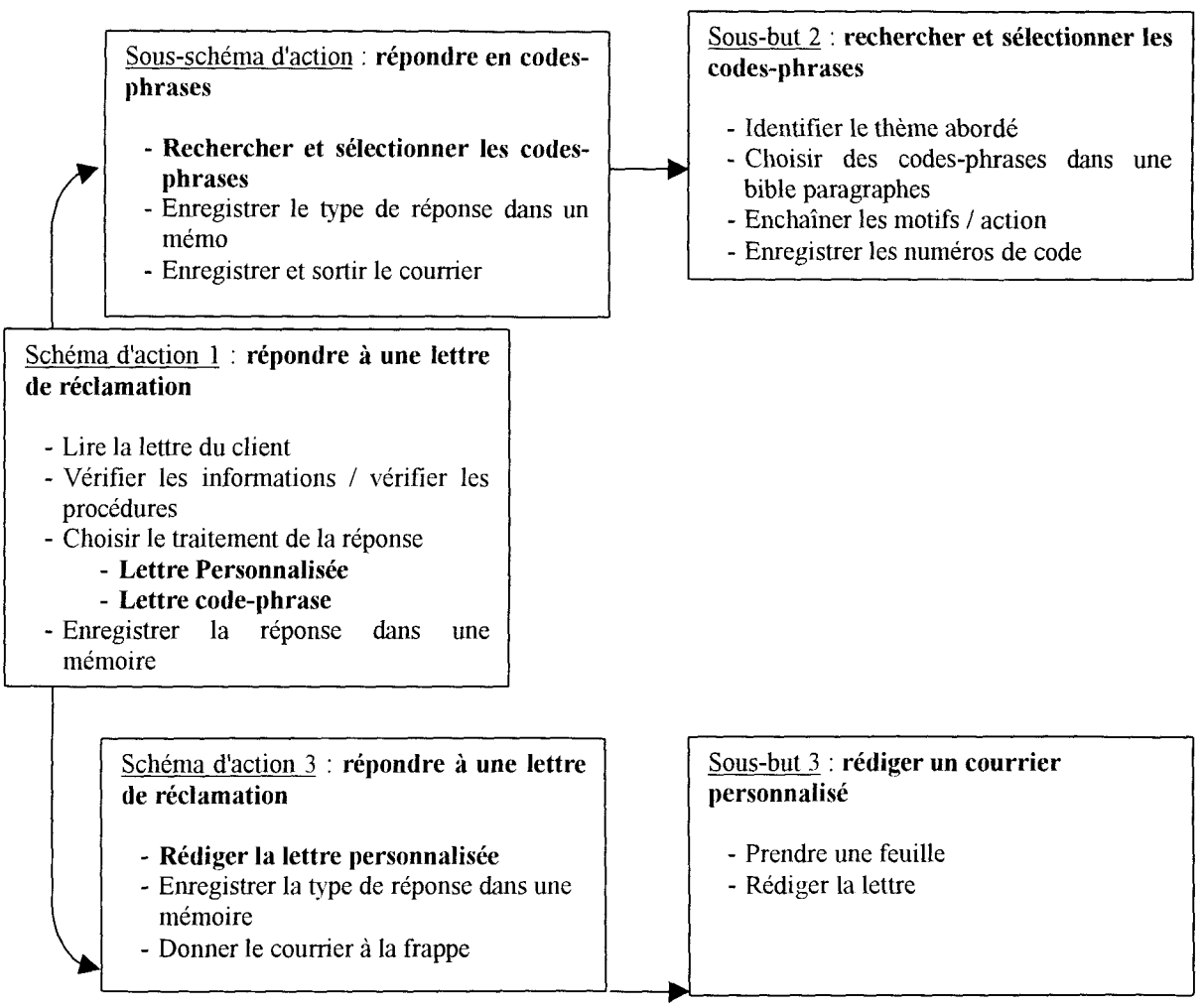


Figure 11 : Les sous-schémas d'action dans les tâches d'écriture

[21] SÉBILLOTTE Suzanne, 1993, "Schémas d'actions acquis par l'expérience dans les représentations mentales des opérateurs : leurs utilisations et la construction de nouveaux schémas", in *Représentations pour l'action*, Octarès éditions, pp. 57-77 ; p. 59.

3.2. Schémas d'action dans les tâches d'écriture inhabituelles

En quoi la lettre personnalisée est-elle une tâche d'écriture inhabituelle ? Nous fonderons notre affirmation sur deux points :

- Elle est réservée au cas "limite" ou délicat et par conséquent ne concerne qu'un certain nombre de courriers.
- Elle ne concerne que 5% de l'activité scripturale des acteurs.

Suzanne Sébillotte[22] pose l'hypothèse selon laquelle les schémas acquis par l'expérience, par l'habitude sont réutilisés quand la situation de travail change ou quand les outils de travail sont nouveaux. Elle montre notamment que les problèmes rencontrés par les sujets effectuant des schémas d'action sont dus au fait qu'ils essayent de calquer coûte que coûte l'exécution de la tâche à un schéma connu mais qui correspond plus ou moins bien à la nouvelle tâche. Il existerait donc des schémas relatifs à l'action dans les représentations mentales des sujets. Nous retiendrons tout particulièrement de ses conclusions que pour elle, si le sujet pense que cette tâche appartient à la même classe qu'une tâche qu'il a l'habitude d'effectuer, alors il effectue le schéma de la tâche connue pour réaliser la nouvelle tâche.
Si l'on transpose ces conclusions dans notre situation de travail, nous constatons qu'effectivement :

- les rédactrices ont bien souvent recours aux schémas d'action connus et omniprésents et à leurs sous-schémas (issus des actions opératoires) ;
- l'utilisation préférentielle du mode d'écriture automatisé accentue la mise en mémoire du schéma d'action de ce mode. Cela se traduit par des emprunts massifs de locutions de structures, etc. et par leur transposition sur le mode constructif moins utilisé.

Ces observations nous ont permis de **comprendre** comment progressivement des habitudes scripturales automatisées ont pu progressivement envahir les pratiques rédactionnelles des acteurs, jusqu'à parfois les empêcher d'appréhender l'interaction commerciale avec tout le recul nécessaire à la gestion de sa complexité.
Nous montrerons ci-après comment le sous-schéma d'action "sélectionner et employer un code-phrase" est si omniprésent qu'il vient s'immiscer dans les écrits personnalisés.

[22] SEBILLOTTE Suzanne, 1993, Opus cité.

3.3. La prégnance du sous-schéma d'action "sélectionner et employer un code-phrase" dans l'activité d'écriture

Mémoriser, c'est à la fois "retenir" au sens de stocker en mémoire, mais c'est aussi "enregistrer" au sens de mettre en mémoire. De cette double définition, nous ferons deux observations que nous illustrerons. La **lettre code-phrase,** outil "préconçu" retenu dans une bible de paragraphes, **fait appel à la mémoire**. Se souvenir du code à employer ou bien aller rechercher le code à employer réduit l'effort rédactionnel aux capacités de mémorisation. La pensée s'élabore donc en fonction des codes-phrases et non en fonction du destinataire : nous sommes loin de la créativité liée à la construction libre des lettres personnalisées. Pourquoi retrouve-t-on des traces de ces codes-phrases dans les écrits dits libres, personnalisés ? Nous apporterons ici quelques hypothèses issues de nos observations. D'une part, "la mémoire épisodique"[23] constituée ici d'informations issues des codes-phrases, est constamment réactivée par la prédominance de l'écriture automatisée et de ce fait par interférence proactive produit un désapprentissage de l'écriture personnalisée. Ce concept d'interférence proactive, emprunté à la Psychologie de l'Apprentissage, signifie qu'une première tâche entraîne des effets négatifs sur les modalités d'acquisition d'une seconde. Il apparaît ainsi difficile à la rédactrice de se défaire de certains mécanismes langagiers mémorisés qui se déclenchent selon des automatismes d'écriture dès que le processus de récupération des informations est sollicité par la fréquence d'apparition de certains mots-cibles. Il semble également que la classification thématique des bibles de paragraphes habitue la pensée à catégoriser et à répertorier des types de situations communicationnelles au détriment de la mise à distance propice à l'écriture individualisée.

3.3.1. La mémorisation de locutions[24]

Des locutions figées abondent dans les bibles de paragraphes. Elles sont stockées, engrangées : elles constituent un stock mémoriel important et viennent s'ajouter à celles déjà stockées. Elles

[23] Nous faisons ici référence à la définition qu'en donnent G MALCUIT, A POMERLEAU et P MAURICE, in *La psychologie de l'apprentissage, termes et concepts,* Edisem Maloine p. 200 : " les tâches d'apprentissage verbal se situent dans le cadre de la mémoire épisodique : l'individu apprend à un moment X et dans un contexte donné des unités verbales qu'il doit se rappeler à un autre moment (X+Y) et dans un contexte identique ou différent. La différence entre mémoire épisodique et mémoire sémantique repose justement sur la référence à l'expérience particulière de l'individu ou "épisodes" vécus (les unités verbales apprises à un moment et dans un contexte particuliers)... La capacité d'apprendre et de se rappeler certains événements épisodiques dépend en partie de l'apprentissage sémantique".

[24] Nous entendrons ce terme selon la définition qu'en donne Gaston GROSS 1996, in *Les expressions figées en français,* édition Ophrys, 161 p. ; p. 154 : "syntagme nominal, verbal, adjectival, adverbial dont les éléments composants ne sont pas actualisés individuellement et qui forme un concept autonome, que le sens global soit figé ou non".

s'imposent peu à peu dans les courriers personnalisés et sont, pour les personnes qui les réactivent, des moyens d'accélérer la productivité personnelle[25]. Sans vouloir apporter une explication trop triviale, nous voulons néanmoins ne pas oublier le contexte économique de production dans lequel cet écrit voit le jour. Nous évoquerons ici les locutions qui servent à introduire des thématiques. Ces locutions sont particulièrement employées dans les codes-phrases parce qu'elles permettent en général d'introduire des variables. Elles sont par contre très contraignantes pour les écrits personnalisés et ont deux conséquences rédactionnelles : une centration sur l'objet et non sur le client et une construction complexe qui nuit parfois à la clarté des propos. Voici ci-après quelques exemples qui reflètent ces utilisations mémorielles des locutions.

Locutions récurrentes stockées en mémoire (provenant des codes-phrases)	**Extraits de lettres personnalisées**	**Proposition de modification évacuant la locution mémorisée (recentration sur le destinataire et/ou clarification de la formulation)**
Concernant	*(1)* ***Concernant*** *la bouteille isotherme, ce cadeau est offert avec ou sans commande.*	*(1')* *Nous* ***vous*** *offrons la bouteille isotherme avec ou sans commande.*
Quant au	*(2)* ***Quant au pantalon*** *ref. 740.8145 renvoyé,* ***celui-ci*** *a été* ***défalqué*** *sur le relevé du mois d'août, c'est-à-dire, la somme de 197,00f.*	*(2')* *D'autre part, nous avons bien défalqué sur le relevé du mois d'août la somme de 197f. Celle-ci correspond au pantalon ref. 740.8145 que vous avez renvoyé.*
En ce qui concerne	*(3)* ***En ce qui concerne*** *la Boutique femme, les précisions apportées vont nous permettre d'affiner notre grille de mensuration.*	*(3')* ***Vous avez eu raison*** *de nous signaler que notre grille de mensuration* ***ne vous convenait pas.*** *Je transmets* ***vos remarques*** *à notre service chargé de la Boutique Femme.*
Vous faites mention de	*(4)* ***Vous faites mention*** *d'un chèque envoyé à réception du pantalon. Je ne trouve pas trace de celui-ci.*	*(4')* *Je ne retrouve pas trace du chèque que vous nous avez envoyé à réception du pantalon.*
Au sujet de	*(5)* ***Au sujet des frais de port*** *facturés,* ***ils*** *correspondent à la commande du 21 avril.*	*(5')* *Les frais de port facturés correspondent à la commande du 21 avril.*

Tableau 33 : La mémorisation des locutions

En commençant sa phrase par l'emploi de ce type de locution, la rédactrice est contrainte à un processus anaphorique : anaphore nominale (*"ce cadeau"* ***(1)***) ou anaphore pronominale (*"celui-*

[25] Nous rappelons juste que cet écrit professionnel est soumis à des normes quantitatives (voir chap II).

ci, il,"(2)). Celui-ci peut être parfois fautif ou maladroit. Ainsi, dans l'énoncé **(2)**, la maladresse provient du fait que ce n'est pas le pantalon qui est défalqué, mais la somme de 197,00 francs. La rémédiation se fait, non pas comme le suggèrent certains manuels didactiques[26] en proposant de raccourcir la phrase, mais bien en se détachant des locutions mémorisées et réinjectées par habitude. La construction de l'énoncé **(3)** est particulièrement intéressante à observer parce que ce sont les deux reprises mémorielles : "*En ce qui concerne*" et le participe passé ayant une valeur passive (voir chap. IV) "*précisions apportées*" qui contribuent à opacifier l'énoncé. Enfin, la reprise de "*celui-ci*" dans l'énoncé **(4)** est ambiguë.

Le fait que la syntaxe permette la compréhension n'implique pas obligatoirement qu'elle soit bien mémorisée. En effet, nous constatons que bien souvent le contenu intégral des codes-phrases n'a pas été gardé en mémoire, mais que par contre sont mémorisés leurs structures et leurs thèmes. Ce processus rappelle d'une certaine façon ce que Blanche-Noëlle Grunig[27] appelle le "reformatage". Pour elle, "le reformatage est le fait qu'au bout d'un certain temps d'écoute ou de lecture d'unités linguistiques enchaînées, le récepteur-interprétant associe à ces chaînes une transformation d'elles-mêmes : elles sont rassemblées et recomposées, remodelées en nouvelles unités appelées masses mnésiques, reliées entre elles dans la mémoire de l'interprétant ne devant plus rien directement à la syntaxe sur les unités linguistiques minimales initiales, qui pour la plupart sont perdues". Nous constatons effectivement, dans les écrits personnalisés, cette déstructuration et restructuration propres au reformatage par le fait qu'il n'y a pas "perte totale des traces initiales".

3.3.2. Un "kit"[28] mémorisé prêt à être consommé

Difficile de ne pas céder à la tentation d'emprunter ce qui est préconçu, prêt à consommer, lorsqu'on est confronté à la terrible épreuve de la créativité qu'impose l'écrit personnalisé. Dès lors, on ne peut guère s'étonner de voir transposée dans des courriers personnalisés, l'intégralité du contenu de certains codes-phrases. Ceux-ci sont parfois maladroitement juxtaposés, et peuvent contribuer à une incohérence de sens, notamment lorsqu'à la notion d'acceptabilité sémantique et syntaxique n'est pas jointe celle d'appropriation au contexte donné. L'exemple

[26] Nous en parlerons dans le chapitre VI.

[27] GRUNIG Blanche-Noëlle, 1996, "Structure et processus", *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, Exci fascl p. 48-49.

[28] Terme emprunté à Blanche-Noëlle GRUNIG 1997, "La locution comme défi aux théories linguistiques : une solution d'ordre mémoriel ?" in, *La locution entre langue et usages*, ENS éditions, 346 p. ; p. 231.

que nous citerons ci-dessous provient d'un de ces assemblages insatisfaisants si fréquents dans les courriers personnalisés.

Codes- phrases	**Emprunt des codes-phrases dans une lettre personnalisée**	**Appropriation des deux phrases au contexte de communication**
a	**A**	**A'**
(1) "L'article que vous souhaitez est différé." *(2) "Vous me mettez dans l'embarras."*	*Vous nous avez passé commande le 15 janvier.* ***L'article que vous souhaitez est différé. Vous me mettez dans l'embarras.*** *Nous vous demandons de bien vouloir patienter.*	*Vous nous avez passé commande le 15 janvier.* ***Je suis désolée de vous mettre dans l'embarras, mais l'article que vous souhaitez est différé.*** *Nous vous demandons de bien vouloir patienter.*

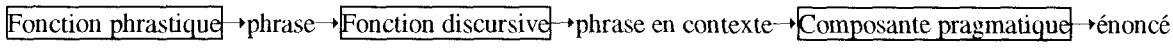
Tableau 34 : Un "kit" mémorisé prêt à être consommé

Dans l'énoncé **A,** les deux codes-phrases distincts **(1)** et **(2)** ont été repris et juxtaposés dans la lettre personnalisée sans qu'il n'y ait de réappropriation du sens au contexte. De ce fait, la rédactrice fait porter la responsabilité de "*l'embarras*" à la cliente à propos d'une demande d'achat pour le moins légitime. L'assemblage de ces deux phrases est donc inapproprié au contexte de communication. "*Vous me mettez dans l'embarras*" est un code-phrase consacré normalement aux demandes embarrassantes, ce qui n'est pas commercialement parlant le cas ici. S'il n'y a pas eu rectification de la maladresse communicationnelle, c'est, à notre avis, qu'il n'y a pas eu de prise de distance avec la réponse non satisfaisante pour la cliente. Dans la réponse **A'**, il y a une réorganisation des codes-phrases dans le contexte de communication et l'obligation d'une transformation de la structure initiale : "*Vous me mettez dans l'embarras*" devient "*Je suis désolée de vous mettre dans l'embarras*". Nos observations nous ont amenés à constater le lien étroit entre erreur communicationnelle et implication, voire projection émotionnelle. "L'écrire juste" serait le "ressentir juste".

Une phrase doit donc répondre non seulement aux exigences de la construction sémantique, mais également aux exigences de cohésion du texte. Robert Martin[29] disait à ce propos qu' "il importait de compléter la notion d'acceptabilité (grammaticalité et sémanticité) par celle de cohésion : la cohésion détermine l'appropriation d'une phrase bien formée à un contexte". Et les

[29] MARTIN Robert, 1983, *Pour une logique du sens,* P.U.F, Linguistique nouvelle, 1ère édition, 268 p ; p. 205.

codes-phrases mémorisés, intégrés sans réappropriation du contexte dans les écrits personnalisés peuvent nuire à cette cohésion. La fonction phrastique étant fortement sollicitée par les codes-phrases, la fonction discursive a tendance à être secondaire. Il s'agira donc, dans le cadre de notre formation, de bien faire apparaître la fonction discursive afin de maintenir la continuité thématique. A cet effet, nous retiendrons notamment le schéma en trois paliers évoqué par Robert Martin[30].



● Du "prêt à consommer" à la rupture syntaxique

Nous avons été maintes fois intrigués par ces phrases au sens brisé par des ruptures subites, comme si les auteurs de ces phrases étaient soudain submergés par un prêt à consommer envahissant, un "déjà-là" qui ne peut faire autrement que "d'être-là" ! A cause de ces formules stéréotypées intégrées en mémoire, nous pouvons parler, comme le dit Blanche-Noëlle Grunig[31] d'une "non autonomie" du locuteur, ici de la rédactrice. Celle-ci, victime de la présence mémorielle forte de ce "prêt à consommer", ne distingue plus ce qu'elle construit elle-même ni ce qu'elle emprunte. La construction personnelle de son énoncé est totalement soumise à sa mémorisation. Nous donnerons pour exemple la phrase ci-après extraite d'une lettre personnalisée :

*(1) "**Comme vous me le faites savoir, nous sommes conscients qu**'il est désagréable pour la clientèle d'attendre une marchandise."*

"Comme vous me le faites savoir" et "***nous sommes conscients que"*** sont des expressions très utilisées dans les courriers et donc, pour nous, stockées en mémoire et régulièrement désenfouies. Leur présence juxtaposée rend quelque peu la phrase étrange. Nous pensons que la rédactrice n'a pas su se détacher de ces expressions qui en fait se rattachent au même énoncé : *"**Comme vous me le faites savoir**, il est désagréable pour la clientèle d'attendre une marchandise"* ou bien *"**Nous sommes conscients qu**'il est désagréable pour la clientèle d'attendre une marchandise."*

Pour le formateur, ce constat signifie qu'il ne s'agit pas tant de travailler sur les constructions de phrases que sur ce "puits mémoriel" dans lequel les locuteurs vont rechercher ce qui doit permettre la construction et l'élaboration de leur pensée. Toutes les observations que nous ferons

[30] Ibidem p. 17.
[31] Blanche-Noëlle GRUNIG, "*Pour une conception dynamique du sujet*", opus cité, p. 130.

dans ce chapitre interrogent notre pratique formative car elles nous éloignent de nos outils habituels destinés à l'enseignement de l'écrit et nous plongent dans le gouffre mystérieux de la mémoire.

● Du "prêt à consommer" à la maladresse commerciale

Etre commercial, c'est savoir dire "les choses en douceur"[32], telle est la représentation que les rédactrices se font de l'écriture commerciale. L'atténuation apparaît dès lors un procédé stylistique particulièrement recherché pour adoucir ce qui apparaît trop sec, pour atténuer ce qui apparaît trop brutal. Tous les codes-phrases allant dans ce sens, tels que "*j'ai le plaisir de... ou bien à titre commercial et exceptionnel*", sont particulièrement mémorisés et réintroduits quel que soit le contexte de communication. Leur "désenfouissement"[33], fragment verbal qui surgit hors du stock mémoriel, peut provoquer des ruptures dans la linéarité du discours, lequel revêt alors une contradiction dommageable pour la situation de communication commerciale. C'est ainsi que l'on a pu retrouver dans des écrits personnalisés : "*J'ai le plaisir de vous demander la somme de ...*". Ou bien encore, alors que la rédactrice venait de reconnaître l'erreur de son entreprise : "*A titre exceptionnel et commercial, je vous offre un cadeau*". Dans cette situation, il va de soi que le "*à titre commercial et exceptionnel*" appliqué à une situation où la responsabilité provient de l'entreprise devient non seulement dénué de sens, mais peu commercial. Le prêt à consommer se retourne contre celui qui le consomme ! C'est d'une certaine façon ce que Blanche-Noëlle Grunig[34] constate lorsqu'elle dit que "ces locutions préfabriquées aboutissent à une désaffectation à l'égard de la parole". Il est à noter qu'il est recommandé aux rédactrices de "comprendre le sens exact des codes-phrases avant de les utiliser"[35]. Précaution qui préfigure bien qu'on pourrait les utiliser sans les comprendre !

● Du "prêt à consommer" à l'enfouissement des temps verbaux

En stockant en mémoire une phrase ou une formule, la rédactrice retient surtout sa thématique. En ce sens, les temps verbaux ne sont pas réellement imprimés en mémoire. Cet enfouissement ou cette mise à l'écart des indicateurs temporels peut être très préjudiciable à la qualité de la communication commerciale transmise, car, les temps verbaux, modificateurs appliqués aux

[32] Nous rappelons l'importance du critère "atténuer" évoqué dans les représentations de la communication commerciale (chapitre III).
[33] Terme emprunté à Blanche-Noëlle GRUNIG, 1994, *Structure et processus*, opus cité p. 47.
[34] GRUNIG Blanche-Noëlle, 1997, "Préface", dans *La locution entre langue et usages*, ENS Editions, 346 p. ; p. 13.
[35] Extrait d'une note de service de l'entreprise.

verbes, permettent de déterminer si l'événement est achevé, inachevé, en cours, à venir, etc., indication particulièrement précieuse dans le cadre d'une réclamation. En effet, la fonction des temps verbaux est de permettre d'encoder de l'information pertinente pour le traitement pragmatique.

Nous prendrons pour exemple la phrase ci-après, mémorisée par l'ensemble des rédactrices :

(1) *"Nous vous prions de nous excuser pour le retard que nous vous* ***/IMPOSER****".*

Le verbe "imposer" est mémorisé mais pas le temps verbal. Ainsi la rédactrice écrira indifféremment : "***imposons*** ou ***avons imposé***".

Or, sur le plan commercial, la différence est fondamentale : "***Nous vous imposons***" signifie que l'action n'est pas encore terminée : le client attend toujours ! Tandis que "***Nous vous avons imposé***" signifie que l'action est terminée : le client n'attend plus ! Le prêt à consommer a évacué de la mémoire les temps verbaux, ce qui modifie de ce fait la valeur de l'information transmise.

Nous émettrons une hypothèse sur ces phrases restituées partiellement. Pour cela nous prendrons appui sur les résultats d'expérimentations effectuées en psychologie cognitive et évoquées par Michel Denis[36]. Des expériences montrent que la mise en mémoire des phrases concrètes s'effectue sous forme d'images. Si l'on considère que les phrases manipulées par les rédactrices sont plus proches de phrases concrètes qu'abstraites (exemple : ici s'excuser d'un retard), il semblerait, alors que, selon cet auteur, la formulation précise de ces phrases peut être rapidement oubliée mais non les images que ces phrases ont évoquées chez le sujet. Ceci pourrait expliquer (nous n'excluons pas bien sûr d'autres explications) pourquoi ce sont bien souvent des thématiques, des termes qui sont conservés en mémoire plus que la phrase littérale. L'activité d'imagerie liée aux phrases concrètes nous semble être une piste qu'on ne peut écarter.

- Du "prêt à consommer" à la non-implication

Prendre ce qui a déjà été écrit, c'est également d'une certaine façon ne plus être responsable de ce qui est écrit. L'écrit certifié correct par l'entreprise devient objet de consommation autorisé : l'implication personnelle disparaît. C'est ce à quoi fait allusion Blanche-Noëlle Grunig[37] lorsqu'elle dit que "parler est un risque qu'il vaut mieux partager !" et que "les formules figées servent merveilleusement bien cette prudence !"

---

[36] DENIS Michel, 1994, *Image et Cognition*, Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 2ème édition, 284 p. ; p. 112.

[37] GRUNIG Blanche-Noëlle, 1997, *La locution comme défi aux théories linguistiques*, in *La locution entre langue et usages*, ENS Editions, 346 p. ; p. 238.

En transposant des formules figées dans les lettres personnalisées, les rédactrices inconsciemment se rassurent : elles ont en quelque sorte la caution de ceux pour qui elles parlent. Pour s'écarter du style procédural qui en découle, la rédactrice doit prendre ses distances par rapport aux termes figés mémorisés et basculer vers une écriture plus libérée plus engagée. Nous posons là encore l'affirmation que c'est à ce prix qu'elle pourra retrouver une expression plus commerciale car plus centrée sur le destinataire.

Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre VII[38] mais, d'ores et déjà, nous souhaitons montrer quelques mécanismes de transformation :

Extrait d'une lettre personnalisée	**Termes figés appartenant au registre de la procédure (codes-phrases) et réintégrés dans la lettre personnalisée.**	**Modification pour un écrit plus commercial (après élimination des termes figés et implication de l'écrivant)**
(1)		**(1')**
Je vous remercie de ***me faire part de vos remarques suite à la réception du bon d'achat.***	***me faire part de vos remarques***	***Vous souhaitez*** *savoir s'il vous est encore possible de bénéficier de notre bon d'achat.*
	suite à la réception du bon d'achat	***Je vous rassure,*** *celui-ci est valable quelle que soit la date à laquelle vous décidez de passer commande.*
Je tiens à vous préciser *qu'il n'y a aucune* ***date de validité*** *pour ce bon, que celui-ci reste toujours valable quelle que soit la date à laquelle vous décidez de passer commande.*	***Je tiens à vous préciser***	***Vous pourrez*** *donc,* ***bien entendu,*** *bénéficier de notre réduction sur votre prochain achat.*
	date de validité	

Tableau 35 : Du prêt à consommer à la non-implication

Les structures figées rendent la communication moins commerciale. Dans **(1)**, la rédactrice informe de quelque chose alors que dans **(1')** la rédactrice part du souhait de la cliente "*vous souhaitez*", tente de la rassurer "*je vous rassure*" et de l'inciter à acheter "*vous pouvez bien entendu*". Elle ne dit pas quelque chose, au sens d'informer, elle s'adresse à une cliente. Cette distinction rappelle d'une certaine façon celle qu'effectue Jean Blaise Grize[39] à propos de l'argumentation lorsqu'il différencie le "prouver quelque chose" et le "prouver pour quelqu'un". Quant à nous, nous y voyons nettement la nuance entre répondre de façon procédurale et

[38] Exemple qui viendra s'ajouter à ceux que nous évoquerons au chapitre VII.
[39] GRIZE Jean Blaise, 1996, *Logique naturelle communications*, 1ère édition, Paris, PUF, 161 p. ; p. 10.

répondre de façon commerciale. La différence est bien dans l'engagement individuel que le discours commercial implique.

3.3.3. L'enchaînement mémorisé de formules figées

Pour Ferdinand de Saussure, les signes linguistiques entretiennent deux types de rapport entre eux : des rapports linéaires ou **syntagmatiques** et des rapports de commutation ou **paradigmatiques**. Si on part de cette définition, appliquée à l'activité de scription (codes-phrases), on peut penser que dans ce type d'activité, c'est principalement l'axe syntagmatique[40] qui est sollicité. La rédactrice prend l'habitude d'effectuer des permutations de blocs sur un axe linéaire.

(1) ***"Pour me permettre de régulariser votre situation*** *(code 4502[41]), voudriez-vous me faire parvenir la ou les étiquettes des colis objets de votre réclamation." (code 45969)*

(2) *"Pour me permettre de vous donner satisfaction (code 4499),* ***voudriez-vous me faire parvenir la ou les étiquettes des colis objets de votre réclamation". (****code 45969)*

(3) *"Voudriez-vous me faire parvenir la ou les étiquettes des colis objets de votre réclamation (code45969),* ***pour me permettre de régulariser votre situation".*** *(code 4502)*

On retrouve peu d'occasion de substitution d'une unité par une autre unité sur un axe paradigmatique. Nous pensons qu'à force d'employer des codes-phrases, la rédactrice mémorise inconsciemment des formules figées, mémorisées, enchaînées. Lorsque la rédactrice bascule dans l'activité d'écriture (lettre personnalisée), **elle conserve en fait en mémoire ces enchaînements mémorisés**, ces suites de phrases qui sont reliées linéairement dans une même thématique. Parce qu'elles sont enchaînées sans être repensées, reconstruites, ces phrases perdent la force argumentative que leur conférait initialement cet enchaînement. On peut prendre pour exemple une suite de deux assertions[42] particulièrement mémorisées.

---

[40] Remarque effectuée également p 182.

[41] Chaque code-phrase doit trouver une suite. De multiples combinaisons sont possibles. Il n'est pas possible de modifier un mot du bloc.

[42] Il s'agit d'une thématique très fréquente dans les réponses aux lettres de réclamation.

Extrait d'une lettre

(4) *"J'ai pris bonne note de* ***votre remarque*** (indice de particularisation) *en ce qui concerne ....*
Dès ce jour, je la transmets à notre responsable de collection qui ***accorde toujours*** (indice de généralisation) *beaucoup d'intérêt à* ***vos*** *remarques et suggestions* (indice de particularisation)."

Tableau 36 : L'enchaînement mémorisé de formules figées

Ainsi, dans l'exemple ci-dessus, l'enchaînement forme un énoncé vraisemblable mais non crédible. ***"Votre remarque"*** signifie que cela vaut pour un cas précis (indice de particularisation) ; ***"Accorde toujours"*** signifie qu'on le fait toujours (utilisation du présent d'habitude[43] et d'un adverbe marquant également l'habitude (indice de généralisation).
"Vos remarques et suggestions" signifient également que cela vaut pour un cas précis (indice de particularisation).

De ce fait, on dit à la cliente que l'on prend en compte "comme d'habitude ses remarques". Cette phrase n'est sincère que si la cliente est une habituée des remarques (ce qui n'est pas le cas). La particularisation, dans la deuxième partie de l'énoncé, est impossible. Il faut avoir recours à la généralisation pour rendre crédible celui-ci. La relation argumentative des deux assertions doit être reconsidérée en fonction de la portée de la valeur de vérité.
En effet, la promesse d'action émise n'est crédible que si la rédactrice veille à ne pas confondre *"la remarque de* ***la*** *cliente"* (indice de particularisation) et *"la remarque* ***des*** *clientes"* (indice de généralisation). Pour cela, elle doit effectuer quelques modifications grammaticales (*"vos remarques"* deviennent *"les remarques des clientes"*) sur un axe paradigmatique. Ayant perdu l'habitude de faire fonctionner l'axe syntagmatique et paradigmatique en même temps dans l'acte linguistique, elle ne remet plus en cause les signes constituant l'énoncé.
En stockant des enchaînements figés, sans les réajuster au contexte, la rédactrice brise sans le savoir la crédibilité de ses propos. **L'insincérité** qui **s'en dégage** nuit à la **qualité commerciale** de l'énoncé. La modification ci-après montre bien comment une légère transformation peut rendre l'énoncé plus crédible.

[43] Le présent d'habitude au sens de MAINGUENEAU Dominique, 1991, *L'énonciation en Linguistique Française*, les fondamentaux, Paris, Hachette supérieur, 127 p. ; p. 82.

Proposition de modification
(4') *"J'ai pris bonne note de* ***votre remarque*** (indice de particularisation) *en ce qui concerne...* *Dès ce jour, je la transmets à ..., notre responsable de collection qui* ***accorde toujours*** (indice de généralisation) *beaucoup d'intérêt* ***aux remarques et suggestions des clientes*** (indice de généralisation)".

Tableau 37 : L'enchaînement mémorisé de formules figées (suite)

Nous retiendrons de cet exemple que la rédactrice ne doit pas seulement se préoccuper des valeurs de vérité, mais également des valeurs de croyance que la cliente accorde à ce qu'elle dit. C'est à cette difficulté qu'elle risque de se heurter souvent si elle ne vérifie pas ce qu'elle a stocké en mémoire

3.3.4. La mémorisation des structures syntaxiques figées à "variable"

Mémoriser des codes-phrases, c'est également mémoriser leurs structures. Celles-ci se caractérisent par l'emploi de modulations ouvertes permettant l'intégration de "variables". Ces "variables", laissées à la libre initiative de la rédactrice servent à personnaliser le courrier :

(1) *Après consultation de nos stocks, je vous indique la situation de la marchandise :*
"... ... ... " (variable à intégrer ***par exemple : non disponible***)

(2) *La promotion que vous demandez ne peut être accordée pour le motif suivant :*
"... ... ... " (variable à intégrer ***par exemple : date dépassée***)

(3) *Je prends contact avec "... ... ... "* (variable à intégrer ***par exemple : notre transporteur***), *afin de procéder à une enquête approfondie.*

Nous retrouvons des traces de ces structures figées dans les lettres personnalisées. Progressivement, la phrase se sclérose et perd toute sa mobilité.

- L'immobilisme de la notion de phrase

En observant les lettres personnalisées, nous avons retrouvé des structures identiques à ces structures modulables. L'intégration de ces structures sous-jacentes aboutit souvent à une rédaction maladroite ou fautive. La remédiation passe alors par l'identification de la structure sous-jacente intégrée et par la rédaction de deux phrases distinctes. L'exemple ci-après montre l'intégration de cette structure modulable.

Phrase inspirée d'une structure ouverte avec variables (extrait d'une lettre personnalisée)	**Phrase proposée après élimination de la structure sous-jacente mémorisée**
*(4) "Les articles suivants : **débardeur et lot de sous-pull s'avérant épuisés**, n'ont pas été calculés dans le montant de la facture."*	*(4') "Le débardeur et le lot de sous-pull sont épuisés. **Ils n'ont donc pas été calculés dans le montant de la facture."***
(5) *"**Les tapis figurant sur le catalogue hiver : nous n'avons pu vous accorder cette offre,** ce qui explique le contre-remboursement de 52,50F."*	**(5')** *"**Comme** vos tapis figurent sur le catalogue hiver, nous n'avons pu vous accorder cette offre. Ceci explique le contre-remboursement de 52,50F."*

Tableau 38: L'immobilisme de la notion de phrase

Certes, la construction **(5)** choisie par la rédactrice a été certainement aussi suscitée par l'emploi du participe présent, mais nous pensons que la mémorisation des "structures syntaxiques à variable" contribue largement à amplifier ce type de construction syntaxique. Il y a un lien étroit entre l'outil automatisé, producteur d'écrits figés et le choix des structures syntaxiques des rédactrices.

● La perte de la notion de paragraphe

Comme le terme "codes-phrases" l'indique, c'est la phrase qui est l'élément fondamental de la construction du courrier. En ce sens, l'unité phrase supplante l'unité paragraphe. Nos observations dans les courriers personnalisés nous ont conduits à constater que le paragraphe, constitué de deux ou trois phrases ayant une unité de sens, est peu fréquent. La phrase unique, traitant plusieurs informations différentes coordonnées par un terme de coordination remplace le paragraphe. Il semble que l'on puisse affirmer que l'habitude de la gestion des phrases (codes-phrases) et non des paragraphes provoquerait inconsciemment un rallongement des phrases. En réintroduisant la logique de paragraphe, on redonne à la phrase une unité de sens.

Logique de phrase (extrait d'un courrier personnalisé)	**(1)** *"Pour nous permettre de vous dédommager des frais occasionnés, nous vous prions de bien vouloir nous retourner le linge abîmé* ***et*** *ceci accompagné obligatoirement de ce présent courrier à l'intérieur du colis, l'étiquette que nous vous remettons ci-inclus sera également à coller sur le paquet."*
Réintroduction de la notion d'idées dans un paragraphe	Identification et séparation de **l'action** et **des modalités de l'action**
Logique de paragraphe	**(1')** *"Pour nous permettre de vous dédommager des frais occasionnés, nous vous prions de bien vouloir nous retourner le linge abîmé. Merci de placer à l'intérieur du colis ce courrier et de coller l'étiquette ci-inclus sur le paquet."*

Tableau 39 : La perte de la notion de paragraphe

On voit nettement dans cet exemple que la phrase **(1)** a tendance à se déployer sous la forme d'un paragraphe.

●Le recours privilégié à la conjonction d'addition "et"

Nous constatons une utilisation systématique de la relation d'addition *"et"*, même pour introduire une relation de restriction *"mais, cependant"* ou pour introduire une relation de conséquence *"donc, par conséquent, alors,"* etc. Nous pensons que le maniement fréquent de phrases simples[44] dans les codes-phrases, accentue cette tendance à la relation d'addition plutôt qu'à l'expression des autres types de relation. L'exemple ci après, loin d'être isolé, illustre nos propos :

Extrait d'une lettre personnalisée (avec la relation d'addition)	**Modification de l'extrait (avec expression de la relation pertinente)**
(1) "J'ai bien reçu votre courrier concernant la réparation de notre nettoyeur vapeur. *J'ai soumis vos remarques au Responsable Technique qui a expertisé votre appareil. Il n'a décelé aucune anomalie* ***et*** *la garantie légale concernant les vices cachés ne s'applique pas à ce produit".*	*(1') "J'ai bien reçu votre courrier concernant la réparation de notre nettoyeur vapeur.* *J'ai soumis vos remarques au Responsable Technique qui a expertisé votre appareil. Il n'a décelé aucune anomalie.* ***Par conséquent,*** *la garantie légale concernant les vices cachés ne s'applique pas à ce produit".*

Tableau 40 : L'empreinte des codes-phrases sur la construction

[44] Au sens grammatical du terme.

Nous retrouvons également des phrases complexes formées par la réunion de phrases autonomes mémorisées. Cet assemblage aboutit bien souvent à une phrase, certes personnalisée, mais "bancale" à cause notamment des reprises anaphoriques, souvent pronominales, fautives. L'exemple ci-après **(3)**, issu d'un courrier personnalisé, est particulièrement révélateur :

Phrases mémorisées figées	**Phrase personnalisée construites à partir de deux phrases autonomes "figées"**
(1) "C'est avec intérêt que j'ai pris connaissance de votre dernière lettre." *(2) "Je comprends très bien que vous en soyez contrariée."*	*(3) "C'est avec intérêt que j'ai pris connaissance de votre dernière lettre* ***et*** *je comprends très bien que vous* ***en*** *soyez contrariée."*

Tableau 41 : L'empreinte des codes-phrases sur la construction

Ces formes d'anacoluthe qui se manifestent par des ruptures de construction syntaxique où le début de l'énoncé laisse attendre un certain type de structure, pourraient provenir de l'enchaînement systématique des structures figées mémorisées.

3.3.5. La mémorisation des enchaînements automatisés

Les codes-phrases sont rangés dans une bible de phrases que la rédactrice peut consulter à son aise. Cette bible est classée en chapitres thématiques à l'intérieur desquels on retrouve un classement en trois axes : des phrases "motifs", des phrases "actions", des phrases "neutres". Ce classement correspond à une organisation interne du système informatique, lequel exige que toute phrase motif ait une action : c'est un système de type binaire. Le plan du courrier est donc dépendant de cette organisation interne. Cette construction, propre à l'activité de scription, est si prégnante qu'elle est mémorisée par les rédactrices qui, dès lors, ne savent plus s'en défaire même lorsqu'elles ont la liberté de l'enchaînement de leurs propos dans les lettres personnalisées. Elles ont désappris à enchaîner librement, car elles mémorisent à longueur de journée un enchaînement automatisé contraignant. Les choix parfois maladroits des opérateurs argumentatifs sont, bien souvent[45], les conséquences de cette mémorisation. L'exemple ci-après est loin d'être unique.

[45] Nous n'excluons pas d'autres raisons. Nous aurons l'occasion d'en parler dans les chapitres VI et VII.

Structure liée à l'enchaînement automatisé	**Reprise de l'enchaînement sous-jacent (la rédactrice relie le motif réel de la demande de la cliente à l'action qu'elle peut apporter)**	**Reconstruction du courrier et rectification de l'opérateur argumentatif (valeur causale et non d'opposition)**
	(1)	**(1')**
Neutre	***Je suis désolée d'apprendre que votre réfrigérateur ne fonctionne plus.***	*Je suis désolée d'apprendre que votre réfrigérateur ne fonctionne plus.*
	⇓	
Motif	Motif sous-jacent intégré mentalement par la rédactrice "*vous auriez souhaité bénéficier de la garantie.*" *(motif)*	
	⇓	
Action	***Cependant, la garantie est terminée depuis Mars 1996. Je vous conseille donc de vous adresser à un technicien agréé de votre localité.*** **(action)**	***Comme*** *la garantie est terminée depuis mars 1997, je vous conseille de vous adresser à un technicien agréé de votre localité.*

Tableau 42 : La mémorisation des enchaînements automatisés

Notre hypothèse est que la rédactrice a mémorisé une structure récurrente dans son activité de scription (neutre / motif / action) et qu'elle a ici intérieurement intégré le motif pour ne laisser émerger que l'action. L'opérateur argumentatif "*cependant*" perd sa connexion. Il est relié à la pensée intérieure de l'écrivant, laquelle est activée par la structure mémorisée. Nous retrouvons là ce que nous aborderons plus longuement au chapitre VI : le rôle de la pensée intérieure évoquée par Lev Vygotski[46]. Notre conviction a été confirmée par les analyses que les rédactrices ont elles-mêmes effectuées sur ce type de pratiques. La reconstruction **(1')** s'effectue par une approche systémique de la remédiation. En recherchant le processus cognitif à l'origine de l'erreur, en l'occurrence ici, la mémorisation d'un enchaînement automatisé, on est confronté aux mécanismes mentaux. Ceux-ci éclairent l'origine de l'erreur au-delà des simples règles grammaticales et syntaxiques.

On est confronté à des mécanismes mentaux qui mettent en évidence d'autres mécanismes que ceux des règles grammaticales et syntaxiques. Nous rejoignons ceux qui tentent d'établir des liens entre : mémoire et psychologie. Nous pensons notamment à Blanche-Noëlle Grunig pour qui la "mémoire conserve mais aussi transforme" et qui avance l'idée que "ces transformations de formules devraient être régies par des règles psychologiques générales."

[46] VYGOTSKI Lev, 1997, *Pensée et langage,* opus cité.

3.3.6. La mémorisation du "style impersonnel" des codes-phrases

Rechercher un modèle est bien compréhensible lorsqu'on doit "parler au nom de", lorsqu'on doit assumer totalement toute la responsabilité de la parole engagée. En ce sens, nous comprenons pourquoi les rédactrices mémorisent avec tant de facilité le style des codes-phrases, reconnu et admis par celui pour qui elles prennent la parole. Ce style, que les rédactrices qualifient elles-mêmes d'"*impersonnel*", sert la cause de l'activité de scription. En effet, à condition de dépersonnaliser les codes-phrases, on peut démultiplier les destinataires. C'est sur cette base que fonctionne cette activité de scription : écrire à tous, c'est n'écrire à personne en particulier. Généraliser devient une habitude pour la rédactrice coutumière des globalisations. Nous retrouvons donc dans l'activité d'écriture (lettres personnalisées) des traces de ce style impersonnel. Alors, quand la valeur commerciale d'une lettre doit provenir, comme le souhaitent les prescripteurs de la formation, de sa qualité relationnelle, il va de soi qu'il faut oublier les habitudes de généralisation[47] pour personnaliser et se rapprocher de ce fait de l'interlocuteur.

Extrait d'une lettre personnalisée	**Modification de l'extrait (centration sur la situation-problème)**
(1) *"J'ai bien reçu votre lettre au sujet du* ***problème concernant*** *le méga CD"*	**(1')** *"Je suis désolée que la console méga CD commandée* ***pour votre fils*** *vous soit* ***parvenue après Noël.***"
Généralisation de la situation-problème "*problème concernant*", liée à l'habitude de la dépersonnalisation de l'activité de scription.	Personnalisation après élimination d'une structure figée impersonnelle issue du codes-phrases "problème concernant".

Tableau 43 : La mémorisation du style impersonnel des codes-phrases

[47] Nous rappelons que 40% du travail de rédaction s'effectue par une activité de scription (codes-phrases) ce qui, bien entendu, accentue les habitudes rédactionnelles.

L'exemple ci-dessous illustre également ce point.

Lettre (2) **(lettre personnalisée envoyée au client)**	**Lettre(2')** **(lettre personnalisée réécrite par des rédactrices pendant la formation)**
J'ai pris connaissance de ***votre courrier du 22*** *mars relatant* ***les problèmes rencontrés*** *avec* ***le couteau éplucheur réf. 889/7190.***	*Vous avez eu raison de me signaler l'incident survenu à* ***votre femme lors de l'ouverture de notre colis.*** *Je suis sincèrement désolée de la blessure occasionnée par notre couteau éplucheur.*
Comme vous, je déplore cet incident. Malgré la vente courante de cet article, c'est la première fois que l'on me soumet un cas semblable.	*Dès à présent, je contacte le service concerné afin qu'il* ***vérifie*** *à nouveau* ***l'emballage*** *de cet article.*
Je vais transmettre vos remarques au service intéressé.	*Pour vous remercier de la confiance que vous continuez à nous témoigner, je tiens personnellement à offrir à* ***votre épouse*** *un cadeau. Nous vous le ferons parvenir prochainement.*
Je vous prie de recevoir, Monsieur, mes salutations distinguées.	*Je vous prie de recevoir, monsieur, mes salutations distinguées.*

Tableau 44 : La mémorisation du style impersonnel des "codes-phrases"

Ces deux lettres se distinguent par la relation commerciale qu'elles instaurent :
La lettre **(2)** apparaît totalement inspirée[48] d'une activité de scription (lettres codes-phrases) car elle prend en compte une information extérieure sans la personnaliser "*J'ai pris connaissance de votre courrier me relatant les problèmes rencontrés avec le couteau éplucheur rem. 889/ 7190*". On retrouve des éléments informatifs utiles exclusivement à la rédactrice "*le courrier du 22 mars réf. 889/71690*", et peu de manifestation d'écoute du problème spécifique "*les problèmes rencontrés*". L'emploi du pluriel est à ce sujet très symptomatique. On ne mentionne pas les personnes concernées par la situation-problème. Les remarques sont généralisées "*vos remarques*" et confiées d'une certaine façon à un anonyme "*au service intéressé*".

En revanche, dans la lettre **(2')**, on relève un souci de personnalisation. L'objet du litige est clairement évoqué "*blessure occasionnée à l'ouverture du colis contenant un couteau éplucheur*", la personne concernée est nommée "*votre épouse, votre femme*". On discerne une certaine forme de préoccupation du problème-client. Le geste commercial vient renforcer la qualité de la communication, même s'il n'est pas l'élément de communication indispensable.

[48] Il ne s'agit pas d'une lettre code-phrase, malgré ses apparences.

Cet exemple (**2**), loin d'être isolé, illustre parfaitement le style de lettres personnalisées rédigées selon des mécanismes d'écriture figée, voire automatisée.
En se centrant sur l'objet de la lettre et non sur le destinataire de la lettre, la rédactrice inévitablement tend à dépersonnaliser le courrier : le style devient dès lors impersonnel.

4. La transposition des invariants opératoires dans les écrits personnalisés

4.1. Les structures sous-jacentes liées aux gestes de vérification et d'action

Cette centration sur les aspects liés à la mémorisation des codes-phrases est accentuée par les logiques opératoires nécessaires à l'exécution de la tâche. Ce sont donc vers les gestes de vérification, d'action, de mémorisation que nous avons porté notre regard. Ils nous permettent de **comprendre** certaines formes langagières récurrentes employées par les rédactrices.

4.1.1. L'opération de vérification

Il existe une **règle d'action** incontournable, préalable à l'acte de répondre à une lettre de réclamation : l'opération de vérification.
Cette opération consiste à vérifier les informations à l'origine de la situation-problème : procédures, documents, écrans fournissent les éléments indispensables au traitement de la situation-problème. Nous constatons que bien souvent la rédactrice transpose ces gestes de vérification dans ses écrits. Cela se caractérise par une prédominance de la logique d'action. Celle-ci amène une démarche centrée sur soi, sur ses "dires" et sur ses gestes : dire et faire deviennent deux actions qui se confondent. Pour s'écarter du mode opératoire de vérification, la rédactrice doit se recentrer sur le destinataire et suivre ainsi une logique de communication.

Logique de vérification (extrait d'un courrier personnalisé)	**Logique de communication (modification proposée lors de la Formation)**[49]
(1)	**(1')**
*"**En reprenant** le document publicitaire, **je vous informe** que la promotion est valable sur le catalogue X ainsi que sur le catalogue "printemps-été" 1995 des pages 1 à 873 sauf sur les pages coins jaunes. Je **vous** prie de bien **vouloir vérifier votre catalogue.**"*	*"Si **vous reprenez** le document publicitaire, **vous pourrez constater** que la réduction est valable sur le catalogue X ainsi que sur le catalogue "printemps-été" 1995 des pages 1 à 873 sauf sur les pages coins jaunes".*

Tableau 45 : Logique de vérification et de communication

Dans l'exemple **(1)**, la rédactrice transpose dans son écrit le geste de vérification qu'elle effectue "*en reprenant*" et l'acte de transmission qu'elle est amenée à faire *"je vous informe que"*. Ensuite, elle demande à la cliente d'effectuer elle-même cette vérification. Cette transposition du mode opératoire s'inscrit bien dans **une logique de vérification.** Dans l'exemple **(1')**, cette première étape est évacuée ; on incite directement la cliente à effectuer la vérification. On accompagne donc la cliente "*si vous reprenez ...*" et on effectue la vérification avec elle "*vous pourrez constater*". Ce recentrage vers le destinataire "*vous*" suit **une logique de communication.**

L'exemple ci-après illustre également cette logique de vérification :

Enoncé extrait d'une lettre personnalisée	**(2)** *"**Après examen de votre dossier, je constate que** le retour du colis n°276 a été enregistré en même temps que celui du colis n°286. De ce fait, le montant global était de 383,25 francs."*
Enoncé modifié	**(2')** *"Le montant global de votre facture était de 383,25 francs. car le retour du colis n°276 a été enregistré en même temps que celui du colis n°286."*

Tableau 46 : La logique de vérification

Dans cet exemple, nous avons un double emploi opératoire. "*Après examen de votre dossier*", qui est le raccourci de "*j'ai examiné votre dossier*", accentue le geste opératoire de vérification évoqué précédemment. Ce geste est prolongé par l'acte même de vérification "*Je constate que*". Or ces deux éléments n'ont aucune signification pour la cliente. En les supprimant, on remet l'idée principale au centre de la communication. En revanche, en les employant, la rédactrice

[49] Cet exemple est introduit ici pour servir notre démonstration. Il ne sera pas recité dans notre partie VII relative à la didactique.

s'engage à l'égard du client : elle devient détentrice d'un savoir qui lui donne un certain pouvoir[50]. Cet engagement par l'écrit a force de pacte.

En vérifiant "l'historique-cliente"[51] sur l'écran, la rédactrice cherche des éléments qui lui donnent des indications sur la relation que la cliente entretient avec l'entreprise. Elle recherche par exemple s'il s'agit d'une bonne cliente ou non en fonction du nombre d'achats, d'articles retournés ou du type d'achats. Nous retrouvons là encore des traces de ces vérifications dans les courriers. Ces traces servent souvent à appuyer un argumentaire de type relationnel :

Extraits de courriers personnalisés	**Elément de vérification vu sur l'écran**	**Transcription dans le courrier**
(3) "J'espère que malgré tout vous nous garderez votre confiance et ***d'ailleurs, vous nous l'avez démontrée puisque vous avez passé récemment une commande de matelas****".*	- matelas le 12/4/9,	*... "****vous nous l'avez démontrée puisque vous avez passé récemment une commande de matelas****".*
(4) ***"Je remarque que votre choix se porte surtout sur notre catalogue X., c'est la preuve*** *pour nous que cette gamme d'articles vous convient".*	- Robe 42, le 23/6/- Catalogue XXX - Pantalon 42, le 19/7- Catalogue XXY	*"****Je remarque que*** *votre choix se porte surtout sur notre catalogue x,* ***c'est la preuve que...*** *"*

Tableau 47 : L'utilisation de l'écran comme objet de vérification

Enfin, très souvent, la rédactrice "se vérifie elle-même" et dit qu'elle le fait. Il s'agit ici d'une pratique langagière assez systématique qui s'explique par l'importance que la rédactrice accorde aux énoncés qui lui permettent d'acter ce qu'elle écrit (chapitre IV) :

Extrait d'un courrier personnalisé	**Elément d'auto-vérification**
(5) ***"Après vérification****, j'ai le plaisir de vous annoncer un nouvel arrivage de nappes"*	***"Après vérification"***

Tableau 48 : L'auto-vérification

[50] Nous retrouvons ici les analyses effectuées au chapitre IV.
[51] Il s'agit d'un terme interne à l'entreprise et qui désigne le passé de cliente dans l'entreprise.

4.1.2. Les structures linguistiques liées aux logiques d'action

Une logique d'exécution

Nous avons été particulièrement frappés par l'abondance des structures (verbe + nom) alors qu'il existe des structures verbes plus brèves équivalentes. Par exemple :

(1) "*Je* ***procède à l'enregistrement*** *de votre commande*" au lieu de "***j'enregistre*** *votre commande*".

(2) *"Après* ***avoir procédé de nouveau à la vérification*** *de votre dossier, je vous joins ci-dessous le détail des opérations effectuées",* au lieu de "***Après avoir vérifié*** *votre dossier, je vous joins... ".*

Nous faisons l'hypothèse que la rédactrice intègre en fait les gestes opératoires liés aux actions d'exécution. Ainsi, les "*je procède à l'enregistrement de votre commande*" et "*Après avoir procédé à la vérification...* "intègrent l'action de "faire" "*je procède*" alors que "*j'enregistre*" et "*Après avoir vérifié*" éliminent cette première action.

C'est également en référence à ce geste que la rédactrice écrira plus facilement : "*j'annule* ***l'envoi*** *de cet article*" plutôt que "*j'annule* ***votre commande***". Pour écrire cette dernière phrase, la rédactrice doit effectuer une mise à distance vis-à-vis de l'action opératoire "***l'envoi***" et une centration sur le destinataire "***votre commande.***"

Cette tendance à intégrer les gestes d'exécution dans l'écriture provient, à notre avis, de cette difficulté qu'ont les rédactrices à se décentrer et à oublier particulièrement les gestes opératoires d'exécution. Si bien que, souvent, elles retranscrivent tous les gestes, même ceux qui n'apportent rien de significatif pour la cliente. Par exemple, dans l'extrait ci-après, la rédactrice répond à une cliente qui désire récupérer, à son domicile, son colis actuellement au rendez-vous catalogue. Elle lui décrit le **circuit** de transfert qu'elle doit faire faire au colis au lieu simplement d'informer la cliente des résultats de l'action. Elle relate l'action qu'elle vient d'accomplir.

(3) *"Je* ***fais rentrer*** *votre colis contenant la nappe et le peignoir et je* ***renouvelle*** *l'envoi à votre domicile."*

Nous présenterons dans le tableau ci-après le processus opératoire de construction de la phrase.

Logique d'exécution **(extrait d'une lettre personnalisée.)**	**Logique de communication** **(élimination de la transcription de l'action opératoire et centration sur le résultat de l'action)**
(3) *"Je* ***fais rentrer*** **(transcription d'une action opératoire d'exécution)** *votre colis contenant la nappe et le peignoir et* ***je renouvelle*** **(transcription d'une action opératoire d'exécution)** *l'envoi à votre domicile."*	***(3')'*** *"Comme vous le souhaitez,* ***vous recevrez*** *votre colis contenant la nappe et le peignoir à votre domicile".*

Tableau 49 : Logique d'exécution et de communication

Dans l'énoncé **(3)**, la rédactrice explique la procédure opératoire qu'elle doit effectuer pour envoyer le colis au domicile de la cliente : "*je fais rentrer, je renouvelle*". En retraçant le circuit du colis "*je fais rentrer*" et la procédure opératoire "*je renouvelle*", la rédactrice reste bien dans une logique d'exécution. Alors que dans l'énoncé **(3')**, la rédactrice se contente d'informer la cliente du résultat de l'action "*vous recevrez*". La valeur commerciale de cet énoncé est à ce prix. La rédactrice n'exécute plus seulement, elle communique.

4.1.3. Les structures sous-jacentes liées à la lecture de l'écran

Pour vérifier les informations, la rédactrice dispose de deux sources :

- la lettre de la cliente
- les informations issues de son écran

Nous constatons ainsi que, très souvent, la rédactrice répond en suivant d'une façon chronologique les informations qu'elle voit sur l'écran ou sur la lettre-cliente. Il n'y a guère de recomposition des informations. La construction des énoncés est totalement calquée sur le déroulement chronologique de la lettre-cliente ou sur les informations opératoires consultées sur l'écran. Il n'y a ni recomposition du message ni écrémage d'informations peu pertinentes. Cette tendance trouve probablement sa raison d'être dans la crainte qu'ont les rédactrices de déroger à la procédure ou d'oublier un aspect capital[52] dans la lettre cliente.

Les trois exemples ci-après montrent comment la lecture des informations-client sur l'écran intervient dans la construction d'un énoncé.

[52] Ce qui occasionne une éventuelle faute professionnelle.

Exemple 1 :

Construction calquée sur la lecture de l'écran (extrait d'une lettre personnalisée)	**Construction avec élimination de l'élément opératoire inutile pour la cliente (proposition de modification durant la formation)[53]**
(1) *"D'autre part, le colis ne vous* ***convenant*** *pas vous l'avez* ***retourné*** *et il a bien* ***été défalqué*** *de votre compte."*	*(1')* *"D'autre part, nous avons bien* ***défalqué*** *de votre compte le colis que vous nous avez* ***retourné.***"
Décomposition de la démarche opératoire lue sur l'écran ⇓ Temps 1 : *Le colis ne vous* ***convenant pas,*** Temps 2 : *Vous l'avez* ***retourné.*** Temps 3 : *Il a bien été* ***défalqué*** *de votre compte.* "*Le colis ne vous convenant pas*" est une **information** figurant sur l'écran mais **peu pertinente** car connue de la cliente.	**Décomposition de la démarche opératoire pertinente pour la cliente** ⇓ Temps 1 : *Nous avons* ***défalqué*** *de votre compte le colis* Temps 2 : *Vous nous l'avez* ***retourné.*** "*Nous avons défalqué de votre compte*" est une **information pertinente** et importante pour la cliente. Elle figure au début de l'énoncé.

Tableau 50 : Construction d'un énoncé calqué sur les informations issues de l'écran

Exemple 2 :

Argumentation calquée sur la lecture écran selon une logique descriptive (extrait d'une lettre personnalisée)	**Argumentation recomposée construite selon une logique explicative (proposition de modification durant la formation)[54]**
(2) *"J'ai lu attentivement votre courrier relatif à nos offres promotionnelles.* *Votre commande* ***a été enregistrée*** *sous le n° de colis 2345896. Vous* ***avez sélectionné*** *divers articles provenant du catalogue XX.* *L'offre promotionnelle de 100 francs n° 3245* ***était valable*** *uniquement sur le catalogue YY sans restriction.* *Il ne nous est pas possible de l'appliquer sur le catalogue XX dont les prix sont déjà réduits."*	*(2')* *"J'ai lu attentivement votre courrier relatif à nos offres promotionnelles.* ***Je tiens à vous apporter quelques explications*** *: notre réduction de 100 francs était valable uniquement sur le catalogue YY sans restriction.* ***Comme*** *votre commande comportait divers articles provenant du catalogue XX, il ne nous était pas possible d'appliquer une réduction sur celui-ci dont les prix sont déjà réduits."*
La rédactrice suit ici les informations qui lui sont données sur l'écran : elle se contente de juxtaposer les données. Elle n'essaye pas d'aider la cliente à déduire de ces informations la conclusion négative. **Elle reste très informative et ne se détache pas des informations lues sur l'écran.**	La rédactrice réorganise les informations lues sur l'écran. Elle bouleverse ainsi l'ordre de lecture et privilégie une démarche d'argumentation personnalisée. Elle intègre un connecteur explicatif "*comme*" qui favorise l'explication. **Elle se détache des informations lues et recompose son énoncé** en éliminant des informations peu pertinentes pour sa démonstration.

Tableau 51 : Construction d'une argumentation calquée sur la lecture de l'écran

[53] Même remarque que précédemment. Cet exemple ne sera pas repris dans le chapitre VII mais il est à intégrer dans la réflexion didactique.

[54] Ibidem.

Exemple 3 :

Construction d'une argumentation qui suit les informations de l'écran (extrait d'une lettre personnalisée)	**Argumentation recomposée et clarifiée (proposition de modification durant la formation)**
(3) *"Votre commande a bien été passée par Minitel,* ***cependant*** *vous aviez demandé une livraison à domicile (****connecteur qui manifestement suit les informations lues sur l'écran****).* *Je comprends que vous soyez déçue,* ***néanmoins****, dans ces conditions, vous ne pouviez être livrée en 24 heures." (****là encore la rédactrice effectue une déduction qu'elle seule peut comprendre****).*	*(3')* *"Vous nous aviez confié une commande par minitel et vous désiriez la recevoir en 24 heures* ***à domicile*** *(****reformulation de la demande de la cliente****).* *Or la livraison en 24 heures se fait exclusivement au* ***Rendez-vous*** **Catalogue**[55]***. (connecteur qui marque la restriction par rapport à la demande de la cliente)*** ***Par conséquent, nous n'avons pu*** *vous satisfaire. Croyez bien que je le regrette."*

Tableau 52 : Lecture de l'écran et argumentation

En suivant les informations lues sur l'écran, la rédactrice a tendance à ne plus recomposer le message à transmettre et à rendre confuse son argumentation.
Les détails de compte sont à cet égard très significatifs. Ils sont exposés en général selon l'ordre de lecture-écran. Ils ne font pas souvent l'objet de recomposition.

Construction d'un détail de compte qui suit la lecture-écran (extrait d'une lettre personnalisée)	**Détail de compte recomposé en dehors de la lecture-écran (extrait d'une lettre personnalisée)**
(4) *"Il vous a été facturé* ***49,00 f + 29,90 f*** *(frais de port) montant total 78,90 f que vous avez payé par chèque bancaire".*	**(4')** *"Il vous a été facturé* ***78,90 f****, somme que vous avez payée par chèque bancaire. Ce montant correspond au 49 f de votre commande + 29,90 f de frais de port".*

Tableau 53 : Lecture de l'écran et détail de compte

Nous pensons qu'en se focalisant sur la démarche opératoire, la rédactrice perd de vue son destinataire et n'effectue plus de recomposition ni d'écrémage des informations.

[55] Cette information est capitale pour comprendre le refus.

4.2. Les structures sous-jacentes liées à la mise en mémoire

4.2.1. L'opération de mise en mémoire

Afin d'éviter une possible confusion terminologique, nous tenons à bien faire la distinction entre : la mémorisation et la mise en mémoire. Il ne s'agit pas ici de la mémorisation mais de la mise en mémoire, acte opératoire incontournable pour garder une trace de l'interaction. Cet acte est, comme nous l'avons expliqué au chapitre II, effectué par les rédactrices aussi bien dans l'activité de scription que dans celle d'écriture[56]. Cette mise en mémoire est un geste opératoire qui correspond à une action procédurale. Elle s'effectue grâce à la sélection d'une suite de libellés classés en motifs sous forme de syntagmes nominaux (250 motifs) ou en actions sous forme de syntagmes verbaux (250 actions). Voici quelques extraits de ces libellés :

N° Motif	LIBELLE	N° Phrase
12378	Cadeau épuisé	3581
40O37	Client déçu cadeau remplacement	2275
06629	Pièce détachée différée	6955
04898	Commande enregistrée	4898

N° Action	LIBELLE	N° Phrase
03328	Accordons exceptionnellement promo	9288
07862	Demandons relire promo	8656
09172	Expliquons animations commerciales	9172
06149	Prenons en charge les frais	2259-4243-6149
04405	Annulons commande	4405-4685-6440-7706

Tableau 54 : La mise en mémoire informatique

Une action effectuée est donc systématiquement mémorisée derrière l'un de ces libellés. Notre hypothèse, fondée sur de nombreuses observations, est que cette mise en mémoire influe sur l'activité d'écriture en imposant inconsciemment ces termes mémorisés aux rédactrices. Pour nous, cette "mise en mémoire procédurale" favorise la mémorisation de certaines locutions, de syntagmes qui sont ensuite réinjectés inconsciemment dans l'activité d'écriture.

[56] La mise en mémoire des lettres personnalisées se fait exclusivement sur la base des libellés et non des numéros de phrases puisque celles-ci sont créées par les rédactrices.

Nous avons donc recherché dans les libellés permettant la mise en mémoire quels étaient les thèmes et les structures les plus récurrents. Les tableaux ci-après proposent une classification :

Verbes d'apparitions fréquentes dans les libellés d'action (particulièrement mémorisés par les rédactrices)	**Noms d'apparitions fréquentes dans les libellés motifs (particulièrement mémorisés par les rédactrices)**
Accorder ; annuler ; annoncer ; changer ; confirmer ; conseiller ; contacter ; déduire ; demander ; donner ; envoyer ; enregistrer ; informer ; intervenir ; modifier ; préciser ; proposer réclamer ; renouveler ; retourner ; rectifier ; signaler ; transmettre ;	Achat ; article ; annulation ; cadeau ; catalogue ; chèque ; client ; colis ; commande ; date ; demande ; défectueux ; dédommagement ; demande ; différé ; échange ; erreur ; facture ; frais ; livraison ; lot ; marchandise ; paiement ; promotion ; offre ; réclamation ; remarques retour ;

Groupes nominaux d'apparitions peu fréquentes dans les libellés mais dont la structure récurrente et la thématique sont particulièrement mémorisées car reprises dans les lettres personnalisées. (ils rejoignent les expressions figées des codes-phrases)
Colis égaré ; reprise à domicile ; marchandise non reçue ; client déçu ; cadeau épuisé ; remise effectuée, promotion terminée ; article retourné ; paiement différé ; somme due : paiement impayé ; paiement manquant ; commande enregistrée ; marchandise expédiée ; déduction erronée ; mode de paiement non respecté ; trop perçu ; facture reçue seule ; etc.

Tableau 55 : Termes utilisés dans la mise en mémoire informatique

Nous remarquons que nous retrouvons principalement des structures de type "nom + participe passé". Nous pensons qu'il y a un lien entre la fréquence de ces structures dans les libellés et leur fréquence dans les écrits.

Ces libellés étant classés en motif / action, il n'est pas rare, et les exemples ci-après le montreront, que les rédactrices mémorisent particulièrement les termes relatifs à l'action et les réinjectent dans leurs lettres personnalisées. La communication se trouve alors davantage sur un registre procédural que sur un registre commercial (ex **A**).

Termes mémorisés par la mise en mémoire informatique	**Action à mémoriser**	**Intégration de l'action à mémoriser dans une phrase extraite d'un courrier**	**Proposition recentrée sur le destinataire (évacuant l'acte à mémoriser)**
Annulation Acceptation Modification **Radiation** Réclamation	**a** La **radiation** d'une cliente du **fichier** (à sa demande).	**A** *Vous souhaitez être **radiée** de notre **fichier**.*	**A'** *Vous ne souhaitez plus **faire partie de notre clientèle.***

Tableau 56 : Action à mémoriser et énoncé

La rédactrice a transcrit dans la phrase **A** l'action procédurale "*la radiation*" qu'elle doit mettre en mémoire. En ce sens, sa transcription est fidèle à sa mise en mémoire. En éliminant le geste opératoire de la phrase A', la rédactrice redonne une dimension humaine à la cliente : celle-ci n'est plus un fichier, mais une personne. On passe à un autre niveau d'abstraction ; on bascule dans une communication commerciale.

L'action à mémoriser peut également contribuer à opacifier l'énoncé, comme nous le verrons dans l'exemple ci-après B.

Termes mémorisés par la mise en mémoire informatique	**Action à mémoriser**	**Intégration de l'action à mémoriser dans la phrase extraite d'un courrier**	**Proposition recentrée sur le destinataire (évacuant l'acte à mémoriser)**
Annulation **Acceptation** Modification Réclamation	**b** **Acceptation** de l'offre 11304	**B** *"Il ne vous a pas été possible d'effectuer votre commande **avec acceptation de l'offre 11304** par l'intermédiaire du minitel."*	**B'** ***"Vous n'avez pu bénéficier de notre offre** 11304 en passant votre commande par minitel."*

Tableau 57 : Action à mémoriser et énoncé

La rédactrice a transcrit dans la phrase B l'action procédurale "*l'acceptation de l'offre*" qu'elle doit mettre en mémoire. Là encore elle est fidèle à l'action qu'elle doit mémoriser. La phrase B' met en avant les conséquences de l'acte pour la cliente "*vous n'avez pu bénéficier*". On se recentre sur la cliente et non sur la procédure. En recherchant le sens de l'acte, la rédactrice peut

s'écarter de l'action à mettre en mémoire. Là encore, la décentration est au cœur de la remédiation didactique[57].

Nous pensons que l'utilisation artificielle de liste de mots à des fins rédactionnelles modifie d'une certaine façon la nature de l'écriture, qui devient encore plus décontextualisée et standardisée. C'est le passage à la recontextualisation qui est ici en jeu dans l'activité d'écriture.

4.2.2. La procédure, entrave à la communication commerciale

Les consignes rédactionnelles relatives aux procédures de l'entreprise ont à notre avis des incidences sur la communication commerciale. Si l'on observe les transmissions des règles procédurales, on s'aperçoit notamment qu'elles sont souvent données oralement ou même par écrit sous forme d'interdiction :

A titre d'exemples, nous citerons quelques types de consignes procédurales :

- "On **ne** peut rembourser une cliente si celle-ci rend un article **abîmé** ".
- "On **ne peut** échanger un article si celui-ci **n'est pas renvoyé** dans un délai de 15 jours..."
- "On **ne peut** enregistrer une commande si la cliente **n'a pas** donné son titre de paiement", etc.

Inévitablement ce type de consignes procédurales amène la rédactrice à penser davantage **impossibilité**, contrainte que facilité, **possibilité**. Les réponses vont naturellement se calquer sur ces consignes de proscription.

(1) *"Il **n'est pas possible** d'enregistrer votre commande car nous n'avons pas votre titre de paiement".*

(2) *"Sans l'un des éléments demandés, je **ne pourrai** donner suite à votre demande."*

On s'aperçoit d'ailleurs qu'en énonçant différemment les consignes,

- "**On peut** rembourser la cliente **si** celle-ci a ..."
- "**On peut** échanger l'article **si** celui-ci est renvoyé dans les délais."
- "**On peut** enregistrer la commande si la cliente donne son titre de paiement, etc. "

la réponse s'inscrit dans une autre dimension, celle du probable, du possible à condition de... :

(1') *"Pour enregistrer votre commande, **j'aurais besoin** de votre titre de paiement." Pour bénéficier de notre service échange, vous devez renvoyer votre article dans les délais."*

(2') *"Dès que je serai en possession de ces éléments, **je pourrai** donner suite à votre demande."*

[57] Ce point fera l'objet d'un axe didactique que nous proposerons en VII.

Les consignes relatives à la procédure touchent au sens de l'action, au métier, à la relation de service : elles constituent les règles du métier. On se préoccupe souvent peu de la façon de les transmettre, et pourtant leur mémorisation nous apparaît influer nettement sur les savoirs en action. Cette observation, qui pourrait faire l'objet d'un travail de recherche à part entière, pose ici la question des procédures comme outils langagiers mémorisés .

5. Conclusion : Ecrire en mémorisant ou en construisant : vers quel enseignement ?

Comme nous venons de l'exposer, l'entreprise met en œuvre deux types d'activités scripturales[58]. Celles-ci renvoient à deux modes de constructions distincts, voire antagonistes. Avoir recours à ces deux modes d'écriture pour une même tâche présuppose la capacité pour l'écrivant de passer d'une logique à une autre. Ce passage n'est pas sans poser problème aux rédactrices qui doivent notamment privilégier dans leurs tâches le mode d'écriture automatisé et qui, par ailleurs, parallèlement, effectuent constamment des gestes préparatoires à l'écriture : vérifier les informations, enregistrer le motif de la communication dans une mémoire informatisée. Les **tâches de mémorisation, d'action et de vérification** liées à la **lecture informative de l'écran** ont des **incidences** sur la mise en œuvre des lettres personnalisées. Ces invariants opératoires prédominent et tendent à privilégier l'information au détriment de la relation commerciale nécessaire pour la réussite de l'interaction.

Nous avons aussi constaté l'abondance des structures figées, des locutions prêtes à l'emploi dans les courriers personnalisés. Ces traces montrent que la rédactrice a recours à ce qui est stocké dans **sa mémoire** personnelle pour élaborer son courrier. Ces éléments stockés sont désenfouis, parfois transformés et réinjectés par habitude dans l'écriture. Cette désaffectation à leur égard peut entraîner une communication maladroite, voire peu commerciale. La qualité de l'écriture dépend alors de la prise de distance des écrivants vis-à-vis de ces structures mémorisées.
La prédominance d'un mode d'écriture (écriture automatisée) sur un autre (écriture personnalisée) a des incidences sur la qualité communicationnelle du courrier et sur les compétences rédactionnelles des écrivants. Il ne s'agit pas ici de faire le procès des lettres

[58] Voir chap. I p. 53.

automatisées, lesquelles ont leur fonction et leur utilité. Il s'agit de montrer combien la performance rédactionnelle communicationnelle des acteurs peut être dépendante d'éléments contextuels professionnels. Au terme de ce chapitre, nous pouvons donc affirmer que les deux logiques d'écriture observées appartiennent à deux modes distincts de construction. L'activité de scription (codes-phrases), correspondant à 40% du travail d'écriture fait appel à des réflexes conditionnés. La rédactrice réutilise un stock de réponses mémorisées ou bien consulte un stock de réponses (bible de paragraphes) si sa mémoire est défaillante. Elle prend donc l'habitude de construire son écrit en utilisant une mémoire : la sienne ou celle que, artificiellement, on lui a prêtée (bible de paragraphes). Exclusivement préoccupée par le choix du bon code, elle évacue les indices contextuels ou sociaux qui pourraient être pertinents pour la réponse à apporter. Ses propos se résument bien souvent à : "*Est-ce que je vais trouver une phrase qui pourrait dire ça ?*" ; "*Ce cas-là, c'est quelle phrase ?*". La pensée s'élabore donc en fonction des codes-phrases. Des tiroirs sont ouverts, encore faut-il ouvrir le bon ! **L'effort rédactionnel se concentre sur la mémoire**. En sollicitant davantage la mémoire que la pensée, la rédactrice endort la réflexion plus qu'elle ne l'éveille.
Aussi, lorsqu'elle doit passer à une activité d'écriture, (lettre personnalisée), aussi minime soit-elle (5 %), elle ne peut s'empêcher de puiser dans le stock de phrases qu'elle a mémorisées.
Elle va désenfouir ce qu'elle a stocké en mémoire au lieu d'établir elle-même une stratégie de réponse en fonction du destinataire. Elle a perdu le réflexe de construire, de créer, de se décentrer pour aller rechercher dans l'interlocution les éléments de réponse. Or ce n'est qu'à ce prix que la relation communicationnelle commerciale dont elle est responsable peut être performante. Ambivalence d'un métier qui allie qualité et productivité !

C'est donc au cœur de ces deux logiques rédactionnelles que **la formation doit trouver sens**, entre les **contraintes technologiques** et **la dimension communicationnelle**. Etablir un lien entre la situation de travail et la dimension formation devient ici capital, car cet écrit dit "gris" ou "fonctionnel" est d'abord et avant tout un écrit pour l'action et dans l'action.

Dans le tableau ci-après, nous synthétiserons à gauche ce que l'activité de scription et l'activité d'écriture entraînent dans les pratiques rédactionnelles. Puis, nous dégagerons de ces observations sur la situation de travail des orientations pour la formation.

Indices liés à l'analyse des deux logiques rédactionnelles		Apports pour la "dimension formation" (au plan didactique et pédagogique)
<u>Un mode opératoire (activité de scription)</u> : **-Centration sur des gestes d'exécution et de vérification ;** **- Mémorisation de formules figées ;** **- Construction imposée ;** **- Centration sur l'informationnel.**	→	Il s'agira de faire prendre conscience aux acteurs de la prégnance du mode opératoire sur leurs écrits personnalisé, par des outils qui favorisent : - la **décentration** (lecture pluri-dimensionnelle, outils de comparaison, mise en évidence de la notion d'intention rédactionnelle, etc.). - le recentrage sur le **communicationnel** plutôt que sur l'informationnel. - les **ruptures** avec les éléments **mémorisés**.
<u>Un mode constructif (activité d'écriture)</u> : **- Centration sur l'interlocuteur ;** **- Réponse stratégique ;** **- Centration sur l'intention communicationnelle.**	→	Il s'agira de faire prendre conscience aux acteurs de ce qui favorise **la centration sur l'interlocution** et de ce qui permet la performance communicationnelle (identification des éléments implicites, adéquation intention communicationnelle et écriture, reformulation, etc.)

Tableau 58 : Des logiques rédactionnelles à la dimension formation

C'est donc l'observation de l'activité d'écriture dans la situation de travail qui va donner les orientations des grands axes de la formation et non les savoirs de références. Nous verrons, dans le chapitre suivant, pourquoi la didactique des écrits professionnels, envisagée hors du contexte de travail, offre certes des pistes intéressantes mais ne peut constituer l'essence même d'une formation accompagnant une transformation de pratique.

L'utilisation des technologies informatisées, dotées de système de mémoire, intervient de plus en plus dans les activités d'écriture au travail. La démarche formative ne peut l'ignorer. **Banques d'informations**, **bibles de paragraphes**, **mémoires indépendantes**, **contraintes techniques** sont autant de paramètres qui **influent sur les pratiques scripturales** car ces formes automatisées et répétitives, pour reprendre la remarque de Sophie Pène[59], "déchargent les rédacteurs de l'effort d'invention".

[59] PENE Sophie, 1995, "Traces de mains sur les écrits gris", in *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, pp. 105-122 ; p. 111.

CHAPITRE VI - DE LA SITUATION DE TRAVAIL A LA RHETORIQUE COMMERCIALE : QUELS ENSEIGNEMENTS ?

1. Introduction

Nous avons, dans les chapitres précédents, montré **le lien entre situation de travail et dimension formation** et essayé de **comprendre** pourquoi cette "performance communicative commerciale" semblait poser problème aux acteurs. Nous avons donc amorcé quelques grands axes de notre formation. Il nous restait à **savoir** si, compte tenu de ce que nous avions commencé à observer, notre contenu de formation pouvait s'appuyer sur les outils préconisés par les formations professionnelles et initiales relatives aux écrits d'entreprise. Il s'agira en effet pour nous d'apporter une réponse à l'une de nos questions de départ : Peut-on former à une "écriture fonctionnelle" en dehors du cadre de référence ou du contexte professionnel ? Peut-on accompagner des acteurs dans un projet de transformation qualitative de leur pratique d'écriture en nous référant aux outils didactiques propres aux écrits commerciaux ou professionnels ?

A ce stade de notre réflexion, il nous fallait donc nous pencher sur les outils préconisés par l'enseignement professionnel initial et continu afin de savoir s'ils étaient transposables pour notre écrit en situation. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi de faire une analyse de contenus de quelques ouvrages didactiques qui traitent de l'écrit professionnel en référence à des situations d'écriture ou à des métiers et de les confronter à notre réalité professionnelle.

Ces dernières années, "les écrits professionnels" ont largement alimenté les formations en entreprise et sont devenus des enjeux formatifs importants. C'est pourquoi il a été facile de rassembler différents ouvrages autour de cette thématique. En revanche, il a été beaucoup plus difficile de trouver des ouvrages didactiques consacrés à la correspondance commerciale. Après avoir éliminé les ouvrages qui n'étaient que des recueils de modèles de lettres-types[1], il

[1] Il s'agit d'ouvrages conçus prioritairement sur la base de modèles et qui ne donnent pas lieu à une approche didactique approfondie :
- LAGRIFA Marie-Odile, 1998, *La correspondance commerciale pour P.M.E – P.M.I*, Ed. Vecchi.
- PREVOSTO Marie Thérèse, 1990, *La correspondance Moderne ou contemporaine ou comment rédiger une lettre claire, concise, ou efficace privée ou commerciale ?*, Ed. Vecchi.
- FAYET Michelle, 1993, *60 lettres types pour une image de qualité de votre entreprise*, Les Ed. d'Organisation.

faut le reconnaître, nous ne disposions plus d'ouvrages didactiques sur l'écrit commercial : ce vide nous a été confirmé d'ailleurs par des spécialistes de la question. Nous avons donc décidé de choisir des ouvrages plus généraux, utilisés par des formateurs chargés d'enseigner les écrits professionnels. Afin de ne pas orienter notre choix, nous avons sélectionné des ouvrages qui figuraient, pour la plupart, dans la bibliothèque de base de notre Département E.E.O. et du Centre Régional de Documentation Pédagogique de notre académie. Nous considérons donc que leur présence dans ces lieux signifie qu'ils sont, d'une certaine façon, utilisés par des formateurs ou des spécialistes chargés de ce type de formation. Ils représentent, à notre avis, un corpus relativement représentatif d'ouvrages relatifs à la question. Deux critères ont présidé à notre choix :

- ouvrages destinés aux apprenants en Formation Professionnelle dans les classes BEP ou Bac Professionnel et traitant au moins un aspect de la correspondance professionnelle (6 ouvrages) ;
- ouvrages destinés aux personnes soucieuses d'améliorer leurs écrits professionnels et si possible ceux traitant de la correspondance au sens large (9 ouvrages).

Afin de pouvoir nommer régulièrement et facilement ces 15 ouvrages, nous utiliserons des lettres (A-B-C-D-E-F-G-H-I-J- K- L-M- N- O).

Dans le tableau ci-dessous, nous avons cherché tout d'abord à repérer : les destinataires de l'ouvrage, le nombre de pages consacrées à l'objet de notre formation "la réponse à une lettre de réclamation", et le nombre de pages de l'ouvrage. Nous voulions ainsi savoir si notre objet de formation était étudié par les spécialistes et si de nombreuses pages lui étaient consacrées. Voici ci-après la liste des ouvrages consultés. Les 6 premiers ouvrages sont spécifiquement destinés aux apprenants en formation initiale ; les 9 autres, à tout public désireux d'améliorer son écrit professionnel ou sa rédaction de courrier.

	Références	*Destinataires*	*Pages consacrées à "la réponse à une lettre de réclamation"*	Nombre total de pages
"Communication seconde professionnelle", Maryse Guittard, Severine Nechem, Ed B Lacoste, 1997.	**A**	Bep Métiers du secrétariat Bep Métiers de la comptabilité	**Aucune page sur** *"La réponse à une lettre de réclamation"*.	235 pages
"Ecrivez et communiquez", Chantal Blondel, Ed B. Lacoste, 1993.	**B**	Sciences et Technologies Tertiaires Classe de Première	**8 pages** sur *"La réponse à une réclamation"*.	95 pages
"Communication", M. Reichel / E. Simon /I. Ilef, Ed. Nathan, 1996.	**C**	Première professionnelle secrétariat	**Aucune page** sur *"La réponse à une lettre de réclamation"*, en revanche, 16 pages sur *"préparer et rédiger un courrier à caractère courant"* et 1 page sur *"rédiger une lettre de réclamation"*.	149 pages
"La rédaction professionnelle", Ch. Riou / P. Maillet, B. Lacoste, 1995.	**D**	Bac professionnel ou S. T. T. ou B. T. S.	**Aucune page** sur *"La réponse à une lettre de réclamation"*, en revanche, 6 pages sur la *réclamation* et 3 pages sur *l'expression du refus et 3 pages sur les excuses.*	95 pages
"Communiquer efficacement", M. Degryse / D. Mare, Ed. Foucher, 1992.	**E**	Bac Professionnel Bureautique et Brevet Professionnel Bureautique	**Aucune page** sur *"La réponse à une lettre de réclamation", en revanche, 9 pages sur "rédiger une lettre commerciale et 10 pages sur "rédiger efficacement les écrits professionnels".*	191 pages
"Communication Professionnelle", M. Reichel / E. Simon / D. Falière, Ed. Nathan, 1994.	**F**	Terminale professionnelle et B. E. P. Professionnel	**5 pages** sont consacrées à *"La réponse à une réclamation"* et 11 pages à *"faire une réclamation"*.	160 pages
"Le Français de la communication professionnelle", M. Danilo / Penfornis, Ed C. L. E international, 1993.	**G**	Tous	**1 page** sur *"écrire une lettre de réclamation"* **1 page** sur *"La réponse à une lettre de réclamation"* ***En revanche 11*** *pages sur le courrier de l'entreprise et* ***2 pages*** *sur les expressions relatives à la correspondance commerciale.*	128 pages
"Rédigez facilement votre courrier professionnel", M. Giraudy / B. Soulez, Ed. Top éditions, 1994.	**H**	Tous	**Aucune page** sur *"La réponse à une lettre de réclamation"*, en revanche, 2 pages sur *"la lettre commerciale" et 1 lettre de réclamation rédigée.*	160 pages
" Savoir rédiger le courrier d'entreprise" M. Fayet / A. Nischimata, Ed. d'organisation, 1998.	**I**	Tous	**3 exemples de lettres de** *"réponse à une lettre de réclamation" dans les 4 pages sur les réclamations en général.*	281 pages

	Références	*Destinataires*	*Pages consacrées à "la réponse à une lettre de réclamation"*	Nombre total de pages
"Comment communiquer par écrit dans l'entreprise", T. Delahaye / L. M. Grousset, Ed Nathan Les questions de l'Entreprise, 1993.	**J**	Tous	**Aucune page** sur "*la réponse à une lettre de réclamation*".	119 pages
"Rédiger pour être lu", P. Oury, Ed. de Boek université, 1991.	**K**	Tous	**Aucune page** sur "*la réponse à une lettre de réclamation*", 11 pages sur la lettre commerciale.	293 pages
"Des lettres de réclamations efficaces", P H Westheimer / Mastro, Ed Eyrolles, Communication, 1991.	**M**	Tous	**Aucune page** sur "*la lettre de réponse à une réclamation*", en revanche, 147 pages sur la lettre de réclamation.	159 pages
"De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel", C. Sartout, Ed. D'organisation Université, 1990.	**L**	Etudiants d'université, de grandes écoles de commerce ou d'ingénieurs, d'I. U. T. ou de B. T. S.	**Aucune page** sur "*la réponse à une lettre de réclamation*", en revanche 8 pages sur la lettre. Une page sur la lettre de réclamation.	90 pages
"Savoir rédiger ses lettres Une correspondance d'affaires efficaces", PH. Westheimer et B. Nelson, Communication, 1991.	**N**	Tous	**Aucune page** sur "*la lettre de réponse à une réclamation*", en revanche, 3 pages sur la lettre de réclamation et 4 pages sur la "*lettre d'excuses*".	237 pages
"Mieux répondre aux réclamations", (mémento EO), James Landel, Les éditions d'Organisation, 1995.	**O**	Tous	**Toutes les pages** sont consacrées à la *"réponse à une réclamation"*.	61 pages

Tableau 59 : Ouvrages didactiques consacrés à l'enseignement des écrits professionnels

Nous effectuerons dans un premier temps une analyse des principes rédactionnels professionnels préconisés par ces ouvrages et confronterons les conseils prescriptifs aux réalités rédactionnelles et contextuelles de la situation rédactionnelle que nous venons d'analyser (chap. II, III, IV, V). Nous tâcherons de mettre en évidence les points sur lesquels nous avons pu nous appuyer et ceux qui nous apparaissent en décalage ou insuffisants. Nous serons amenés à confronter les points de vue et conseils des différents ouvrages.

2. Un "écrit fonctionnel" peu étudié par les spécialistes

Nous observons que, sur les 15 ouvrages consultés, seuls les ouvrages (**B ,F, G, I**) consacrent quelques pages à la "lettre de réponse à une réclamation" et l'ouvrage (**N**) le thème entier. Nous ferons plusieurs observations :

- Le couple "lettre de réclamation" et "lettre de réponse à une réclamation" n'apparaît donc pas systématiquement distinctement. C'est en fait derrière les vocables "*la lettre d'excuses ou la lettre de refus*" que seront abordées les problématiques liées à la lettre de réclamation. La thématique "*réclamation*" semble pouvoir recouvrir tous les problèmes langagiers relatifs au sujet. Or, en gommant un de ces deux écrits fonctionnels, on axe la réclamation sur l'émetteur, et on n'envisage pas que le réceptionnaire puisse répondre. On apprend donc à réclamer et non à répondre. Paradoxe d'un écrit qui, justement, ne peut se concevoir sans envisager une réponse possible.

- Lorsque la lettre de réponse à une réclamation est abordée, elle n'est pas réellement envisagée dans un contexte commercial. Or ce contexte de communication bien spécifique, comme on a pu le voir dans notre chapitre II, est fondamental. Les enjeux communicationnels liés au contexte de réclamation commerciale sont loin d'être ceux liés à un contexte administratif et encore moins ceux liés à un contexte personnel, comme nous l'avions déjà évoqué. Ce sont principalement dans ces deux domaines que l'on retrouve le plus d'exemples de "lettres de réponse à une réclamation".

- L'écrit professionnel a des caractéristiques qui lui sont propres. La plupart des ouvrages consacrent souvent un chapitre pour les décliner. Même s'il y a quelques particularités

selon le type d'écrit, il y aurait pour l'ensemble des auteurs des constantes à tous les écrits professionnels.

- Certains ouvrages de formation initiale envisagent l'écrit professionnel à travers une profession, notamment le métier de secrétaire, mais cette approche reste très généralisante. Les auteurs parlent de "*Communication*", de *"La communication professionnelle"* ou de "*La rédaction professionnelle"* et vont dans le sens d'un "bien savoir écrire en entreprise" et d'une communication attendue sans toujours voir les spécificités liées aux types d'écrits.

Avant de commencer notre analyse, nous souhaitons très clairement afficher que notre objectif n'est pas de nier la valeur de ce type d'ouvrages, lesquels servent des objectifs de formation initiale et professionnelle. D'autre part, nous sommes très conscients qu'afin de répondre à des besoins pédagogiques, les auteurs sont amenés à des simplifications de la pensée. Loin de nous le désir d'oublier cet aspect pédagogique que nous connaissons bien.
Notre objectif est de confronter leurs conseils à l'écrit fonctionnel que nous avons été amenés à enseigner, dans un contexte de formation continue, avec des acteurs qui pratiquaient depuis 25 ans un "métier d'écriture" et de mesurer leur applicabilité dans notre situation de formation. Cette confrontation nous apparaît d'autant plus importante que les acteurs eux-mêmes n'hésitent pas à recourir à ces manuels pour rechercher des références.

3. Les composantes de "l'écrit professionnel" selon les ouvrages didactiques : apports et limites dans la formation en situation de travail.

En préalable à ce chapitre, nous ferons deux remarques :

- Compte tenu du peu d'ouvrages qui consacrent réellement un chapitre à la lettre de réponse à une réclamation, ou à l'écrit commercial en général, nous analyserons ce que ceux-ci préconisent dans le cadre de l'enseignement aux "écrits professionnels". Nous considérerons que leurs préconisations sont valables également pour la lettre de réponse aux réclamations puisque celle-ci est bien un écrit professionnel.

- Afin de faire émerger des constantes, nous serons amenés à mettre en évidence des divergences de points de vue ou de concepts. Nous ne chercherons pas à prendre position pour tel ou tel ouvrage. En revanche, nous essayerons le plus souvent possible d'expliquer pourquoi, au regard de notre objet, nous émettons certaines réserves quant à l'utilisation de certaines préconisations dans notre situation de formation.

3.1. Les "incontournables" critères de lisibilité.

Tous les auteurs consultés mettent en avant les critères de lisibilité. Ceux-ci peuvent se résumer de la façon suivante : *"être **clair**, être **bref**, faire **court**, être **simple**, être **précis**"*. Ainsi, dans chaque ouvrage, nous avons pu repérer de nombreux paragraphes qui mettent en avant ces critères. Nous citerons ici quelques extraits :

A p. 99	*"Le vocabulaire sera **simple**, les phrases seront **courtes**".*
B p. 92	*"Soyez **clair** et vous serez bien compris. Rédigez donc des phrases **courtes**".*
C p. 98	*"Construction de la phrase :* *Les phrases **courtes** facilitent la lecture et la compréhension. Pour enrichir un texte, la secrétaire transformera les phrases trop longues en plusieurs phrases **courtes** après avoir repéré les idées principales".*
D p. 9/11	*"Vos phrases doivent être **courtes**. Evitez les détails superflus pour une meilleure concision".*
E p. 65	*"Construire des phrases **courtes**"* *Une phrase **courte** a effectivement plus de chance d'être comprise et retenue qu'une phrase longue forcément plus difficile à mémoriser".*
F p. 26	*"La rédaction de phrases **simples** (sujet + verbe + complément) et courtes (maximum 25 mots) donnent une tournure dynamique au texte".*
G p. 60	*"Allégez, simplifiez vos phrases...* *Exprimez-vous **clairement** :* *- en supprimant les phrases ambiguës* *- en étant précis"*
H p. 97	*"Alternez phrases longues et **courtes**. Respectez le temps de mémoire immédiate de votre lecteur. Si la phrase est trop longue, ce n'est plus possible".*
J P 49/ 50	*"Des mots **simples** et **précis**... Pour être lisible, pour être intéressant, pour être mieux compris... Faire plus **court** et plus **précis**."*
I p. 21	*"La phrase professionnelle est généralement une phrase **courte**... Il est primordial de bannir des écrits professionnels courants toute phrase pouvant dépasser la compréhension d'un public moyen. La phrase longue et ses méandres est en particulier à rejeter systématiquement. Nous lui préférerons une phrase courte, accessible à tous."*
K p. 47	***"Les phrases courtes*** *Le langage parlé n'utilise pas de longues phrases. Pourquoi ? Parce que les longues phrases rendent le texte confus. Elles ne sont pas simples. Il faut une bonne dose de concentration pour saisir toutes les données d'une longue phrase.*
L p. 34 p. 42	*"Raccourcissez les paragraphes – coupez les phrases trop longues"* ***"Simplicité et clarté"***
M p. 57/	*"Quand on veut écrire efficace, plus c'est court, mieux c'est. Les phrases interminables, qui s'enroulent en méandres syntaxiques sont difficiles à lire et à comprendre. Soyez **concis**".*
N p. 77/ 81 94 176	***"Bref et Clair"*** *"Soyez **clair** et **concis**".* *"Soyez précis mais restez **simple**. Pour être immédiatement compréhensible, une phrase doit communiquer une idée et une seule sous une forme **simple** et **directe**".*
O p. 23	*"Soyez **simple**".*

Tableau 60 : Les critères de lisibilité préconisés

De ces points communs, nous ferons plusieurs remarques :

- C'est de toute évidence le concept de phrase simple (sujet + Verbe + complément) et non complexe (sujet + verbe + complément + subordonnée), au sens grammatical du terme qui est retenu.

- Ces critères de lisibilité sont souvent justifiés par la mémoire immédiate, laquelle ne pourrait mémoriser dans l'immédiat des phrases trop longues. Beaucoup d'auteurs parlent de difficultés de mémorisation liées aux phrases longues. C'est ainsi que **I**[2] évoque les recherches scientifiques qui ont permis de déterminer le nombre de mots nécessaires dans une phrase (8 à 16 mots) pour que celle-ci soit intégralement lue et comprise par tous. C'est notamment en référence au calcul de lisibilité effectué par Rudolf Flesh que ce critère s'est imposé. En s'inspirant de cette mesure de lisibilité, **J**[3] établit par exemple un tableau des degrés de difficultés en fonction du nombre moyen de mots par phrase et du nombre moyen de syllabes pour 100 mots.

- Les auteurs effectuent rarement la distinction entre simplicité syntaxique et clarté sémantique. Notons néanmoins que pour **J**[4], *"bien qu'il n'existe pas d'équation reliant à coup sûr clarté, concision, précision, l'expérience montre qu'ils se renforcent ou s'affaiblissent mutuellement"*.

Sans vouloir s'aventurer dans un débat philosophique, nous pensons néanmoins que l'on retrouve ici quelques principes idéologiques qui reposent sur la conviction qu'ordre syntaxique égale ordre de la pensée[5]. C'est d'ailleurs à cet appauvrissement de la langue et de l'être que fait allusion Sophie Pene[6] lorsqu'elle parle de " transparence de la phrase à l'image de la transparence de l'idée : pensée claire, phrase claire, simple et courte, chargée de mettre en valeur une chose à faire, un comportement attendu".

Nous souhaitons apporter quelques nuances à deux points de vue d'auteur. La première concerne la remarque de **C**[7] lorsqu'il parle *"d'enrichissement d'un texte par l'élimination de phrases*

---

2 Opus p. 23.
3 Opus cité p. 11.
4 Opus cité p. 55.
5 Principes idéologiques défendus à une certaine époque par Rivarol.
6 PENE Sophie, 1995, *Traces de mains sur les écrits gris*, in Paroles au travail, L'Harmattan, Paris, pp. 105-122 ; p. 111.
7 Opus cité p. 98.

longues" (extrait cité dans le tableau). Nous pensons que parler "enrichissement" d'un texte en évoquant des techniques "*d'élimination*" ne nous apparaît pas suffisamment explicite pour un apprenant qui a probablement tout au long de sa scolarité pensé enrichissement par ajout de syntagmes. Ce concept "d'enrichissement" est à préciser. La deuxième concerne les propos de **K**[8] lorsqu'il affirme que "*le langage parlé n'utilise pas de phrases longues*". Ce raccourci à des fins didactiques laisse entendre que seule la langue écrite utilise des phrases complexes. Nous souhaitons nuancer ces propos au regard des analyses de certains auteurs. Pour Jack Goody[9], dans le discours oral, les mots sont plus courts que dans le discours écrit. Mais en revanche, les caractéristiques de la phrase vont dans le sens inverse : " les phrases parlées sont plus longues, en un sens plus complexes". Nous préférons dire comme Vygotsky[10] que "le langage écrit est la forme de langage la plus prolixe, la plus précise, et la plus développée car nous devons transmettre par des mots ce qui est transmis dans le langage oral à l'aide de l'intonation et de la perception directe de la situation". Ce constat montre que le passage constant de l'oral à l'écrit dans une activité professionnelle peut poser certaines difficultés aux écrivants en ce qui concerne la maîtrise de la concision.

3.1.1. Ce que "faire court" signifie...

Cette vision très pragmatique et fonctionnelle de la langue amène les auteurs à contrôler étroitement la lisibilité du langage écrit. Les méthodes préconisées pour atteindre ces objectifs de lisibilité sont sensiblement toujours les mêmes : la suppression de ce qui nuit à la lisibilité ou de ce qui pourrait être source d'incorrections. Comme le suggère **A**[11] "*Les phrases seront courtes ainsi on limitera les risques d'incorrection*". Ainsi, seront dans le "collimateur" de la lisibilité, les outils grammaticaux taxés de "*trop lourds, inutiles, superflus*" qui gênent la compréhension immédiate et n'apportent rien au message ainsi que les expressions qui apportent des informations "*parasites*" comme le signale **N**[12]. La notion de "parasite" diffère d'ailleurs d'un ouvrage à l'autre. D'une façon générale, les auteurs proposent des moyens pour chasser ces éléments "parasitaires" qui nuisent pour eux aux critères de lisibilité exposés ci-dessus. Nous en

---

[8] Opus cité p. 47.
[9] GOODY Jack, 1993, *Entre l'oralité et l'écriture*, Ethnologies, PUF, 323 p. ; p. 274.
[10] Ibidem p. 471.
[11] Opus cité p. 99.
[12] LANDEL James, 1995, "*Mieux répondre aux réclamations*", Ed. d'Organisation p. 52.

avons fait ici l'inventaire en repérant six grandes catégories identifiées par les auteurs.

	A EVITER SI POSSIBLE					
	Pronom relatif et conjonction	***Participe présent***	***Enchassement ou incise***	***Mots n'apportant pas d'informations*** [13] ***: adverbes et adjectifs ou expressions préambules***	***Répétitions ou pléonasmes***	***Mots de liaison coordination et prépositions***
A		+ p. 104				
B						
C	+ p. 98	+ p. 98				
D	+ p. 9	+ p. 9				
E	+ p. 66	+ p. 66		+ p. 66		+ p. 66
F						
G	+ p. 60				+ p. 60	
H			+ p. 98			
I	+ p. 33/38	+ p. 37				
J			+ p. 51	+ p. 49		
K				+ p. 86		
L	+ p. 40	+ p. 39				
M				+ p. 59		+ p. 57/60
N		+ p. 40		+ p. 165		+ p. 95
O	+ p. 53	+ p. 52		+ p. 53		

Tableau 61 : Critères de lisibilité et préconisations

Nous ne contesterons point les principes de lisibilité que nous-mêmes préconisons dans les formations aux écrits professionnels. Nous voulons simplement apporter un regard plus nuancé sur une pratique un peu trop drastique. Nous pensons en effet, qu'à force de prêcher pour la suppression d'outils grammaticaux à des fins de clarté, on risque de laisser croire que la lisibilité se réduit à la quantité de mots et que les gêneurs n'ont qu'à disparaître.
Vision réductrice d'une communication qui au contraire, plus qu'une autre, a besoin de tous les outils grammaticaux pour être comprise.

A propos de ces outils grammaticaux, nous ferons plusieurs observations qui nous ramèneront ensuite à notre écrit en situation. Le participe présent est en général le plus souvent mis au ban

[13] Nous avons repris ici les termes trouvés par les ouvrages sur cette catégorie.

des accusés. Pour **L**[14], par exemple, le participe présent est "*disgracieux*"; pour **D**[15], "*il faut l'éviter pour éviter les fautes de syntaxe, pour ne pas alourdir le style*"; pour **N**[16] "*La multiplication des participes présents alourdit inutilement votre texte*". **A**[17] précise qu'"*il ne faut pas abuser de l'emploi du participe présent qui peut donner une impression de lourdeur*". Victime de sa "lourdeur", terme comme on l'a vu, particulièrement récurrent dans les représentations du "bien écrire", le participe présent sera donc écarté pour son manque d'esthétique en dépit de sa valeur causale. Nous avons nous-mêmes constaté que certaines rédactrices[18] vont reprocher des emplois fautifs à des participes présents, qui ont pour seul défaut d'exister : "*Cet article n'étant plus en stock, j'annule votre commande*"[19].

D'autre part, les auteurs reprochent aux adjectifs leur manque d'objectivité. Pour eux, ceux-ci permettent au sujet parlant des évaluations préjudiciables à la neutralité, ton préconisé, pour les écrits professionnels, comme nous verrons plus loin. Certes, nous comprenons ce souci d'objectivité ; néanmoins, le caractère hétérogène de la classe adjectivale nous amène à penser qu'il serait bon de nuancer ces proscriptions. Elzbieta Jamrozik[20] faisait remarquer à ce sujet que "bien que l'attribution d'une qualité soit en elle-même un acte d'évaluation, tous les lexèmes adjectivaux n'impliquent pas dans une mesure égale la subjectivité du locuteur ". Par exemple, nous pensons notamment à ceux qui sont plus descriptifs qu'évaluatifs : "***différents*** *catalogues, offre* ***promotionnelle***, ***nouvelle*** *commande,* ***prochaine*** *commande, animation* ***commerciale***, *document* ***valable***, *adresse* ***précise***, *adresse* ***personnelle***, *conditions* ***générales***, *etc.*"[21]. La liste est longue de ces adjectifs descriptifs relevés dans les courriers, indispensables pour la clarté de l'information à transmettre. Ainsi, si du point de vue de la construction formelle de la phrase, on a pu dire qu'adjectifs et adverbes sont facultatifs[22], du point de vue du sens, il arrive bien souvent dans ce type de courrier que l'adjectif ou l'adverbe constitue l'enjeu de l'information. Par exemple : "*Vous avez omis de nous communiquer votre* ***prochaine*** *adresse de livraison*". Toute l'information est bien centrée ici sur l'adjectif "*prochaine*" qui apparemment s'oppose à

---

[14] Opus cité p. 39.
[15] Opus cité p. 9.
[16] Opus cité p. 52.
[17] Opus cité p. 104.
[18] Voir résultats du protocole 2.
[19] Extrait du protocole 2 du chapitre III. Commentaire de la rédactrice : "*il y a une faute sur le participe présent*".
[20] JAMROZIK Elzbieta, 1988, "De la subjectivité dans le lexique", Recherches linguistiques en Pologne, *Langages n° 88*, pp. 87-96
[21] Liste effectuée à partir des contenus des réponses aux lettres de réclamations observées.
[22] C'est-à-dire dans le cas où leur suppression n'affecte pas la phrase dans son existence comme unité syntaxique.

"actuelle".

Nous apporterons également une certaine nuance vis-à-vis des réticences à l'égard des adverbes. Modalisateurs appréciables et parfois indispensables, ils subissent un sort peu justifié. **L**[23] trouve *"qu'ils encombrent les phrases et leur ôtent de la force"*. Il évoque même leur rôle dans des éventuels conflits. Certes *"encore, toujours jamais, déjà"* peuvent attiser des conflits comme le dit **L**[24], *"Vous êtes **toujours** en retard pour livrer"*, mais nous pensons qu'ils peuvent aussi à l'inverse, renforcer des images positives : *"Nous livrons **toujours** en 24 h les articles disponibles"*. Le *"encore"* dans *"Il vous est **encore** possible de participer à notre jeu-concours"* ou *"Avez-vous **encore** votre bon de garantie ?"* signale une coupure ou une rupture[25] possible mais laisse envisager une ouverture possible. Nous préférons donc sensibiliser les acteurs au contenu présuppositionnel des adverbes plutôt que d'encourager à les éviter. Notons que **I**[26] évoque, à juste titre, le rôle de "raffinement de l'adverbe dans la nuance de la pensée".

Enfin, comme nous l'avions repéré dans nos expérimentations du chapitre III, les rédactrices font très souvent allusion à la notion de brièveté sans distinction d'ailleurs avec celle de clarté. Nos entretiens individuels confirment une sorte d'obsession de la phrase trop longue ou même de la phrase trop courte : *"Ce que j'écris, c'est trop long", "Ce que j'écris, c'est trop court", "J'en dis trop* "ou bien" *J'en dis pas assez"*. Un rapport fébrile au concept de longueur émerge de toutes nos observations.

En même temps, si la longueur apparaît le critère d'expression par excellence, il existe une certaine imprécision sur ce qui est considéré comme *"trop long"* ou *"trop court"*. Les rédactrices ne font d'ailleurs guère de distinction entre une phrase courte et une explication courte. La distinction est pourtant fondamentale et n'entraîne pas le même type de remédiation. Notons néanmoins que certains ouvrages, peu nombreux à notre goût, semblent être très sensibles à ce risque d'amalgame et n'hésitent pas à préciser que *"s'il ne faut pas plus d'une idée par phrase"*, on peut *"énoncer plusieurs phrases pour cerner une idée"*[27].

---

[23] Opus cité p. 38.
[24] Exemple cité dans L p. 38.
[25] CULIOLI Antoine fait allusion d'ailleurs au jeu d'apparition – disparition du *"encore"*, in *Pour une linguistique de l'énonciation ; Opérations et représentation,* 1990,.tome 1 , 225 p. ; p. 32.
[26] Opus cité p. 184.
[27] Nous faisons référence à l'ouvrage de Renée et Jean SIMONET,1998, *Savoir argumenter*, Paris, Ed. d'Organisation, 158 p.; p. 147.

En présentant les critères de clarté en lien avec des techniques de réduction (25 mots[28] par phrases au maximum), les ouvrages mettent l'accent sur l'aspect technique permettant d'atteindre la lisibilité. Ils n'insistent pas suffisamment sur le fait qu'un écrit clair est d'abord et avant tout un écrit juste, adapté à la situation et que la concision peut favoriser l'efficacité communicationnelle mais n'est pas une fin en soi. Cette non distinction entre simplicité syntaxique et clarté sémantique peut contribuer à renforcer l'idée qu'il suffit d'être bref pour être compris.

D'autre part, notons que seul **K**[29] signale, à juste titre, que "*les phrases longues peuvent être nécessaires pour éviter un écrit trop sec ou trop dur*". Il est vrai, qu'appliquées à la lettre de réponse à une réclamation, ces consignes de brièveté peuvent être dommageables dans un contexte commercial de réclamation où le "court" deviendrait "sec", où le "bref efficace" ne se distinguerait plus du "bref discourtois". Dès lors que les rédactrices identifient l'aspect non commercial du "trop bref", elles se mettent à rallonger leurs phrases à l'aide de préambules dits "inutiles" et disent que "*Pour faire plus long, elles ont mis : Votre courrier a retenu notre attention. J'ai pris connaissance de votre courrier du...*". De ce fait, la lettre revêt à leurs yeux une coloration commerciale mais introduit des phrases sans signification commerciale.

Appliqués en situation de travail, ces conseils de lisibilité, quoique justes dans l'absolu, doivent donc être nuancés. Ainsi, nous pensons que la chasse effrénée aux intrus évacue la notion d'intention rédactionnelle, laquelle est la seule capable de justifier l'élimination de certains termes. D'autre part, nos observations sur les courriers ont montré que :

- il n'y a abus ni de formes participiales ni de conjonctives dans les courriers que nous avons lus ;
- il n'y a pas surabondance d'incises ni d'enchâssements dans les courriers ;
- il y a peu d'adjectifs ;
- les adverbes apportent des nuances intéressantes et peuvent aider à la mise à distance (voir chapitre IV) ;
- les phrases préambules ont une fonction commerciale. Si l'on décide de les éliminer, il faut d'une autre façon réinstaurer leur rôle d'introducteur par d'autres techniques commerciales[30].

En revanche, nous pouvons imputer la longueur des phrases à :

---

[28] Critère que, dans l'absolu, nous ne souhaitons pas remettre en cause.
[29] Opus cité p. 48.
[30] Nous évoquerons à ce sujet, dans notre chapitre VII, le rôle de la reformulation.

- l'habitude des codes-phrases qui, comme on l'a vu au chapitre V, inciterait à la coordination en déshabituant notamment l'écrivant à construire des paragraphes ;
- une tendance à faire dépendre le commercial **relationnel** du commercial **informatif**. (Dans l'exemple ci-après, on retrouve ce type de structures complexes.)

Extrait d'une lettre personnalisée	**Proposition de simplification après repérage de l'insertion commerciale relationnelle**
(1) "Je reste persuadé, ***en raison de l'ancienneté de nos relations, que*** *vous nous conserverez la confiance* ***que*** *vous nous avez toujours témoignée* ***et*** *c'est avec plaisir* ***que*** *je vous remets ci-joint un bon d'achat de 250 francs".*	*(1') "Je reste persuadé qu'en* ***raison de l'ancienneté de nos relations,*** *vous nous conserverez votre confiance. C'est avec plaisir que je vous remets ci-joint un bon d'achat de 250 francs".* *(2') "Je reste persuadé que vous nous conserverez votre confiance.* ***En raison de l'ancienneté de nos relations,*** *c'est avec plaisir que je vous remets ci-joint un bon d'achat de 250 francs".*
Cette phrase est loin d'être conforme aux normes des écrits professionnels. Elle comporte : - 40 mots - trois subordonnées, une coordination - un enchâssement Sa construction longue provient à notre avis de la dépendance double de l'insertion "***en raison de l'ancienneté de nos relations***" avec deux assertions distinctes. *"je suis persuadé* ***qu'en raison de l'ancienneté de nos relations,*** *vous nous conservez la confiance que vous nous avez toujours témoignée".* *"****En raison de l'ancienneté de nos relations,*** *c'est avec plaisir que je vous remets ci-joint un bon d'achat de 250 francs".* Nous pensons que c'est en donnant la **priorité au commercial relationnel** que la rédactrice a commis cette phrase longue.	Diverses combinatoires sont possibles pour arriver à une simplification de l'énoncé en fonction de ce qui relie *"****en raison de l'ancienneté de nos relations****"* du reste de l'énoncé. Cette insertion peut être la cause de la confiance ou la cause du geste commercial. Pour nous, il est donc fondamental d'aider la rédactrice à identifier les différents types d'assertions commerciales et de définir leurs liens de dépendance. Nous sommes loin de préconisations d'élimination telles que nous les avons repérées dans les ouvrages. Pour nous, c'est le sens qui dicte ou non les transformations ou les éliminations.

Tableau 62 : Extrait d'un courrier : insertion commerciale relationnelle et lisibilité

- l'intégration fréquente des modes opératoires (voir chapitre V). L'exemple ci-après illustre nos propos :

Extrait d'un courrier (phrase longue par intégration d'une action opératoire[31] en deux temps)	**Phrase raccourcie** **(par l'élimination de l'action opératoire)**
(1) *"Je me suis renseignée auprès du transporteur* ***(temps 1) qui*** *m'a confirmé* ***(temps 2) que*** *le délai de livraison a bien été respecté".*	**(1')** *"Le transporteur m'a confirmé* ***(temps 2)*** *que le délai de livraison a bien été respecté".*

Tableau 63 : Extrait d'un courrier : intégration de l'action opératoire

[31] Il s'agit de "l'action opératoire" qui consiste à s'informer, se renseigner, vérifier.

Certes, en intégrant l'action opératoire, la rédactrice donne une portée argumentative à ses propos "*je me suis renseignée*". C'est pourquoi, en proposant de supprimer certains introducteurs, les ouvrages masquent la force illocutoire de ces marqueurs (voir chapitre V). Faire court ici, c'est toucher à la "place" de l'écrivant.
Pour toutes ces raisons, nous proposons de travailler la notion de phrase selon trois axes :

- Réhabiliter la notion de paragraphe ou d'unité textuelle (nous avions vu notamment dans le chapitre V, les déviances apportées par les habitudes des manipulations des codes-phrases) et redonner aux connecteurs un rôle dans le déroulement logique du raisonnement. Nous aborderons un peu plus loin ce point.

- Sensibiliser les acteurs au coût inférentiel que représente l'usage trop fréquent de la parataxe.

- Introduire un concept de phrase simple "enrichie" qui prend un point de vue fonctionnel de la communication. L'enrichissement par "l'adjonction de satellites", pour reprendre une terminologie de Marie Antoinette Pellizza[32], pourrait figurer dans ce concept de phrase enrichie. Prenons par exemple, la "phrase noyau" suivante : **(1)** *"Je vous fais parvenir votre cadeau"*. Elle peut être enrichie par des syntagmes mobiles "satellites" :
  (2)*"**Bien entendu**, je vous fais parvenir, **comme vous le souhaitez,** votre cadeau.".*
  (3) *"Je vous fais parvenir, **bien entendu,** votre cadeau, **comme vous le souhaitez.**".*
  (4)*"**Bien entendu, comme vous le souhaitez,** je vous fais parvenir votre cadeau".*

Cette façon de travailler la phrase, que nous présentons très sommairement, permettrait à l'apprenant d'aller débusquer non pas ce qui est superflu mais ce qui est essentiel pour bien se faire comprendre. Plutôt que de préconiser l'élimination de certaines catégories grammaticales, nous préférons sensibiliser l'écrivant à la mise en correspondance des moyens d'expression et de l'intention de communication. C'est donc à une "grammaire du sens et de l'expression", qui s'intéresse à décrire des faits de langage, que nous nous intéresserons. Cette grammaire,

[32] Terme proposé par PELLIZZA Marie-Antoinette lors d'un colloque sur "la phrase complexe" le 10 Mars 1999 à l'I.U.F.M. Arras.

préconisée par Patrick Charaudeau[33], se penche sur :

- les intentions du sujet parlant,
- les enjeux communicatifs,
- les effets de discours.

3.1.2. Du précis au simple...

Tous les ouvrages cités sont unanimes : l'écrit professionnel doit employer des mots **simples**, **précis**, **justes** afin de se mettre à la portée du destinataire. Les extraits ci-après témoignent de cette recherche de la précision.

A[34] p. 99	*"Le vocabulaire sera **simple**, mais choisi avec **précision** et nuancé. Il sera également varié et vivant. On évitera les termes abstraits".*
D[35] p. 10	*"Evitez l'emploi de verbes faciles comme "faire", "avoir", et utilisez des verbes plus **précis**".*
C p. 97	*"**La précision** recouvre à la fois l'idée d'exactitude et celle d'exhaustivité. L'information doit être claire et complète.".*
F p. 26	*"Le vocabulaire doit être **simple, précis**, adapté au destinataire".*
O p. 55	*"Employez des mots **simples** et **précis**, et non des tournures négatives et complexes".*

Tableau 64 : Du précis au simple

On peut remarquer dans ce dernier exemple l'opposition que l'auteur effectue entre mots simples et tournures négatives, comme si les tournures négatives ne pouvaient pas être simples. Cette association d'idées va dans la lignée des chasses forcenées aux tournures négatives[36], lesquelles, ont tous les défauts, y compris celui de ne pas être précises !

3.1.3. L'imprécision : une réalité communicationnelle commerciale

Ce titre un peu provocateur n'est pas pour dénoncer une pratique commerciale imparfaite, mais pour souligner que dans la tâche des rédactrices, *"être précis"* est un vœu bien pieux dans un contexte de communication où justement l'imprécision est non seulement inhérente au système[37]

---

[33] CHARAUDEAU Patrick, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, 927 p. ; p. 4.
[34] Opus cité p. 99.
[35] Opus cité p. 10.
[36] Nous en parlerons plus longuement un peu plus loin et dans le chapitre VII.
[37] Voir chapitre I relatif aux incertitudes liées à la tâche.

mais aussi indispensable au système. Nous voulons dire par cela deux choses : d'une part, la précision n'a de sens que si elle favorise l'interaction. La question centrale devient : Qu'est-il pertinent de dire ? Qu'est-il pertinent de taire ? **K**[38] est l'un des seuls à avoir d'ailleurs consacré un paragraphe de son ouvrage qu'il intitule "*la vérité et le mensonge*". Pour lui, trop en dire peut amener à reconnaître son incompétence, ou tendre vers l'invraisemblance. L'imprécision permet parfois de sauvegarder l'image de l'entreprise.

D'autre part, les situations de communication conflictuelles, telles que les rédactrices peuvent les vivre à travers leurs courriers, reposent, comme nous l'avons évoqué dans notre chapitre I, sur les incertitudes liées au probable de la situation. En ce sens, ce n'est guère parce qu'on ne veut pas dire qu'on ne précise pas, mais parce qu'on n'est pas sûr de ce que l'on sait ou bien qu'on préfère taire ce que l'on sait. Quel est le savoir de l'autre ? Qu'a-t-il besoin de savoir ? Qu'est-ce que je sais du savoir de l'autre ? Qu'est-ce que je sais de la situation ? Qu'est-ce que je suis en droit de lui dire ?

Les précisions relatives aux dates sont également fortement préconisées dans les ouvrages. Pour **K**[39],"*la date donne à l'écrit un souci d'exactitude incontestable. Le lecteur y sera inconsciemment sensible*". Dans l'absolu, la date est un indicateur important dans ce type d'écrit fonctionnel. Néanmoins, elle peut nuire à l'entreprise si sa présence n'est pas réexaminée en fonction de la situation de communication : quel intérêt y a-t-il à préciser la date ? A contrario, en quoi cette date peut-elle desservir l'écrit ? Pour illustrer ces propos, qui peuvent pour le moins paraître étranges, nous citerons simplement deux extraits de courrier :

[38] Opus cité p. 62.
[39] Opus cité p. 70.

Extrait d'une lettre d'une rédactrice (1)	**Modification de l'extrait apportée par le groupe (durant la formation) (1')**
*le **20 mai** 1999* *Madame,* *"**Je viens de recevoir** votre lettre **du 24 mars** dans laquelle vous me faites part de votre mécontentement au sujet de votre dernière commande."*	*le **20 mai** 1999* *Madame,* *"Vous m'avez fait part de votre mécontentement au sujet **du jeu-vidéo que vous avez commandé.**"*
La rédactrice ne fait pas de distinction entre la lettre reçue et la lettre répondue. Il est évident que la lettre de la cliente n'est pas parvenue **le 20 mai** , mais bien le **25/26 mars**. En revanche, il est fort probable que le courrier soit arrivé sur le poste de travail de la rédactrice le **20 mai.** Ce décalage est très fréquent dans les entreprises qui doivent gérer un nombre considérable de courriers. La rédactrice révèle les délais de réponse de l'entreprise et, d'une certaine façon, un dysfonctionnement. De plus la dernière commande n'a de sens que si celle-ci est bien la dernière : les deux mois écoulés peuvent laisser penser que d'autres commandes ont pu s'effectuer. **La précision relative** aux **dates** est ici **nuisible à l'image de l'entreprise**.	La rédactrice ici se garde bien de mettre en évidence le délai de réponse et ne souligne pas la différence entre réception d'un courrier et réponse au courrier. Afin d'éviter une possible confusion sur la dernière commande, (compte tenu du délai écoulé), la rédactrice sera en revanche très précise sur l'objet commandé **"jeu-vidéo"**. La précision s'est déplacée. D'entrée de jeu, la réponse ménage l'image de l'entreprise. Le délai de réponse n'est pas explicitement mis en évidence. Il est évacué.

Tableau 65 : Extrait d'un courrier : l'imprécision et la communication commerciale (1)

Au cours de nos observations, nous avons pu constater le malaise des rédactrices vis-à-vis des "délais d'en cours"[40]. Ceux-ci les gênent car ils nuisent bien souvent à l'image de l'entreprise. Par exemple, dans l'extrait de lettre ci-après, la référence temporelle contredit l'information émise et révèle le malaise de la rédactrice face aux délais de réponse.

Extrait de lettre d'une rédactrice (avec intégration d'une précision temporelle) (2)	**Extrait remanié (sans la précision temporelle "ce jour") (2')**
*"Je reçois **ce jour** votre courrier. C'est avec retard que j'y apporte une réponse et je vous prie de m'en excuser".*	*"Je vous prie de bien vouloir excuser le retard apporté à vous répondre."*

Tableau 66 : Extrait d'un courrier : l'imprécision et la communication commerciale (2)

La précision *"ce jour"* accentue le retard qu'a l'entreprise dans le traitement du courrier. Inconsciemment, la rédactrice se désolidarise de l'entreprise (*"je n'ai eu qu'aujourd'hui votre courrier !"*) en voulant protéger sa "face" (*"ce n'est pas de ma faute!"*).

Plus que la recherche de la précision, c'est la recherche de l'aspect tactique qu'il importe de privilégier.

[40] Ce terme "délais d'en cours" correspond aux délais de réponse. Ceux-ci peuvent être de deux mois en période d'activités importantes.

Notons qu'en général les ouvrages ne font guère attention à l'image liée aux "délais d'en cours". D'ailleurs, **H**[41] propose une lettre de réponse à une réclamation avec un délai de réponse particulièrement important.

Le 31 janvier 1994
"Madame,
*Dans votre lettre du **25 octobre**, vous nous signalez que la livraison que nous vous avons faite le 24 n'est pas conforme à ce que vous aviez demandé..."*

Tableau 67 : Extrait d'un courrier : l'imprécision et la communication commerciale

Cette réponse, proposée en exemple par **H**, serait irrecevable dans un contexte professionnel réel : la confrontation des dates serait jugée, par les acteurs, nuisible à l'image de l'entreprise.

3.1.4. Plaidoirie pour la redondance

Un mot est choisi pour sa précision mais aussi pour son unicité. En ce sens, de nombreux auteurs s'accordent pour pourchasser la répétition. Seul, **H**[42] parle de l'aspect positif de la redondance dans le sens où celle-ci compense le phénomène d'entropie liée à la déperdition d'information qu'entraîne une communication. **I**[43] incite "*à éliminer les répétitions*" tout en reconnaissant que "*tous les mots ne s'adaptent pas au contexte de chaque phrase*". **N**[44] propose de se "*débarrasser des mots superflus : ...Redondance, répétitions*". Appliquée à la lettre de réponse à une réclamation, la chasse à la répétition devient une activité très subtile. Les rédactrices tentent désespérément de remplacer "*colis*" par "*commande*", "*article*" par "*colis*", mais ne trouvent plus guère de synonymes lorsqu'il faut "*rembourser la somme de*" ou "*demander de payer la somme de*". **D**[45] évoque, à juste titre, cette limite en disant : "*Si nous parlons d'une facture, il est inutile de rechercher un synonyme : nous devons répéter le même mot afin d'éliminer toute ambiguïté*". La redondance devient l'intruse, celle dont on veut se débarrasser, tel un boulet que l'on traîne de courrier en courrier. *"J'ai l'impression que je me répète trop - J'utilise toujours les mêmes mots - Je dis toujours la même chose, etc."* tels sont les propos si souvent entendus au démarrage de la formation, comme si l'intelligibilité était ici gâchée par la redondance. Et si justement,

---

[41] Opus cité p. 75.
[42] Opus cité p. 22.
[43] Opus cité p. 149.
[44] Opus cité p. 171.
[45] FAYET Michelle et NISCHIMATA Aline, 1998, *Savoir rédiger le courrier d'entreprise*, p. 149.

comme le dit Jacques Emile Bertrand[46], "l'intelligibilité variait en sens inverse de l'originalité et si le recours à la redondance permettait de résister aux distorsions parasitaires incontournables !" C'est ce qui fait dire à cet auteur que le précepte classique : *"Dire le maximum de choses dans le minimum de temps (soyez brefs !) est à reconsidérer sous l'angle de la nécessaire redondance"*.
Dire que nous avons prêché pour la redondance serait inexact, à tout le moins, nous avons par exemple montré la fonction cohésive de la réitération lexicale habituellement dévolue à la pronominalisation. Nous pensons que certaines répétitions peuvent faire partie d'une stratégie discursive, notamment dans des situations où le malentendu est au cœur de l'interaction. Elles servent, dans ce cas, à bien distinguer "**l'information connue**" de "**l'information nouvelle ou oubliée**". L'exemple ci-dessous montre comment notamment la réitération lexicale du terme "*article*" favorise cet aller-retour entre l'information supposée connue et celle supposée inconnue ou oubliée : vouloir éliminer la répétition serait une entreprise délicate et dangereuse !

Extrait de courrier :

Madame,

Vous auriez souhaité bénéficier avec le code 35254 d'une réduction de 25% sur le premier ***article*** **(information connue de la cliente).**

En effet, votre sweat shirt est un ***article*** *à prix mini* **(information apparemment nouvelle ou oubliée par la cliente).**

Je comprends votre déception, mais les ***articles*** *que vous avez choisis* **(information nouvelle pour la cliente)** *ne remplissaient pas les conditions d'attribution de cette offre et les deux autres sweat shirt font partie des* **articles** **(information apparemment nouvelle ou oubliée par la cliente)** *dont les pages sont à coin vert.*

*Cependant, afin de vous être agréable, je vous accorde exceptionnellement cette réduction de 25 % sur l'****article*** *le plus cher* **(information connue de la cliente)** *de votre commande. Vous trouverez ci-joint un bon d'achat de 92 Francs.*

De même, dans l'extrait ci-après, la réitération lexicale du terme ***"cassette"*** est commercialement préférable à la pronominalisation. Il s'agit là encore de bien marquer la distinction entre l'information nouvelle et l'information ancienne.

(1) *"Après contrôle de notre service qualité, votre* ***cassette*** *intitulée...***(information ancienne connue de la cliente)** *présente effectivement un problème de fonctionnement. Veuillez accepter nos plus*

[46] BERTRAND Jacques Emile, 1990, *La Sémiocratie : quelle approche scientifique pour un enseignement de l'art et de la communication ?*, Ed. Charles Le Bouil, N.D.L.R, 125 p.

vives excuses. Bien entendu, vous recevrez une nouvelle ***cassette*** *du même titre*" **(information nouvelle pour la cliente).**

Certes, la rédactrice aurait pu écrire *: "Bien entendu, vous* ***en*** *recevrez une nouvelle du même titre*". Mais nous pensons que le groupe nominal *"nouvelle cassette"* est plus percutant dans ce contexte de réclamation où l'entreprise est en tort. Il faut savoir sacrifier une répétition pour une meilleure efficacité commerciale.

Bien entendu, le formateur connaît la valeur pédagogique de la redondance. Par contre, au cours de nos six années de formation aux écrits commerciaux, nous nous sommes aperçus qu'il y avait là une sorte d'obsession de la répétition et que les contrôleurs-qualité[47] y attachaient une attention disproportionnée. Cette chasse à la répétition, provenant, à notre avis, du construit scolaire, est particulièrement ancrée dans les représentations du "bien savoir écrire".

3.2. Le style personnel

Le concept de style, tel que semblent le définir les différents auteurs, se caractérise par une grande sobriété, mais les avis divergent quant à la façon d'obtenir cette sobriété.

A[48] conseille d'utiliser pour rédiger un courrier des "*formes impersonnelles comme la troisième personne et la voix passive*". Ce n'est pas l'avis de **J**[49] qui certes évoque un style personnel sans excès, mais qui suggère pour ce faire d'employer des tournures personnelles qui rendent le texte plus proche de son lecteur. Mais sobriété ne veut pas dire coincé ! C'est du moins ce que nous rappelle **M**[50] lorsqu'il dit : *"Le style coincé, c'est-à-dire pompeux, est définitivement passé de mode"*. Pour lui, *"les phrases ampoulées, surchargées de mots prétentieux produisent généralement l'inverse de l'effet recherché"*.

Malgré cette sobriété, pour ne pas dire normalisation, les auteurs sont en général unanimes pour encourager l'écrivant à personnaliser son style. Certains procédés stylistiques, sans rompre l'harmonie d'ensemble, peuvent ainsi agrémenter l'écrit. Les variantes proposées vont dans le sens de quelques "astuces" pour rendre le style moins monotone que la traditionnelle structure de la phrase simple : sujet + verbe + complément. **I**[51] propose ainsi de *"mettre un adjectif en tête de phrase, mettre un complément en tête de phrase, faire une phrase impersonnelle, employer la*

---

47 Personnes dont la fonction est de contrôler la qualité du courrier.
48 Opus cité p. 102.
49 Opus cité p. 52.
50 Opus cité p. 61
51 Ibidem p. 42.

voix passive, utiliser des mots de liaison". **B**[52] incite à déplacer des éléments constitutifs de la phrase pour rompre la monotonie de celle-ci et donne l'exemple suivant : "*Nous vous adresserons les articles sous 48 heures. Sous 48 heures, nous vous adresserons les articles*". **N** encourage à "*faire varier le nombre de mots des phrases pour éviter la monotonie*" et à "*introduire une rupture de rythme intéressante*". Ces procédés sont bien souvent présentés davantage comme des variantes stylistiques que comme des outils servant des intentions rédactionnelles, même si **I**[53] précise par exemple que *"la forme passive permet de ne nommer personne en particulier"*. Il est dommage que l'on ne retrouve pas, par exemple, plus systématiquement affiché le rôle que peuvent jouer ces variations stylistiques dans la mise en valeur de l'énonciation, notamment pour servir le discours commercial. On pourrait, par exemple, sensibiliser les apprenants au maniement du passif et de l'actif dans les mécanismes de distanciation.

Ces variantes trouveraient sens dans certaines situations de communication (cf : donner des informations négatives) et permettraient ainsi au locuteur de s'impliquer ou de se distancier, s'il le souhaite.

Mise en valeur inutile de l'émetteur ou de l'interlocuteur	**Procédé de distanciation**
*(1) "**Nous n'avons pu** enregistrer votre commande."*	*(1') "**Votre commande n'a pu** être enregistrée."*
*(2)"**Vous n'avez pas précisé** les tailles de vos articles."*	*(2')"**Les tailles de vos articles n'ont pas été** précisées."*

Tableau 68 : Extraits des courriers : mécanisme de distanciation

D'une façon générale, ce procédé est rarement abordé. D'ailleurs, **M**[54] suggère "*d'éviter les tournures passives et d'utiliser l'actif*" sans en donner d'explication. Nous avons néanmoins trouvé certains ouvrages qui mettent en avant le rôle de l'actif. **H**[55] y voit "*un moyen de valoriser celui qui agit*" et suggère par cela même le procédé de distanciation ou d'implication évoqué. Il rejoint **N**[56] qui, en faisant passer à l'actif une phrase passive, reconnaît que sa phrase gagne en énergie car "*l'acteur ne subit plus l'action*". Quant à **L**[57], il affirme catégoriquement qu'il *"faut absolument éviter la voix passive et utiliser la voix active. Son nom, à lui seul, révèle sa vraie nature"*. Aucun de ces ouvrages ne voit l'aspect tactique du passif, qui permet, dans certains cas

[52] Opus cité p. 29.
[53] Ibidem p. 43.
[54] Opus cité p. 89.
[55] Opus cité p. 97.
[56] Opus cité p. 89.
[57] Opus cité p. 39.

difficiles, de se désimpliquer. Cet objectif est pourtant fondamental pour les rédactrices comme nous l'avons vu au chapitre IV.

3.2.1. Un style personnel "dépersonnalisé" : la personnalisation

Par ce titre un peu contradictoire, nous souhaitons mettre en évidence ici toute l'ambiguïté d'une consigne qui consiste à vouloir personnaliser ce qui est, par définition, très dépersonnalisé, voire normalisé. C'est ce que les auteurs appellent "la personnalisation".
Celle-ci n'est pas abordée de la même façon chez tous les auteurs. Au nom de la personnalisation, **N**[58] propose de ne *"pas abuser du je et du nous"* et d'opter pour un usage préférentiel du *"vous, votre"*. C'est également ce que préconise **E**[59] en proposant de limiter l'emploi du *"je ou du nous sujet"* et en utilisant plus souvent le *"vous sujet et les adjectifs possessifs votre et vos"*. **H**[60] incite à abuser du *"vous"*. Ces auteurs y voient une manière de montrer au correspondant une certaine considération et de parler de lui.

D'autres au contraire s'appuient sur le concept de "rédaction professionnelle" pour faire quelques généralités. C'est ainsi que **L**[61] dit : *"La rédaction professionnelle est collective. Le rédacteur n'écrit plus en son nom personnel mais au nom de l'entreprise. Il doit abandonner le "je" pour le "nous" qui traduit bien cette identité collective. Dans les écrits professionnels, c'est une société qui s'adresse à une autre"*. Assez minoritaires dans leurs points de vue, ces auteurs sont loin des consignes de terrain. En effet, au nom de la personnalisation et de l'implication de l'écrivant, comme nous l'avons souligné au chapitre II, les entreprises, et notamment celles dans lesquelles nous avons travaillé, souhaitent l'emploi du *"je"*, signe de la proximité, de la parole d'individu à individu et l'usage du *"vous"*, signe d'une recentration sur l'interlocuteur.
Nous expliquerons ces différences de consignes par une absence de prise en compte des enjeux liés au "parler à la place de". C'est ainsi que **E**[62] écrit : *"J'espère que vous ne m'en voudrez pas de ce retard dont **je** ne suis pas responsable"*. L'emploi du *"je"* n'est concevable que dans une communication qui engagerait la seule responsabilité de l'écrivant. Le "parler à la place de" exclut ce type de personnalisation.

---

[58] Opus cité p. 7.
[59] Opus cité p. 64.
[60] Opus cité p. 100.
[61] Opus cité p. 16.
[62] Opus cité p. 53.

3.2.2. Style ou registre de langue : entre le "langage soutenu" et le "langage courant"

Les écrits professionnels se décrivent tantôt par un niveau de langue courant, tantôt par un niveau de langue soutenu. Ces niveaux sont décrits soit en référence au concept de style, soit en référence au concept de ton. De toute évidence, et nous le montrerons encore plus loin, ces concepts ne sont pas réellement stabilisés en ce qui concerne les écrits professionnels. Par exemple, pour **E**[63], *les messages professionnels sont rédigés dans un niveau de* ***langage courant****... L'emploi d'expressions, de mots ou de tournures de phrases trop recherchés, appartenant à un niveau de langue plus soutenu, risque de compliquer la bonne réception, c'est-à-dire la compréhension du message par le destinataire*". C'est également ce que préconise **A**[64] "*Dans une lettre d'entreprise, le registre de* ***langue courant*** *est celui qui est le plus adapté : il permet d'utiliser une expression correcte, sans recherche d'effet particulier*". Alors que **C**[65] affirme :"*Le* ***style*** *commercial se distingue par un habillage rigoureux, dépouillé de toute fantaisie. Il est exprimé en* ***langage soutenu****".* Quant à **M**[66], il propose de garder "*un* ***ton*** *proche de la langue parlée*". C'est également ce que suggère **F**[67] lorsqu'il dit :"*certains termes appartenant au* ***langage soutenu*** *alourdissent les écrits alors que des expressions plus directes et naturelles leur donnent de la fluidité*". Ici, expressions soutenues et expressions naturelles sont en concurrence. Mais une expression "*naturelle*" est-elle "*courante*" ? Nous ne savons pas si le style pompeux appartient ou non au style soutenu. En tous les cas pour **L**[68] ,"*le style* ***pompeux*** *sert à masquer le plus souvent une pensée indigente ou confuse*" et "*seuls les meilleurs peuvent rédiger des textes concis, précis*". Le "style pompeux" n'appartient donc pas au style professionnel qui se réclame de la concision et de la clarté.

3.2.3. Deux styles distincts entremêlés : le mailing et la réponse à une réclamation

On peut regretter, chez certains auteurs, un certain amalgame de ces deux genres. Ainsi, dans son chapitre introductif à la lettre professionnelle, **N**[69] regrette de trouver plus de lettres commençant par "*je*" que par "*vous*". Pour justifier cette remarque, il fait référence au "*bon responsable de*

---

[63] Opus cité p. 2.
[64] Opus cité p. 102.
[65] Opus cité p. 69.
[66] Opus cité p. 89.
[67] Opus cité p. 134.
[68] Opus cité p. 47.
[69] Opus cité p. 7.

marketing qui doit savoir cibler ses produits ou ses services sur les besoins de ses clients". L'allusion ici au service marketing est révélatrice d'un certain amalgame entre deux objectifs d'écriture distincts. Cette absence de distinction est particulièrement frappante chez **K**[70] qui, dans son chapitre relatif à la lettre commerciale simple, traite en fait exclusivement du mailing. Or, à notre avis, cette distinction est fondamentale. Dans le cas du mailing, le courrier est spontané. Il ne répond à aucune lettre : son style est libéré des contraintes de la réponse. Sa mission est d'accrocher le lecteur. Alors que, dans le cas d'une lettre de réponse à une réclamation, l'écrivant doit se synchroniser sur le premier courrier : sa mission est de récupérer le client. C'est, comme nous l'avions évoqué au chapitre II, une fonction de "réparateur". Deux types de courrier, deux objectifs distincts. Nous regrettons que beaucoup d'ouvrages, et par extension beaucoup de formations commerciales, ne tiennent pas compte de ces spécificités. Nous observons deux grandes tendances :

- une transposition des techniques de vente et de marketing sur toute forme de communication écrite et orale commerciale,
- une transposition des outils de management sur toute forme de communication professionnelle.

Ces transpositions ont alors tendance à nier ou à gommer ce qui pourtant constitue la spécificité des interactions dans les situations de travail. Si Charles Louis Oriou[71] peut effectivement dire dans son ouvrage relatif aux techniques de vente "*Le **mot problème** doit être **proscrit** du vocabulaire du vendeur au contact de son client. En effet, ce dernier pour sauver la face n'a pas de problème et n'a surtout besoin de rien ni de personne pour résoudre ses éventuelles difficultés*", ce conseil appliqué à la communication dans un cadre de réclamation est à notre avis peu réaliste : le problème est la raison d'être de l'interaction. Cette confusion des genres, stratégies de vente et stratégies commerciales, est assez fréquente dans les entreprises jeunes où le poids des services de marketing est important. On retrouve parfois dans les lettres de réponses aux réclamations des traces de ce mélange des genres. L'exemple ci-après illustre nos propos[72] :

---

[70] Opus cité p. 179-263.

[71] ORIOU Charles, 1997, *Les techniques de Vente*, Economica, 203 p ; p. 5.

[72] Ce courrier a été prélevé dans une jeune entreprise de Vente par Correspondance dans laquelle nous avons travaillé. L'ensemble de ses courriers étaient sur le même modèle.

Le colis que vous avez renvoyé m'est bien parvenu et je regrette sincèrement de ne pouvoir vous donner satisfaction. *Sans plus tarder, je fais le nécessaire pour vous adresser, par pli séparé, un chèque de remboursement de la somme qui vous est due.* ***Puis-je vous suggérer de consulter à nouveau votre catalogue ?*** ***La collection XX est tellement agréable ! Vous y découvrirez, j'en suis sûre, d'autres articles qui vous plairont et permettront, à mon équipe et moi-même, de vous servir prochainement.*** *Pour passer votre prochaine commande ou pour tout renseignement, nos conseillères téléphoniques, Brigitte et Agnès sont à votre écoute.*	Les deux premiers paragraphes répondent à la lettre de la cliente. Leur but est **de réparer l'erreur commise.** Le troisième paragraphe est dans une **démarche d'accroche** de type **mailing**. L'utilisation du point d'exclamation d'ailleurs en témoigne. Le quatrième paragraphe est dans une démarche de vente et convient aux deux genres, même s'il y a une légère ambiguïté syntaxique.

Tableau 69 : Le mailing et la réponse à une réclamation

Ce mélange des genres peut indisposer le récepteur désireux d'avoir surtout une explication plus qu'une accroche. C'est la distinction, à notre avis, à opérer entre : inciter une cliente à garder le contact (car elle a été déçue) et employer une stratégie d'accroche (alors qu'elle doit faire encore le deuil de sa déception).

3.3. Le ton professionnel : entre modération et uniformité

"*En quoi le ton diffère-t-il du style* ?" telle est la question que pose **N**[73] dans son chapitre *"Ton et Style"*. Pour cet auteur, "*le ton est l'ambiance émotionnelle qui baigne le style et qui appelle des réponses émotionnelles dans l'esprit des lecteurs*". Nous ne savons si tous les auteurs établissent cette distinction pour le moins un peu obscure ; en tous les cas, tous sont unanimes pour admettre qu'il existe bien un **ton**[74] **professionnel**.

Si le style ou registre de langue est qualifié de sobre et modéré, le ton est quant à lui qualifié par les auteurs de ***"juste", "positif", "neutre", "courtois"***. C'est d'ailleurs ainsi que le définit **M**[75] "*un **ton juste** signe d'une grande professionnalité*". Modération et amabilité sont de rigueur. Là encore, l'excès ne peut appartenir au monde professionnel, a fortiori commercial.

---

[73] Opus cité p. 109.
[74] Nous conserverons le terme "ton" car c'est le terme employé par les acteurs de la formation et les professionnels.
[75] Opus cité p. 89.

3.3.1. Le ton positif

La plupart des auteurs insistent sur cette notion de **ton juste** et **positif**. **N**[76] affirme que même si "*elle transmet des informations désagréables ou décevantes, une lettre d'affaires efficace doit garder un ton professionnel et positif*". Pour tous ces auteurs, comme d'ailleurs pour les rédactrices[77], la notion de ton positif est fondamentale. Les moyens pour y parvenir reposent principalement sur l'élimination des termes négatifs et des connecteurs négatifs. **O**[78] "*suggère de limiter l'emploi des mots négatifs*". **A**[79] suggère de *bannir les mots noirs (problème, danger, ennui, coût, dépense, risque, craindre, perdre...) pour leur préférer des termes positifs (solution, succès, confort, efficacité, investissement, gagner).* **M**[80] reconnaît cependant que dans "*certains cas, il est impossible de rester positif*".
Les opérateurs de négation sont également souvent incriminés. Pour **E**[81],"*l'accumulation dans une même lettre d'expressions négatives (ne...pas, ne... que) ou de formules restrictives (ne... que) finit par créer chez le destinataire une impression désagréable*".

Sans nier l'intérêt de ces propos, nous souhaitons néanmoins les nuancer en nous appuyant notamment sur la définition du terme "*négation*" défini par Jacques Moeschler[82]. Pour lui, ce terme est ambigu car il peut renvoyer tant à la forme de l'énoncé qu'à son sens. C'est d'ailleurs très souvent à sa négation formelle, caractérisée par la présence d'un morphème de négation dans la phrase, que les rédactrices font allusion plus qu'à la négation sémantique, c'est-à-dire au sens négatif d'un énoncé. Or la présence d'une négation formelle dans une phrase n'implique pas forcément l'idée de sens négatif. Les exemples ci-après, extraits des lettres personnalisées, montrent qu'effectivement une formulation négative peut avoir un sens positif :

*(1)Je **n**'oublie **pas** qu'il reste à vous livrer votre veste* **(forme négative)** ➔ a un sens positif "Je pense à vous".

*(2)Je **ne** manquerai **pas** de signaler vos remarques à notre service* **(forme négative)** ➔ a un sens positif "je le fais sans faute".

---

[76] Opus cité p. 158.
[77] Comme nous l'avions signalé dans les résultats de notre protocole 1 au chapitre III.
[78] LANDEL James, 1995, *Mieux répondre aux réclamations,* Les éditions d'Organisations, p. 56.
[79] Opus cité p. 98.
[80] Opus cité p. 85.
[81] Opus cité p. 65.
[82] Opus cité p. 16.

Cette obsession de la forme négative incite les rédactrices à exclure de leurs écrits ces types d'énoncés. Pour elles, la négativité liée aux opérateurs négatifs gomme toute intention positive. On voit ici que l'élimination de la négation ne signifie pas qu'il faille rechercher l'idée contraire car alors ce serait toute la valeur de vérité de l'assertion qui serait mise en cause. La distinction entre forme positive et sens négatif n'est pas non plus traitée véritablement dans les ouvrages.

Une formulation positive peut avoir un sens négatif :

(3)*"L'envoi est différé* "**(forme positive)** ➔ a un sens négatif "L'envoi ne peut se faire".

(4)*"Notre fournisseur est en rupture de stock"***(forme positive)** ➔ a un sens négatif "Notre fournisseur ne peut plus nous fournir cet article".

A force de préconiser la suppression systématique des tournures négatives, on incite à des réflexes d'élimination sans aucune nuance et on détourne l'attention de l'écrivant de certains énoncés qui, dans un contexte commercial, peuvent avoir des valeurs argumentatives et énonciatives intéressantes. Les deux phrases suivantes illustrent nos propos :

(1) *-"La réparation de votre téléviseur* ***n'est pas tout à fait*** *terminée : nous vous contacterons dès que le Service Après Vente nous aura fait parvenir votre article réparé."*

(1') *-"La réparation de votre téléviseur* ***est presque*** *terminée : nous vous contacterons dès que le Service Après Vente nous aura fait parvenir votre article réparé."*

La phrase **(1')** est dans un contexte commercial préférable à la phrase **(1)**. L'explication que nous en donnons n'est pas relative à l'emploi de la négation *"ne pas"*. Pour nous, c'est la diminution de l'attente liée à la temporalité du *"presque"* qui en fait sa valeur communicationnelle commerciale. Nous retrouvons ici les affirmations de Jacques Moeschler[83] lorsqu'il dit que si *"presque et tout à fait"* sont informativement synonymes, ils ne le sont nullement argumentativement. Pour lui, ce qui prime dans la valeur sémantique de *"presque"*, c'est la reconnaissance de son orientation argumentative, qui est première relativement à sa valeur informative. C'est à cette même conclusion qu'aboutissent Jean Claude Anscombre et Oswald

[83] Opus cité p. 27.

Ducrot[84] dans leur théorie sur l'argumentativité lorsqu'ils affirment que "l'informativité est en fait seconde par rapport à l'argumentivité".

Notons qu'un seul des ouvrages que nous avons consultés réhabilite la négation lorsqu'elle permet l'atténuation de la teneur du message. Cette caractéristique, propre à la négation, sera abordée dans notre chapitre VII. En effet, **F**[85] suggère d'écrire : "*Il ne nous est pas possible de vous livrer*" plutôt que "*nous sommes dans l'impossibilité de vous livrer*". Nous pensons, pour notre part que l'atténuation provient également de la forme impersonnelle moins impliquante "*il ne nous est pas*" plutôt que "*nous sommes*".

Le sort réservé à "l'assertion restrictive"[86], "*malheureusement*", est à cet égard très significatif. Bannie, bien souvent parce qu'elle fait penser au "*malheur*"[87], cette assertion n'est pas retenue dans le discours commercial, même si elle indique le sentiment du sujet parlant et est signe d'empathie. Sa présence, très controversée dans les courriers commerciaux, conduit bien souvent les rédactrices à des efforts linguistiques spectaculaires pour l'éviter.
Au nom du "ton positif", une chasse effrénée, systématique s'installe chez les rédactrices : cette chasse masque bien souvent d'autres effets du discours parfois précieux.

3.3.2. Le ton neutre

C'est en référence à un ton neutre que les ouvrages évoquent le plus souvent le style professionnel dans le courrier. Car la langue professionnelle, nous rappelle **I**[88],"*est le royaume de l'uniformité, de l'absence d'originalité, du style neutre par excellence !*" Pour **E**[89], le ton de la lettre "*sert à exprimer l'état d'esprit de l'expéditeur sans pour autant faire preuve de discourtoisie ni de déférence trop marquée ; le ton peut être neutre, ferme, insistant*". **A**[90]parle d'un ton "*neutre, nuancé, mesuré et courtois : jamais de colère ni de mécontentement, pas d'excès d'affection non plus.* **D**[91]conseille de supprimer les mots excessifs comme "*colère*" ou

---

[84] ANSCOMBRE Jean-Claude et DUCROT Oswald, 1988, *L'argumentation dans la langue*, 2ème édition, Mardaga, 182 p.; p. 169.
[85] Opus cité p. 68.
[86] Terme emprunté à CHARAUDEAU Patrick, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette, 927 p. , p. 517.
[87] Propos tenus par les rédactrices en général et véhiculés par certains discours commerciaux.
[88] Opus cité p. 9.
[89] Opus cité p. 70.
[90] Opus cité p. 98.
[91] Opus cité p. 50.

"*furieux*" et de bien évidemment "*ne jamais se laisser aller à la grossièreté*". **I**[92] suggère d'éviter *le ton trop affectif* et rejette les termes traduisant des sentiments trop forts *: chagriné, content, ému, touché, très affecté,* etc. **F**[93] parle de "*ton conciliant qui évite les tournures blessantes*" et invite à supprimer les termes évoquant les sentiments car "*l'entreprise est une personne morale qui ne ressent aucun sentiment*". C'est au nom de cette neutralité que **C**[94] d'ailleurs affirme qu'un courrier "*ne doit évoquer aucun sentiment*". Ce dernier point nous apparaît, au regard de notre formation relative à "la réponse à une lettre de réclamation", assez éloigné des consignes véhiculées dans les Services chargés de la Relation Clientèle. Ceux-ci, bien au contraire, souhaitent que les acteurs s'impliquent dans une relation authentique de proximité et emploient, si nécessaire, des expressions émotionnelles "*je suis désolé, je regrette, j'ai envie de, j'ai le plaisir de, je désire*".

3.3.3. Le ton courtois

Le ton neutre se caractérise principalement par le ton courtois. Sur ce point, il y a vraiment accord pour tous les auteurs. **M**[95] ordonne de "*ne pas être grossier, aigre, récalcitrant ou agressif*". **D**[96] propose d'utiliser "*un style courtois vis-à-vis d'un client important mais de choisir un style simple pour communiquer d'égal à égal et éviter d'être distant et froid*". L'opposition ici "*style courtois*" et "*style simple*" révèle que les concepts "*ton*" et "*style*" ne sont pas stabilisés car, si on s'en tient aux définitions précédentes, "*courtois*" et "*simple*" ne peuvent s'opposer. L'un fait référence à l'aspect sémantique (terme courtois serait opposé à discourtois) et l'autre à l'aspect syntaxique (phrases simples opposées à complexes).

Par contre, leurs avis divergent quant à l'emploi des formules d'excuses. **N**[97] propose de "*ne pas finir sur des regrets ou sur des excuses et de conclure sur une note d'espoir en évoquant un élément constructif, une ouverture pour l'avenir*". Tandis que **D**[98] suggère "*pour calmer les esprits de répéter à la fin d'une lettre des excuses* et précise par ailleurs *qu'elles feront écho à celles présentées au début de la lettre*".

---

92 Opus cité p. 49.
93 Opus cité p. 84.
94 Opus cité p. 70.
95 Opus cité p. 90.
96 Opus cité p. 12.
97 Opus cité p. 130.
98 Opus cité p. 75.

L'influence des outils de management appliqués à toute communication professionnelle est à notre avis une des explications possibles de ce point de divergence, d'ailleurs très polémique en entreprise[99], vis-à-vis des excuses. Charles Oriou[100], dans son chapitre relatif aux "stratégies d'influence pour conduire les hommes", préconise de ne pas s'excuser. Pour lui, s'excuser "c'est enlever la responsabilité de ses actes et donc de sa dignité". Ces conseils, qui trouvent sens dans les stratégies de management, ne peuvent s'appliquer à toutes les situations de communication commerciales et certainement pas aux services de réclamation. Nous pensons, sans néanmoins ici apporter plus de preuves à notre affirmation, que les ouvrages relatifs aux communications professionnelles s'inspirent largement des propos sur les techniques manageriales (la P.N.L en fait partie). Il y a, à notre avis, danger à amalgamer toutes les situations de communication professionnelles.

3.4. Les modèles rédactionnels

Tous les ouvrages qui parlent de courrier évoquent la construction de celui-ci : c'est le terme de **plan** qui revient le plus souvent. Plusieurs grandes tendances se détachent :

Il y a ceux qui, fidèles aux traditions littéraires, ont encore la nostalgie des plans en quatre parties, dotés d'une introduction, de trois ou quatre paragraphes et d'une conclusion. Ainsi, pour **A**[101] "*traditionnellement, le plan d'une lettre est constitué de quatre parties*". C'est également le point de vue de **C** et de **B** :

C[102]	**B**[103]
Titre de civilité	*Appellation*
Introduction	*Introduction*
Idée 1	*Développement 1er paragraphe*
Idée 2	*2ème paragraphe*
Idée 3	*3ème paragraphe*
Conclusion	*Conclusion*
Formule de politesse	*Formule de politesse*

Tableau 70 : Les modèles rédactionnels

[99] Dans de nombreuses entreprises où nous sommes intervenus, nous avons constaté des prises de positions radicales au sujet des excuses. Il s'agissait pour la plupart de conseils donnés par des formations commerciales et manageriales antérieures. Nous avons également évoqué dans le chapitre V le malaise des écrivants vis-à-vis des excuses.

[100] ORIOU Charles, opus cité, p. 110.

[101] Opus cité p. 69.

[102] Opus cité p. 90.

[103] Opus cité pp. 20-43-70.

Et également de **E**[104] qui suggère de classer les idées par "*ordre de ce que l'on veut dire*". Cet ordre sera *"logique"* et s'inspirera d'une organisation de type :

- introduire avec le fait principal,
- développer pour expliquer le raisonnement,
- conclure pour terminer clairement le message.

Ces structures, préconisées principalement par des auteurs de la formation initiale, sont loin d'être applicables dans les contextes professionnels pour plusieurs raisons.
Tout d'abord, ce type de structures très formalistes, laisse entendre que l'objet de la lettre traiterait d'un sujet unique qui aurait une argumentation propre. Notre "écrit fonctionnel" a rarement cette caractéristique. Si elle existe, elle a été en général identifiée au préalable par l'entreprise et figée dans un écrit standard-type. La rédactrice n'a pas à rédiger ce type de courrier. En revanche, d'autres cas très fréquents se présentent. Il s'agit notamment des lettres à sujets multiples où "*le sujet principal*" ne se dégage pas vraiment et où les réponses ne peuvent faire appel à une "*argumentation raisonnée*". On s'acheminerait donc beaucoup plus vers des plans tactiques qui feraient appel à toute l'analyse de la situation de communication et de l'effet escompté : ce sont des plans plus en phase avec des stratégies de résolution de problèmes et des finalités d'action. La reformulation par exemple prendra une place fondamentale dans l'organisation du plan puisqu'elle servira de tremplin à l'écoute et à l'exposition de la ou des situations-problèmes. Nous préférons donc les ouvrages qui abordent le plan selon un point de vue tactique, par les plans chronologiques tels que **I**[105] (Passé/ Présent/ Futur), ou les plans-problèmes.

Enfin, il y a les ouvrages qui construisent leurs plans à partir de contenus prédéfinis. Cette approche, intéressante dans le sens où elle permet aux apprenants de se faire une certaine représentation d'une logique de réponse, reste néanmoins très fonctionnelle. Nous y voyons trois dangers :

- Renforcer le principe du mimétisme par le biais de catégorisations et laisser croire qu'il existe des plans-types pour des situations-types. Ce recours à la recette à tout prix, très demandé par les apprenants, incite à évacuer la réflexion. Or celle-ci reste indispensable

[104] Opus cité p. 95.
[105] Opus cité p. 63, mais aussi un ouvrage comme celui de SIMONET Renée, 1982, *Ecrire pour agir*, Ed. d'Organisation, 288 p. ; p. 79.

lorsque justement ce sont des situations atypiques qui font l'objet des lettres personnalisées. On prend le risque de retrouver les travers liés à la mémorisation de plans peu ajustés à la situation d'interlocution réelle.

- Mettre une certaine séparation entre intention rédactionnelle et contenu d'un plan. Or, celui-ci est étroitement dépendant de l'intention rédactionnelle. Signalons néanmoins qu'un ouvrage **I** nous a semblé intéressant parce qu'il essayait de faire le lien entre contenu et intention rédactionnelle.

- Supposer la présence d'invariants à partir desquels toute autre construction ne serait que reproduction.

3.5. Les outils de cohésion : les connecteurs

"Bêtes noires" pour les rédactrices, signes de cohésion pour les manuels, ces connecteurs prennent une place de plus en plus importante dans l'écriture. On leur confère des missions argumentatives, esthétiques, commerciales, cohésives, à tel point qu'on ne sait plus si leur importance est réelle, imaginaire ou exagérée. C'est du moins l'impression que nous en avons après avoir observé pendant six années le rapport que les acteurs portent à ces outils de liaison, ainsi que ce que les auteurs disent à leur sujet. Dans le chapitre III, nous avions évoqué les diverses représentations que les rédactrices avaient à leur encontre et les rejets qu'elles opéraient vis-à-vis de certains connecteurs. Nous avons cherché à remonter à la source de ces "représentations scolaires" en nous intéressant à ce que les manuels consacrés aux écrits professionnels en disent. Nous avons alors constaté que les ouvrages n'échappent guère eux non plus à la polémique.

3.5.1. Des modes de perception au choix du connecteur : quand la P.N.L.[106] intervient

Les conséquences ou causes extrinsèques exprimées par des conjonctions logiques, *"donc"*, *"puisque"*, *"en effet"*, sont ressenties très différemment selon les rédactrices, comme nous l'avons

[106] Programmation Neuro-Linguistique. Cette théorie, très en vogue dans les milieux professionnels, sera abordée un peu plus loin.

signalé au chapitre III. Nous avons montré que le *"donc"* et le *"par conséquent"* sont l'un et l'autre indifféremment rejetés pour des raisons très souvent liées à des appréciations auditives ou visuelles :*"lourdeur ou dureté"*[107] sont généralement invoquées par les rédactrices. Ces références aux images auditives, visuelles et kinesthésiques fortes sont particulièrement développées dans les théories relatives à la P. N. L. Appliquée à la rédaction, cette technique développe une facette de l'aspect "communication" que cache l'écriture. Celle-ci passerait par trois modes : le visuel, l'auditif, le kinesthésique. C'est en référence à cette méthode que **K**[108] rattache le vocabulaire aux trois systèmes de communication. Des 15 ouvrages que nous analysons ici, **K** est le seul à évoquer clairement la programmation neurolinguistique comme modèle théorique. Il est à noter que la plupart des ouvrages y font référence, comme nous le verrons un peu après, sans pour autant revendiquer leur appartenance à ce modèle. La recherche des formulations positives relève de ce type d'approche. Dans **H**[109], les auteurs parlent de visualisation lorsqu'ils disent : *"Cherchez toujours la formulation positive. Si vous dites à quelqu'un, ne soyez pas en retard, vous lui infligez d'emblée l'image négative. Si vous dites : soyez là à 8 heures, il se voit à 8 heures et se conditionne inconsciemment.* Ils n'hésitent d'ailleurs pas à décliner des attitudes selon les trois niveaux[110] : *"Pour les visuels, accepter l'idée d'autrui, c'est la voir. Pour les auditifs, c'est l'entendre. Pour les kinesthésiques, c'est la sentir".* C'est également à cette visualisation que fait référence **E**[111] lorsque les auteurs disent : *"L'accumulation dans une même lettre d'expressions négatives ou de formules restrictives finit par créer chez le destinataire une impression désagréable et donne de l'émetteur une image négative"*. Pour **H,** [112] *"il y aurait des bons ou des mauvais mots"*. Il évoque *"le plus concret, le plus court, le plus quotidien, le plus imagé"*.

Les connecteurs *"**donc** et **en conséquence**"* sont très souvent mis en concurrence pour ces trois types de raisons : la sonorité (auditif), la longueur (visuel) ou le registre de langue (kinesthésique). Ainsi pour **H**[113], l'opérateur argumentatif est choisi en fonction de sa brièveté. *"Préférez le mot de liaison court"*. *"Nous ne vous enverrons **donc** ce document que le 12 Janvier" est mieux que "**En conséquence,** nous ne vous enverrons ce document que le 12*

---

[107] Notons à ce sujet que le qualificatif "lourd" reste particulièrement ambigu entre le "pesant", le "maladroit", "l'inapproprié". Ce qu'il recouvre est loin d'être parfaitement défini.
[108] OURY P, 1991, *Rédiger pour être lu*, Ed. De Boek Université.
[109] GIRAUDY et SOULEZ, 1994, *Rédigez facilement votre courrier professionnel*, p. 96.
[110] Opus cité p. 95.
[111] Opus cité p. 65.
[112] Opus cité p. 91.
[113] Opus cité p. 99.

Janvier". Tandis que **D**[114] considère que le "***donc***" placé en tête de phrase relève du langage soutenu et doit être remplacé par le "*en conséquence*". Cette fois-ci, c'est le langage soutenu qui les sépare sous la rubrique : "*Exprimez-vous dans un langage soutenu. Sans être forcément complexe et touffu, le style professionnel se distingue néanmoins de la langue parlée.* Par exemple : "***Donc**, on a été forcé de modifier le contrat*". *Ecrivez plutôt* : "***En conséquence,** nous avons été dans l'obligation de modifier le contrat*". "***En conséquence***" retrouve ainsi ses lettres de noblesse jusqu'à ce que **N**[115] lui reproche "*d'être moins direct*" que "*donc*" ! Au nom du registre de langue **N**[116] décide de classer les mots de transition en deux colonnes : "*les plus guindés et les plus détendus*". Le concept de "détente" et de "guindé" nous apparaît très subjectif. Ce classement est le suivant :

Plus guindé	Plus détendu
Par voie de conséquence	*Donc*
Néanmoins, toutefois	*Mais*
En outre, également	*Aussi*
Dans le dessein de	*Pour*

Tableau 71 : Classement de quelques connecteurs (N)

Notons qu'un peu plus loin **N**[117] poursuit sa démonstration en précisant "*que le mais est plus détendu que le toutefois car il est moins lourd !*" On comprend enfin pourquoi le connecteur devient la "bête noire" de la rédactrice qui ne sait plus si elle doit avoir pour lui une relation de haine ou d'amour ! A moins qu'on ne le choisisse indifféremment pour des raisons d'humeur. **N**[118] à ce propos nous précise que "*lorsqu'elle trouve le rythme d'une phrase trop heurté ou lorsqu'elle a besoin d'une transition pour passer en souplesse d'une idée à une autre, elle va chercher dans une liste le coordonnant qu'il faut. Cependant est assez en vogue actuellement ; mais il y a aussi d'ailleurs, en outre et donc*". Voici ici réglé le problème du choix : humeur, souplesse et vogue suffisent à bien choisir !

[114] Opus cité p. 10.
[115] Opus cité p. 104.
[116] Opus cité p. 18.
[117] Opus cité p. 104.
[118] Opus cité p. 181.

F[119] effectue également un autre classement autour du concept de "fluidité" et de "naturel". "*Certaines expressions en langage soutenu alourdissent les écrits alors que des expressions plus directes et naturelles leur donnent de la fluidité*".

Expressions soutenues	Expressions naturelles
étant donné que	*comme*
dans l'éventualité de	*si*
simultanément	*en même temps*
en premier lieu	*d'abord*
en référence à	*au sujet de*
sous réserve que	*à condition que*
fortuitement	*par hasard*
c'est la raison pour laquelle	*aussi*

*Tableau 72 : Classement de quelques connecteurs (**F**)*

Enfin, c'est autour de la notion de "*simple*" qu'à son tour **L**[120] effectue son classement :

Simples	
Donc	*Par conséquent*
Aussi	*C'est pourquoi*
Or	*D'ores et déjà*
Pourtant	*Néanmoins/ toutefois*
Enfin	*Finalement*
Ensuite	*Par la suite*

*Tableau 73 : Classement de quelques connecteurs (**L**)*

Difficile de se retrouver dans ce dédale de conseils "il faut, il ne faut pas" ; "il vaut mieux et il ne vaut mieux pas" qui reposent sur des appréciations bien souvent subjectives. C'est ainsi que dans le protocole 2[121], certaines rédactrices évoquaient dans leurs commentaires l'aspect esthétique du *"par conséquent"*.

[119] Opus cité p. 134.
[120] Opus cité p. 38.
[121] En référence à notre expérimentation effectuée dans le chapitre III.

Ces classements détournent, à notre avis, le rôle exact des connecteurs dans l'énonciation.

On retrouve en effet peu de références aux liens logiques qu'entretiennent les phrases entre elles. **A**[122] utilise la métaphore "*des panneaux d'indicateurs de sens*" pour désigner les connecteurs qui montrent "*la relation que l'émetteur souhaite établir entre deux idées*". **M**[123] signale très sobrement que "*pour indiquer les relations entre différentes phrases, on peut utiliser des mots de transition tels que cependant, donc ou ainsi*", mais n'apporte aucune indication sur leur valeur. En revanche, il prévient *"qu'en excès ces connecteurs donnent à la lettre un ton rhétorique et prétentieux"*[124]. De "*lourds*", nos connecteurs deviennent "*prétentieux*". Qualificatif, valable pour tous puisqu'ils sont donnés comme interchangeables à partir du moment où pour *"obtenir un déroulement confortable, on peut utiliser des mots de transition tels que donc, mais, toutefois, de plus, finalement*[125]*"*.

Sans vouloir imputer toute la responsabilité de cette dérive à la P.N.L., nous ne pouvons nous empêcher de penser qu'elle s'est peut-être insidieusement introduite excessivement dans les milieux professionnels marquant de sa présence les outils qu'elle était amenée à côtoyer. Certes, le recours à la P.N.L. peut permettre de sensibiliser les écrivants aux effets communicationnels liés à la perception et à la réception de certains termes en fonction des modes de perception individuels. Mais ce sont justement là les limites de cette approche trop subjective, trop individuelle. Cet éclairage renforce les représentations subjectives car, si les mots ne sont choisis qu'à cause de leurs sonorités et de leurs effets communicationnels, quelle place accorde-t-on alors au sens, à la cohésion d'ensemble d'un projet d'écriture, d'une intention rédactionnelle ?

3.5.2. La valeur commerciale des connecteurs : entre le *"donc"* et le *"par conséquent"*

C'est donc davantage en référence aux études linguistiques autour des fonctions des connecteurs que nous réfléchirons à la valeur commerciale de ces derniers. En ce sens, nous ne reprendrons guère les approches de bon nombre d'ouvrages cités qui nous semblent véhiculer une approche trop subjective.

Une chose est sûre : le *"donc"* et le "*par conséquent*" n'ont pas aux yeux des rédactrices la même valeur commerciale. Rejetés par les unes, plébiscités par les autres (voir chapitre III), ces marqueurs du raisonnement, comme nous venons de l'exposer, sont souvent évalués à travers des

[122] Opus cité p. 154.
[123] Opus cité p. 58.
[124] Ibidem p. 83.
[125] Ibidem p. 83.

représentations imagées auditives ou visuelles ou kinesthésiques. Comme nous venons de le dire, on retrouve chez les rédactrices des références auditives très récurrentes. "*Il est trop lourd*" ou "*il est trop sec*" sont des qualificatifs attribués notamment au "*par conséquent*" Nous avons essayé de comprendre pourquoi ce marqueur "*par conséquent*" était très souvent accusé d'anti-commercial. Les ouvrages linguistiques y faisant référence nous ont apporté des réponses éclairantes. En effet, Charlotte Hybertie[126] différencie le "*donc*" et le "*par conséquent*" de la façon suivante. Pour elle, "*par conséquent*" est un marqueur privilégié de l'expression d'une relation inférentielle. Il indique "une relation de consécution stricte et n'impose pas une validation consensuelle de la relation qu'il marque". Sa spécificité est précisément de désigner le seul énonciateur comme valideur de la relation consécutive et de la relation prédicative". Les conclusions introduites par le marqueur "*par conséquent*" sont sous la seule responsabilité de l'énonciateur alors que, comme le fait remarquer Charlotte Hybertie, "*donc*" engage le co-énonciateur, et présente la relation comme pré-existante à l'énonciation alors que "*par conséquent*" la présente comme co-extensive à l'énonciation. A travers cet éclairage, nous percevons ce qu'intuitivement les rédactrices ressentent comme "*non commercial*" et qu'elles traduisent par "*ça fait sec*".

Pour illustrer ces propos, nous citerons ici deux énoncés, qui sont diversement appréciés :

(1) "Vous nous êtes ***donc*** *redevable de la somme de ... Francs".*

*(2) "****Par conséquent,*** *vous nous êtes redevable de la somme de ... Francs".*

Nous pensons que la relation opérée par "*donc*" n'a pas la même valeur que celle opérée par "*par conséquent*". Dans l'énoncé **(1)**, l'assertion de la conséquence apparaît légitimée et se déduit de l'affirmation précédente. Il y a comme une demande de co-participation du lecteur au raisonnement. C'est probablement la raison pour laquelle les rédactrices confèrent au "donc" une valeur commerciale qu'elles traduisent par : "C*'est plus doux, ça passe mieux*".

Dans l'énoncé **(2)** en revanche, la relation consécutive est validée par l'énonciateur et n'introduit pas une relation de concomitance. L'émetteur semble davantage imposer un raisonnement. C'est probablement ce qu'elles ressentent en disant : "*Ça fait dur, ça fait sec, c'est comme ça et pas autrement*". L'énoncé leur apparaît moins commercial.

---

[126] HYBERTIE Charlotte, 1996, *La conséquence en Français*, Ophrys, 147 p. ; pp. 60-61.

3.5.3. De l'emploi de certains connecteurs pragmatiques[127] dans la communication commerciale :

Avant d'aller plus loin dans ce paragraphe, nous souhaitons établir une convention terminologique telle qu'elle est pratiquée par les linguistes. Nous utiliserons les lettres p, q, r pour désigner les éléments sémantiques pris en considération par les connecteurs. Ces éléments sémantiques fonctionnent comme arguments (p, q) ou comme conclusion (r).

Nous évoquerons ici le lexème "***d'ailleurs***", que Oswald Ducrot[128] appelle "implicateur lexical", car il est très souvent catalogué comme "non-commercial" par les rédactrices. C'est Oswald Ducrot qui nous apportera un éclairage linguistique sur cette mise à l'écart. Pour lui, *"d'ailleurs"* sert à introduire un argument et un argument co-orienté avec un autre argument précédant *"d'ailleurs"*. Il représente donc un élément de renforcement. C'est, à notre avis, ce renforcement qui est ressenti comme non commercial dans un contexte où sa force argumentative est indéniable car, il est impossible dans un contexte non argumentatif. L'énoncé ci-après, extrait d'un courrier, a été soumis aux rédactrices. Celles-ci ont reproché à ce lexème sa valeur non-commerciale : "*Cette réduction n'est valable que du 1 au 24 septembre. Nous l'avons* ***d'ailleurs*** *indiqué sur notre document promotionnel*". Pour elles, *"d'ailleurs"* renforce l'idée que l'information avait déjà été précisée. Par conséquent, la cliente a été soit négligente, soit inattentive lors de la lecture du document promotionnel ; par la présence de *"d'ailleurs"*, la rédactrice le lui signifie et marque ainsi son intention d'éduquer la cliente. En supprimant ce lexème, elle redonne à la phrase une intention purement informative.

Nous citerons également le connecteur pragmatique "***puisque***". Son absence dans les courriers personnalisés ainsi que le rejet systématique des rédactrices à son encontre montrent qu'il n'est pas neutre non plus dans une communication commerciale. Afin de mieux comprendre le rapport que les rédactrices avaient à son égard, nous avons soumis à environ une centaine de rédactrices deux phrases d'une valeur sémantique semblable et leur avons demandé leur préférence.

(1) *Cet article bénéficiant de la garantie (p), je vous fais parvenir un autre portique(q).*

(2) ***Puisque*** *cet article bénéficie de la garantie (p), je vous fais parvenir un autre article (q).*

---

[127] Terme emprunté par MOESCHLER, 1982, in *Dire et contredire : Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation*, Peter Lang, Sciences pour la Communication, 220 p.

[128] DUCROT Oswald, 1980, *Les mots du discours*, Paris, Ed. de Minuit, 241 p.

De cette expérience effectuée durant la formation, nous ferons deux remarques :

- Presque personne n'a choisi la phrase **(2)** (et ce, malgré la présence dans la phrase 1 du participe présent généralement mal aimé).
- La phrase **(2)** est rejetée à cause du connecteur *"puisque"*, considéré comme peu commercial car signifiant ici une obligation commerciale : *"On lui fait bénéficier de la garantie car on ne peut faire autrement"*.

Si l'on s'appuie sur l'analyse que Jacques Moeschler[129] fait du connecteur *"puisque"*, la proposition (p), introduite par *"puisque"* apparaît comme une justification de l'acte d'assertion (q). De ce fait, cette phrase renvoie à une affirmation que la rédactrice ne veut pas prendre à son compte : le *"puisque"* implique le client. C'est sans doute pour cela que les rédactrices ne reconnaissent plus la valeur commerciale de la phrase. Jacques Moeschler[130] disait à ce propos que "lorsque la relation entre deux actes est marquée par un connecteur comme puisque, l'objet de la relation n'est plus de nature argumentative, mais de nature fonctionnelle".

Par ailleurs, ce même auteur[131] évoque la troisième propriété de la relation "être un argument pour" qui réside dans le principe de contradiction. Il énonce ce principe de la façon suivante : "S'il existe un argument (p) pour une conclusion, alors il existe au moins un argument (q) pour la conclusion (non-r)". Il évoque à ce sujet le connecteur pragmatique "***mais***" qui a pour fonction de relier deux contenus (p) et (q) valant chacun pour une conclusion inverse l'une de l'autre (r et non-r). Ce qui nous intéresse particulièrement dans sa démonstration, c'est que pour lui, à côté du principe de contradiction, il est possible de poser un principe de force argumentative. Dans le cadre de notre objectif relatif au développement des valeurs commerciales, cette analyse nous concerne. Observons l'argument de renseignement-vente émis dans un courrier :

(3) Le tissu est fin (p) ***mais*** *résistant. (q)*[132]

(4) Le tissu est résistant (p) ***mais*** *fin. (q)*

On peut parler, comme le dit Jacques Moeschler, "d'une instruction argumentative" qui indique l'inférence pertinente associée au connecteur *"mais"*. De ce fait, la force argumentative sur le plan commercial des deux phrases n'est pas la même. Nous pensons que la phrase **(3)** est plus commerciale que la phrase **(4)**. La différence provient du fait qu'il existe une supériorité

---

[129] Opus cité p. 128.
[130] MOESCHLER Jacques, 1998, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin, 245 p. ; p. 45.
[131] Ibidem.
[132] Exemple cité dans le protocole 2, chapitre III.

argumentative de l'argument (q) due à la propriété argumentative de *"mais"*. Ces deux phrases ont été testées auprès d'une trentaine de rédactrices. Nous retrouvons implicitement à travers les réponses apportées cette supériorité commerciale de la phrase **(3)** liée au connecteur "*mais*":

- "*On insiste sur la résistance du tissu, la valeur est plus intéressante*".
- "*On met en valeur la qualité du produit*".
- "*Dans la phrase **(4)**, la fin apparaît à cause du mais comme un inconvénient alors que dans la **(3)** il apparaît comme une qualité*".
- "*Plus optimiste*"; "*plus positif*"; *la phrase **(3)** finit par un adjectif qualificatif positif*".
- "*On met en valeur résistant*"; "*finition positive ce que retiendra davantage la cliente*".
- *"Dans la phrase **(3)**, on comprend que la qualité est meilleure".*

Les commentaires des rédactrices font apparaître que la restriction "*mais*" témoigne bien d'un jugement. Celui-ci tend vers la négativité si la restriction, plutôt négative "*mais fin*"[133], se situe après l'assertion de base : "*Le tissu est résistant*". Tandis que l'impression de positivité est liée au fait que la rectification positive "*mais résistant*" se situe après l'assertion de base *"Le tissu est fin".*

3.5.4. Connecteur et sincérité : le choix du commercial

Comme nous l'avons signalé dans nos chapitres précédents, la rédactrice a besoin de protéger sa "face" au sens de Goffman. Sa fonction, qui consiste à "parler à la place de", lui confère un certain pouvoir qu'elle tente de préserver en employant des marqueurs scripturaires qui renforcent ce rôle (chapitre I). Ainsi, l'emploi des connecteurs de causalité "*car*" et *"parce que*" est, à notre avis, très lié à un besoin inconscient que les rédactrices ont de poser ce qu'elles affirment comme incontestable et d'afficher une certaine autorité. Pour étayer nos propos, nous nous appuierons sur l'analyse que fait Dominique Maingueneau[134] de ces deux connecteurs et la confronterons à nos observations lorsqu'ils sont utilisés dans les courriers. Nous constatons par exemple que nous ne retrouvons jamais l'énoncé ci-après :

(5) *Vous n'avez pu bénéficier de notre offre promotionnelle (p)* ***parce que*** *la date de validité était dépassée (q).*

En revanche, nous le retrouvons toujours avec l'emploi du connecteur "*car*" :

---

[133] "*Fin*" est dans les représentations collectives apparemment plus négatif que *"résistant."*

[134] MAINGUENEAU Dominique, 1990, *Pragmatique pour le discours littéraire,* Paris, Bordas, 186 p ; p.71.

(5') *Vous n'avez pu bénéficier de notre offre promotionnelle (p)* ***car*** *la date de validité était dépassée (q).*

Nous pensons qu'en utilisant *car* la rédactrice pense diminuer la contestation de (p) et renforcer la vérité de (q). Le connecteur *car* fait de (q) une raison de croire (p). Or on sait que dans le contexte réclamant cette force de vérité est fondamentale.

L'utilisation du "*car*" argumentatif met bien en relation deux faits dont "*le second est une raison de croire à la vérité du premier*" comme le dit Roberte Tomassone[135]. C'est donc sa force de persuasion que les rédactrices recherchent en l'employant.

C'est sans doute parce que le ton peut largement rendre compte de cette force que le connecteur "*car*" en revanche, est peu utilisé à l'oral. Constatation que nous avons pu observer dans des communications téléphoniques professionnelles.

4. Les modèles comportementalistes

Dans son ouvrage "Les Techniques d'Expression et de Communication", Renée Simonet[136] montre l'interpénétration et l'assimilation de différents savoirs, méthodes et outils dans le champ des techniques d'expression. Pour elle, "ces emprunts et héritages se sont greffés sur un fond commun : l'enseignement du français, lui-même héritier de la rhétorique et de la stylistique"[137]. Nous ne tenterons pas ici de rechercher tous ces emprunts et héritages. Nous voulons simplement confirmer que la didactique des écrits professionnels s'est largement appuyée sur ces "guides communicationnels". Nous-mêmes, nous avons puisé dans ces théories des aides et des supports à notre approche en situation.

Nous constatons effectivement que de nombreux ouvrages fondent leurs théories de la communication implicitement ou explicitement sur certains modèles issus des techniques de développement personnel et notamment sur l'Analyse Transactionnelle et la Programmation Neurolinguistique. Mais, ce sont surtout les ouvrages relatifs aux "Techniques de Vente" ou aux "Techniques d'Argumentation" qui en font l'usage le plus fréquent car ces théories abordent les techniques de négociation et de persuasion. Nous pouvons ainsi citer quelques ouvrages connus : "*Mieux acheter avec la P.N.L.*[138]"/"*Mieux vendre avec la P.N.L.*[139]" ou d'autres ouvrages qui

---

[135] TOMASSONE Roberte, 1996, *Pour enseigner la grammaire*, Pédagogie, Delagrave, 317 p. ; p. 84.
[136] Opus cité p. 187.
[137] Ibidem.
[138] PERROTIN Roger et VICTOR Chantal, 1998, *Mieux acheter avec la P.N.L*, Ed. d'Organisation.
[139] CUDICIO Catherine, 1998, *Mieux vendre avec la P.N.L. Des stratégies pour convaincre*, Ed. d'Organisation.

consacrent certains de leurs chapitres à expliquer les techniques de réponses aux objections par le canal sensoriel d'une personne comme "*La négociation Acheteur/vendeur*[140]" ou bien encore l'ouvrage très récent "*Les situations de Vente délicates : 42 fiches pour gagner*[141]", ouvrage qui expose en préalable ces deux fondements théoriques sur lesquels va reposer la méthode.

Notons que ces techniques sont toujours abordées pour des interactions de face à face, ce qui explique pourquoi nous les retrouvons peu dans les ouvrages relatifs aux écrits professionnels. Nous ne tenterons pas ici de mesurer le bien-fondé de ces théories[142]. Nous nous contenterons de voir s'il y a lieu de les retenir comme théorie pertinente pour notre enseignement à l'écrit commercial. Compte tenu de leur exploitation intense dans le milieu professionnel et commercial, il nous paraissait incontournable de les aborder.

4.1. Analyse Transactionnelle et enseignement de l'écrit commercial : quelle aide ?

Vouloir rétablir une relation harmonieuse avec un interlocuteur qui est dans une phase de rupture, c'est chercher une "*transaction satisfaisante*", selon les théories de l'Analyse Transactionnelle. A cet égard, même si l'Analyse Transactionnelle n'a pas explicitement imprégné la didactique des écrits professionnels, elle est néanmoins d'une certaine façon présente. **L**[143] fait d'ailleurs quelque peu référence à cette théorie dans un de ses chapitres : "*Un document écrit est une forme de transaction*". Ce concept de base, celui de "transaction", désigne pour l'Analyse Transactionnelle "une unité d'échange social entre deux ou plusieurs personnes (physiques ou morales)"[144]; autrement dit, cet échange peut porter "sur des paroles, des gestes, des regards, des objets ou des contacts physiques."

Cette théorie, mise au point aux Etats-Unis par Eric Berne[145], consiste à analyser nos comportements, nos attitudes, nos paroles, nos réactions physiques et émotionnelles par différentes grilles qui se recoupent. Cette théorie divise la personnalité en trois états représentant des systèmes de pensées liés aux différentes étapes du développement de l'individu : l'état

---

[140] LELLOUCHE Yves et PIQUET Florence, 1998, *La négociation Acheteur / vendeur,* Dunod.
[141] DOUALLY Jacques-Robert, 1999, *Les situations de Vente délicates. 42 Fiches pour gagner*, Ed. d'Organisation.
[142] Une recherche effectuée par Martine BEAUVAIS (laboratoire Open, Lille I) est actuellement menée sur les fondements théoriques de la P.N.L.
[143] Opus cité p. 48.
[144] CARDON Alain, LENHARDT Vincent, NICOLAS Pierre, 1983, *L'analyse Transactionnelle, outil de communication,* Paris, Les Ed. d'Organisation, 156 p. ; p. 43.
[145] BERNE Eric, 1961, *Transactional Analysis in Psychothérapy*, New York, Grove Presse.

parent, l'état adulte, l'état enfant. Nous ne rentrerons pas plus dans l'explicitation de cette théorie qui a eu un succès important dans le milieu professionnel, et notamment chez ceux désireux de mettre au point des stratégies de négociation. La traduction pédagogique la plus fréquente est celle relative aux "positions de vie", lesquelles sont traduites en termes de "gagnant / perdant". Charles Louis Oriou y fait allusion dans son chapitre sur la négociation : "l'accord mutuel gagnant-gagnant est l'objectif ultime de toute vraie négociation[146]". Renée et Jean Simonet[147] en parlent également dans leur ouvrage sur l'argumentation. Nous y voyons une réflexion très intéressante, aidante pour tous ceux qui sont amenés à négocier.

Nous faisons néanmoins remarquer que cette théorie, qui met la coopération (gagnant-gagnant) au centre de la réussite de l'interaction, présuppose que les enjeux de l'entreprise soient les mêmes que les enjeux du locuteur (rédactrices ici). Or nous avons montré au cours de notre travail qu'il n'était pas toujours facile pour la rédactrice de s'identifier à l'entreprise lorsqu'elle devait parler en son nom. Nous avions d'ailleurs évoqué ces enjeux parfois distincts : enjeux économiques, enjeux de production, etc. La question devient alors : Gagner au nom de qui ? Perdre au nom de qui ? Protéger le territoire de qui ? Préserver la face de qui ? Pour nous, cette théorie "gagnant / gagnant" n'est applicable que si la posture du négociateur a été clarifiée et si les termes du contrat "*jusqu'où je peux aller et je veux aller*" ont été exprimés.

Pour l'enseignement commercial, la question n'est jamais vraiment posée en ces termes : l'adhésion aux objectifs de l'entreprise va de soi. Dès lors que l'on parle pour quelqu'un, on épouse sa cause !

D'autres préconisations, autres que celle de la négociation "gagnant/gagnant", sont également évoquées dans de nombreux ouvrages didactiques. Nous en citerons quelques-unes et verrons si elles peuvent servir l'enseignement de notre écrit commercial :

- Les "affects" peuvent prendre les commandes dans l'interaction. Cette reconnaissance permet de ne pas réduire le style à une compétence personnelle, mais de reconnaître l'existence des traces de ses émotions, de sa personnalité dans sa pratique langagière. Nous voyons là un champ ouvert à l'analyse de **l'implicite** (voir chapitre VII).

- La relation de service doit passer par une communication adulte/adulte. En revendiquant la "communication horizontale" pour réussir l'interaction, les ouvrages vont dans le sens

[146] Opus cité p. 179.
[147] Opus cité, 1998, p. 44.

de l'équilibre relationnel. L'écrit commercial est par essence dans cette mouvance : "*juste, neutre, posé*",[148] etc.

Ces axes, modestement présentés ici, empruntés à l'Analyse Transactionnelle, nous semblent pertinents dans le cadre de notre objet : la lettre de réponse à une réclamation. Néanmoins, nous émettrons quelques nuances quant à certains conseils théoriques appliqués à notre situation de communication commerciale. Nous pensons notamment au "message je", qui certes vante avec raison l'avantage du discours personnel mais qui gomme l'enjeu de l'implication dans le discours. Cette dimension, qui interroge "les Etats du moi", trouve à notre avis les limites dans des interactions commerciales où le *"je"* n'est pas vraiment un *"je"*, où la communication est par nature travestie car dépendante d'enjeux qui dépassent la relation spontanée. Car pour nous, dans bien des situations de communication professionnelle, il y a d'abord un langage autorisé, étroitement lié à la posture des interlocuteurs, carcan incontournable, qui bride le choix des comportements et notamment des comportements langagiers.

4.2. Quand on fait de la P.N.L. sans le savoir...

Un des terrains d'application favoris de la Programmation Neuro Linguistique concerne les situations commerciales : vente, achat[149]. Aussi, la question qui ne peut pas échapper à un formateur chargé de travailler dans un contexte commercial est de savoir si les outils proposés par la P.N.L. peuvent servir l'enseignement de l'écrit commercial.

La technique de la Programmation Neuro Linguistique qui a été développée en 1972 par Richard Bandler et John Grinder, Psychologue et Linguiste aux U.S.A, se définit, pour reprendre les termes de Catherine Cudicio[150], "comme un ensemble de moyens d'étude de la communication et de la structure de l'expérience subjective". Son objectif est de parvenir à une meilleure compréhension des relations humaines. En ce sens, il ne peut qu'intéresser notre objet. Nous reprendrons la définition qu'en donne cet auteur pour éclairer cette approche. Le mot Programmation se réfère à notre aptitude à produire et à appliquer des programmes comportementaux, il se rattache à notre organisation intérieure. Le terme Neuro se réfère à nos perceptions sensorielles qui déterminent notre état intérieur à la fois au sens propre c'est-à-dire neurologique et au sens figuré, c'est-à-dire notre état émotionnel subjectif.

---

[148] Voir qualificatifs exposés précédemment.
[149] Voir référence ci-dessus.
[150] CUDICIO Catherine, 1986, *Comprendre la P.N.L*, Paris, les Ed. d'Organisation, 157 p. ; p. 13.

Le terme Linguistique se réfère aux moyens de la communication humaine, c'est-à-dire au comportement verbal et non verbal ; il est à rattacher au comportement extérieur que nous manifestons pour communiquer.

A ce stade de notre travail, nous n'avons pas cherché à aller plus loin dans les fondements de cette théorie. Nous ferons néanmoins état d'une opinion tout à fait personnelle mais issue des nombreuses lectures que nous avons été amenées à faire en nous intéressant à ce sujet. Il nous semble que cette théorie est plus une refonte de nombreuses théories (linguistiques, psychologiques, cognitives, etc.) qu'une réelle théorie à part entière. Toutes les disciplines qui ont d'une façon ou d'une d'autre cherché à comprendre les mécanismes de la mémoire, de la langue, de la pensée, etc. retrouveront trace de leurs recherches.

Comme le fait remarquer Renée Simonet[151], la P.N.L. a "laissé des empreintes dans le champ des Techniques d'Expression et de Communication. Elle a introduit des éléments nouveaux certes déjà pressentis, mais les a organisés en axes d'apprentissage". Il semble d'ailleurs que certains ouvrages didactiques de formation initiale spécialisés dans la Communication Orale[152] y font référence, parfois sans réellement se réclamer de ce courant. Peut-être parce qu'ils ont oublié les fondements théoriques qui s'y rattachent !

C'est ainsi que nous avons pu constater que de nombreux points abordés par la P.N.L. étaient issus de théories ou d'observations que nous-mêmes avions jugées prioritaires pour la formation à l'écrit commercial. Voici quelques extraits :

- "*Une idée propre à la P.N.L : nous construisons notre réalité, autrement dit nous sélectionnons en fonction de nos sens, de notre culture et de notre histoire personnelle les éléments de l'environnement*"[153]. A travers ces termes, nous voyons la référence aux **représentations sociales**, ce qui conforte notre idée de faire émerger les **représentations** des rédactrices.

- "*Nous comprenons mieux ce qui nous est familier*"[154]. *Nous avons tendance à ne vendre que ce qui satisfait nos critères*"[155]. Cette idée fait allusion au problème de projection et

[151] SIMONET Renée, 1994, *Les techniques d'expression et de communication,* opus cité p. 181.
[152] L'ouvrage didactique destiné aux Première/Terminale Communication, *La communication dans le secteur sanitaire et Social,* 1995, Paris, collection FIGARELLA Jean, Foucher, cite la Programmation NeuroLinguistique et l'Analyse Transactionnelle pp. 52-56-57.
[153] CUDICIO Catherine, *Vendre grâce à la P.N.L,* opus cité, p. 153.
[154] CUDICIO Catherine, *Comprendre la P.N.L,* opus cité.
[155] Ibidem p. 27.

de non-distanciation avec soi, ce qui conforte notre idée de travailler sur des outils de **décentration.**

- "*Le fait d'être totalement concentré sur la façon d'argumenter le produit conduit le vendeur à oublier le client*"[156]. Cette idée fait allusion à tout ce qui nous détourne de l'attention au client. C'est ce même constat que nous faisons sur les procédures, ce qui va également dans le sens de notre travail de **décentration.**

- "*Chaque être est différent et possède sa propre carte de la réalité*"[157]. Pour la P.N.L, nous effectuons des choix parmi les informations qui nous parviennent via nos sens. Cette idée fait allusion à l'importance des émotions intériorisées, ce qui va dans le sens de notre souci de faire émerger les émotions, les **pensées intérieures** afin de maîtriser la façon dont elles peuvent s'imprimer dans l'écriture.

- "*L'essentiel de ce que nous faisons, et ce que nous faisons le mieux se produit inconsciemment*"[158]. Cette idée fait allusion aux "**compétences incorporées**"[159], ce qui va dans le sens de la prise de conscience des gestes opératoires implicites.

Si les fondements de la P.N.L. reposent sur une théorie de l'écoute de l'autre, de ce qu'il est, de ce qu'il dit de lui, de ce qu'il manifeste... Alors oui, nous ne pouvons que nous réclamer de cette théorie. Nous retiendrons donc de la P.N.L. quelques grands axes que nous avons également retenus sans le savoir. ... pour notre didactique :

- Rechercher tout ce qui permet de comprendre l'interlocuteur de manière à mieux se faire comprendre de lui : allusion à la notion de prise d'indices dans la lettre-client et à l'élaboration du **modèle du locuteur.**

- Apprendre à énoncer clairement des objectifs pour réussir à se faire comprendre : allusion à la notion d'**intention rédactionnelle.**

---

[156] Ibidem p. 15.
[157] Ibidem p. 20.
[158] O'CONNOR Joseph et SEYMOUR John, 1995, *Introduction à la P.N.L,* Ed. Vigot, 255 p.
[159] Voir chapitre IV.

- Savoir clairement ce que l'on attend de la communication que l'on engage et prendre conscience de ce que l'on écrit et de ce que l'on laisse entendre : allusion à **la notion d'implicite** dans l'écriture.

- Etre à **l'écoute** et se faire comprendre par l'autre en se synchronisant sur lui : allusion à la notion d'**adaptation** au niveau de langue du client.

- Faire émerger ses propres croyances en s'interrogeant sur les raisons de tel ou tel comportement : allusion à la notion de **construits** dans la représentation de la communication commerciale.

- Eviter la "lecture de pensée"[160] : "*je sens qu'elle me raconte des histoires*". Allusion aux distorsions par des **prises d'indices** subjectives.

Cette approche, qui met la communication intentionnelle et la congruence au centre de la réussite communicationnelle, nous apparaît fondamentale car elle introduit la notion de sens et de destinataire.

C'est à cet état d'esprit qui met **l'autre** au **centre** de **l'interaction** que nous nous rallierons plus qu'aux outils. D'une part, parce que nous ne connaissons pas réellement leur efficacité et émettons quelques **réserves** quant à leur emploi **dans un contexte commercial écrit** où le **rapport à l'écriture** des apprenants n'est pas évoqué par la P.N.L. D'autre part, parce que l'interaction que nous abordons se situe sur un axe temporel (lettre à un moment donné) pour une réponse immédiate (contrainte de délais) unique (contrainte de production). Or nous avons constaté que de nombreux outils proposés par la P.N.L. abordaient l'interaction à analyser dans une dimension temporelle non définie et exclusivement selon un mode interactif de face à face. Comment une rédactrice pourrait-elle déterminer dans quel système sensoriel se situe son interlocuteur, si elle n'a à sa disposition qu'une lettre-cliente qui est soumise aux contraintes rédactionnelles thématiques d'une situation plus que codifiée ? Dans ces conditions, nous ne pensons pas que les prédicats qu'elle pourrait relever soient représentatifs d'un canal visuel, auditif, kinesthésique ou olfactif. Et quand bien même ils le seraient, comment la rédactrice dans son mode de réponse autorisé et codifié pourrait-elle reproduire les prédicats de l'autre selon le principe de la synchronisation ?

---

[160] Terme employé par DOVERO Marc et GREBOT Elisabeth, 1993, in *Enseigner, former, conseiller avec la P.N.L.*

D'ailleurs, même si les partisans de cet outil s'en défendent, nous y voyons là un danger de préjugés[161] assez nocifs, parce qu'ils risquent d'enfermer la rédactrice dans une recherche d'indices subjectifs qui la détournerait d'indices plus objectifs. Nous travaillerons donc la synchronisation conformément au concept "d'empathie" développé par Carl Rogers, fondateur de la "thérapie centrée sur le client" en nous recentrant exclusivement sur la reformulation, comme nous le verrons ci-après.

4.3. La référence à Carl Rogers

4.3.1. La reformulation : de l'oral à l'écrit, quel usage ?

C'est Carl Rogers qui a poussé le plus loin la formalisation de l'écoute compréhensive ou écoute empathique qui a d'ailleurs été reprise par la P.N.L. La méthode pédagogique et psychothérapique au centre de cette attitude consiste à décomposer l'écoute en deux activités : entendre et reformuler. En reformulant "en retour" ce que le locuteur vient d'exprimer, l'allocutaire s'assure d'avoir bien compris ce qui a été dit. En développant les capacités à s'écouter et à mettre de côté ses propres objectifs, ses jugements et ses sentiments, la rédactrice tente de comprendre la logique qui sous-tend le discours du client. Principalement évoquée dans les chapitres consacrés à la communication orale et téléphonique, la reformulation, appelée également par certains "écoute active", est par contre peu systématisée comme outil rédactionnel dans les réponses aux courriers. On retrouve cependant quelques ouvrages qui l'évoquent. Dans **G**[162], les auteurs affirment que "*si la lettre est une réponse*, il convient de *reformuler la demande de l'interlocuteur*", mais cette remarque n'est pas assortie d'une explicitation plus incitative sur les raisons de ce choix rédactionnel. Ce conseil devient un principe rédactionnel sans aucune signification communicationnelle. **A**[163] précise que *la reformulation doit être à la fois exacte et précise (il ne faut oublier aucune des informations essentielles)*. L'auteur précise un peu plus loin "*qu'elle doit relater les paroles ou les faits de la façon la plus fidèle qui soit*". On retrouve là encore le principe de précision et de clarté, et une fois de plus, celui-ci n'est pas redéfini dans le cadre d'une communication commerciale. La question de la pertinence des informations à reformuler est pourtant bien une réalité commerciale à laquelle sont régulièrement confrontées les rédactrices. Plutôt que de parler de fidélité aux propos, parlons de fidélité stratégique. Qu'est-

[161] O'CONNOR Joseph et SEYMOUR John opus cité disent que "la P.N.L. adopte une attitude de curiosité et d'intérêt plutôt que de préjugés" p. 22.
[162] Opus cité p. 70-72.
[163] Opus cité p. 67.

il bon de reformuler ? Qu'est-il bon de filtrer ? C'est donc plus vers une **reformulation stratégique** et non une **reformulation fidèle** que l'apprentissage à la reformulation doit se faire dès lors que celle-ci se situe dans un contexte commercial. Nous pouvons illustrer nos propos par un cas réel qui a donné lieu à diverses propositions de reformulation. "*Une cliente est en colère car elle n'a pas reçu malgré ses nombreux appels téléphoniques, le cadeau qu'elle escomptait offrir à son fils*". Nous commenterons les reformulations émises par plusieurs rédactrices :

(1) *Vous nous faites part de votre déception de n'avoir pas reçu la console méga **CD que nous vous avions promise pour Noël, ceci malgré vos réclamations téléphoniques journalières.***	La rédactrice est "fidèle" à la situation-problème de la cliente. Mais cette fidélité l'amène à revenir sur une situation passée négative et à accuser l'entreprise d'incompétence. La reformulation, dans ce contexte commercial devait être "filtrée".
(1') *Vous manifestez votre mécontentement de n'avoir pas reçu pour Noël la console Mega CD **que vous aviez pourtant commandée le 11 novembre 1997.***	La rédactrice est "fidèle" à une certaine historicité de la situation-problème. Mais cette fidélité l'amène à revenir sur un élément du passé très lointain "11 nov 1997" qui va réveiller chez la cliente le souvenir du délai. La reformulation, dans ce contexte commercial, devait être "filtrée".
(1'') *Je suis désolée que la console Mega CD commandée pour votre fils **vous soit parvenue après Noël.***	La rédactrice reformule la situation-problème, mais n'a retenu que les éléments qui lui sont apparus suffisamment neutres et pertinents pour ne pas nuire encore plus à l'image de l'entreprise. En filtrant les informations qu'elle reprend dans la reformulation, elle a montré une **compétence commerciale.**

Tableau 74 : Extrait d'un courrier : la reformulation

Enfin, nous avons pu constater, au cours de diverses lectures dans des ouvrages destinés à la formation à l'écoute active, des remarques contradictoires au sujet de la reformulation. Les extraits ci-après proviennent de deux ouvrages différents.

A[164]	**B**[165]
*"Le lecteur aura remarqué que nous **n'écrivons pas** les reformulations à la forme interrogative. C'est que, pour nous, le ton de la reformulation **ne peut être celui d'une question**... la reformulation peut provoquer des déformations.*	*Attention ! une reformulation **doit toujours se faire sur le mode interrogatif**, pour laisser la place à la correction éventuelle par le correcteur.*
(Il est à noter que ce que nous avons ici mis en gras figure également en caractère gras dans l'ouvrage)	

Tableau 75 : Extraits des manuels : la reformulation

[164] ARTAUD Jean, 1991, *L'écoute Attitudes et Techniques*, Chronique Sociale, p. 43.
[165] LORENZI et PRINA Chantal, 1992, *Les outils de la formation, Animer, concevoir et superviser des formations en entreprise*, Nathan, p. 52.

Nous avons été frappés par la divergence des avis au sujet des modalités d'énonciation de la reformulation. Mais c'est peut-être encore plus le côté péremptoire des deux affirmations qui nous a interrogés :*"le ton de la reformulation* ***ne peut être*** *celui d'une question"(**A**),* affirmation qui s'oppose à *"**doit toujours** se faire sur le mode interrogatif"(**B**).*

4.4. La Psychanalyse, l'oubliée de l'enseignement ?

Nous tenons à rassurer le lecteur, peut être un peu surpris par ce titre un peu provocateur. Nous ne prendrons pas le risque de nous lancer dans une voie si vaste et si complexe que celle de la psychanalyse. Mais nous retiendrons néanmoins une idée forte de ce courant théorique : celle qui consiste à s'intéresser à ce qui est **enseveli dans l'inconscient** et qui **dicte nos conduites d'action**. Pour les analystes, c'est en prenant le discours comme truchement d'un autre "langage" qui a ses règles que l'on peut percevoir les structures profondes du psychisme. Emile Benveniste[166] évoque d'ailleurs ce recours à l'analyse du discours pour accéder à "cet inconscient qui est responsable de la manière dont l'individu construit sa personne, de ce qu'il y affirme et de ce qu'il rejette ou ignore".
Nous pensons que les difficultés qu'ont certains apprenants à développer des compétences communicationnelles commerciales pourraient s'expliquer par ce qui constitue l'essence même de la construction des individus. En faisant émerger les motivations inconscientes de l'apprenant, nous pensons qu'il serait possible de désenfouir certains comportements scripturaux qui, devenus conscients, pourraient alors être modifiés.

Peu d'ouvrages utilisent les références psychanalytiques comme point d'analyse. Et pourtant, nous pressentons qu'il y aurait une lecture psychanalytique possible des mécanismes rédactionnels inconscients dans les lettres de réponse aux réclamations. Nous ne citerons ici que la notion de transfert qui pose l'inconscient comme facteur de distorsion de nos perceptions et de nos communications. Pour les psychanalystes, nous déformons à notre insu notre perception de la réalité. Difficile donc d'évoquer les différences d'interprétation d'un courrier-client sans penser que les éventuels traumatismes antérieurs liés au contexte, à l'histoire des apprenants, à leurs codes, leurs habitudes peuvent être à l'origine de certaines distorsions repérées. Cette approche psychanalytique est peu compatible avec celle d'un formateur chargé de travailler sur les pratiques rédactionnelles collectives et qui reste dans la pragmatique de la communication

[166] BENVENISTE Emile, 1966, *Problèmes de linguistique générale 1*, Ed. Gallimard, 356 p. ; p. 87.

pour analyser les distorsions. Néanmoins, nous pensons qu'en explorant les domaines peu formalisables de la personnalité liés à la représentation de soi et qui échappent à l'analyse rationnelle, le formateur pourrait faire émerger les possibles entraves aux compétences communicationnelles.

4.5. Le modèle de Shannon et le récepteur "réclamant"

La nature de l'échange langagier que nous avons décrit tout au long de ce travail montre bien la complexité de cette pratique d'écriture. L'apprentissage de cet écrit hors situation de travail serait, à notre avis, un simple exercice sur une pratique d'écriture mais ne permettrait pas d'appréhender tous les aspects langagiers spécifiques et complexes liés à la position d'écrivant dans un contexte réclamant commercial. Analysé hors de son contexte, cet écrit risquerait d'apparaître comme un simple exercice formel. Or on voit bien que le message véhiculé par le courrier ne circule pas d'une manière linéaire entre la rédactrice et la cliente. On est loin d'un processus unidirectionnel où les interlocuteurs seraient en harmonie et partageraient le même code homogène. Ce type de conception que l'on a pu voir émerger par la théorie de l'information de Shannon ne peut être pris comme modèle de la situation de communication que nous observons, même si de nombreux ouvrages didactiques s'appuient sur cette théorie. Celle-ci, à l'origine, était issue de théorie mathématique de la communication, laquelle cherchait à résoudre des problèmes techniques de télécommunication[167], c'est-à-dire des problèmes liés à la capacité de transmission de messages dans un canal. C'est d'ailleurs souvent en référence à cette théorie que certains ouvrages didactiques[168] sensibilisent les apprenants aux échanges langagiers :

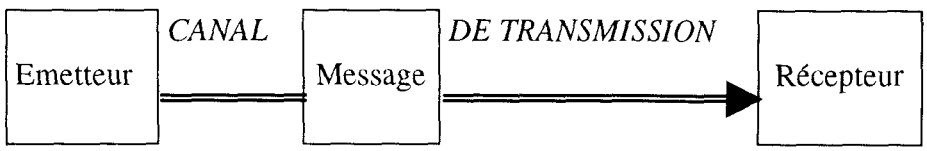


Figure 12 : Le modèle de Shannon

[167] Lorsque SHANNON élabore sa théorie en 1948, il est ingénieur aux laboratoires Bell de New-York et est chargé d'étudier les problèmes de rendement des lignes télégraphiques.

[168] Ce schéma ci-après par exemple se trouve dans C opus cité p. 13.

Comme nous pouvons le percevoir sur le schéma, le modèle est avant tout un modèle de transmission de l'information. Pour Gilles Willett[169], ce shéma ne permet pas "*de comprendre, d'expliquer, de prévoir l'influence du contexte sur les interlocuteurs, l'interaction de ces derniers, l'influence réciproque de leur personnalité et de leurs expériences de vie, ni d'identifier la source ou encore le contenu implicite des messages*". Le récepteur étant perçu comme une cible passive, ce modèle renforce pour certains auteurs la conception autoritaire de l'acte de communication. C'est ce qui fait dire à Jacques-Emile Bertrand[170] que ce raccourci pédagogique traduit une institution sociale. Sans vouloir entrer dans ce débat idéologique, nous reconnaissons qu'il pourrait avoir des conséquences rédactionnelles importantes si nous nous contentions dans notre formation d'un tel schéma. En effet, la linéarité de la schématisation rédactrice-lettre-cliente semblerait laisser croire que l'activité du client consisterait à recevoir ou à percevoir le message passivement. En passant sous silence le rôle fondamental ou "*fondationnel*"[171] du récepteur dans la communication, nous renforcerions l'idée qu'il suffit de dire pour se faire entendre, qu'un message "*se propage comme dans un tuyau et se déverse chez le récepteur comme dans un réceptacle*"[172]. C'est la raison pour laquelle, dans nos outils didactiques, nous aborderons la réponse à une lettre de réclamation comme un acte de langage complexe, qui vise à adapter stratégiquement ses objectifs de communication aux diverses contraintes du cadre situationnel et contractuel.

5. Hétérogénéité sur fond d'homogénéité...

5.1. Proscrire, prescrire : de la traque à la méfiance

Nous avons tout au long de ce chapitre mis une certaine distance vis-à-vis des conseils prescriptifs émis par les ouvrages que nous avons consultés et avons même parfois suggéré des nuances au regard de notre "écrit fonctionnel". Si ces contenus sont très utiles pour les apprenants et pour les professionnels parce qu'ils fournissent des repères pour organiser et comprendre la situation de communication, ils restent néanmoins difficilement transposables en l'état car ils sont enseignés sans référence aux situations, et détachés du contenu du référent qui

---

[169] WILLETT Gilles, 1992, in *La communication modélisée - une introduction aux concepts aux modèles et aux théories*, Erpi, p. 132.
[170] BERTRAND Jacques-Emile, in *La Sémiocratie*, opus cité.
[171] Terme utilisé par BERTRAND Jacques-Emile, opus cité.
[172] Image évoquée par BERTRAND Jacques Emile dans l'ouvrage cité ci-dessus p. 50.

fait l'objet de l'interaction en situation. Nous constatons cependant que les ouvrages, qui ont pris le parti d'enseigner ces écrits par les compétences plus que par les types d'écrits, ont tendance à des généralisations encore plus éloignées des contextes que les autres.

Nous regrettons également ce discours un peu "chasseur" que certains auteurs, devenus spécialistes de la traque, adoptent pour marquer les esprits. **N**[173] par exemple suggère de "***chasser** les inutiles*", et continue-t-il, de se "***méfier** des adverbes*" et pour les "*dépister*"[174], rien de plus simple, ils se terminent par "ment". Une fois que vous les aurez repérés, il "*vous suffira ensuite de les **éliminer** pour obtenir une phrase plus dynamique*".

Les interdits abondent et ce, bien souvent sans explication. **C**[175] écrit : "*l'emploi du participe présent, surtout en début de phrases est **à proscrire***". Certes, nous connaissons les difficultés syntaxiques liées à son usage. Mais mérite-t-il une telle proscription ?

De nombreuses catégories grammaticales ou formes grammaticales sont passées au crible de l'interdiction. Même le "*subjonctif est à **proscrire***" selon **C**[176]. Que deviennent alors les subjonctifs quasi systématiques dans les courriers : "*j'aimerais que vous me fassiez parvenir..., je souhaite que nous puissions...*".

On comprend dès lors la crainte qu'avaient les rédactrices à la perspective d'une nouvelle formation aux écrits professionnels qui allaient, selon elles, leur donner de nouvelles consignes de proscription. Nous retiendrons leur étonnement lorsqu'elles ne se sont jamais vu afficher une liste de mots à bannir, une interdiction formelle à respecter. Nous nous souviendrons de leur désarroi lorsqu'elles comprirent que la proscription viendrait d'elles et de l'analyse qu'elles se feraient de la situation de communication engagée. Le deuil de la "recette magique" devait se faire, le sens de l'interlocution et de la tâche à effectuer était au cœur de notre conception didactique à la rhétorique commerciale.

6. Conclusion : Vers une plus grande applicabilité...

Certes, il existe une apparente homogénéité des contenus des ouvrages relatifs aux écrits professionnels. D'ailleurs nous avons pu effectuer sans trop de difficultés des regroupements de grands thèmes. Mais ce premier travail d'investigation, qui pourrait d'ailleurs donner lieu à une

[173] Opus cité p. 166.
[174] Ibidem p. 167.
[175] Opus cité p. 98.
[176] Ibidem p. 98.

étude encore plus poussée, nous a permis de constater qu'au-delà de l'hétérogénéité des concepts, il fallait nous interroger sur les vides et les besoins didactiques dans ce domaine.
Nous évoquerons ici plusieurs pistes d'investigations possibles :

- Stabiliser des concepts afin que ceux-ci aient les mêmes caractéristiques et définitions dans tous les ouvrages, d'autant plus que des harmonisations de pratiques sont en jeu.

- Aborder les écrits dans leurs spécificités. Nous avons trouvé certains ouvrages[177] qui ont une approche différenciée des écrits et qui ainsi ne tombent pas dans une trop grande décontextualisation et généralisation.

- Insister sur le rôle de l'écrit dans son contexte de production afin de prendre un peu plus de distance vis-à-vis des conseils techniques prescriptifs de type "écrire ou ne pas écrire" pour aborder les aspects stratégiques liés aux cinq questions qu'évoque d'ailleurs Renée Simonet[178] : Pourquoi j'écris ? Comment j'écris ? A qui j'écris ? Qu'a-t-il besoin de savoir ? Qu'est-ce que je souhaite lui dire ? Questions pragmatiques qui remettent l'interlocuteur et la situation d'interlocution au centre de la pratique d'écriture.

- S'appuyer sur des théories de champs divers pour asseoir une certaine théorisation de pratiques d'écriture, faute de quoi les conseils ont parfois l'apparence de principes subjectifs aléatoires.

- Aborder d'une façon plus exhaustive les pratiques discursives de l'écrit commercial et les enjeux que "l'écrire à la place de" entraîne dans la pratique langagière. Ce regard sur une tâche spécifique permettrait de ne pas laisser croire à l'écrivant qu'il suffit d'apprendre un langage commercial pour être commercial. Encore faut-il adhérer à ce que l'on est chargé de dire...Encore faut-il comprendre pourquoi on le dit...

Nous sommes bien conscients de la fonction forcément réductrice[179] de ces ouvrages qui, par leurs finalités, ne peuvent rendre compte de toutes les spécificités contextuelles. Il ne s'agit pas

---

[177] Nous faisons allusion notamment au livre de SIMONET Renée, *Ecrire pour agir*, 1982, (opus cité) qui aborde des types d'écrits.
[178] Ibidem p. 16.
[179] Constat fait par Alain CHOPPIN, 1992, *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette, Pédagogies pour demain, 223 p ; p. 111.

d'opter pour une position Rousseauiste[180] qui prône une éducation fondée exclusivement sur l'observation de la nature et sur l'expérience concrète et condamne les livres et notamment les livres scolaires. Il s'agit pour nous de prendre une certaine distance vis-à-vis des outils et concepts proposés par les ouvrages relatifs aux écrits d'entreprise, car ils sont bien souvent très éloignés des usages en situation ou trop généraux pour être applicables dans un contexte professionnel aux contraintes et aux objectifs très spécifiques. La "lettre de réponse à une réclamation" est à cet égard le "parent pauvre" des manuels spécialisés. Peu abordée, elle est rarement présentée dans la complexité de sa mission commerciale. Son apprentissage hors du contexte professionnel deviendrait une théorisation sans application possible.

Nous rejoignons en cela en partie les conclusions des travaux de Patrick Mayen[181] sur la didactique professionnelle et les compétences pragmatiques. En effet, celui-ci affirme que "l'efficience au travail ne dépend pas tant du repérage des caractéristiques personnelles, comportementales (de type parent, enfant, adulte[182]) ou sociologiques du client (de type consommateur X ou Y) que de propriétés constitutives de la situation sociale."

C'est donc par une phase préalable d'analyse qui permet de caractériser la spécificité de la situation professionnelle au plan cognitif et qui permet d'identifier les constituants pragmatiques, que nous concevons une formation à la professionnalisation. Les matériaux didactiques sont alors directement issus des **savoirs en action** .

Nous développerons dans le chapitre suivant les grandes orientations de notre enseignement en complément à ce qui a déjà été suggéré au fil de notre étude et montrerons **comment la situation de travail a été notre ressource didactique**.

---

[180] Nous faisons référence au livre III de Jean Jacques ROUSSEAU, *Emile ou de l'Education,* dans lequel il écrit :"Point d'autre livre que le monde, point d'autre instruction que les faits".

[181] MAYEN Patrick, 1998, "Didactique professionnelle et compétences pragmatiques", in "*Langage(s) et travail : enjeux de formation*". Actes du colloque, Paris, 13-14-15 octobre, 516 p. ; p. 373.

[182] En référence à l'Analyse Transactionnelle

CHAPITRE VII - DE LA SITUATION DE TRAVAIL A LA DIDACTIQUE DES ECRITS COMMERCIAUX

1. Introduction

Au cours de nos chapitres précédents (I à V), nous avons mis en évidence **les effets des enjeux liés au contexte de réclamation, des logiques d'écriture et des représentations sur les compétences communicationnelles des acteurs**. Nous avons ainsi démontré que l'observation de la situation de travail et des rapports qu'ont les acteurs avec leur pratique scripturale en contexte apportait des informations fondamentales pour la didactique professionnelle des écrits d'entreprise. Ces observations confirment que **les savoirs en action et les compétences professionnelles mobilisées en situation doivent éclairer les préconisations de remédiation**. Il y a bien un lien étroit entre **l'analyse d'une pratique au travail et la dimension formation.**

Dans le chapitre VI, nous avons ensuite cherché à savoir si les concepts et outils préconisés par les ouvrages didactiques spécialisés dans l'écrit professionnel pouvaient être transférables dans notre situation de formation. Nous avons alors émis certaines réserves sur l'utilisation de leurs conseils : soit ces conseils étaient inadaptés à la situation de travail des acteurs en contexte commercial, soit ils étaient insuffisants, soit ils n'abordaient pas le rapport des acteurs à leur tâche d'écriture. Nous avons donc fait émerger que **l'accompagnement à une transformation doit s'effectuer "sur et par la situation de travail"**. Il nous reste maintenant à exposer notre point de vue sur la façon dont ces savoirs mobilisés dans l'action peuvent prendre sens dans un contenu de formation. Parce que la didactique des écrits professionnels hors de la situation de travail reste éloignée des situations des apprenants, les pistes que nous proposerons seront toutes rattachées aux savoirs en action des acteurs.

Nous ferons dans ce chapitre le lien entre les compétences communicatives professionnelles et les compétences linguistiques nécessaires pour être, conformément à la demande de l'entreprise, un "bon professionnel", entendons par cela une rédactrice dotée d'un certain sens commercial[1] ou plus généralement de compétences communicatives professionnelles. Pour définir les grandes lignes d'une construction didactique propre à notre écrit fonctionnel, nous partirons de ce qui

[1] Nous renvoyons le lecteur à la demande initiale de l'entreprise exposée dans le chapitre 1.

donne **sens à l'activité professionnelle**, **des points de résistances** et des **difficultés** émergeant de l'activité professionnelle et identifiés dans les chapitres précédents. Nos propositions prendront appui sur trois sources :

- les éléments d'analyse de la situation de travail évoqués dans les chapitres précédents ;
- l'observation de notre pratique et des réactions des acteurs pendant six années de formation ;
- les résultats de quelques expérimentations au cours de nos années de recherche.

Nous prenons le parti de ne pas présenter les outils didactiques dans leur conception finale, mais de dégager ce qui pourrait constituer l'essence même de ces outils. Nous sommes conscients d'avoir déjà abordé quelques clefs de nos outils dans les chapitres précédents (IV, V, et VI). Cela nous était nécessaire pour éclairer certaines parties de nos démonstrations. Nous tenons à prévenir le lecteur que nous ne reviendrons pas, bien entendu, sur ces aspects mais qu'ils sont à intégrer dans la démarche formative proposée ci-après. Les grandes lignes de notre démarche étant posées, nous allons maintenant aborder notre approche didactique en nous appuyant particulièrement sur les observations que nous avons effectuées : **le rapport des apprenants avec leur pratique d'écriture**, leurs **représentations** de la communication commerciale, leur **activité cognitive** au travail. Pour nous, trois axes sont prioritaires :

- Sensibiliser aux compétences relationnelles, tactiques qui favorisent la réussite de l'interaction dans un contexte de réclamation. La découverte de l'implicite dans la rédaction commerciale prendra une place centrale. Il conviendra alors de faire émerger les **différentes postures** des apprenants et le rapport qu'ils entretiennent avec leurs écrits personnalisés (voir analyse du chapitre IV).

- Réinterroger les **représentations** individuelles tant du point de vue des représentations scolaires, socioculturelles que professionnelles, et tendre ainsi vers une explicitation collective des pratiques commerciales en lien avec le contexte de réclamation (voir analyse du chapitre III).

- Travailler sur des objectifs de **décentration** pour faciliter une démarche d'écriture plus centrée sur autrui que sur soi, pour aider la mise à distance vis-à-vis des procédures et des éléments stockés en mémoire (voir analyse du chapitre V).

Outils de décentration, **activités métacognitives** en lien avec **la posture des écrivants**, confrontation des **représentations individuelles** et **collectives** seront donc des axes retenus par la formation. Celle-ci s'écarte dès lors, en partie, des contenus préconisés par certains ouvrages didactiques spécialisés dans les écrits professionnels.

Nous ne chercherons pas à formaliser une théorisation de l'écrit commercial. Certes, nous emploierons certains principes rédactionnels que nous avons évoqués dans notre chapitre VI. Mais nos choix ne se feront pas parce qu'il existe un concept théorique idéal, applicable quelle que soit la situation de communication. Pour nous, et nous le reposons ici en guise d'introduction à cette partie didactique, **l'apprentissage à la rédaction d'un écrit fonctionnel doit tenir compte des savoirs mobilisés dans l'action et des enjeux de l'interlocution**. En ce sens, nous redisons ici que l'apprentissage systématique à la langue commerciale, dite correcte et normée, peut être dangereux s'il exclut, comme nous avons pu souvent le constater[2], le point de vue fonctionnel de la communication, et s'il exclut les rapports de l'apprenant avec son activité d'écriture. Nous affichons ici notre réticence vis-à-vis des méthodes commerciales qui réduisent la communication à des automatismes à réciter, à dire ou à ne pas dire, comme si l'usage de la langue pouvait exclure le locuteur et son rapport à l'activité de communication. Nous faisons notamment allusion à certaines formations téléphoniques commerciales actuelles qui proposent d'ailleurs aux acteurs de mémoriser des phrases[3], ou des recettes dites favorables à l'interactivité.

Nous avons montré que cette écriture pose la question de **l'implication** et de la **motivation**[4] de l'acteur dans l'activité commerciale et que les compétences communicatives individuelles ne sont pas étrangères aux enjeux individuels. Il est difficile, comme le dit Véronique Leclercq[5], "d'oublier le champ axiologique, voire politique" dans le domaine de la formation d'adultes car, "la possession de la langue est le point de rencontre d'enjeux qui dépassent la stricte compétence instrumentale".

Nous savons que nous nous heurterons à d'autres logiques (économiques, productives, etc.) que des logiques de formation. Loin de les ignorer, nous les évoquerons dans notre dernier chapitre,

---

2 Voir exemple dans le chapitre VI.

3 Reprécisons que l'utilisation des codes-phrases sert plus" la production" que "le commercial". C'est bien de la lettre personnalisée commerciale que nous parlerons.

4 Chapitre IV et V.

5 LECLERCQ Véronique, Professeur en Sciences de l'Education Université de Lille I. Propos recueillis, in *Un itinéraire de recherche en Education de base des adultes*, 1993, note de synthèses pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Education, 204 p. ; p. 4

mais nous resterons bien dans les champs que nous nous étions fixés. C'est dans le champ de la Didactique du Français, et des Sciences de l'Education, avec l'éclairage des différents champs évoqués précédemment (la Pragmatique, les Sciences du langage, la Psychologie Sociale, la Psychologie Cognitive, etc.) que nous allons maintenant porter notre réflexion.

Nous afficherons clairement tout au long de ce chapitre notre désir de mettre en correspondance **les moyens d'expression** et **l'intention de communication** dans le contexte commercial que nous analysons. Nous prenons donc le parti pris d'aborder le langage à la fois sens, expression et communication. C'est à une grammaire du sens et de l'expression[6] que nous ferons souvent référence.

2. Les "construits" dans la connaissance : quelle place pour la formation ?

Nous avions constaté dans le chapitre III que la rédactrice avait une représentation de la communication commerciale fondée sur des "construits scolaires, construits socioculturels, construits professionnels". En préalable à notre démarche formative, nous réfléchirons donc à **l'élaboration de ces construits** en nous appuyant sur les trois phases de la **démarche cognitive** telles que Jocas[7] les définit dans les phases synchroniques de la connaissance : penser, comprendre, apprendre.

Penser : Pour Yves de Jocas, le mot "penser" réfère spécifiquement à l'activité mentale qui permet à un apprenant d'orienter sa démarche cognitive en fonction d'un système de valeurs. Ce système de valeurs est directement relié à sa capacité de rattacher les impressions de la saisie d'un phénomène à la reconnaissance d'un état de bien-être ou de malaise ou encore de succès et d'insuccès. Nous avons vu dans nos chapitres III et IV que les construits socioculturels étaient dépendants des valeurs de la rédactrice. Selon la définition exposée ci-dessus, la "pensée" de la rédactrice serait dépendante de la valeur que celle-ci attacherait à une impression dont la signification découlerait de son vécu antérieur, de son vécu dans l'entreprise, etc. En d'autres

---

[6] Notamment celle proposée par CHARAUDEAU Patrick, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Opus cité, 926 p.

[7] DE JOCAS Yves, 1996, *La théorie générale de l'information*, Montréal, les Ed. Logiques, 292 p. ; p. 218.

termes, de sa façon d'éprouver, d'être et de réagir. Sa pensée se construirait sur ces dimensions existentielles individualisées.

Pour illustrer nos propos, nous prendrons pour exemple une des valeurs identifiées dans notre chapitre III comme "non-commerciale", celle qui consiste à "douter d'une cliente"[8]. Pour nous, cette pensée proviendrait d'une impression. Celle-ci se serait forgée par l'accumulation d'indices professionnels et/ou culturels qui auraient été perçus comme la preuve d'une "cliente douteuse". La pensée, dans ce cas précis, dépend donc de l'importance que la rédactrice accorde au fait d'"être une cliente douteuse[9]" en raison de son système de valeurs et de celui de l'entreprise. Si son système de valeurs et celui de l'entreprise pour laquelle elle parle coïncident, l'action qui en découle ainsi que l'activité scripturale risquent d'être congruentes. Si en revanche il y a écart, on risque de retrouver des traces d'incongruence dans l'écriture. Il est donc important de repérer l'implicite d'un courrier et de se demander pourquoi on y a eu recours. **Pensée intérieure, valeurs, stratégies discursives** seront très largement évoquées.

Comme penser implique deux activités cognitives (évaluer et décider), celles-ci feront inévitablement partie de notre démarche formative[10].

Comprendre : Pour Yves de Jocas, comprendre, c'est établir le "quoi, le pourquoi et le comment d'une situation". Cette compréhension est la résultante d'une démarche interrogative qui a pour fondement le système de valeurs de l'apprenant en quête de connaissance. La compréhension devient donc le prolongement de la pensée. Cette "triade interrogative", pour reprendre la désignation de Yves de Jocas, se compose de deux volets. Ceux-ci seront à la base de notre démarche formative :

- Le volet du cadre contextuel qui expose les dimensions cognitives du "quoi", du "comment" et du "pourquoi" de la réclamation de la cliente. L'expérience et le système de valeurs de la rédactrice et/ou celles de l'entreprise interviennent dans la démarche interrogative.

- Le volet du cadre conceptuel qui explicite les propriétés apparentes du "quoi", du "comment" et du "pourquoi" de la réclamation.

---

[8] Voir à ce sujet les résultats du protocole 1 et 2 au chapitre III.

[9] Nous entendrons le terme douteux, conformément à la culture de l'entreprise : une cliente "malhonnête".

[10] Voir p. 345-350 Stratégie et résolution de problèmes.

Nous attacherons beaucoup d'importance **aux outils de questionnement** qui peuvent permettre d'**établir** un **lien** entre la **pensée** et **l'action**.

Apprendre : C'est bien évidemment le point culminant de la démarche cognitive. Pour reprendre Yves de Jocas, "l'agent cognitif qui apprend à connaître dispose d'une capacité d'évaluation continuelle de sa démarche cognitive dont dépendent le développement et l'acquisition de sa connaissance"[11]. En ce sens, la démarche d'apprentissage doit permettre de confronter son système de pensée à d'autres conceptions. La formation consacrera un temps important à la formulation d'autopraxis. Nous évoquerons ainsi le rôle du **conflit cognitif** dans l'apprentissage.

Ce dernier point nous rapproche du processus "d'équilibration et de déséquilibration" décrit par Piaget[12], source du développement des connaissances et, pour notre problématique de formation, déclencheur de transformation. Pour lui en effet, l'apprenant doit intérioriser la contradiction et l'éprouver lui-même. Il convient alors de proposer aux apprenants des outils qui permettent progressivement d'opérer une **rupture** avec **leurs représentations antérieures.** Nous créerons donc des situations formatives de déséquilibre afin de donner l'occasion à l'apprenant de choisir des stratégies de régulation pour surmonter la perturbation observée. Il s'agira par exemple de travailler sur des réponses aux courriers où un élément perturbateur vient contredire l'intention rédactionnelle que l'écrivant s'était fixé. Par ce décalage analysé, l'apprenant s'interroge et se construit progressivement un savoir. Les tableaux comparatifs de lettres que nous avons souvent utilisés au cours de ce travail font partie de ces outils qui, pour nous, favorisent l'appropriation des connaissances par la visualisation d'éléments contradictoires.

3. Apprendre à "répondre" à partir des écrits de l'entreprise

L'enseignement s'appuie sur des écrits de l'entreprise. Pour nous, et nous rejoignons en ce sens les propos d'Antoine Culioli[13], "les énoncés n'ont en réalité aucun sens intrinsèque en dehors de l'activité signifiante des énonciateurs. Dès lors, les phénomènes d'ambiguïté, de malentendu, ne

---

[11] Opus cité p. 220.

[12] PIAGET Jean, 1975, *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, PUF.

[13] CULIOLI Antoine, 1977, "Pour une linguistique du langage", in BRONCKART Jean-Paul, *Théories du langage*, 2ème édition, Bruxelles, Mardaga, pp. 309-325 ; p. 315.

peuvent plus être considérés comme des caractéristiques "à part". S'ils font partie intégrante du langage, c'est-à-dire de l'activité linguistique en situation de discours, ils prennent sens par la situation d'écriture au travail. Ce premier principe pourrait paraître banal, et pourtant il ne l'est pas car de nombreuses formations préconisent l'enseignement aux écrits professionnels sans systématiquement le recours aux **écrits de l'entreprise**. Nous ne partageons pas ce point de vue pour plusieurs raisons :

- Il existe, et nos interventions dans trois entreprises à vocation semblable le montrent, de réelles pratiques langagières distinctes. Nous avons même constaté que le stock mémorisé[14] et mémorisable diffère d'une entreprise à l'autre, comme d'ailleurs les outils automatisés. Compte tenu du lien étroit démontré entre pratique d'écriture et contexte d'écriture, nous pensons indispensable d'appréhender l'ensemble du système d'écriture de l'entreprise à partir des écrits de l'entreprise.

- Il y a apprentissage s'il y a transfert des acquis sur le terrain mais il ne peut y avoir de transfert que s'il y a projection des compétences dans sa propre pratique d'écriture. Plusieurs expériences nous ont montré que l'emploi de situations fictives, entendons par cela, ayant des thématiques professionnelles sans ancrage dans la réalité professionnelle des apprenants, créait, chez les acteurs expérimentés, des mises à distance immédiates. Ce scepticisme, ce rejet à l'égard de la situation proposée mettaient d'entrée de jeu la situation de formation à la lisière de l'acceptable. Nous essayerons de comprendre ce comportement d'apprenant.

D'une part, dans ce type de formation, comme nous l'avons vu au chapitre II, les acteurs ont une grande compétence professionnelle et d'autre part, ils sont tenus à un certain résultat. L'efficience dépend donc de la capacité qu'a l'apprenant à effectuer ces **transferts de compétences en situation.** Par ailleurs, si l'objectif de formation est une transformation de pratiques rédactionnelles, l'acteur doit à un moment donné se trouver en rupture vis-à-vis de ses savoirs, faute de quoi la transformation ne pourra se faire. **Il ne doit pas tant acquérir de nouveaux savoirs que se défaire d'anciens**. De ce fait, toute situation qui ne lui permet pas de prendre la mesure de cette rupture, et de reconnaître ses propres pratiques, risque de ne pas

[14] Nous faisons référence aux bibles de paragraphes qui sont loin d'être identiques d'une entreprise à une autre. D'ailleurs, les rédactrices repèrent très rapidement si le courrier appartient ou non à leur entreprise.

favoriser les changements de pratique. C'est ce que nous avons posé en préalable en évoquant le processus de "déséquilibration et de rééquilibration" de Jean Piaget.

Cela ne signifie pas que tout enseignement professionnel en dehors des écrits au travail ne serait pas efficace. Cela signifie que l'efficacité, à notre avis, serait limitée pour deux raisons :

- L'apprenant serait dans une forme de **théâtralisation extérieure à lui** et ne reconnaîtrait pas la paternité de l'écrit.
- Il risquerait de ne pas être réellement confronté à **sa posture d'écrivant**, si essentielle, comme nous avons pu le constater, pour la qualité de la communication commerciale.

Il y va de la définition même du concept d'accompagnement dont l'objectif est une transformation de pratique en situation.

4. L'élaboration du modèle du locuteur et de ses connaissances

Dans son ouvrage intitulé "L'ergonomie cognitive du dialogue"[15], Pierre Falzon défend l'hypothèse que les émetteurs élaborent un modèle de l'interlocuteur en début de dialogue, ce qui leur permet ensuite d'adapter le degré de spécificité de leur langage et leur mode de questionnement. Pour lui donc, la compétence en communication est liée principalement à l'utilisation d'un modèle pertinent de l'interlocuteur et de ses connaissances. Or ce modèle est construit sur la base de connaissances liées au domaine. Selon sa théorie, on ne peut pas dissocier compétence technique et compétence en communication. En ce sens, il affiche clairement sa distance vis-à-vis des formations qui prédisent des conduites appropriées à tel ou tel comportement ou à telle ou telle catégorie sociale. Il fait référence notamment aux formations à la vente qui ont pour but d'apprendre aux professionnels à reconnaître ces catégories et à adopter le comportement adéquat. Nous rejoignons Pierre Falzon lorsqu'il dit "qu'il n'y a pas de techniques générales de communications indépendantes de l'interlocuteur"[16].

Travailler sur la compétence en communication prend bien pour nous aussi sa source **dans la situation d'interlocution effective**. Pour nous, la qualité de la réponse au courrier-client repose sur l'utilisation d'un modèle pertinent du client et de ses connaissances. Ce modèle,

---

[15] FALZON Pierre, 1989, *Ergonomie cognitive du dialogue*, Grenoble, PUG, 175 p. ; p. 157.
[16] Ibidem p. 157.

contrairement à la situation de dialogue, ne peut s'élaborer et se construire au cours de la conversation. Il ne peut être non plus préétabli par des typologies définies à l'avance. Le modèle du locuteur et de ses connaissances se construit progressivement. C'est par **des prises d'indices intériorisés issues de l'interaction engagée par le courrier** de la cliente que la rédactrice va se forger une représentation mentale de son allocutaire et de ses connaissances.

La question qui se pose alors au formateur est :

Comment aider la rédactrice à se construire un modèle pertinent du client ? Modèle qui tiendrait compte des savoirs respectifs, des systèmes de valeurs, des vécus personnels et émotionnels ?

Pour pouvoir aborder cet objectif didactique, nous devions **comprendre comment une rédactrice élabore son modèle du locuteur et comment elle puise, de ses observations, des indices pertinents pour la rédaction de sa réponse.**

Pour cela, nous avons observé tout au long de notre formation la façon dont les rédactrices effectuent des prises d'indices lors de la lecture du courrier-client. Nous avons observé de nombreuses situations de lecture d'une lettre-client. Nous en présenterons une qui nous a semblé très représentative des **processus cognitifs** mis en œuvre dans ce type d'activité. Une trentaine de rédactrices ont eu à lire le courrier-client ci-après et à apporter une réponse écrite.

Extrait d'un courrier client

Messieurs,

Je devais assister à un mariage le 3 août 1997 et je pensais pouvoir trouver ma tenue en vacances mais je n'avais rien trouvé à mon goût. A mon retour de vacances, je trouve avec mon courrier votre promotion exceptionnelle –30 %. Quelle aubaine ! Vite mon catalogue ! Mon choix est vite fait un tailleur jaune (dont ci-joint le bordereau d'envoi) et un bustier noir feront parfaitement l'affaire. Je téléphone le 28 août, mon colis est bien là. Le délai est respecté. J'en prends livraison le 29, je l'essaye ce même soir. Bizarre malgré un grand carton d'emballage et une housse à vêtement, ***il est froissé, mais il me va,*** *je dois partir le lendemain à une trentaine de kilomètres de Nantes pour aider aux préparatifs mais je trouverai bien le temps de donner un coup de fer.* ***Le vendredi en soirée je sors mon tailleur alors là horreur la jupe comporte une grosse tâche que je n'avais pas vue.*** *J'examine plus attentivement le vêtement alors là plus aucun doute ce vêtement était froissé parce qu'il avait été porté. Nombreux fils tirés sur la manche droite (avant bras) à hauteur de la poche droite, sans doute dus au frottement d'un sac. Que faire, je ne peux pas revenir sur Nantes faire constater cet état de fait. Je vais laver mon*

ensemble ***Je devrai laver la jupe 3 fois pour venir à bout de la tâche.*** *Passons au bustier : il comporte des plis religieux celui du haut le plus visible est effrangé et sur 2 cm les points sont sautés.* ***Alors là j'ai tout compris la promotion de 30% ne correspond pas comme je le croyais à une fin de série due à la fin de l'été, mais ce sont des vêtements portés ou défectueux.***
Je vous retournerai le bustier que je n'ai pas porté moi car heureusement il n'a pas fait très beau, mais il n'empêche que je ne me sentais pas très à l'aise dans mon tailleur. Je ne comprends pas que vous n'ayez pas un service qui vérifie sérieusement les retours et ne rembourse pas les vêtements qui visiblement ont été portés. Entre temps j'avais accepté lors de ma commande carte XX qui permet de profiter des remises exceptionnelles mais je dois dire que je ne vais plus oser en profiter. J'ai longtemps hésité à vous écrire mais il fallait que je le fasse car cela m'a fort contrariée je ne sais si je pourrai encore faire confiance en votre entreprise. Avec mes salutations.

Le lecteur excusera, nous l'espérons, la longueur de la lettre, mais il nous semblait important de choisir un exemple très représentatif du **travail d'enquête** qu'impose bien souvent la lecture d'un courrier-client[17]. Nous avons pu observer au fur et à mesure de la lecture collective de ce courrier, la façon dont les rédactrices effectuent les prises d'indices. Dès les premiers instants, la plupart des rédactrices ont mis **en doute** cette cliente et sélectionné des éléments saillants qui ont conforté **cet a priori.** Ces éléments étaient, selon elles, des informations "*contradictoires*", "*improbables*" "*étonnantes*" qui rendaient de ce fait le courrier mensonger : *"il est propre mais il me va" et "il y avait une tâche que je n'avais pas vue, et j'ai lavé mon ensemble".* La conclusion *"là aucun doute ce vêtement était froissé parce qu'il a été porté"* devient irrecevable pour elles car improbable *"Ce sont des vêtements portés ou défectueux"* : une accusation à leurs yeux sans fondement. La signification donnée à la lettre est alors uniquement dépendante de ces éléments. Au fur et à mesure de leur lecture, elles se forgent un modèle de l'allocutaire et se mettent à douter de lui.

De cette mise en situation, nous ferons plusieurs constatations :
D'une part, il apparaît nettement que la rédactrice sélectionne ses indices à la lumière de ce qui l'a frappée ou de ce qui **conforte ses a priori** et laisse de côté certaines informations pour en conserver d'autres.

[17] Nous avons d'ailleurs évoqué ce travail sur la résolution de problème dans notre chapitre II.

D'autre part, la démarche d'analyse effectuée par les rédactrices va dans le sens d'une démarche d'enquête dont l'objectif est de se faire une représentation mentale de l'interlocuteur et de sa demande, remarque que nous avions d'ailleurs faite précédemment. En ce sens, sont considérées comme **pertinentes** les informations **improbables, paradoxales** ou **contradictoires**. Au terme de cette confrontation, la rédactrice essayera de percevoir la vérité des propos tenus pour déclencher l'action adéquate.

Enfin, la représentation mentale que la rédactrice se fait de la situation d'interlocution est étroitement liée à **ses valeurs personnelles.** On retrouve d'ailleurs l'analyse d'Alex Mucchielli[18] lorsqu'il dit que "le système de pertinence d'un individu est fonction de l'ensemble des problèmes spécifiques qui préoccupent l'individu, des projets qu'il a et qui forment son orientation de vie". Les éléments significatifs de la lettre-cliente seraient donc sélectionnés en fonction du système de valeurs de la rédactrice. Ainsi, un élément considéré comme indésirable ou désirable constitue une information pertinente pour la rédactrice. Les **prises d'indices** sont souvent liées à la **solution** probable ou "pensée" comme probable. Des processus interprétatifs s'installent. Il devient alors difficile à la rédactrice de s'en soustraire. Comme le montre Blanche-Noëlle Grunig[19], "il est difficile de déraciner le sens que l'on s'est construit. Il en reste toujours quelque chose".

Ces constatations nous conduisent vers une réflexion didactique :

Comment aider la rédactrice à objectiver ses prises d'indices, à passer d'une vision monolithique à une vision pluri-dimensionnelle, c'est-à-dire à une perception du courrier la plus objective possible ?

Pour répondre à cette question, nous proposons de travailler autour de deux objectifs :

- **Privilégier la "lecture compréhension"** plutôt que la "lecture-action".
- **Favoriser les outils de questionnement** permettant la construction d'un modèle de l'interlocuteur et de ses connaissances.

---

[18] MUCCHIELLI Alex, 1995, *Les sciences de l'information et de la communication*, Hachette, 159 p. ; p. 35.

[19] GRUNIG Blanche-Noëlle, 1996, "Une double transformation du sens des énoncés dans la durée", in Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, CILL 22.1.2, pp. 51-56.

4.1. Privilégier la "lecture-compréhension" plutôt que la "lecture-action"

Répondre à une lettre de communication, c'est instaurer un dialogue avec un interlocuteur à partir d'un sujet commun : une situation problème. La communication s'inscrit alors dans une démarche d'action en vue d'une résolution de problème. Nous avons vu d'ailleurs dans le chapitre V que les codes-phrases étaient classés et utilisés afin de servir une dynamique d'action de type : **problème ⇒ solution**. Nous pensons que parce que la résolution [20] est la finalité ici de leur écriture, les rédactrices rétrécissent leur champ cognitif en ne prélevant dans la lecture du courrier-client que certains types d'indices, ceux notamment qui vont les conduire vers **l'action**.

Cette caractéristique n'est pas, à notre avis, sans incidences sur la phase de lecture de la lettre-client. **La lecture du courrier se fait à la lumière de l'action à envisager**. C'est donc bien souvent une "lecture-action" et non une "lecture-compréhension" qui est privilégiée par les rédactrices. En ce sens, nous retrouvons les travers liés à ce comportement de lecteur : des prises d'indices filtrés régies par l'unique obsession de la réponse proprement dite, voire de l'action à apporter. De ce fait, la rédactrice ne tient pas compte de tous les indices. Elle effectue une lecture unidimensionnelle, ne considérant qu'une partie limitée des informations qui s'en dégagent. La recherche du sens est totalement tributaire de l'action sous-jacente et ce d'autant plus, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre IV, que l'identification de l'action est essentielle pour effectuer les traces de mémorisation informatique. L'utilisation des codes-phrases contribue à accentuer la démarche de lecture-action. A un problème correspond une réponse, une solution qu'il suffit d'identifier et de sélectionner. Il s'agit d'une lecture-diagnostic finalisée par une décision d'action ou un refus d'action : "*refuser, accepter, rembourser, réparer, compenser,*" etc. **Ce diagnostic**, pour reprendre la définition qu'en fait Jean-Marie Hoc[21], "intègre une activité de compréhension, c'est-à-dire d'organisation d'un ensemble d'éléments en une structure significative".

Cette recherche de sens à partir de la lecture des courriers-clients est bien distincte de celle liée à la compréhension de textes informatifs. Cela provient également de la nature même de cet écrit. Contrairement à d'autres écrits, une lettre de réclamation impose un autre texte : la réponse. Car réclamer signifie faire une requête, et chercher à comprendre le sens de la requête signifie rechercher l'action à accomplir pour y répondre. On se trouve donc confronté à un type de

---

[20] Nous rappelons à ce sujet la "fonction de réparatrice des rédactrices" évoquée dans le chapitre II.

[21] HOC Jean Marie, 1990, "Les activités de diagnostic" in *Traité de psychologie cognitive 2*, RICHARD, BONNET, GHIGLIONE (dir), Dunod, Paris, pp. 158-166.

situation de lecture très spécifique. Pour essayer de comprendre comment la lecture de ce type de courrier se différencie de la lecture d'un texte, nous nous appuierons sur l'analyse effectuée par Anne Jorro[22] sur les situations d'apprentissage liées à la compréhension de textes informatifs au cycle 3[23]. Nous montrerons notamment comment les techniques d'auto-questionnement dans les deux situations observées n'ont pas la même finalité. Pour Anne Jorro, le questionnement amène trois types de régulation :

- des régulations pro-actives,
- des régulations interactives,
- des régulations intro-projectives.

Lors des séances d'appropriation du sens du courrier-client, nous avons constaté également l'existence de ces phases de régulation. Nous proposons de les comparer et d'observer si les réponses apportées montrent une différence d'attitudes de lecteur entre : s'approprier le contenu d'un texte et s'approprier le contenu d'une lettre de réclamation.

1 Auto-questionnement pro-actif :

- Çà va parler de quoi ? (anticipation sur le contenu du texte)
- La réclamation porte sur quoi ? (anticipation sur le contenu du courrier)

2 Auto-questionnement interactif :

- Que me dit l'auteur ? (analyse du discours)
- Que me dit le client ? (analyse du discours)

3 Auto-questionnement intro-projectif :

- Ce que je pense de ce que l'auteur me dit (opinion sur le texte)
- Ce que je pense de ce que le client me dit (opinion sur la réclamation du client)

---

[22] JORRO Anne, 1997, "L'élève et l'apostrophe évaluation", in *L'éducation*, Sept, pp. 28-31.

[23] Il s'agit du cycle 3 de l'école primaire. Les structures de phrases et le niveau de vocabulaire des courriers sont comparables à celles du cycle 3 : simples, compréhensibles.

	Compréhension d'un texte informatif A	**Compréhension d'un courrier-client B**	**Confrontation**
Régulations pro-actives	jouent sur le projet anticipant de compréhension *"d'après moi ça* ***va parler de...*** *"*	jouent sur le projet anticipant d'action *"d'après moi* ***ça va être un retour"***[24]	**B** recherche l'**action** **A** recherche le **sens**
Régulations interactives	favorisent la mise en relation du sens anticipé avec le texte *"je ne savais pas* ***qu' il pensait,*** *cela, . ça c'est nouveau"*	favorisent la mise en relation du sens anticipé avec les actions de l'entreprise *"je ne savais pas que* ***l'entreprise faisait ça...*** *"*	**B** analyse l'**action** **A** analyse le **sens**
Régulations intro-projectives	permettent aux lecteurs de se comprendre en même temps qu'ils comprennent le texte *"moi,* ***je pense que...*** *"*	permettent aux lecteurs d'apporter un point de vue sur les actions de l'entreprise ou du destinataire *"moi,* ***je pense que*** *le client est en tort, le Service Marketing est en tort, etc.".*	**A** et **B** se révèlent et parlent d'eux

Tableau 76 : Comparaison de deux lectures

Nous constatons que les lecteurs ne s'interrogent pas sur le texte de la même façon. Le lecteur **A** (apprenant en situation de compréhension d'un texte) essaye de **comprendre le sens** du texte, alors que le lecteur **B** (rédactrice en situation de compréhension d'un courrier) essaye de **comprendre l'action** qu'il fera à la suite de la lecture. Nous pouvons expliciter ici ces deux attitudes de lecteur :

Dans les régulations pro-actives et **interactives,** nous constatons que les lecteurs de type **B** établissent toujours un lien étroit entre la recherche du sens et l'action à effectuer. Les rédactrices disent ainsi *:"ben, ça ! il va falloir rembourser",* ou bien *"à tous les coups c'est un échange," etc.* La lecture du courrier est fonction des stratégies d'action à mettre en place[25]. Elle est, plus que toute autre **lecture, anticipatrice** sur l'action à effectuer.

[24] Le mot "retour" appartient ici à une catégorie d'action répertoriée dans les tâches des rédactrices.

[25] On doit sans doute retrouver les mêmes comportements de lecteur dans la lecture d'énoncés visant une action à effectuer (ex : énoncés de problèmes) *"c'est une addition",* etc.

Dans les régulations intro-projectives, les lecteurs **A** et **B** donnent **leurs points de vue** en même temps qu'ils appréhendent le texte. Ils laissent libre cours à leurs opinions, à l'émotionnel dans l'instant présent. Si on retrouve ce même comportement pour les deux populations, le lecteur **B** devra, quant à lui, prendre une certaine distance vis-à-vis de son point de vue et adopter le point de vue de l'entreprise et/ou de la cliente avant d'entamer la phase rédactionnelle. Il doit ici opérer un processus de décentration, car son point de vue importe peu. Ce n'est pas le cas du lecteur **A** qui lui pourra conserver ses propres opinions. Cette différence est fondamentale, car elle pose les limites d'une formation qui ne tiendrait pas compte des finalités de l'apprentissage au travail.

4.2. Favoriser les outils de questionnement permettant la construction d'un modèle de l'interlocuteur et de ses connaissances.

De nombreux ouvrages didactiques consultés proposent d'ailleurs l'auto-questionnement comme aide à la compréhension. **E**[26] dit clairement "*qu'un message s'analyse en répondant à des questions simples :*

- *Qui : est l'émetteur du message ?*
- *A qui : est destiné le message ?*
- *Quoi : que dit le message, quels sont les faits ?*
- *Pourquoi : quel résultat l'émetteur voulait-il obtenir ?*
- *Quand : le message a-t-il été émis ?*
- *Où : quel est le lieu d'émission du message?".*

Ce questionnement, parfaitement adapté aux apprenants en formation initiale, reste insuffisant dans le cadre de formations en situation. En effet, le repérage de la situation de communication "***Qui écrit ? A qui ? Pourquoi ? Quand ? Où ?***" ne se pose pas pour une rédactrice dont la fonction est de répondre à un courrier. Par contre ce questionnement devient utile s'il va au-delà de l'identification de la situation de communication, s'il va débusquer les éléments pertinents de la situation-problème et de sa résolution, s'il devient outil permettant la construction d'un modèle pertinent de l'interlocuteur et de ses connaissances. Voici quelques exemples de ces outils de questionnement :

Quel est le sentiment de la cliente ? Que veut-elle ? Que pense-t-elle de l'entreprise ? Est-elle en tort ? A-t-elle tort ? Qu'est-ce qu'elle me dit d'elle ? Apparaît-elle confiante en l'entreprise ? etc.

---

[26] DEGRYSE Maryse et MARE D, 1992, "*Communiquer efficacement*", Ed Foucher, p. 16.

Renée et Jean Simonet[27] évoquent d'ailleurs l'importance du questionnement autre que situationnel dans l'élaboration d'une argumentation[28]. Ces auteurs montrent la nécessité de se poser des questions sur l'univers rationnel et affectif de l'interlocuteur et sur les tactiques employées par le locuteur pour parvenir aux objectifs que celui-ci s'est défini. **Se poser des questions** permet alors de **s'approprier la situation communicationnelle** et de **rentrer dans un processus de construction stratégique et tactique**.

Cet auto-questionnement est finalement le premier lien que la rédactrice tisse avec sa cliente avant de lui répondre. Car le texte, ici la lettre de la cliente, n'est pas un texte déréalisé comme peuvent l'être les textes informatifs sur lesquels les enseignants de Formation Initiale ou Professionnelle s'appuient pour initier les apprenants à la recherche de sens. La lettre de la cliente représente une personne, vivante, pensante, agissante : elle est identifiée et identifiable.
L'auto-questionnement est loin d'être une technique nouvelle pour les formateurs. Curieusement, elle l'est pour les rédactrices peu persuadées que le questionnement peut déboucher sur une aide "rentable" au regard des normes de production imposées. Il a fallu du temps pour faire comprendre que le processus d'auto-questionnement était "libératoire pour la pensée"[29], qu'il était une aide stratégique utile à l'élaboration du courrier et un gain de temps à long terme. **C'est par le questionnement que la rédactrice va ajuster sa conduite d'action à l'interlocuteur en s'écartant des a priori et se faire une représentation correcte de l'espace-problème, des buts, des contraintes, des conséquences et des savoirs de son interlocuteur.**

Nous pensons que la rédactrice perd le réflexe d'auto-questionnement, parce qu'elle a pris l'habitude de construire son courrier par une **approche thématique** (bibles de paragraphes) plus que par une **approche problématique** (lettres personnalisées). La question est plus souvent : de quoi s'agit-il ? (différé, retour, erreur commande, etc.) plus que : quel est le problème de la cliente ?

Si la communication orale (téléphonique) donne l'occasion au locuteur d'expliciter certains éléments du contexte qui permettent d'éclairer la situation-problème, la communication écrite s'effectue bien souvent dans l'ignorance de certains savoirs. Une information ignorée peut ne pas

---

[27] SIMONET Renée et SIMONET Jean, 1990, *Savoir argumenter,* Ed. d'Organisation, 158 p., pp. 17-18.
[28] La réponse à un courrier réclamant est considérée comme une argumentation à une situation-problème.
[29] JORRO Anne, 1997, "L'élève et l'apostrophe évaluative", *l'Education,* Septembre, pp. 28-31.

paraître pertinente pour le client qui la découvre et être rejetée : on s'achemine dès lors vers le malentendu que nous aborderons un peu plus loin. Pour éviter le malentendu ou l'incompréhension, la rédactrice va devoir s'assurer que **les savoirs mutuels** sont bien des **savoirs partagés**. De même, pour convaincre, la **rédactrice** va fonder ses **arguments** sur des **valeurs supposées partageables par le client**. Cet espace partagé est pour Caroline Golder[30] au cœur de l'opération de **négociation** qui elle-même caractérise toute situation de réclamation.

Ce que je sais	Ce qu'il sait
- Qu'est-ce que je sais de la situation ? - Qu'est-ce que je crois savoir ? - Qu'est-ce que j'ai besoin de savoir ? - Est-ce que je sais ce qu'il sait ? - Qu'est-ce que je crois qu'il sait ?	- Que sait-il ? - Que croit-il savoir ? - Qu'a-t-il besoin de savoir ? - Est-ce qu'il sait ce que je sais ? - Qu'est-ce qu'il croit que je sais ?

Tableau 77 : Le questionnement autour des savoirs

Le questionnement autour des savoirs est à notre avis fondamental. Patricia Weistheimer et Robert Nelson[31] en parlent dans leur ouvrage lorsqu'ils s'interrogent sur les trois questions principales :

- Jusqu'à quel point votre lecteur est-il informé de votre sujet ? (ce qu'il sait déjà)
- Quelles sont les informations dont il a besoin pour comprendre votre propos ? (ce qu'il a besoin de savoir)
- Quelle est son attitude en ce qui concerne ce sujet ?

[30] GOLDER Caroline, 1996, *Le développement des discours argumentatifs*, Delachaux Niestlé, 220 p. ; p. 66.
[31] WESTHEIMER Patricia H et NELSON Robert B,1992, *Savoir rédiger ses lettre, une correspondance d'affaires efficace*, Eyrolles Communication, p. 8.

L'extrait de courrier ci-après montre comment les rédactrices, imprégnées de leur logique, oublient l'importance des "savoirs partagés" dans l'interlocution.

La rédactrice ne tient pas compte du savoir de l'interlocuteur **(extrait de courrier)**	**La rédactrice tient compte de l'absence de savoir probable de la cliente** **(modification effectuée au cours de la formation)**
(1) "Comme vous attendez des explications de notre Service-Après-Vente, je demande à ***Martine Herbaut*** *de vous contacter par téléphone afin que vous puissiez lui faire part de votre requête."*	*(1')"Comme vous attendez des explications de nos services, je demande à* ***Martine Herbaut, responsable de notre Service Après-Vente,*** *de vous contacter par téléphone. Vous pourrez lui faire part de votre requête".*
Commentaire : La rédactrice ici est totalement centrée sur ses propres connaissances. Elle ne réinterroge pas les savoirs de son interlocutrice et demande de ce fait à la cliente de déduire de l'information donnée une deuxième information : *Martine Herbaut* est responsable du *Servive Après Vente.*	**Commentaire** : Ici, la rédactrice a, d'entrée de jeu, identifié la fonction professionnelle de *"Martine Herbaut"* et a ainsi évité l'ambiguïté de son propos : son savoir devient un savoir "partagé".

Tableau 78 : Les savoirs de l'interlocuteur

Nous avons soumis l'énoncé **(1)** à de nombreuses rédactrices. Très peu ont décelé l'implicite de l'énonciation. En effet, pour le percevoir, la rédactrice doit **changer de posture** et relire l'énoncé en tenant compte du point de vue de la cliente ou de la personne à qui elle s'adresse (*Martine Herbaut* est-elle connue de la cliente?). Nous retrouvons là encore une des difficultés déjà évoquées : le changement de posture. Afin de faciliter cette transposition, nous proposons aux apprenants de visualiser le schéma des "savoirs"[32] et de situer la lettre de réclamation dans ce schéma :

[32] Au sens de ce que "je connais de la situation."

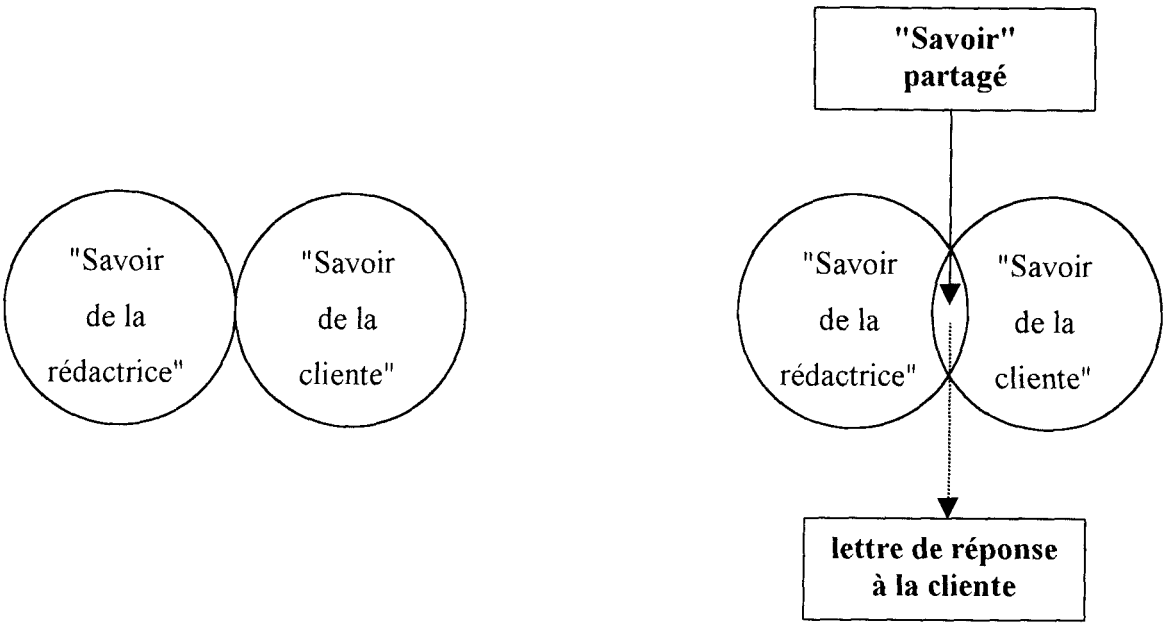


Figure 13 : Le savoir partagé

5. "Savoir-être" et enseignement : peut-on apprendre à être positif ?

Comme nous l'avons montré tout au long de ce travail, cet **écrit fonctionnel** a un rôle **moteur dans le projet économique** de l'organisation productive dont il émane. Sa fonction est double : préserver les intérêts économiques de l'entreprise mais préserver aussi les intérêts économiques de la cliente sans laquelle la relation n'existe plus. La communication commerciale est donc au cœur de cet enjeu : vouloir la rendre la plus attractive possible n'a rien de bien étonnant. Les ouvrages didactiques, comme on a pu le voir, ont fait "*des messages positifs*" le fer de lance de la didactique commerciale. A la frontière de l'image de marque, de la courtoisie, de la "civilité" pour reprendre un terme de Philippe Zarifian[33], le "*ton positif*" apparaît comme une valeur fondamentale pour les spécialistes de la communication commerciale mais d'application difficile pour les personnes en situation. Prise entre deux feux, la rédactrice expérimentée sent bien l'enjeu économique qui se joue derrière le choix du "ton". Trop négative, elle peut perdre la confiance de la cliente ; trop positive, elle peut nuire aux intérêts commerciaux de l'entreprise. C'est parce que nous avons eu l'intuition que la question du "savoir-être" dépasse largement les

[33] ZARIFIAN Philippe, 1997, *L'éloge de la civilité : critique du citoyen moderne*, 269 p.

conseils comportementalistes et linguistiques que nous avons eu envie de réfléchir à ce qu'il fallait entendre par "apprendre à être positif"?[34] Au centre de notre question, une réflexion fondamentale : mais, est-ce que cela s'apprend ?

Nous avons, dans un premier temps, pensé qu'il suffisait, comme les ouvrages didactiques le suggéraient (chapitre VI), d'éliminer les termes, les phonèmes aux valeurs "négatives". De ce fait, nous avons bâti, tout d'abord, de nombreux exercices sur la base de transformations lexicales ou structurelles. Nous pensions qu'en redonnant des réflexes positifs, nous pourrions ainsi modifier certaines habitudes rédactionnelles.
Voici quelques exemples de ces exercices de transformations :

Phrase à transformer	**Phrase transformée (objectif positif)**
*(1) **Tant que** vous **ne** nous aurez **pas** renvoyé votre blouson, nous ne pourrons pas vous rembourser.*	*(1') **Dès que** vous nous aurez renvoyé votre blouson, **nous pourrons** vous rembourser.*
⇒ le ***tant que*** amène non seulement une formulation négative, mais introduit aussi une forme d'avertissement. La temporalité ici exprimée va plutôt dans le sens d'un chantage à l'action.	⇒ le ***dès que*** amène non seulement une formulation positive, mais aussi incite à l'action. La temporalité ici exprimée va dans le sens de la réussite de l'action que l'on souhaite voir effectuée.
L'aspect commercial est gommé.	L'aspect commercial est préservé.

Tableau 79 : Du négatif au positif

Nous avons également mis en évidence le rôle du "topos". Le topos est un système inférentiel de type gradué, qui est induit par la présence d'un opérateur argumentatif tel que "*presque, ne. que, peu, un peu, etc.*". Ces restrictions négatives ne sont pas à proprement parler des négations. Elles équivalent à des affirmations restreintes. Encourager les apprenants à réduire ces affirmations, c'est les aider à "penser positif". Nous les retrouvons abondamment dans les courriers relatifs aux délais ou aux commandes partielles.

[34] Objectif de formation, particulièrement demandé par les entreprises.

*(2)"Votre article **ne** vous parviendra **que** dans trois semaines."* ⇒ le "***ne...que***" accentue l'aspect négatif du délai. On ne favorise pas l'image commerciale.	*(2')"Votre article vous parviendra dans trois semaines".* ⇒ en éliminant le "***ne que***", on met l'accent sur la réalisation de l'action. On tend donc vers une formulation plus commerciale.

Tableau 80 : Extrait d'un courrier : être positif

Être positif" serait également être capable de passer d'une raison négative ***"à cause de***" à une raison positive ***"grâce à"***, ***"afin de"***. L'explication peut ainsi devenir :

*(3) "**A cause de** certaines erreurs lors de la remise des colis, nous avons été obligés de demander une pièce d'identité aux personnes se présentant à nos guichets."*	**(3')** *"**Afin d'éviter** d'éventuelles erreurs lors de la remise des colis, nous demandons une pièce d'identité aux personnes se présentant à nos guichets."*

Tableau 81 : Extrait d'un courrier : être positif

Ce travail sur la langue nous est apparu au premier abord très satisfaisant. Or, très vite, nos observations en situation de travail en ont montré les limites. Malgré les incitations à employer des tournures positives, nous constations l'existence de disparités individuelles vis-à-vis de cette consigne dans les courriers. Il existait donc des freins autres qui dépassaient largement le cadre des manipulations syntaxiques et lexicales. Nous avons alors poussé nos investigations dans d'autres domaines pour essayer de **comprendre** les raisons de cette "absence de positivité" et les réticences à "être positif" dans les courriers. Nous avons alors effectué une nouvelle expérimentation[35] à partir d'un "cas client type" et observé la façon dont les rédactrices rédigeaient leurs réponses. Puis, nous avons questionné les acteurs sur ces réponses. Nous avons globalement recueilli deux types de réponse dont voici deux exemples significatifs :

Lettre de la cliente :

Madame, *22 janvier 99*

J'ai commandé en septembre une veste dans votre catalogue sous la référence SFT5673.

Je vous ai contacté plusieurs fois pour vous signifier mon mécontentement. Vous m'avez toujours demandé de patienter. Ma patience a des limites ! A ce jour, je n'ai toujours rien reçu. J'exige donc une réponse de votre part sinon j'annule ma commande.

[35] Expérimentation effectuée sur une quarantaine de rédactrices.

Lettre personnalisée écrite par une rédactrice (représentative du type de lettre écrite par quelques rédactrices)	**Lettre personnalisée proposée par une rédactrice (représentative du type de lettre écrite par quelques rédactrices)**
A	***B***
Vous avez eu raison de me contacter au sujet de la veste ref. 986. 455 que vous attendez.	*J'ai* ***le plaisir*** *de vous annoncer que vous allez recevoir prochainement votre veste : je viens de vous l'expédier.*
En effet, vous êtes depuis début septembre, dans l'attente de recevoir cet article. Je comprends très bien que vous en soyez contrariée.	*Veuillez encore nous excuser pour ce délai d'attente. J'espère que vous ne nous en tiendrez pas rigueur.*
Cependant, j'ai une bonne nouvelle à vous annoncer car cette veste a fait l'objet d'une expédition dernièrement et elle ne saurait tarder à vous parvenir.	*Je peux vous assurer que notre entreprise étudie les moyens à mettre en œuvre pour toujours mieux servir ses clients.*
D'autre part, je peux vous assurer que nos services recherchent et continuent à étudier les moyens à mettre en œuvre pour minimiser le nombre des articles différés ainsi que leur délai d'attente.	*Restant à votre service, je vous présente, Madame, mes sincères salutations.*
Restant à votre service, je vous présente, Madame, mes sincères salutations.	
Commentaire : La rédactrice a des difficultés à exprimer rapidement la bonne nouvelle. De plus, par l'utilisation du temps présent *"vous êtes dans l'attente, je comprends que vous"*... elle **garde en mémoire la lettre négative** de la cliente. Elle va même remettre en mémoire à la cliente le délai d'attente de septembre. Jusqu'au paragraphe 3, la cliente ne peut deviner qu'il s'agit d'une bonne nouvelle. La petite réserve exprimée par le *"ne saurait vous parvenir"* montre que la rédactrice reste encore sur ses gardes. Sa pensée a tendance à la **négativité**. Notons que la rédactrice, interrogée sur sa lettre, se disait ***contrariée*** par le retard apporté à servir la cliente, terme qu'elle a par ailleurs introduit dans son courrier.	**Commentaire** : La rédactrice **chasse de sa mémoire le souvenir négatif de l'attente** *"j'ai le plaisir"* et le fait partager à la cliente. Elle communique d'entrée de jeu la bonne nouvelle et elle y croit :*"vous recevrez prochainement votre veste"*. Notons que la rédactrice qui a rédigé ce courrier se disait ***soulagée*** par la résolution du problème.

Tableau 82 : Comparaison de deux traitements de réponse

Ces deux réponses, issues de la même lettre-cliente, montrent nettement que les processus cognitifs d'élaboration de ces deux courriers sont bien distincts.

Nous nous sommes alors tournés vers **la psychologie cognitive** pour essayer de comprendre pourquoi une même situation était traitée plus négativement chez certaines rédactrices que chez d'autres. Dans cet exemple, il nous semble nettement que les rédactrices n'ont pas éprouvé les mêmes émotions lors de la lecture de la situation-cliente. **A** a été contrariée par la situation vécue et de ce fait ne peut s'empêcher d'insister sur la situation-problématique. **B** réussit à oublier cette contrariété pour mettre l'accent sur la résolution. Ces deux façons de réagir et donc de rédiger trouveraient une explication selon certaines théories de la Psychologie Cognitive. Ainsi, lors d'expérimentations, Perrig et Perrig[36] ont montré que **l'état affectif des sujets lors de la lecture des écrits conduit à un traitement plus efficace des informations qui sont effectivement en congruence avec cet état**. Les individus récupèrent plus facilement les informations dont la tonalité est "congruente" avec celle de leur état affectif. **Ces états affectifs** jouent un rôle de **modulation et de sélection.**

Nous ne prétendrons pas ici démontrer ces hypothèses. Néanmoins, nos observations et nos entretiens nous laissent à penser qu'effectivement il y a un **lien** évident entre **état émotionnel** et **restitution positive des informations**. Le nier serait ne pas prêter attention aux propos si souvent émis par les rédactrices :*"il y a des jours où quand je ne suis pas en forme, il vaut mieux ne pas écrire"*. Intuitivement, elles sentent ce mécanisme de projection qui les incite à sélectionner des mots à contenu sémantique gai ou triste selon l'état affectif du moment. En ce sens, les ouvrages relatifs aux écrits professionnels qui revendiquent "l'écrire" positif par le "penser positif"[37] s'appuient bien sur ces constats.
"Apprendre à être positif" dépasse donc les conseils linguistiques d'***"élimination des mots négatifs"*** ou de civilité ***"soyez courtois"***: c'est apprendre à savoir pourquoi on ne "**sait pas être**", en repérant ses "**états émotionnels**". Mais c'est aussi repérer ce qui ne se dit pas, repérer les "passagers clandestins"[38] qui disent autre chose que ce que l'on veut dire : les contenus implicites.

Néanmoins, nous ne réduirons donc pas cette difficulté relationnelle à "être positif" aux seuls comportements psychiques de l'individu, aux aspects exclusivement psychologiques indépendants

---

[36] Auteurs cités par MARTINS Daniel, 1993, *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*, "Collection psychologue", P.U.F, 203 p. ; p. 122.

[37] La P.N.L. d'ailleurs en fait allusion lorsqu'elle parle d' "ancrage" : information associée à un état intérieur. Pour elle, nous avons dans notre vie de tous les jours de nombreux ancrages : ils peuvent être associés à des états vécus comme positifs ou comme négatifs.

[38] Terme emprunté à Catherine KERBRAT-ORECCHIANI, 1992, *Les interactions verbales*, opus cité.

de la situation de travail. En ce sens, nous adhérons aux démarches des Sciences Sociales qui cherchent à comprendre les comportements des individus en rapport avec la situation d'action dans laquelle les acteurs sont insérés et du système social que constitue l'entreprise dans laquelle ils sont insérés. Nous rejoignons tout à fait les propos de Philippe Bernoux[39] lorsqu'il affirme que "toute tentative de rendre compte des raisons du comportement en dehors de la situation de l'action est dangereuse."

C'est donc dans cette **articulation de l'individuel et du social** que nous essayerons, ci-après, de comprendre cette difficulté à "être positif".

5.1. "Savoir-être" ou savoir "accepter l'inacceptable"

En essayant de **comprendre** pourquoi les rédactrices écrivaient peu spontanément des formulations positives, nous nous sommes rendu compte que leurs difficultés provenaient de leur confrontation quotidienne avec l'incertitude, et "l'inacceptable de cette incertitude". C'est ainsi que l'on retrouve dans leurs écrits des traces de cet inacceptable, des traces de ce qu'elles ne comprennent pas, des rejets d'un système qui ne leur offre bien souvent que des incertitudes en guise de réponse. Dans les extraits de lettres personnalisées ci-après, les rédactrices expriment leur désarroi et se désolidarisent du système qu'elles jugent d'une certaine manière inacceptable :

*(1) "Nous **n'avons toujours pas** reçu la pièce que vous souhaitez".*

*(2) "Nous attendons **toujours** une réponse de notre fournisseur".*

*(3) "Je **comprends parfaitement** que vous soyez contrarié des délais que nous vous imposons".*

En employant le "***ne.. toujours.. pas*** ", la rédactrice accentue la persistance de la non-réalisation de l'action qui devait se réaliser dans le passé. Elle nuit d'une certaine façon à l'image de l'entreprise.

Les services Après-Vente[40] sont les plus touchés par ces courriers qui expriment un certain désarroi de la rédactrice. Dans ces secteurs, l'incertitude est très fréquente car les réponses apportées aux clients sont très dépendantes d'éléments extérieurs à l'entreprise : fournisseurs,

---

[39] BERNOUX Philippe, 1995, *La sociologie des Entreprises*, Ed. du Seuil, 396 p. ; p. 71.

[40] Cette caractéristique nous a été confirmée par des personnes travaillant dans des Services Après-Vente de secteurs divers.

transporteurs, techniciens, réparateurs, experts. On peut citer quelques types d'incertitudes quotidiennes :

- incertitude concernant l'arrivée d'une pièce détachée;
- incertitude sur l'existence de cette pièce ;
- incertitude sur les délais et les prix de la réparation ;
- incertitude sur le diagnostic de la panne ;
- incertitude sur la réponse du fournisseur ;
- incertitude sur le renouvellement de l'article ;
- incertitude sur l'éventualité d'une réparation ;
- incertitude sur l'obtention ou non de la garantie;
- incertitude sur les rentrées en stock ;
- incertitude sur les produits à venir etc.

La liste est longue d'éléments inconnus avec lesquels il faut néanmoins composer un courrier et apporter une réponse. Cette impression "*de ne jamais savoir*", pour reprendre une remarque souvent exprimée par l'acteur au travail, s'inscrit dans un contexte de société qui se décode de plus en plus en termes d'incertitude : certains parlent de" la société de l'incertitude"[41]. En étant sans cesse confrontées à l'aléatoire, au complexe, aux turbulences d'un environnement en évolution et en perpétuelle mutation, les rédactrices développent des **mécanismes d'auto-protection**[42], **des stratégies d'évitement,** sur un fond de pessimisme. D'une certaine façon, face à l'angoisse de l'incertitude, c'est la nostalgie qui prévaut, comme nous le montrent les extraits de courrier ci-après :

(4) "*Je* ***ne peux que*** *vous proposer de patienter*".

(5) "***J'espère*** *qu'il vous sera possible* ***de patienter car*** *j'ai confié une nouvelle commande à notre fournisseur avec instruction de nous livrer dans les plus brefs délais.*" (Visiblement, il y a un flou sur la durée d'attente, flou traduit par l'utilisation d'une explication "*car*" qui relie maladroitement patience et fournisseur, laissant entendre ainsi tout l'aléatoire de l'attente).

Alors, on est en droit de s'interroger sur ce qu'est l'enseignement du "savoir être", si cet enseignement ne serait pas simplement savoir "accepter l'inacceptable", l'inacceptable qui est de

---

[41] Analyse proposée par Jacques DEFRENNE, 1991, Docteur en sciences du Travail, Licencié en Psychopathologie du Travail, in *Le management de l'incertitude*, Bruxelles, De Boeck Université.

[42] Voir ci-après p 319.

ne pas savoir.... Autrement dit, apprendre à "savoir être", c'est apprendre à savoir accepter et gérer "l'incertitude". On se tournerait alors non pas vers des formations commerciales classiques, bâties sur des outils tactiques, mais plus vers des formations générales permettant de comprendre cette "société de l'incertitude" vers laquelle inéluctablement nous nous engageons. **C'est de cette adhésion aux aspects imprévisibles, fluctuants du travail que dépend, à notre avis, la qualité commerciale des courriers. Accepter de ne pas savoir, c'est envisager le "possible" d'une façon positive.**

6. L'implicite : quel enseignement pour l'écriture commerciale ?

La définition qui servira de point de départ à notre réflexion sur l'implicite sera celle de Catherine Kerbrat-Orecchioni[43]. Elle oppose contenus implicites et contenus explicites par le fait que les premiers ne constituent pas en "principe le véritable objet du dire", tandis que les seconds "correspondent en principe toujours à l'objet essentiel du message à transmettre". La communication implicite peut à la fois servir et desservir l'écriture commerciale. Servir, car elle est stratégique et peut permettre à la rédactrice d'obtenir des choses sans les avoir littéralement demandées. En cas d'échec, elle donne l'occasion à la rédactrice de rester en dehors d'un éventuel refus et de faire comme si rien ne s'était passé. Desservir si elle induit en erreur le récepteur. Former des acteurs à une communication commerciale, c'est forcément les sensibiliser aux mécanismes de l'implicite.

6.1. L'adéquation lettre de réclamation / lettre de réponse : à la recherche de l'idéal commercial

La priorité des priorités d'un point de vue commercial est bien : la satisfaction du client. Satisfaire la demande de celui-ci est de ce fait un objectif sur lequel aucune formation commerciale ne peut faire l'impasse. D'une apparente évidence, cet objectif est pour le moins très complexe dans une interaction écrite. Parce que c'est bien souvent dans le non-dit, dans le "à moitié dit", dans le "suggéré," dans le "murmuré", que se trouve tout ce qui fera la qualité de la réponse et son adéquation à la demande. Aux compétences linguistiques viennent une fois de

[43] KERBRAT ORECCHIONI Catherine, 1986, *L'implicite*, linguistique, Armand Colin, 404 p. ; p. 21-22.

plus s'ajouter des compétences d'ordre psychologique. Nous avons été particulièrement frappés par les qualités professionnelles nécessaires pour mettre en adéquation lettre de la cliente / réponse à la cliente. Ceux qui se contentent de dire en guise de conseil commercial "*il faut répondre à la demande de la cliente*" ne mesurent pas le chemin à parcourir pour atteindre cet objectif, pour découvrir parfois ce qu'est la réelle demande exprimée. Nous entendrons ici le mot demande au sens professionnel du terme c'est-à-dire : toute expression ou manifestation écrite montrant un désir d'explication, de solution, de compensation, d'éclaircissement.

Afin de comprendre pourquoi cette tâche, si simple d'apparence, est si complexe dans les faits, nous avons essayé de répertorier les différentes formes que revêtent les demandes. Quatre constantes se dégagent :

a. La **demande est clairement énoncée**, et ne pose aucune ambiguïté. Ces lettres sont très proches des demandes lapidaires et claires que l'on retrouve plus massivement dans les "émail", ou les écrits "minitel". (Cette remarque, que nous avions déjà faite au chapitre II, nous rappelle que chaque mode de communication a sa fonction et amène des représentations distinctes.)

a. Lettre de la cliente :
b.
*"**Pourriez-vous m'indiquer** si je peux encore bénéficier de l'offre promotionnelle n°3456 sur ma prochaine commande ?"*
Demande explicite : avoir un renseignement

Tableau 83 : Extrait d'un courrier : analyse d'une demande

b. La **demande est clairement énoncée** mais elle **en cache une autre :**

b. Lettre de la cliente :
*"J'accuse bonne réception de votre demande de règlement de 50,00 frs par rapport à l'envoi de mon colis le 23 Avril écoulé. Avant que de vous adresser ce règlement, **j'aimerais une copie de mon bon de commande** prouvant qu'une date limite ne me permettait plus de bénéficier de cette offre ; vous remerciant par avance."*
Demande explicite: "recevoir une photocopie du bon de commande"   ***Demande implicite : avoir l'assurance de ne pas avoir été trompé ; en d'autres termes, avoir des preuves de l'honnêteté de l'entreprise.***

Tableau 84 : Extrait d'un courrier : analyse d'une demande

c. Il existe **deux** demandes mais l'une sert à faire valoir l'autre :

c. Lettre de la cliente : *"J'ai acheté le 13 .4. 98 un téléphone XX chez vous. A cette époque, j'avais privilégié un achat de marque et des prix importants. Après une utilisation normale le 14/6/9, celui-ci n'a plus émis de sonnerie. Je suis particulièrement étonnée et très déçue de voir que votre article après seulement un an ne fonctionne plus.* ***Faut-il mettre en cause la qualité de vos articles ?*** *Pensant que cette panne était négligeable, j'ai transmis mon téléphone à votre service après-vente. A réception de son devis, quelle consternation de constater qu'un achat de 535, 35 nécessite une réparation de 391, 70 f après un an de service. Il me paraît incompréhensible que l'usage de ce téléphone soit de si courte durée.* ***Je souhaiterai que vous preniez en considération mon affaire, afin de trouver un arrangement.*** *Dans l'attente, "..* ***La première demande d'éclaircissement sur la qualité moyenne des articles vendus (la généralisation est importante) n'est autre qu'un argument force pour une négociation exprimée dans une deuxième demande.***

Tableau 85 : Extrait d'un courrier : analyse d'une demande

d. La demande n'est pas clairement exprimée. Soit elle est suggérée par des signes (soulignement, encadrement, etc.), soit elle est noyée dans un flot de ressentiment, de colère. Dans tous les cas, elle doit être déduite de l'énoncé.

d. Lettre de la cliente : *"Je vous ai déjà adressé il y a* ***plusieurs*** *mois la commande suivante:* *- la jupe rose réf. 368.43* *Or, à ce jour, 2 mois après je n'ai toujours rien reçu.* *Dans l'attente, je vous prie de croire... "* ***Plusieurs*** *est mis en gras dans le courrier de la cliente, il y a donc derrière ce signalement particulier* ***une demande d'explicitation*** *du retard autant qu'****une demande de satisfaction***

Tableau 86 : Extrait d'un courrier : analyse d'une demande

La rédactrice est donc **confrontée à des nombreuses demandes implicites : elle y répond ou elle les ignore**. Nous pourrions épiloguer longtemps sur les raisons individuelles qui conduisent les individus à prendre ou non en compte des données implicites. Nous avons pu néanmoins observer au cours de nos formations des attitudes récurrentes qui explicitent certains comportements scripturaux :

- La rédactrice considère la demande irrecevable, insolite, excessive, etc. Elle l'esquive pour éviter les justifications[44] et elle privilégie alors une demande secondaire qui devient dès lors centrale.

- La rédactrice perçoit l'implicite de la demande mais perçoit aussi la nécessité d'une réponse plus personnalisée. Afin de conserver un mode de réponse de type "code-phrase"[45], elle évacue cet implicite de son champ de réponse pour s'en tenir à l'opérationnel et choisir un mode de réponse plus rapide[46].

- La rédactrice a vu l'implicite de la demande mais n'y répond pas, prise dans une interaction affective surdimensionnée (agressivité, colère, etc.).

- La rédactrice n'a pas vu l'implicite de la demande, car elle s'est focalisée sur des indices objectifs, par souci d'une résolution (voir comportement lecture-action).

6.2. Les processus d'inférence : les présupposés et les sous-entendus

La compréhension et la qualité d'une communication reposent sur des raisonnements et des inférences partagés par l'émetteur et par le récepteur (voir chap. IV).
Nous voulons dans cette partie revenir sur ces processus, car nous pensons qu'ils jouent un rôle essentiel dans la qualité commerciale des écrits et méritent donc qu'on s'y intéresse dans ce chapitre. Sans nous engager trop loin dans toutes les nuances de ces notions, nous souhaitons néanmoins donner la définition qu'en donne Catherine Kerbrat-Orecchioni. Pour elle, une inférence est "une proposition implicite que l'on peut extraire d'un énoncé et déduire de son contenu littéral"[47]. Elle distingue par ailleurs les **inférences présupposées** et les **inférences sous-entendues**. Les présupposées sont "des informations qui, sans être ouvertement posées, sont cependant automatiquement entraînées par la formulation de l'énoncé dans lequel elles se trouvent intrinsèquement inscrites, quelle que soit la spécificité du cadre énonciatif". Tandis que les sous-entendus englobent toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un

---

[44] Rappelons que les rédactrices considèrent les justifications comme "non-commerciales"(voir chapitre III et IV).
[45] Plus rapide que le mode d'écriture (lettre personnalisée).
[46] Ce mode est plus rapide que le mode d'écriture en lettre personnalisée.
[47] KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, "*L'implicite*" opus cité, p. 24.

énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif.

Deux phrases[48], de sens voisin, ont été soumises à plusieurs rédactrices :

(1) "Je ne suis pas en possession de votre règlement".

(2) "Je n'ai pas reçu votre règlement".

Ces phrases, que nous pensions en relation d'équivalence logique, en fait ne le sont pas. En effet, toutes les rédactrices consultées ont marqué leur préférence pour la phrase **(2)**. Les raisons invoquées mettent en évidence l'existence d'un présupposé contenu dans **(2)** et absent dans **(1)**. Pour elles, "*pas reçu*" véhicule un présupposé sur la base duquel s'édifie l'inférence présupposée : le règlement n'est pas parvenu dans l'entreprise. Il sous-entend que quelqu'un n'a pas envoyé le règlement ou que celui-ci a été perdu (par la poste par ex.). En tous les cas, l'entreprise est hors de cause.

Alors que la phrase **(1)** "*ne suis pas en possession*" véhicule le présupposé sur la base duquel s'édifie l'inférence présupposée : le règlement n'est pas dans les mains de la rédactrice. Il ne sous-entend pas vraiment que le règlement n'a pas été renvoyé. L'entreprise n'est pas systématiquement mise hors de cause : le règlement peut avoir par exemple été égaré dans l'entreprise.

En préférant la phrase **(2)**, les rédactrices manifestent leur volonté de préserver les intérêts de l'entreprise et de se préserver elles-mêmes.

Cet exemple, loin d'être isolé, montre qu'il ne peut y avoir de formation à l'écriture commerciale sans une sensibilisation aux processus d'inférences. Nous regrettons d'ailleurs que peu d'ouvrages étudiés n'accordent une place plus importante à ces processus. Quelques-uns les abordent comme **J**[49] en disant :"*il y a ce qu'on croit dire et ce qu'on croit comprendre. Il y a ce qui est écrit et ce qu'on en déduit*" mais ne vont pas au-delà de la mise en garde.

6.3. Les actes de langage indirects : procédés d'atténuation

Dans le dialogue social, l'acte de langage indirect, comme le montre Alain Blanchet[50],"constitue une stratégie de protection de "face" au sens de Goffman et permet ainsi "un échange d'actions par accord tacite non explicite".

---

[48] Comme tous les extraits, il s'agit de phrases issues de courriers.

[49] Opus cité p. 16.

[50] BLANCHET Alain, 1991, *Dire et faire dire*, Armand Colin, 173 p. ; p. 68.

Particulièrement fréquents à l'oral, ces actes indirects de langage se retrouvent en quantité moindre dans les courriers, mais sont tout de même bien présents. Certaines formations mettent en garde l'apprenant sur ces actes indirects de langage qui veulent dire de façon implicite autre chose que le sens littéral. Nous souhaitons au contraire montrer leur fonction et faire la distinction entre ceux dits "conventionnels" et qui ne posent pas réellement de problème d'interprétation et les autres qui impliquent un jeu d'implicite de laisser entendre, de donner à entendre ou de sous-entendre.

La rédactrice a recours à ces actes indirects de langage pour éviter des formulations impératives qui pourraient être une menace pour la "face" du client. Ces procédés conventionnels ont pour fonction commune de diluer la force illocutoire de l'énoncé qu'ils accompagnent, de réduire la menace qu'ils risquent de constituer. Ils permettent, comme le dit Catherine Kerbrat-Orecchioni[51], "la relation feutrée de la relation interactionnelle". Quelques exemples issus du courrier de l'entreprise illustrent nos propos :

(1) ***Pourriez-vous*** *me donner les références de votre article ? (ordre atténué)*
(1') ***Donnez-moi*** *les références de votre article. (ordre)*

(2) Avez-vous les références exactes de l'article ? (ordre atténué)
(2') ***Donnez-moi*** *les références exactes de l'article. (ordre)*

Dans l'énoncé **(1)** la cliente doit inférer que la rédactrice ne pose pas une question sur sa capacité à exécuter l'action mais l'invite à accomplir un acte pour permettre un autre acte. Searle[52] explique que c'est grâce à un "arrière plan de données contextuelles partagées et de convention sociale (ici conditionnel de politesse du verbe pouvoir) que le locuteur coopère, réalise les inférences appropriées et interprète au second degré : *"j'ai besoin des références de l'article"*. Dans l'énoncé **(2)**, la valeur illocutionnaire participe de l'implication du sens et doit être

[51] KERBRAT ORECCHIONI Catherine, 1996, *Le parler frais d'Erving Goffman*, Les Ed. de Minuit, 319 p. ; p. 164.
[52] Dans "*Les actes de langage*", 1972, Paris, Hermann, John SEARLE, évoque l'exemple célèbre du "pouvez-vous me passer le sel ?"

reconstruite par la cliente pour être interprétée comme une requête **(2')** : *donnez-moi les références de l'article.* Ces types d'actes de langage très conventionnels sont assez fréquents dans les échanges conversationnels, notamment dans les échanges téléphoniques professionnels, et ne posent pas vraiment de problème d'interprétation. Ces actes de langage indirects **(1 et 2)** trouvent leur signification dans la contextualisation.

D'autres actes indirects de langage, en revanche, nécessitent de la part du client une réelle reconstruction de l'information. L'atténuation qu'apporte l'acte indirect de langage sert à éviter de formuler ouvertement des soupçons, des doutes. Il s'agit là encore d'un procédé de ménagement. L'exemple ci-après, extrait d'un courrier, illustre nos propos.

(3) *N'avez-vous pas reçu l'avis annonçant que la marchandise était épuisée et ne pouvait vous être expédiée ?*

Dans l'énoncé **(3)**, l'acte de langage va nécessiter de la part du destinataire une reconstruction totale de l'information. Derrière cette question figure en fait une affirmation que la cliente doit reconstruire : **(3')** *Cette marchandise est* ***malheureusement*** *épuisée. Une lettre vous a été envoyée pour vous informer de cette situation. Je suis vraiment désolée que ce courrier ne vous soit pas parvenu*". Atténuation exprimée d'ailleurs également par la négation de politesse que nous expliciterons un peu plus loin. Nous pensons qu'afin d'éviter la restriction *"malheureusement"*[53], la rédactrice a tendance à construire des énoncés indirects.

6.4. Le malentendu : la crainte du commercial

Nous avons également cherché à **comprendre** ce qui apparaissait particulièrement difficile à traiter dans la relation commerciale. **Le malentendu** est de toute évidence ce qui pose le plus de problème mais aussi ce qui est le plus récurrent dans les lettres de réclamation des clients.
On peut ainsi en énumérer quelques-uns :

- malentendu sur une offre promotionnelle
- malentendu sur une somme à payer
- malentendu sur une procédure à suivre
- malentendu sur un lieu de livraison
- malentendu sur une quantité d'articles commandés

[53] Nous avons évoqué précédemment que cette modalisation était mal vue des rédactrices.

- malentendu sur un jeu-concours
- malentendu sur un cadeau, etc.

Ces malentendus ont en général pour origine une interprétation de la cliente vis-à-vis d'une information émise par l'entreprise. Le malentendu est donc en amont de la réponse de la rédactrice : celle-ci ne fait que répondre à un acte de langage qui l'a précédé. Nous prendrons ici la définition que donnent Blanche-Noëlle et Roland Grunig[54] de ce type de malentendu. Pour eux, celui-ci s'explique par "la différence entre une cause que l'interprétant met derrière le dire du locuteur (et qu'il considère comme essentielle) et une cause que ce locuteur considère comme essentielle pour son propre dire".

Sortir du malentendu est, pour la rédactrice, un exercice délicat, face à un client qui, bien souvent, a perçu malhonnêteté plus que malentendu : **l'enjeu est bien la survie de l'échange commercial**. Apprendre à répondre à ces malentendus nous est donc apparu une des priorités d'une formation à la communication commerciale. Toute la réflexion évoquée dans le chapitre IV relative au fait de devoir "parler à la place de" trouve sens ici. **Comment répondre à un malentendu dont on ignore parfois la cause réelle ? Comment parler à la place de ceux qui ont été à l'origine du malentendu ?**

Nous analyserons comment par leurs réponses, certaines rédactrices contribuent très souvent à maintenir le malentendu ou à maintenir le conflit. Cette attitude est révélatrice d'une situation de communication dont elles ne maîtrisent que partiellement les enjeux. La mission délicate qui incombe alors à la rédactrice est d'expliquer le malentendu sans nuire à la relation commerciale. Mission particulièrement difficile... En effet, si la rédactrice accuse la cliente d'avoir mal lu, elle prend le risque de la rupture en cas de déni de la cliente. Mais si elle reconnaît que l'entreprise a émis une information peu claire, elle lui nuit ouvertement et laisse entendre des intentions malhonnêtes de sa part. La rédactrice est bien souvent dans une telle impasse rédactionnelle qu'elle éprouve alors un rejet institutionnel (*"c'est la faute de l'entreprise"*) ou commercial (*"c'est la faute de la cliente"*). Les courriers sortent très rarement indemnes de cette dichotomie. Les erreurs de communication commerciale sont nombreuses alors et traduisent les malaises des écrivants. Parce que répondre à un malentendu par écrit met en jeu des compétences communicationnelles importantes, il nous est apparu incontournable d'observer comment les

[54] GRUNIG Blanche-Noëlle et GRUNIG Roland, 1985, *La fuite du sens*, Langue et apprentissage des langues Crédif Hatier, 255 p. ; p. 14.

rédactrices tentent de le traiter. Nous retrouvons, d'une façon systématique, quatre types de maladresses qui, à notre avis, maintiennent le malentendu (manque de clarification **(a)**) ou incitent à la rupture par manque de "savoir-être" **(b)** :

- le désenfouissement[55] ou la réglementation oubliée **(b)**
- le déficit argumentatif **(a)**
- le raccourci explicatif **(b)**
- l'exposition de la lecture écran **(b)**

6.4.1. Le désenfouissement ou la réglementation oubliée

Voici ci-après trois extraits de lettres de clientes relatifs à un malentendu. Nous les avons classés en deux : malentendu lié à un message écrit **(1)** et **(2)** ; malentendu lié à un message oral **(3)**

Malentendu lié à une interprétation d'une offre-cadeau (extrait de la lettre de la cliente)	**Malentendu lié à une interprétation d'une information donnée par une opératrice (extrait de la lettre de la cliente)**
(1) *"J'ai **bien reçu** votre aspirateur fonctionnant avec des piles **mais** j'ai été déçue car l'aspirateur que vous **m'aviez promis** était d'un modèle plus conséquent à roulettes, forme demi-ronde et valant près de 1000F".* **(2)** ***"Je ne comprends pas pourquoi** vous ne m'avez pas fait bénéficier de la réduction de 25 % sur mon colis (ref 207 725). **J'ai bien** acheté un article dans les pages 1 à 863 de votre catalogue comme vous le précisez dans votre document publicitaire".*	**(3)** *"Vous trouverez ci-dessous les explications d'un litige que nous avons avec vos services XX, notre bonne foi étant mise en doute, je me permets de vous faire part de ces faits : Le 17 mai 1997, nous avons commandé par tel 10 articles ... L'opératrice nous confirma notre livraison pour le 19 mai à partir de 15h pour la totalité de la commande. Quelle ne fut notre surprise et notre embarras lorsque nous nous aperçûmes que 5 articles manquaient mentionnés "épuisé" sur le bon de livraison.* *Nous avons demandé des explications au siège. Quelle ne fut pas notre indignation lorsqu'on nous a dit :"Madame l'opératrice vous a bien dit que ces articles étaient épuisés et si les articles manquant figurent sur votre bon de livraison, c'est que nous ne pouvons effacer les lignes d'une prise de commande.* *Conclusion : **nous sommes des menteurs**....Nous confirmons sur notre bonne foi **que l'opératrice nous a bien certifié que tout était disponible** pour le 19 mai et voudrions savoir pourquoi dans ce cas il nous manque 5 articles."*

Tableau 87 : Extraits des courriers : le malentendu

[55] Terme emprunté à GRUNIG Blanche-Noëlle et Roland, ibidem, p. 216.

L'annonce du malentendu, comme nous le voyons sur ces trois exemples, s'amorce généralement dans la lettre de la cliente par la confirmation de quelque chose qui a été effectué conformément à ce qui était à faire *"j'ai **bien** reçu", "j'ai **bien** acheté", "elle m'a **bien** dit"* et qui apparaît de ce fait injustement remis en cause par l'entreprise *"**Je ne comprends pas pourquoi**", "nous voudrions savoir **pourquoi**"*. Il y a de la part de la cliente une quête profonde du "***pourquoi*** ?" On retrouve dans ces courriers l'analyse que fait Antoine Culioli[56]d'une des valeurs modales du marqueur "*bien*": des efforts réels "*Vous m'avez **bien** envoyé un radio-réveil*" mais des efforts inefficaces, voire inacceptables" ***mais** ce n'est pas celui que j'attendais"*.

Pour répondre à ce type de courriers, la rédactrice fait appel au règlement, à la procédure, à la parole donnée. **Elle tente ainsi de lever l'objet du malentendu en se retranchant derrière une parole donnée** : les propos ou les compétences de la cliente sont alors malmenés. Nous observerons, ci-après, les réponses aux lettres **(1)** et **(3)**. Les réponses ont été considérées comme "non commerciales" par les rédactrices à qui nous avons soumis ces lettres de réponses.

Réponse de (1) **(extrait du courrier envoyé)**	**Réponse de (2)** **(extrait du courrier envoyé)**
*..."**Je vous signale qu'il** n'y pas erreur de notre part, ni abus de confiance. Il était **bien** précisé les caractéristiques de cet appareil (fonctionne avec 4 piles). Par contre, l'aspirateur X était le 10ème lot du tirage spécial."*	*"...Je **ne** puis **que** vous confirmer les explications fournies par Madame X. Le listing informatique reflétait l'enregistrement de votre commande ; l'hôtesse **n'a** pu **que** vous indiquer l'épuisement de cinq des articles désirés..."*
La rédactrice répond au malentendu sur le mode de la défensive : *"je vous signale qu'il n'y a pas erreur de notre part ni abus de confiance"* et fait finalement reposer la responsabilité de l'interprétation sur les épaules de la cliente. " *il était **bien** précisé les caractéristiques de l'appareil"*. Elle laisse clairement entendre à **la cliente** que celle-ci **n'a pas su** lire le document relatif à l'offre.	La rédactrice laisse entendre son désarroi par le premier "*ne ..que*", mais n'apporte aucune réponse satisfaisante pour expliquer ce malentendu. Elle fait finalement reposer la responsabilité de l'interprétation sur les épaules de la cliente "*l'hôtesse **n'a pu que** vous dire*". D'une certaine façon , elle confirme l'idée que la cliente est une *"menteuse"*, sous-entendu que la cliente avait d'ailleurs déjà perçu.

Tableau 88 : Extraits des courriers : la réponse aux malentendus

*"Il était bien indiqué, nous vous l'avions **déjà** signalé ; **comme indiqué** sur notre offre promotionnelle, elle n'a pu que vous dire, **je vous rappelle que,** etc."*, ces formules

[56] CULIOLI Antoine,1990, *Pour une linguistique de l'énonciation,* Ophrys, 225 p. ; p. 159.

d'explicitations, censées permettre au malentendu de se résorber, jouent le rôle de désenfouisseur, pour reprendre un terme de Blanche Noëlle et Roland Grunig[57], d'informations stockées en mémoire par la cliente et oubliées. Ce désenfouissement, très fréquent dans les courriers, est toujours jugé sévèrement par les rédactrices qui voient une façon de dénigrer les capacités de mémorisation ou de compréhension de la cliente. C'est peut-être d'ailleurs la raison pour laquelle, lorsqu'elles doivent "désenfouir" ce qui était oublié, elles recherchent des formules d'atténuation telles que :"*je me permets de vous rappeler*" *ou "je puis vous assurer que*". Comme si elles voulaient s'excuser d'aller chercher au fond de la mémoire de la cliente ce que celle-ci a oublié. Notons que le marqueur *"bien"* dans *"il était bien précisé..."* renforce le lien entre la situation de locution et l'objectif visé : prouver que l'offre proposée était la bonne. C'est sans doute ce rôle de "surlignage"[58] que les rédactrices considèrent comme non-commercial car il laisse entendre que l'information était connue et qu'elle est momentanément oubliée.

6.4.2. Le déficit explicatif

Dans l'exemple ci-après, nous constatons qu'à une question essentielle pour la cliente, la rédactrice va apporter une réponse qu'elle juge, elle, essentielle et qui lui permet surtout d'éviter une réponse dérangeante. Par ce **processus d'évitement**, **elle se protège.** Mais, en ne répondant pas à la question de la cliente, la rédactrice **maintient le malentendu** de départ et prend le risque de renforcer une certaine image de malhonnêteté.

Extrait de la lettre de la cliente :

Suite aux Promo... du catalogue 97/98, par l'intermédiaire de ma mère, je vous avais commandé plusieurs articles, parmi : *un pull chiné avec la remise -50%* *un pull camionneur marron avec la remise -25 %* *Deux mois après ma commande,* ***vous m'avez informé que vous ne pouviez satisfaire*** *ma commande.* *Or, dans le catalogue 98/99 que j'ai feuilleté,* ***je constate que ces deux articles sont toujours présents****, je m'étonne de la non satisfaction lors de ma commande !*

Tableau 89 : Extrait du courrier de la cliente : le malentendu

[57] GRUNIG Blanche Noëlle et Roland, parlent plus exactement de "désenfouissement" opus cité, p. 216.
[58] Terme emprunté à CULIOLI Antoine, 1990, opus cité p. 158.

La cliente cherche à savoir **pourquoi** on lui a dit qu'elle ne pouvait avoir ses articles alors qu'elle les découvre dans le catalogue suivant. Sa demande est bien une demande d'explication.

Extrait de la réponse :

Vous manifestez votre étonnement de trouver des pulls sur notre catalogue Hiver 1998/1999, similaires à des modèles 1997/1998. ***Ce sont des modèles classiques** qui ont été repris dans notre nouvelle édition.* *Notre acheteur a repris ses fournisseurs dans sa nouvelle collection et il ne s'agit en aucun cas de fin de stock.*

Tableau 90 : Extrait de la réponse au courrier de la cliente : le malentendu

Par cette réponse, la rédactrice pense avoir répondu à la question de la cliente et réglé le malentendu. En fait, la raison qu'elle donne "*ce sont des modèles classiques*" est distincte de la cause attendue par la cliente "*je m étonne de la non satisfaction de ma commande*".
Quand dans un contexte commercial, le malentendu persiste, c'est l'image de malhonnêteté qui s'installe. Ce déficit explicatif va maintenir le malentendu en l'état. La faiblesse de l'explicatif entraîne des stratégies d'évitement plus que dommageables pour la communication. Nous touchons ici les limites d'une formation qui ne peut toucher à l'argumentaire sans toucher à la politique commerciale de l'entreprise. Nous percevons également les limites de la marge de réponse des rédactrices tributaires d'une politique commerciale dont elles détiennent peu de clefs. C'est donc entre ces deux limites que la formation doit opérer.

6.4.3. Le raccourci explicatif

L'explication est en principe ce qui doit dissiper le malentendu. Nous avons d'ailleurs pu constater la représentation forte (cf. chapitre III) que les rédactrices avaient vis-à-vis des processus explicatifs. C'est en ce sens que nous attacherons une valeur importante à l'explicatif sans pour autant bâtir des argumentaires : ceux-ci appartiennent à l'entreprise. Notre objectif est d'encourager l'apprenant à relire son argumentation à travers trois axes que nous emprunterons ici à la fonction argumentative selon Jean Blaise Grize[59]. Pour lui, trois fonctions sont fondamentales pour vérifier la qualité d'une argumentation :

[59] Opus cité p. 75.

Recevoir : Est-ce que mon interlocuteur est capable de comprendre ce que j'écris ? On porte l'attention sur les capacités de réception de l'interlocuteur (cf. ses compétences culturelles et linguistiques).

Accepter : Est-ce que mon interlocuteur est convaincu par ce que je dis ? Autrement dit, y a-t-il des invraisemblances ? Pour convaincre, il faut respecter un certain type de cohérence ; c'est ce que E. Gattico[60] appelle :"la cohérence discursive".

Adhérer : Est-ce que mon interlocuteur adhère à mes propos ? On retiendra à ce sujet la distinction que fait Jean Blaise Grize à propos de convaincre et adhérer : "Accepter relève du convaincre et adhérer du persuader". On va essayer de persuader en utilisant des mécanismes langagiers très multiples : le choix des mots, les désirs plus ou moins avoués du destinataire, les valeurs auxquelles il tient. L'adhésion implique de prendre en considération le contexte au sens large.

La lettre ci-après fait partie d'une série de lettres que nous avons soumises[61] à observations dans le cadre de notre recherche. Le malentendu de départ, relatif à une offre promotionnelle, risque d'être maintenu à cause d'un raccourci argumentatif qui ne favorise pas l'adhésion aux propos :

Lettre de la cliente :

*"J'avais **bien** mis ma réduction de 100 f sur ma dernière commande comme c'était indiqué sur le bon de commande. Je ne comprends **pourquoi** vous ne m'en avez pas fait bénéficier".*

Tableau 91 : Extrait du courrier de la cliente : le malentendu

La lecture de la lettre ci-dessous montre l'annonce d'un malentendu par l'amorce d'un désenfouissement d'une action qui était considérée comme bonne "***j'avais bien***" et d'une demande d'explication : "*je ne comprends pas* ***pourquoi***".

---

[60] GATTICO E, 1993, *Schématisation et logique naturelle*, Travaux du Centre de recherche sémiologiques Université de Neufchâtel, p. 61.

[61] Il s'agit d'expérimentations effectuées dans le cadre de la formation-action, comme nous l'avions signalé dans notre méthodologie.

Lettre de réponse de la rédactrice :

Madame,
C'est avec intérêt que j'ai pris connaissance de votre courrier.
La réduction de 100F était valable pour 250F d'achats mais pas sur les "prix mini" dont faisaient partie les tee-shirts. De ce fait, la valeur de la commande n'atteignait plus 250F mais 185F et la réduction n'a pu être accordée.
Par contre, les frais de port n'ont pas été facturés.
Sur le catalogue, il est toujours noté que les "prix mini" ne peuvent bénéficier d'aucune réduction en cours d'année.

Tableau 92 : Extrait de la réponse : le malentendu

Nous examinerons à l'aide de la grille ci-après, le deuxième paragraphe du courrier, puisqu'il est l'argument central destiné à convaincre le destinataire qu'il n'y a ni malentendu ni, par extension, malhonnêteté.

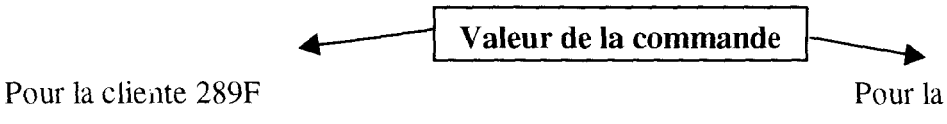
Valeur de l'argumentation	OUI	NON	INCERTAINE
RECEVOIR	+		
ACCEPTER		+	
ADHERER			+

Tableau 93 : Analyse d'une réponse à un malentendu

Nous commenterons ce tableau de la façon suivante :

Recevoir : Le niveau de compréhension nous apparaît tenir compte des compétences culturelles et linguistiques du destinataire (références lexicales simples, etc.).

Accepter : L'inacceptable pourrait provenir du raccourci argumentatif autour du mot : *"valeur de la commande"*.



Adhérer : Pour adhérer au propos, la cliente doit opérer une reconstruction mentale des données inexistantes : sur la somme de 289F correspondant à la somme réelle qu'elle doit payer, seuls

185F correspondent à des articles concernés par l'offre. Si elle n'opère pas cette déduction ou réinterprétation, elle ne peut ni accepter, l'argumentation, ni y adhérer.

Pour dissiper le malentendu de départ, la rédactrice devait faire apparaître les deux chiffres manquant pour la clarté du message.

(1') *"L'offre de 100F pour 250F d'achats portait sur l'ensemble des articles du catalogue à l'exception des "prix-mini". Or, les tee-shirts que vous avez commandés pour un montant de 104F faisaient partie des prix-mini. De ce fait, sur les 289F de votre commande, seuls 185F correspondaient à des articles concernés par l'offre de réduction. C'est la raison pour laquelle celle-ci n'a pu vous être accordée".*

Pourquoi les rédactrices ont-elles tendance à raccourcir l'explicatif et à ainsi réactiver l'implicite ?
Nous ferons deux hypothèses qui donneront lieu à des objectifs didactiques.
D'une part, la concision, la brièveté, comme nous l'avons montré au chapitre VI, font partie des consignes rédactionnelles très prégnantes. La dérive de ces principes d'économie, selon Dominique Maingueneau[62], est qu'ils présupposent connues des informations. La rédactrice ne prend plus la peine de dire ce qu'elle suppose acquis par la cliente. Or pour nous, c'est justement parce qu'il y a eu malentendu que des informations n'ont pas été intégrées par l'allocutaire. La clarté ne provient plus de la concision mais de l'explication. Au "bref concis" des manuels didactiques (chapitre VI) se substitue le "long précis".

D'autre part, la difficulté qu'éprouve la rédactrice à quitter "le point de vue de l'entreprise" et à opter pour "un point de vue cliente "conduit la rédactrice à transmettre une réponse qui ne tient pas compte du "savoir" de la cliente. Les outils de décentration peuvent l'aider à changer de point de vue. C'est ce que nous montrerons un peu plus loin.

[62] MAINGUENEAU Dominique, 1997, *Pragmatique pour le discours littéraire*, Ed. mise à jour, Paris, Dunod, 186 p. ; p. 81.

6.4.4. L'exposition de la lecture-écran

L'utilisation constante de la lecture-écran, comme vecteur de la réponse, favorise à notre avis le maintien du malentendu. En ce sens la rédactrice se concentre sur les éléments de la réponse et non sur l'origine du malentendu. On retrouve ici ce que nous avions déjà évoqué dans les chapitres précédents[63] : la **prédominance de l'informatif sur le communicatif,** prédominance accrue par les gestes de vérification et d'action. Nous avions signalé que ces gestes éloignaient les rédactrices d'une communication centrée sur la cliente et privilégiaient l'information procédurale. Les données vues sur l'écran ne sont pas recomposées en vue d'éclaircir le malentendu, elles sont seulement transmises comme le montre l'exemple ci-dessous :

Extrait de la réponse à la cliente (qui suit une lecture-écran)	**Modification proposée en formation (recomposée afin de dissiper le malentendu)**
(1) "Je comprends très bien le mécontentement que vous éprouvez suite au problème rencontré. ***En fait**, sur votre achat, **vous avez bénéficié** d'une radio 614378 suite à notre promotion 4325. Le bon de 50 francs **était valable** à partir de 150 francs d'achats facturés, **votre commande n'atteignait pas le montant requis** pour bénéficier de cette réduction."*	*(1') **"Vous** auriez souhaité obtenir une réduction sur votre dernière commande et je le comprends parfaitement.* ***Pour bénéficier** du bon de 50 francs, **en plus** de la radio déjà offerte, il aurait fallu que votre commande atteigne la somme de 150 francs."*
La rédactrice lit ici les informations dont elle dispose sur son écran. Elle les expose sans recomposer son message. Elle est dans une démarche informative plus que communicative. Le "***En fait***" de la phrase : "***En fait**, sur votre achat, vous avez bénéficié d'une radio 614378 suite à notre promotion 4325*" révèle un raisonnement intérieur non explicite et n'est pas traité avec suffisamment de clarté.	L'énoncé est recomposé car il ne suit pas la linéarité des informations lues sur l'écran. Le *"**En fait**"* devient explicite en devenant *"**en plus**"*. L'énoncé est centré davantage sur la cliente : le malentendu a plus de chance d'être traité.

Tableau 94 : Extrait d'un courrier : la réponse au malentendu et la lecture-écran

[63] Notamment le chapitre V

6.5. Le langage intérieur de la pensée : quelles traces dans l'écrit commercial ?

6.5.1. Emotion et communication : l'implication du sujet

Nous avons dans le chapitre IV montré comment **cognition, émotion et action** étaient étroitement liées et traduisaient l'implication de l'écrivant dans l'interaction. Si l'on prend la définition que fait Edmond Marc Lipiansky[64] au sujet de l'émotion "indicateur et expression d'un triple rapport du locuteur à ce qu'il exprime, de sa relation à l'interlocuteur et au contexte, et de l'interlocuteur au message qu'il reçoit", nous pensons que les traces d'un certain état affectif interne au locuteur ne peuvent être que très présentes dans ce type d'écrit. C'est cette trace que nous souhaitons ici faire émerger parce qu'elle traduit la nature de la relation qu'a la rédactrice envers le client : agression, suspicion, sympathie, hostilité, etc. et parce qu'elle est souvent transmise à l'insu de l'écrivant.

Nous avons ainsi observé le **paralangage** des rédactrices lors de la lecture du courrier-client. On retrouve souvent des **manifestations émotionnelles** : soupirs, crispations du visage, manifestations motrices (mimiques, mouvements de sourcils et de la bouche) etc. A travers elles, transparaît le rapport affectif des rédactrices à la situation et à l'interlocution qui, bien souvent, se situe dans un schéma conflictuel. C'est parce que ces émotions exprimées en dehors de l'interaction sont ensuite réprimées, refoulées pour ménager la "face" de l'interlocuteur, au nom d'une communication commerciale, qu'elles sont enfouies et viennent s'ajouter au langage intérieur de la pensée. Ce concept est décrit par Lev Vigotsky[65] lorsqu'il évoque les trois formes de langage : le langage écrit, oral et intérieur. Dans le langage intérieur, "nous exprimons toujours hardiment notre pensée sans nous donner la peine de la formuler en termes précis". Nous pensons qu'il existe des **traces de ce langage intérieur** dans les courriers. L'emploi souvent maladroit des connecteurs d'opposition révèle cette pensée intérieure.

---

[64] LIPIANSKY Edmond Marc, "*Expression de soi et changement*" in "Action, affects et transformation de soi" Education et Formation, biennales de l'Education, PUF publié sous la direction de Jean Marie Barbier pp. 125-125-148 ; p. 130.

[65] VIGOTSKY Lev, 1997, *Pensée et Langage*, 3ème édition, La dispute, 536 p.

6.5.2. Connecteur et pensée intérieure : reflet d'une incongruence ?

Il n'est pas facile de masquer ses états psychologiques. C'est ce que l'utilisateur de certains connecteurs révèle. Dans l'exemple ci-après nous retrouvons dans la lettre de réponse **(1)** une trace mnésique du sentiment de rejet qu'a éprouvé la rédactrice vis-à-vis de la demande non recevable de la cliente. Le "*toutefois il faut que*" exprime le rejet du caractère obligatoire de l'action proposée par la cliente. Il est signe ou trace de la présence d'un langage intérieur important.

Lettre de la cliente :

"Nous souhaiterions être fixés par vos services sur la fourniture d'une chaise style Louis XVI référence rose 5666236 ou bleu 5666244 en 02 teinté noyer au prix de 995F. En effet, nos besoins seraient : chaise référence catalogue page 998 article B La chaise assise (50 x 47 hauteur totale 0, 95 m teinte noyer. Modification si possible de la teinte du velours bleu ou rose. En lieu et place, nous souhaiterions que cette chaise soit recouverte du même tissu soit velours miel de la série D réf. 5690625.
A l'avance, nous vous remercions, dans l'attente..."

Lettre de la rédactrice (1)	**Lettre de la rédactrice (1')**
"Vous désirez commander des chaises Louis XVI sur notre catalogue. ***Toutefois, il faut que celles-ci soient recouvertes différemment.*** *Je ne peux répondre comme vous l'auriez souhaité.* *Nous n'effectuons pas de fabrications spéciales et je vous remercie de votre aimable compréhension.* *Je vous prie de recevoir, Madame, mes salutations distinguées."*	*"Vous souhaitez modifier la teinte du velours des chaises Louis XVI que vous désirez commander.* ***Je regrette de*** *ne pouvoir vous satisfaire, mais nous n'effectuons pas de fabrications spéciales.* *Il nous est donc impossible* ***malheureusement*** *de vous proposer cette chaise dans un autre coloris.* *Comptant sur votre compréhension, je vous prie de recevoir, Madame, mes salutations distinguées."*
Commentaire : La rédactrice apparaît **agacée** par la demande de la cliente . "*Toutefois, il faut que* "révèle un rejet d'une demande jugée contraignante. L'opérateur argumentatif "*toutefois*" est lui aussi chargé affectivement car il n'exerce pas ici son rôle de connecteur logique. *"celles-ci soient recouvertes"* conservation de la tournure de phrase exprimée par la cliente, reflétant ainsi la valeur d'importance accordée à ce fait. *"Je ne peux répondre comme vous l'auriez souhaité*" l'enchaînement conclusif relatif à la réponse précède l'explicatif "*nous n'effectuons pas de fabrications spéciales*". La lettre **trahit** le **sentiment négatif** de la rédactrice vis-à-vis de la demande du client. La rédactrice a retranscrit sa pensée intérieure négative dans le courrier.	**Commentaire** : La rédactrice manifeste simplement **du regret** à ne pas satisfaire la cliente "*Je regrette, ... malheureusement*". L'explication du refus précède l'enchaînement conclusif. Il n'y a aucune conservation de tournures de phrases de la cliente. La lettre **ne trahit pas** l'agacement éventuel de la rédactrice. Celle-ci n'a pas retranscrit cette pensée intérieure dans le courrier. Cela ne signifie pas qu'il n'y en a pas eu.

Tableau 95 : Extrait d'un courrier : connecteur et pensée intérieure

C'est cette pensée intérieure, comme la décrit Vygotski, qui génère l'abrègement car "nous savons toujours de quoi il est question dans notre discours intérieur"[66]. Le "*toutefois il faut que*" pourrait être, à notre avis, la manifestation abrégée d'une pensée intérieure de type :

[66] Opus cité p. 475.

*"Encore un qui veut une fabrication spéciale, il **lui faut en plus** un coloris particulier. **Mais** çà, on ne fait pas, il devrait le savoir"*[67]. Robert Martin[68] dit d'ailleurs au sujet du connecteur pragmatique "mais" qu'il sert à contester non pas ce qui est dit mais le fait de le dire.

Dans notre deuxième exemple, nous observerons l'erreur relative à l'emploi du connecteur "*cependant*". Les erreurs fréquentes sur ces connecteurs, dans des situations de communication toujours analogues (lorsqu'il s'agit d'accéder à une demande non légitime), sont, à notre avis, le signe d'un conflit intérieur entre les valeurs professionnelles ou personnelles de la rédactrice et le geste commercial qu'elle doit effectuer au nom du maintien de la relation commerciale. Nous retrouvons là la problématique des points de vue évoquée dans nos chapitres III et IV.

Lettre de la rédactrice	**Lettre modifiée**
"Je réponds à votre courrier avec retard, j'espère que vous voudrez bien m'en excuser. *Je comprends votre mécontentement de n'avoir pu recevoir votre pantalon cassis référencé 8235.98326 d'autant qu'il était assorti à la tunique 342.8750 commandée fin novembre.* ***Cependant**, à titre exceptionnel, **je vous invite** à retourner votre tunique avec votre facture et ce présent courrier."*	*"Je réponds à votre courrier avec retard, j'espère que vous voudrez bien m'en excuser.* *Je comprends votre mécontentement de n'avoir pu recevoir votre pantalon cassis référencé 8235.98326 d'autant qu'il était assorti à la tunique 342.8750 commandée fin novembre.* ***Aussi**, à titre exceptionnel, **je vous invite** à retourner votre tunique avec votre facture et ce présent courrier."*

Tableau 96 : Extrait d'un courrier : connecteur et pensée intérieure

Cette impression d'incongruence provient du décalage ressenti entre le "*je comprends votre mécontentement*" et "*cependant je vous invite à retourner*". Pour qu'il y ait impression de congruence entre "le dire et l'acte", la rédactrice doit écrire : "*Je comprends votre mécontentement ... aussi, je vous invite à* ". Cette incongruence est pour nous signe d'un conflit intérieur en émergence.

Nous sommes bien conscients de n'avoir pas réellement validé cette hypothèse qui est le fruit de nos observations et de nos questionnements au cours de nos années sur le terrain. Nous voulons simplement justifier ici nos choix didactiques. En ce sens, nous pensons qu'il est plus important

[67] Précisons que cette pensée a été exprimée par plusieurs personnes au cours de cette expérimentation.
[68] MARTIN Robert, 1983, *Pour une logique de sens*, PUF, 268 p., p. 242.

d'apprendre aux rédactrices à découvrir ces conflits intérieurs qui peuvent entraîner par exemple des mauvais choix de connecteurs que de leur donner, comme on a pu le voir au chapitre VI, des listes de connecteurs "*guindés ou détendus*" détachés de toute réflexion sur l'acte d'énonciation.
Plusieurs questions peuvent aider la rédactrice à repérer ces pensées : Quel est mon sentiment face au problème du client ou face à cette demande ? Qu'est-ce que je pense de sa demande, de son problème ? Est-ce que dans mon écrit on retrouve des traces de ce sentiment, de cette pensée ? Est-ce bien nécessaire ? Par cette stratégie introspective, la rédactrice peut ainsi découvrir les conflits intériorisés qui émergeraient "clandestinement" dans l'écriture : les énoncés d'auto-protection ou d'auto-défense en font partie comme nous allons le voir ci-après.

6.6. Mécanismes d'auto-protection et communication commerciale

Les méthodes prescriptives qui se contentent d'un rappel de bons principes commerciaux du type "*soyez aimable, souriez, soyez positif*" n'ont qu'une utilité relative pour des acteurs particulièrement rompus aux techniques commerciales élémentaires. En revanche, ce qui nous intéresse, c'est d'aller rechercher l'invisible, ce qui ne se voit pas, ce qui ne se reconnaît pas parce qu'il est ancré dans une manière de penser et d'écrire : nous voulons parler ici des mécanismes d'auto-protection qui sont à notre avis des entraves à la relation commerciale.

Dans le chapitre IV, nous avons évoqué la tendance qu'ont les rédactrices à utiliser la justification pour se protéger et protéger les intérêts de l'entreprise. Pour nous, la justification va dans le sens des mécanismes d'auto-défense qui, d'une certaine façon, sont la manifestation d'une certaine agressivité latente. Comprendre comment ces mécanismes d'auto-protection se mettent en place et comment il est possible de s'en défaire, sont pour nous des objectifs prioritaires.
Le mécanisme d'auto-protection serait d'une certaine façon la réponse à une première agression. Rappelons simplement ici des faits : il n'y a que 3% de clients réclamants (chiffres officiels), mais 100% de ces clients font partie des 8 heures de travail quotidiennes des rédactrices. La capacité à supporter l'agressivité, la méprise, l'erreur, les dysfonctionnements n'est pas facile... que cela laisse des traces dans l'écriture n'étonnera personne et que ces traces ne soient pas visibles par les intéressées, non plus ! La rédactrice se sent agressée par la demande du client et opère bien souvent malgré elle une stratégie de réponse basée sur la défensive. En se défendant, elle pense maintenir et élargir sa marge de liberté, donc sa capacité d'agir : c'est son pouvoir

qu'elle défend. Solidaire des choix de l'entreprise, elle se sent bafouée en tant que messagère de l'entreprise (voir chapitre IV "parler à la place de"). Les répercussions sur l'écriture se traduisent de la façon suivante :

- la rédactrice **se protège** en soulignant ostensiblement à la cliente ses erreurs. *"Je vous signale qu'il n'y a pas erreur de notre part, ni abus de confiance"*(cas aspirateur protocole 1)
- la rédactrice **se justifie en se protégeant** derrière les procédures de l'entreprise (cas ci-après).

La lettre de réponse ci-après révèle bien ce mécanisme d'auto-protection dans l'écriture :

Lettre de la cliente :

Madame, *Je suis cliente depuis 6 mois dans votre entreprise par correspondance et je tiens à vous dire que je suis déjà exaspérée par toute cette publicité que vous ne cessez de m'envoyer. Je déteste les concours et suis peu sensible aux offres promotionnelles. C'est pourquoi, je souhaite ne plus recevoir de documents en dehors de votre catalogue. Merci de bien vouloir me rayer définitivement des "clientes à relancer".*

Tableau 97 : Lettre de réclamation d'une cliente

Réponse apportée par la rédactrice :

Madame, *C'est avec attention que j'ai pris connaissance de votre courrier.* ***Notre service marketing envoie aux clients des offres promotionnelles selon un fichier bien précis, se rapportant aux commandes antérieures. (justification ou auto-protection).*** *Toutefois, selon vos désirs, j'interviens auprès de ce service pour que vous ne soyez plus importunée à ce sujet.* *Je vous prie de recevoir, Madame, mes salutations distinguées.*

Tableau 98 : Extrait d'un courrier :
mécanismes d'auto-protection et communication commerciale

Commentaires :

La rédactrice **se justifie** alors que la cliente ne lui demande pas d'explications mais une action : *"Je souhaite ne plus recevoir de documents en dehors de votre catalogue"*. La phrase *"Notre service marketing envoie aux clients des offres promotionnelles selon un fichier bien précis, se rapportant aux commandes antérieures"* permet à la rédactrice de **se protéger** derrière une procédure dont elle n'est pas responsable. Ce faisant, elle répond à une question imaginaire : sur

quels critères envoyez-vous des offres promotionnelles ? La rédactrice se sent "agressée" : elle se défend.

Réponse[69] remaniée par le groupe après identification de l'argument "auto-protecteur" :

Madame, *Vous nous faites part de votre* ***souhait*** *de* ***ne plus recevoir*** *les documents publicitaires et les offres promotionnelles en provenance de notre entreprise.* ***Bien que nous regretions votre décision, nous la respectons*** *: les services concernés feront le nécessaire pour répondre à votre désir.* *Cependant, il est possible que certains documents vous parviennent encore durant quelques semaines ; aussi nous espérons que vous voudrez bien nous en excuser.* *Bien entendu, vous demeurez toujours notre cliente et* ***nous continuerons à vous envoyer, comme vous le souhaitez, notre catalogue.*** *Je vous prie de recevoir, Madame, mes salutations distinguées.*

Tableau 99 : Lettre de réponse sans l'argument "auto-protecteur"

Commentaires :

La réponse est exclusivement axée sur la demande de la cliente. On ne retrouve pas d'éléments de défense mais des réponses à son souhait : "*de ne plus recevoir les documents publicitaires et les offres promotionnelles en provenance de notre entreprise" et "vous envoyer, comme vous le souhaitez, notre catalogue*".

La rédactrice n'a pas saisi l'amorce agressive tendue par la cliente. Elle est par conséquent restée détachée et a pu proposer une réponse correspondant à la demande de la cliente.

7. La décentration : un pas vers le commercial

7.1. Quand la procédure recentre l'écrivant

Voilà un point rarement abordé dans les ouvrages relatifs aux écrits professionnels, sans doute parce qu'il ne peut être évoqué qu'en lien avec l'analyse de l'activité. Nous avons déjà montré dans le chapitre V comment la prégnance des modes opératoires dans l'activité professionnelle des rédactrices gêne le développement des compétences communicatives commerciales. Nous

[69] Réponse qui figure depuis dans une lettre-type de l'entreprise

reprendrons donc ici les analyses des chapitres précédents et les intégrerons à notre démarche didactique.

7.1.1. De la "procédure-entreprise" à "l'intérêt-client"...

Les observations effectuées sur la pratique scripturale des rédactrices sont à l'origine de notre réflexion didactique. Nous partirons de trois caractéristiques des écrits observés :

- la prédominance de structures figées (chap. V)
- l'importance de la procédure (chap. II)
- la présence de termes, d'expressions qui actent (chap. IV)

Ces trois éléments s'inscrivent dans une démarche opératoire plus que dans une démarche communicationnelle.

Afin d'aider l'apprenant à prendre conscience de la prégnance des modes opératoires sur sa pratique d'écriture, nous proposons des observations et des manipulations langagières à partir d'extraits de phrases issues des courriers personnalisés. L'objectif des exercices est d'aider la rédactrice à comprendre comment un énoncé[70] a pu se construire. Notre but n'est pas d'obtenir une modification idéale mais de permettre aux apprenants d'exprimer un diagnostic sur l'énoncé proposé. Par ce travail **métalinguistique,** nous espérons faciliter la mise à distance propice à la décentration. La consigne est la suivante : *"Observez la phrase suivante extraite d'un courrier personnalisé, commentez-la et proposez, si vous le jugez nécessaire, une modification."*

(1)	*"Au sujet des frais de retour, si vous déposez votre colis dans un rendez-vous catalogue ou au relais, ceux-ci seront à notre charge, puisqu'il sera repris par des services de l'entreprise."*

Tableau 100 : Extrait d'un courrier : la procédure-entreprise

Les commentaires effectués par les rédactrices sont, en général, conformes à ceux évoqués dans notre chapitre III. On retrouve principalement les analyses suivantes :

-"Phrase trop longue et pas claire"," lourde, chargée" (notons que l'adjectif" lourd" est là repris massivement par les rédactrices),"incohérence", "phrase embrouillée, inutile, pas besoin

[70] Nous partons bien entendu d'écrits au travail, mais cet écrit peut avoir été produit par une personne du groupe ou d'un autre groupe.

d'expliquer le système de retour"

Il y a donc pour elles un *"trop"* qui nuit à la qualité de la phrase. Nous constatons que les commentaires ne vont jamais au-delà de cette analyse, comme si la remédiation se réduisait à un simple travail de réduction. Certes, cet allégement de la phrase sera préconisé, mais c'est surtout la raison de cette remédiation qui nous intéressera. Nous proposons aux rédactrices de réfléchir sur deux axes :

- identifier la nature des éléments dits inutiles (ici de type opératoire),
- rechercher l'intention rédactionnelle ou énonciative.

Dans cette phrase, c'est l'information qui prime : *"les frais seront à votre charge puisqu'il sera repris par des services de l'entreprise"*. Il s'agit plus pour la rédactrice **d'informer,** de justifier **une procédure** que de **montrer l'intérêt de la procédure**, démarche qui s'inscrirait alors dans une approche plus communicationnelle. En modifiant **l'intention énonciative**, non seulement on introduit une communication plus commerciale, mais on allège du même coup la phrase. C'est cette stratégie d'apprentissage qui nous semble fondamentale parce qu'elle permet aux écrivants de repérer les marques énonciatives qui construisent le discours ancré dans la situation. Les manipulations langagières issues de ce type d'exercices prennent sens par rapport à l'interaction commerciale. Nous schématiserons ci-après notre façon de travailler.

Intention : informer d'une procédure
*"**Au sujet des frais de retour*** **(structures figées)**, *si vous déposez votre colis dans un rendez-vous catalogue ou un relais,* ***ceux-ci seront à notre charge*** **(information qui acte)** *puisqu'il sera* ***repris*** *par des services de l'entreprise* **(information relative à une procédure opératoire).** (36 mots)

Tableau 101 : Extrait d'un courrier : informer d'une procédure

Après avoir mis en évidence les mécanismes de construction de la phrase **(structures figées, informations qui actent, informations relatives à une procédure opératoire),** nous proposons de réécrire la même information en recherchant l'intérêt qu'une cliente peut trouver dans cette prestation de Service "rendez-vous catalogue ou relais".

Intention : vanter l'intérêt de la procédure de l'entreprise
"Pour éviter les frais de retour, (mise en valeur de la procédure proposée) *vous pouvez déposer votre colis dans un rendez-vous catalogue ou un relais»(19 mots).*

Tableau 102 : Extrait d'un courrier : vanter une procédure

En se centrant sur ce qui intéresse le client ***"pour éviter les frais de retour"***, la rédactrice raccourcit naturellement la phrase et abandonne l'information procédurale ***"repris par des services de l'entreprise"***, peu utile, voire peu pertinente pour la cliente. Ce n'est pas la transformation de la longueur de la phrase qui est à l'origine du changement qualitatif de l'énoncé mais bien la transformation de l'intention commerciale : "vanter l'intérêt de la procédure". Nous sommes loin des démarches de réductions systématiques préconisées par certains manuels didactiques (cf. chap. VI). Cette approche transformationnelle par la modification des intentions permet ainsi à l'apprenant **de se détacher des procédures** et des structures figées qui gênent la communication commerciale.

7.1.2. Débusquer l'action opératoire parasite

Pourquoi est-ce si **difficile de se centrer** sur la cliente ? Sans prétendre répondre à cette vaste question, nous formulerons néanmoins quelques hypothèses.
Si l'on part de certains principes généraux exposés dans les techniques de vente : la fidélisation des clients est étroitement liée à l'engagement personnel du vendeur. Cet engagement nécessite une centration sur l'autre, ses besoins, ses valeurs, etc.
Dans le cadre de notre écriture fonctionnelle, **se centrer** sur l'autre implique également la capacité à :

- accepter de s'engager dans l'interaction et de changer de posture (voir chapitre IV) ;
- se détacher des modes opératoires (outil, machines procédures, etc.) pour se centrer sur autrui.

Nous avions déjà évoqué le problème lié à l'engagement des écrivants nous parlerons ici des actions opératoires qui viennent parasiter l'interlocution. On constate par exemple l'abondance des formulations relatives aux déroulements opératoires. Dans la phrase suivante :

(1) "*Je **viens de recevoir** l'article que vous **m'avez renvoyé***", l'action opératoire : *"je viens de recevoir"* est à l'origine de cette forme de pléonasme car une action annule l'autre : si j'ai reçu l'article, c'est qu'il a été renvoyé. Pour formuler **(1')**"*Vous venez de me renvoyer un article*" ou "*Vous venez de me renvoyer **votre** XX*"[71], la rédactrice doit oublier **son action opératoire de réception** *"je viens de recevoir"* et se tourner sur **l'action opératoire de la cliente** : *"**Vous** venez de me renvoyer votre"*.

Il ne s'agit donc pas tant de chasser ce type de pléonasme que de chasser les éléments centrés sur des **actions opératoires effectuées par** la rédactrice plus que sur des **informations pour la cliente**. La décentration est à ce prix : être capable d'oublier les gestes intermédiaires. C'est, d'une certaine façon, réduire les distances entre l'allocutaire et soi-même. Toute la qualité de la communication commerciale est dans la capacité à établir une relation de proximité. Les exemples ci-après illustrent notre démarche.

Extraits des courriers	Identification de l'intermédiaire ou du geste opératoire en trop	Transformation après identification
*(1) "Le service comptabilité **me transmet** vos chèques qui reviennent impayés pour les motifs suivants".*	*"**me transmet**" : intermédiaire inutile dès lors que l'on parle pour...*	*(1') "Vos chèques sont revenus impayés au Service Comptabilité pour les motifs suivants".*
*(2) "Début août, **vous nous avez adressé** une commande de pantalon qui **a été expédiée** le 5 août 1998".*	Si la commande ***a été expédiée***, c'est qu'elle a été ***adressée*** Une des deux actions s'annule donc. Ce qui intéresse la cliente, c'est l'expédition.	*(2') "Le 5 août 1998, nous vous avons **expédié** une commande de pantalon".*
*(3) "A partir de la saison prochaine, **je vous fais envoyer** un bon qui vous permettra d'aller retirer votre catalogue auprès du R.V.C. le plus proche de chez vous".*	La rédactrice se centre sur son geste *"**je vous fais envoyer**"* au lieu de rechercher l'information qui intéresse la cliente "*vous recevrez*".	*(3') "A partir de la saison prochaine, **vous recevrez** un bon qui vous permettra d'aller retirer votre catalogue auprès du R.V.C. le plus proche de chez vous".*

Tableau 103 : Extraits des courriers : l'action opératoire "parasite"

[71] Il est possible aussi d'écrire "notre XX". Nous constatons que les rédactrices n'emploient jamais "*notre XX*" lorsqu'il y a eu litige. Comme si, d'une certaine façon, elles souhaitaient prendre une certaine distance vis-à-vis de l'article renvoyé par la cliente.

Notons que ce recours à la parole rapportée[72], *"le service marketing me fait part de ; nos techniciens nous ont signalé ; notre fournisseur nous a précisé que..."* sert à la rédactrice pour légitimer ses propos. Nous sommes bien conscients qu'en proposant à la rédactrice d'éviter si possible l'allusion aux intermédiaires, lorsque ceux-ci ne sont pas indispensables pour l'information à émettre, nous lui enlevons le bouclier qui donne à ses propos une certaine autorité, nous lui demandons de s'engager dans son acte d'énonciation. Il y a bien ici amorce d'une construction d'une **autre identité professionnelle**.

La deuxième tendance opératoire est celle qui consiste à **privilégier la réponse ou la solution** plutôt que la stratégie de réponse. L'informatif prime alors sur le communicatif. Les rédactrices ont ainsi spontanément tendance **à refuser d'abord et à expliquer ensuite**. Cette règle d'action correspond à un réflexe procédural lié à un ordre d'action imprimé ou mémorisé par les gestes d'exécution[73]. Cela constitue une ouverture peu favorable à la construction d'une bonne relation. L'exemple ci-après illustre parfaitement cette tendance :

(4) Réponse selon un ordre procédural (extrait d'une lettre personnalisée)	**Identification des éléments de la procédure**
*"J'ai bien **réceptionné** votre colis en retour.*	élément qui prend **acte de l'opération de retour**
Toutefois,** malgré mon désir de vous satisfaire, je suis désolée **de ne pouvoir accéder à votre demande d'échange.	**décision** négative et regret
*L'article que vous désirez en échange, à savoir le T shirt Adidas référence 408.5213 **n'est pas proposé** dans la taille demandée."*	**explication** du refus de la demande d'échange de la cliente

Tableau 104 : Extrait d'un courrier : le réflexe procédural

Dans cet exemple, la cliente est très rapidement confrontée à la réponse négative avant même de savoir si sa demande d'échange a été comprise. Dans l'exemple ci-après, la rédactrice, en revanche, attribue clairement le refus à la demande spécifique du client. Elle manifeste par cela une certaine écoute à la cliente : la lettre s'inscrit dans une dynamique plus commerciale que procédurale. En s'écartant de l'ordre suivi par la logique procédurale, la rédactrice se centre plus rapidement sur le souhait de la cliente. Cet objectif de formation est particulièrement délicat car

[72] Voir chapitre IV " Les paroles rapportées : l'engagement d'un autre" 3.2.2 p. 133.
[73] Voir chapitre V "Les structures linguistiques liées aux logiques d'action" 4.1.2 p. 205.

il doit aller à l'encontre des enchaînements mémorisés comme ceux que nous avons évoqués au chapitre V.

(4') Réponse selon un ordre stratégique	**Eléments constitutifs de cette stratégie**
"Vous souhaitez ***échanger*** *l'article que vous nous avez retourné pour le T shirt Adidas référence 408. 5213.* *J'aurais aimé vous satisfaire* ***mais*** *cet article n'est pas proposé dans la taille que vous désirez. J'en suis désolée."*	**Reformulation** sur le souhait précis d'échange de la cliente Explication du refus de la demande et regret

Tableau 105 : Extrait d'un courrier : la réponse stratégique

En allant encore plus loin dans notre démarche de décentration, nous arrivons à faire prendre conscience que les réflexes procéduraux peuvent aller totalement à l'encontre des intérêts commerciaux. L'exemple ci-après est particulièrement intéressant :

(5) Réponse selon un ordre procédural (extrait d'une lettre personnalisée)	**Elément de la réponse procédurale**
*"**Je ne peux procéder** à l'enregistrement de votre commande. Croyez bien que j'en suis sincèrement désolée.* *En effet, vous souhaitez que les articles sur lesquels vous avez porté votre choix soient expédiés à une adresse "cadeau". Or, en cas de livraison "cadeau", il est impératif de joindre votre titre de paiement ou d'indiquer votre numéro de carte bancaire. Ceci afin d'éviter au destinataire de régler cette somme à réception du colis".*	D'entrée de jeu, la rédactrice met l'accent sur la réponse négative *"je ne peux procéder à l'enregistrement"*. En écrivant ainsi, elle laisse entendre **qu'il n'y a pas de solution possible**. Or, en fait, elle peut enregistrer la commande si la cliente lui fournit quelques éléments d'information : l'ordre est dissuasif Elle doit donc mettre la priorité sur l'incitation à agir plus que sur l'information négative procédurale. Il y va de la qualité commerciale de son courrier.

Tableau 106 : Extrait d'un courrier : la réponse prodécurale

Ce changement de registre s'opère par l'emploi d'un ordre stratégique incitatif :

(5') Réponse selon un ordre stratégique (modification formation)	**Elément de réponse stratégique**
*Vous **souhaitez** que les articles sur lesquels vous avez porté votre choix soient expédiés à une adresse "cadeau".* ***Pour éviter** au destinataire de régler cette somme à réception du colis, nous avons besoin de votre titre de paiement ou de votre numéro de carte bancaire. **Dès que vous nous aurez transmis ces informations, je pourrai procéder à l'enregistrement de votre commande**.*	La rédactrice ne signale pas d'entrée de jeu son impossibilité d'enregistrer la commande. Elle va progressivement **inciter** la cliente **à agir** pour permettre la réalisation de l'action. L'ordre est persuasif. La phrase finale va bien dans ce sens : ***"Dès que vous nous aurez transmis ces informations, je pourrai procéder à l'enregistrement de votre commande"**.*

Tableau 107 : Extrait d'un courrier : la réponse stratégique

7.2. La décentration ou le changement de point de vue

Le concept de "**décentration**" que nous emprunterons à Piaget[74] s'oppose à celui "**d'auto-centration**". Ce dernier, associé chez Piaget au langage égocentrique, signifie l'incapacité du locuteur à différencier le point de vue de l'interlocuteur du sien propre. Ce comportement constaté notamment chez les enfants de trois ans évolue dès lors que l'enfant organise le monde qui l'entoure et atteint un certain degré de décentration. Sans vouloir faire un raccourci trop rapide entre les processus d'auto-centration évoqués par Piaget et ceux que nous observons, nous pouvons néanmoins constater qu'il existe aussi chez les rédactrices une forme d'auto-centration liée à trois facteurs :

- un outil informatisé qui nécessite une centration opératoire (comme nous venons de le voir)
- un contexte de réclamation qui incite aux réflexes d'auto-protection
- une fonction qui nécessite une capacité à dissocier point de vue personnel et point de vue d'autrui

Si l'on admet que **pour être commercial**, il faut savoir aller vers l'autre, différent de soi, nous sommes bien dans **un processus de décentration**. De ce fait, sortir de l'auto-centration pour la rédactrice, c'est passer du stade individuel au stade social.

Dans notre chapitre III, nous avions émis l'hypothèse que les divergences rédactionnelles

[74] PIAGET Jean, 1923, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé.

pouvaient provenir des différents points de vue adoptés par les apprenants :"prendre le point de vue de la cliente, de l'entreprise, ou le sien". Parce que nous pensons que les **performances communicationnelles** dépendent de cette **capacité à gérer ces points de vue**, nous en faisons un point de formation capital.

Répondre à une réclamation par un courrier, c'est s'engager dans une communication déréalisée, c'est-à-dire où le destinataire n'existe pour le moment que par la signature et l'adresse qu'il a apposée sur sa lettre. La rédactrice se trouve donc dans une situation monologale[75] qui exige un effort de décentration pour envisager le point de vue du client. Elle ne peut se contenter, comme dans une réclamation par téléphone, d'une simple prise en compte de ce que dit le client. Elle doit anticiper les contre-arguments et les effets-retour : elle doit adopter un point de vue client sans pour autant abandonner celui de l'entreprise. Mission délicate, comme nous l'avons déjà évoqué dans les chapitres précédents, d'autant plus que se greffe dessus un intérêt tout autre : celui de l'écrivant et de sa productivité personnelle (cf. chapitre II).

Or le fait de devoir constamment agir pour l'entreprise, répondre pour l'entreprise, oblige les rédactrices à épouser le point de vue de celle-ci. Mais parallèlement, le fait de se sentir personnellement visée, menacée (voir théorie des "faces" chapitre IV) incite la rédactrice à se protéger et à conserver son propre point de vue. La qualité de la communication commerciale provient pourtant, à notre avis, de la capacité à tenir compte des intérêts des deux protagonistes : l'entreprise et la cliente. Les aides à la décentration peuvent se faire de plusieurs façons :

- **Les outils de questionnement** qui permettent **la mise à distance**. Nous ne reviendrons pas sur eux, puisque nous les avons largement évoqués précédemment[76].

- **Les outils** favorisant **l'écoute** de l'autre et permettant le "*travail de considération*" inhérent à la relation de service. C'est d'ailleurs à cet outil-là que fait référence Isaac Joseph[77] en parlant du travail du service des réclamations de la RATP. Il montre notamment que les agents, en reformulant la plainte des usagers pour la clarifier ou pour marquer qu'elle a bien été entendue, désamorcent le conflit par une ouverture ou une offre de civilité. Ainsi, les agents vont au-delà de la simple délivrance d'une information,

---

[75] Terme emprunté à Caroline GOLDER,1996, *Le développement des discours argumentatifs*, Delachaux et Niestlé, 200 p., p. 61.

[76] Voir dans ce chapitre pp. 288-290.

[77] JOSEPH Isaac, 1988, "La relation de Service - Les interactions entre Agents et Voyageurs" Les Annales de la Recherche Urbaine Transports en commun, Dunod, sept / oct, pp. 43-55.

ils affichent la volonté de s'expliquer, de comprendre le point de vue de l'autre. Toute expression qui marque ce souci de coopération nous semble aller dans le sens d'une qualité rédactionnelle commerciale. Pour favoriser ce "*travail de considération*", nous emprunterons des outils de reformulation et de synchronisation à la P.N.L.[78] et aux techniques de vente[79].

7.2.1. La reformulation : le lien commercial par excellence

Reformuler, c'est se décentrer. Nous avions repéré que la reformulation n'appartenait pas au domaine de la scription (lettres codes-phrases) car elle s'oppose à la standardisation propre aux outils automatisés. Nous comprenons donc aisément pourquoi cette technique peu mémorisée ne fait pas partie des outils utilisés spontanément par les rédactrices. Et ce d'autant plus, comme nous l'avions déjà évoqué dans le chapitre VI, que cette technique n'est souvent préconisée que dans les techniques de vente orales ou techniques d'écoute. En faire un objet de formation du courrier, c'est opter pour la suppression des introducteurs classiques, construits sur des représentations scolaires prégnantes : "*J'ai bien reçu votre courrier du...En réponse à votre courrier, je*"..., c'est choisir de se centrer sur la demande ou le problème de l'autre : "*Vous souhaitez obtenir le remboursement de...*" La reformulation écrite n'est pas réellement traitée dans les ouvrages consultés. Parce qu'elle est dans une interaction différée, elle ne revêt pas les mêmes caractéristiques.

- la reformulation doit être juste mais pas forcément fidèle. Cette caractéristique, que nous concédons volontiers aux "stratégies d'influence"[80] ou manipulatoires, place la technique de filtrage au cœur de l'interaction. Parce que la communication est différée et écrite, cette infidélité au message reçu prend tout son sens et pose le concept de pertinence au cœur des choix linguistiques. Qu'est-il bon de reformuler ? Qu'est-il bon de filtrer ? Ce premier principe qui place nos propos à la frontière de ce qui traditionnellement se dit sur

---

[78] CAYROL Alain et BARRERE Patrick, 1988, *La programmation Neuro-Linguistique P.N.L*, Collection Formation Permanente en Sciences Humaines, p. 27.

[79] Voir ORIOU Charles Louis, 1997, "Les tactiques de vente et de négociation" in *Les techniques de Vente*, Economica, 203 p. ; p. 151.

[80] Terme emprunté à ORIOU Charles Louis, ibidem p. 151.

la reformulation pose un concept que nous avons déjà évoqué au chapitre VI[81]: le concept de fidélité stratégique.

- la reformulation doit "confirmer l'autre dans son désir" comme le dit Isabelle Orgogozo[82]. Cette caractéristique que nous emprunterons aux théories relatives aux relations humaines signifie que l'écrivant doit être capable d'accepter l'autre dans sa différence. Nous illustrerons cette caractéristique par les reformulations ci-dessous :

Négation de la différence	Acceptation de la différence
(1)"**Je suis surprise que** vous n'ayez pas apprécié notre cadeau"(extrait de courrier).	(1')"**Je regrette que** notre cadeau ne vous ait pas fait plaisir"(extrait de courrier).

Tableau 108 : Extrait d'un courrier : la reformulation

- la reformulation doit permettre la personnalisation. Cette caractéristique, propre aux reformulations dans les écrits, est particulièrement demandée par les entreprises. Cela ne pose en général aucune difficulté dans l'apprentissage. C'est au contraire perçu par les apprenants comme salutaire pour éviter la peur de la page blanche du "démarrage", nécessaire pour enchaîner la suite du courrier. Si cette caractéristique est si appréciée, c'est à notre avis parce que la reformulation remplace les salutations orales, moyen qu'a le locuteur d'entrer dans l'interaction. Car, c'est bien là une différence fondamentale avec la situation de reformulation orale : l'absence de l'autre, de ce qu'il dit de lui, de ce qu'il représente.

Début de courrier sans reformulation personnalisée	Début de courrier remanié avec la reformulation personnalisée
(2)"J'ai bien reçu votre lettre du 10 avril concernant votre article acheté le 3 avril" (extrait de courrier).	*(2')"**Vous souhaitez** le remboursement de **votre machine à laver** achetée le 3 avril".*

Tableau 109 : Extrait d'un courrier : la reformulation

[81] Voir p 267 au sujet du cas de la Mega CD.

[82] ORGOGOZO Isabelle,1988, *Les paradoxes de la communication . à l'écoute des différences,* Paris, Ed. d'Organisation,127 p. ; p. 75.

- La reformulation doit être au service de l'argumentation sinon elle risque de desservir la communication commerciale. Nous avons vu d'ailleurs de nombreuses rédactrices employer la reformulation du problème sans enchaîner sur une explication. Cette rupture thématique nuit à l'image commerciale de l'entreprise. L'exemple ci-après illustre nos propos.

Reformulation avec rupture thématique	**Reformulation sans rupture thématique**
(3) *"Vous vous étonnez de l'épuisement rapide* ***de certains articles"*** **(reformulation du problème).** *D'autre part* **(rupture thématique par changement de sujet),** *votre commande du 14 mai a été expédiée. Nous vous espérons bien en possession de celle-ci."*	(3') *Vous vous étonnez de l'épuisement rapide de votre article"* **(reformulation du problème).** *Celui-ci a eu* ***un tel*** *succès que nous nous sommes trouvés rapidement en rupture de stock.* **(enchaînement explicatif)** *D'autre part, votre commande du 14 mai a été expédiée. Nous vous espérons bien en possession de celle-ci."*

Tableau 110 : Extrait d'un courrier : la reformulation

Nous ne nous étendrons pas sur ce type de rupture thématique très fréquente. Nous avons pu néanmoins constater que ce type de rupture était toujours lié à une insuffisance d'argumentation de la rédactrice. La rédactrice aborde "institutionnellement" le sujet afin de ne pas être sanctionnée "pour sujet manquant"[83]. Là encore le déficit argumentatif est au cœur de la difficulté rédactionnelle commerciale, il pose les limites de la formation et renvoie les déficits communicationnels à l'entreprise elle-même. Nous aborderons ce point dans le dernier chapitre.

7.2.2. La synchronisation verbale ou le mécanisme d'empathie

La synchronisation, telle que la P.N.L[84] la définit, est une validation des structures de l'interlocuteur, communiquée à un niveau inconscient. En se synchronisant sur le système de représentations que le client utilise, la rédactrice se synchronise sur les processus internes du

[83] Nous rappelons que les rédactrices doivent se soumettre régulièrement à des contrôles qualité. Le "sujet manquant", ou aspect du courrier client oublié, fait partie des fautes graves.

[84] Nous ne tenterons pas de donner un aspect scientifique à une théorie de la communication dont nous n'avons pas les moyens ici de prouver la validité. Nous retiendrons exclusivement ce qui nous paraît pertinent dans cette théorie au regard de notre objet d'étude.

client, ses processus mentaux et augmente le sentiment d'être écouté. Elle peut ainsi construire ses phrases en réutilisant des structures syntaxiques ou des termes qui appartiennent au registre de langage du client. En restant dans le registre de langage d'autrui, elle se décentre de son propre langage et favorise le déclenchement des mêmes sentiments chez le client par synchronisation. Nous n'avons pas mesuré l'impact de ce principe par une expérimentation adaptée. Nous posons comme principe rédactionnel commercial toute démarche qui consiste à rentrer dans la pensée d'autrui. Nous n'encourageons donc pas, comme peuvent le faire certains ouvrages didactiques commerciaux au recours à la liste de mots prohibés. Ainsi, nous posons comme préalable qu'il n'y a pas de mots interdits : *problème* n'est pas moins bien que *souci* ni mieux que *désagrément*, etc. C' est ce que le client dit de la situation conflictuelle qui détermine le choix lexical.

La synchronisation verbale est un des moyens d'atteindre l'empathie. Cet état émotionnel qui consiste à être capable de se "mettre à la place de quelqu'un[85]", implique une connaissance des caractéristiques psychologiques de l'autre et des effets de la situation. Les conduites altruistes, que génère l'empathie, se heurtent néanmoins à deux limites dans la situation communicationnelle que nous observons :

- la mise à distance inéluctable à toute relation issue d'une relation marchande,
- les outils automatisés qui ne permettent pas facilement les processus de synchronisation.

La synchronisation verbale favorise donc les processus de décentration mais c'est à travers le "conflit sociocognitif" que la rédactrice prendra encore plus conscience de cette décentration.

7.3. De l'écriture collective au conflit socio-cognitif : une démarche de décentration

Changer, oui mais pourquoi ? Changer, d'accord, mais est-ce pour faire mieux ? Changer, mais est-ce que cela vaut le coup ? Tels sont les propos généralement entendus au démarrage d'une formation ayant des objectifs de transformation de pratique. Tout changement dans ce type de formation se discute. Car changer signifie toucher à son métier, à ses valeurs, à sa raison sociale (voir chapitre II et IV). Changer signifie quitter son savoir et son être : c'est en quelque sorte

[85] Définition proposés par WYNNEKAMMEN Fayda, 1990, in *Apprendre en imitant*, Paris, P.U.F, 363 p. ; p. 254.

accepter de "se décentrer", au sens de quitter "*son moi je sais faire, moi je sais comment faire, moi je fais toujours comme...*" C'est accepter d'aller à la rencontre de l'autre et de son savoir autrement.

C'est pourquoi **changer demande plus qu'un effort, une croyance dans le besoin de changer**. Certains l'appellent : la motivation au changement. On ne change pas pour faire plaisir à l'enseignant, encore moins pour une bonne note ! Et c'est parce que changer ne va pas de soi, que plus qu'ailleurs encore, il faut favoriser les démarches pédagogiques qui vont aller dans le sens de la confrontation des savoirs, des représentations de tous pour permettre à la connaissance de se structurer et/ou de se transformer.

L'idée que les connaissances et la pensée se construisent socialement n'est pas vraiment nouvelle. En 1926, Piaget avait déjà avancé l'idée que l'expérience provenant de l'interaction sociale joue un rôle décisif et est indispensable pour atteindre les niveaux supérieurs de la pensée. L'importance des conflits **sociocognitifs** dans l'acte d'apprendre est confirmée depuis dix ans par de nombreux chercheurs qui remettent ainsi en valeur le travail de groupe. Pour eux, si l'apprenant est mis en conflit sociocognitif avec ses pairs, il ne peut que se mettre à chercher pour tenter de résoudre le problème qui se pose à lui. Dans ce sens, les recherches en psychologie sociale du développement cognitif ont tenté de savoir si tout progrès peut être attribué à la capacité qu'a l'interaction d'engendrer un conflit et s'il y a plus de chance d'observer un progrès s'il y a eu conflit.

Le principe de base de cette approche est, d'après Gabriel Mugny[86], que "le développement cognitif prend place lorsqu'il participe à des interactions sociales qui ne sont structurantes que dans la mesure où elles suscitent un conflit de réponses entre les partenaires". Et, il ajoute que l'interaction sociale est structurante et aboutit à une construction si les individus se sont engagés dans un conflit socio-cognitif lors duquel "ils auront confronté des réponses hétérogènes socialement et logiquement incompatibles".

Nous accepterons ces constats effectués par les recherches en Psychologie Sociale et montrerons en quoi certaines conclusions, notamment celles émises par Nicolas Emler et Martin Glachan[87], ont pu nous conforter dans le choix de **l'écriture collective comme outil de décentration.** Pour eux en effet, le conflit social peut faciliter le développement de la compréhension. Ils s'appuient notamment sur les expérimentations effectuées par Willem Doise et Gabriel Mugny (1981), qui

---

[86] MUGNY Gabriel, 1991, *Psychologie sociale du développement cognitif,* Berlin, Peter Lang, 283 p. ; p. 61.

[87] EMLER Nicolas et GLACHAN Martin, 1991, "Apprentissage social et développement cognitif" in *Psychologie sociale du développement cognitif,* sous la direction de Gabriel MUGNY, préface de Michel GILLLY, pp. 71-92

montrent que l'interaction avec un pair n'entraîne de progrès que lorsqu'il y a un conflit. Pour ces auteurs toutefois, le désaccord social peut être résolu sans que cela implique que les partenaires confrontent leurs différences du point de vue cognitif. Par exemple l'un peut s'en remettre à l'autre ou ignorer les différences qui les séparent. L'écriture collective fait partie de cette démarche d'évaluation concertée. Au regard de ces conclusions, nous allons essayer de décrire ce qu'a pu être cette expérience d'écriture collective et en quoi elle participe de cette réflexion sur le conflit cognitif.

Ecrire ensemble la même chose, voilà bien une gageure pour une tâche considérée comme individuelle, personnelle, dépendante du style, du vécu de chacun. Et pourtant, seule cette activité d'écriture a été proposée à l'ensemble du groupe.
Les raisons de notre choix reposent sur les convictions suivantes :

- Le conflit sociocognitif, qui oppose un individu à autrui, est source de décentration car il permet à l'individu de prendre conscience de l'existence de réponses possibles autres que la sienne. L'écriture collective nous semblait pouvoir permettre cette prise de conscience.

- Par le conflit sociocognitif, un individu fournit des informations qui peuvent aider l'autre à élaborer une nouvelle réponse, à rompre avec certaines de ses représentations. L'écriture collective concertée est l'aboutissement de cette confrontation.

Dans son analyse didactique d'une formation destinée à améliorer la relation de service des réceptionnaires d'un grand garage, Patrik Mayen[88] évoque également les bienfaits de la négociation liée à la réponse collective. Pour lui, cette phase de négociation collective permet non seulement la confrontation, mais également "l'activation du processus de prise de conscience". Cela oblige les sujets à agir en connaissance de cause, c'est-à-dire consciemment, et à relier leur décision d'action à des causes reliées à des connaissances pertinentes pour la situation." Nous partageons totalement ce point de vue et mettrons, quant à nous, le conflit sociocognitif au centre de notre démarche de décentration.

[88] MAYEN Patrick, mars 1997, "Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle" *Une approche de didactique professionnelle*, Thèses Sciences de l'Education, direction Gérard VERGNAUD p. 285.

7.3.1. Les conditions d'émergence du conflit sociocognitif dans notre situation de formation

Une des conditions pour qu'un conflit cognitif puisse se produire est que les individus présentent des centrations opposées voire contradictoires. Les résultats, évoqués dans nos protocoles au chapitre III, montrent nettement des hétérogénéités de pratiques : les conditions d'émergence du conflit sociocognitif étaient donc favorables. La démarche choisie a été la suivante :

Chaque groupe, constitué d'au moins deux personnes au plus quatre, devait répondre à une lettre d'un client. Cette réponse était ensuite écrite et soumise aux autres membres du groupe au moyen d'un rétroprojecteur. A l'issue des confrontations de tous les groupes, une réponse définitive était proposée. Ce n'était pas tant la réponse qui nous importait que la façon d'atteindre cette réponse. De cette écriture collective, nous avons pu dégager un certain nombre d'observations[89].

Observations au cours de ces séances

Quatre types de comportements de groupe apparaissent :

Comportement 1 : Les membres du groupe sont en désaccord sur la procédure commerciale et/ou sur le contenu de la réponse. On constate que certaines rédactrices restent centrées sur leurs conceptions personnelles de la réponse. Les membres du groupe ne trouvent pas de consensus, chacun finit par écrire sa proposition de réponse : le groupe ne soumet aucune rédaction collective au grand groupe. Dans ce cas, nous pensons qu'il n'y a pas progrès cognitif.

Comportement 2 : Les membres du groupe sont en désaccord sur la procédure commerciale et/ou sur le contenu de la réponse. Certaines rédactrices restent centrées sur leurs conceptions de la réponse. La lettre, soumise au grand groupe, est alors une juxtaposition de morceaux d'écriture individuelle mis bout à bout. Chacun a concédé une partie de l'écriture mais la réponse ne présente pas une cohérence d'ensemble. On ne peut pas vraiment parler de régulation du désaccord. Dans ce cas, il n'est pas certain qu'il y ait progrès cognitif pour tous.

Comportement 3 : Les membres du groupe sont en désaccord sur la procédure commerciale et/ou sur le contenu de la réponse. Certains membres du groupe abandonnent leurs points de vue,

[89] Cette activité a été effectuée à toutes les séances, soit l'équivalent de 700h.

s'en remettent aux autres et assistent à la co-construction d'une réponse commune. On constate l'émergence d'observateurs passifs : cela ne signifie pas, pour autant, qu'il n'y a pas de progrès cognitif.

Comportement 4 : Les membres du groupe sont en désaccord sur la procédure commerciale et/ou sur le contenu de la réponse. Les membres du groupe sont des participants actifs : chacun donne son point de vue et obtient en retour des refus qui interrogent leurs choix personnels. **Le conflit débouche sur une proposition d'écriture collective après validation mutuelle et échange des points de vue**. Il y a de forte chance qu'un **progrès cognitif s'effectue.**

7.3.2. Analyse de quelques propos des apprenants à propos de l'écriture collective

Lors de notre "bilan à chaud"[90], nous avons cherché à savoir ce que les personnes ont "*le plus apprécié*" dans le travail proposé mais aussi ce qu'elles ont "*le moins apprécié*". Les questions très ouvertes devaient nous permettre d'obtenir des réponses précises. Nous avons été frappés par le nombre d'appréciations relatives à l'écriture collective. Bien évidemment, les réponses doivent être lues sous l'éclairage des comportements cités ci-après.

[90] Bilan à chaud effectué à la fin de chaque formation.

Ecriture collective : appréciations positives	**Ecriture collective : appréciations mitigées**
- *Plusieurs idées sont bienvenues. Cela me permet de voir où l'on réfléchit mal et où l'on ne se pose pas les bonnes questions. Permet d'échanger les idées et les connaissances de tout le monde se sent impliqué dans la création d'une lettre.* - *Permet de connaître d'autres méthodes moins brèves que les miennes.* - *Il est agréable de voir la manière dont les gens travaillent et de pouvoir en discuter.* - *Revoir toutes ensemble la construction et ce qui est positif dans la lettre.* - *J'ai apprécié les commentaires sur les lettres faites en groupe. Je comprenais mieux mes erreurs.* - *Cela ne dévalorise pas les personnes moins douées* - *Depuis, je connais les personnes on peut partager des idées qui sont parfois différentes.* - *C'est moins contraignant que seule et plus enrichissant.* - *Très intéressant de travailler en groupe, de pouvoir critiquer et de savoir se faire critiquer.* - *Cela permet de voir les fautes des autres personnes et de savoir ce que pense les autres.* - *J'ai pu me rendre compte des lacunes que j'avais et la stimulation du groupe m'a enrichie, etc.*	- *Bien que le travail de groupe soit enrichissant, j'aurai apprécié de répondre seule (pour corriger mes erreurs).* - *C'est difficile les critiques, mais cela est nécessaire à la progression.* - *La rédaction en groupe n'est pas évidente.* - *Les différents niveaux lors des réflexions en groupe. Je préfère travailler seule.* - *Difficile de se faire critiquer.* - *Se mettre d'accord n'est pas toujours évident mais le résultat est souvent positif.* - *Difficile d'écrire ensemble car on a chacun son style*

Tableau 111 : Appréciations des apprenants à propos de l'écriture collective

De ces quelques extraits relatifs au travail d'écriture collective en sous-groupe, nous retiendrons plusieurs aspects :

- L'interaction a une dynamique propre qui influe sur les progrès "*J'ai apprécié les commentaires faits en groupe*", "*Je comprenais mieux mes erreurs*", "*J'ai pu me rendre compte de mes lacunes*".

- Le fait de donner un avis, d'échanger et d'obtenir en retour une réponse avec des gens "*impliqués*" dans la construction d'un même objet apparaît un élément important et "*enrichissant*".

- Le conflit qui naît de la confrontation aux "regards des autres", bien que parfois ressenti difficilement, est perçu comme bénéfique.

Nous avons la conviction, même s'il ne nous est pas possible de le démontrer davantage ici, que **le conflit sociocognitif, naissant du travail d'écriture collective favorise le processus de décentration.** Cette activité cognitive liée à l'écriture collective va dans le sens des propos de Anne Nelly Perret Clermont[91] qui démontrent que "les interactions sociales obligent le sujet à coordonner ses actions avec celles d'autrui, elles l'entraînent dans un processus de **décentration** qui l'engage dans un conflit entre son point de vue et celui de ses partenaires".

Dès lors qu'une formation a pour objectif de transformer une pratique, il nous semble que tous les outils et situations pédagogiques qui favorisent le conflit sociocognitif vont dans le sens de l'accompagnement[92] au changement.

D'une part, le dialogue par groupe va permettre la construction collective des significations partagées : une façon de faire **émerger les construits individuels et collectifs**. Nous pensons, comme les psychosociologues, que c'est l'ensemble des communications que l'on peut avoir avec le groupe qui agit sur la représentation.

D'autre part, ces temps de **confrontations auto-questionnantes par groupe** incitent les rédactrices à rechercher le sens de leurs pratiques personnelles **sans crainte de remettre en cause leurs compétences professionnelles**. Ce point est pour nous fondamental car, comme nous l'avions signalé dans le chapitre I, toucher à cet écrit, c'est toucher à un métier ; corriger, c'est dénoncer un savoir-faire. Grâce à l'écriture collective, et à sa critique collective, ce ne sont pas des individus que l'on juge mais bien des énoncés. C'est d'ailleurs ce même constat qu'évoque Pierre Delcambre[93] lorsqu'il parle de son expérimentation d'écriture collective.

Enfin dans un processus de changement collectif, ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles qui est en jeu, mais l'instauration **d'échanges de savoir**, de **confrontations évaluatives**. L'écriture collective est un bon moyen d'atteindre ces objectifs.

---

[91] PERRET-Clermont Anne Nelly, 1979, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, p. 136.

[92] Concept que nous définirons au chapitre VIII.

[93] DELCAMBRE Pierre, "Ecrire sur sa pratique en milieu de travail: à la recherche d'un espace de discussion" in *Ecriture, travail, formation, Education Permanente*, N°120, pp.73-94.

La formation va ainsi privilégier les temps de confrontations auto-questionnantes par groupe afin d'inciter les acteurs à rechercher le sens de leurs pratiques personnelles. Ainsi **le dialogue** va permettre la **construction collective des significations partagées** : une façon d'agir sur les représentations sociales, une façon d'agir sur l'harmonisation des pratiques. Ce dernier objectif, souhaité par les prescripteurs, doit rester très présent dans les choix pédagogiques mis en place. Ainsi, nous émettons quelques réserves quant au recours aux formations individualisées[94] dans le cadre de formations aux objectifs de transformations de pratiques.

7.4. La métacognition, vers la décentration

C'est en opérant un **retour réflexif** sur sa **démarche d'écriture** que la rédactrice peut prendre conscience de la façon dont ses savoirs se mobilisent. Pour nous, l'activité métacognitive permet, en se recentrant momentanément sur soi, sur ses démarches, de permettre une mise à distance envers ses habitudes scripturales. Nous pensons ainsi que les mécanismes de stockages (chap. V), de prises d'indices, d'auto-défense, etc. peuvent émerger.

C'est notamment dans la phase d'individualisation[95]que nous estimons cette démarche la plus propice. Celle-ci s'attache, pour reprendre une classification de Philippe Meirieu[96], à deux couples de variables : le couple processus/produit et le couple sujet/objet.

Le couple processus/produit :

Philippe Meirieu explique ce rapport entre le processus et le produit d'un apprentissage comme le va-et-vient entre l'idée que l'on se fait du résultat de l'apprentissage et les moyens que l'on met en œuvre pour y parvenir. Dans le cadre de nos ateliers individualisés, nous traduirons ce processus par les outils de questionnement suivants :

- Quels sont les éléments du courrier de la cliente qui t'ont suggéré d'écrire cette phrase ?

---

[94] Nous faisons notamment allusion aux formations où l'apprenant n'est pas confronté à un travail de groupe. Nous évoquerons ce point dans le chapitre VIII.

[95] Nous faisons référence ici à la deuxième phase de la formation, en atelier individualisé voir chapitre I p. 25

[96] MEIRIEU Philippe, 1994, "L'individualisation de la formation en questions", in *Individualisation et métacognition : vers une éthique de la formation*, La documentation Française, p. 102.

- *Sur quels éléments t'es-tu basée pour choisir une réponse en lettres-personnalisées plutôt qu'en codes-phrases ?*
- *Quel est l'élément du courrier qui t'a le plus frappé ?*

Par ce type de questionnement, on **propose à la rédactrice d'analyser le parcours** qu'elle a effectué **pour accomplir sa tâche rédactionnelle**. Par cette forme d'auto-questionnement, elle prend une certaine distance vis-à-vis de sa pratique.

Le couple sujet/objet :

Il s'agit ici **d'aider l'acteur à faire des repérages sur ce qui conduit ses actions**, sans entrer de manière inquisitoriale dans son être, mais tout en gardant en mémoire que toute relation à l'objet de savoir est forcément liée à l'histoire de la personne.

Dans l'atelier individualisé, certaines remarques avaient pour objectif de faire découvrir à la rédactrice[97] ce qui caractérisait son courrier personnalisé. Voici quelques extraits de ces remarques :

E.Pl[98] : "*Tu as tendance à prêter tes sentiments à ton interlocuteur*".

C.Me : "*On retrouve dans l'ensemble de tes courriers des traces d'agressivité dans l'écriture*".

I.De : "*Tu as tendance à dire quelque chose sans poursuivre l'explication*".

C.Du : "*Ta démarche est très procédurale, tu suis l'ordre de vérification du clavier au lieu d'écrire en fonction de ce que veut savoir la cliente*".

T.Ho : "*Quand une cliente écrit pour... tu sembles systématiquement douter de sa bonne foi*".

J. Pi : "*Tu as tendance à te précipiter sur la réponse à apporter. Tu sélectionnes certains éléments et pas d'autres*".

Par cette mise à distance, nous pensons, comme le dit Philippe Meirieu[99], que "la formation contribue à la reconnaissance du sujet en formation comme sujet-apprenant, accédant, avec une individualité propre mais non figée, à une culture qui l'unit toujours plus aux autres."

---

[97] L'observation dans la durée prend ici vraiment un sens.
[98] Il s'agit des initiales de personnes issues des ateliers individualisés.
[99] Ibidem p. 104.

8. La démarche stratégique commerciale : quel enseignement ?

8.1. Bien savoir "dire non": l'indispensable compétence communicationnelle

"Bien savoir dire non" : voilà la compétence communicationnelle par excellence pour toutes ces professions confrontées à la crainte de l'échec de l'interaction, de la rupture involontaire, du "ménagement" raté, etc. Les services de réclamation sont, plus que tout autre service, en quête de ce "savoir refuser".

C'est vers une démarche stratégique qu'inéluctablemeent l'apprentissage à cet écrit fonctionnel nous conduit. Même si nous pensons qu'elle n'est pas grand chose au regard de ce qui constitue la seule véritable stratégie : celle des enjeux partagés[100].

8.1.1. L'argumentation à l'intérieur d'une réfutation

Cette crainte de la rupture, accentuée par la double mission de la rédactrice répondre et fidéliser, amène constamment les rédactrices à s'interroger sur les stratégies discursives : **Y a-t-il des stratégies de réfutation qui permettent la réussite de l'interaction ?** Il serait prétentieux de prétendre ici répondre à cette interrogation. Nous évoquerons ce qui apparaît le plus frequemment dans les questionnements des apprenants. Ainsi, les rédactrices se demandent souvent si, lorsqu'elles doivent annoncer une **information négative**[101], elles doivent annoncer la conclusion négative avant l'argument ou l'inverse.

Trois énoncés, régulièrement employés dans les courriers, nous ont été soumis par les acteurs de la formation :

(1) "L'offre promotionnelle ne peut vous être accordée (r)[102] *: sa date de validité est dépassée (p)".*

(2) "La date de validité de l'offre promotionnelle est dépassée (p)".

(3) "La date de validité de l'offre promotionnelle est dépassée(p) : nous ne pouvons vous faire bénéficier de la réduction (r)".

---

[100] Nous reviendrons sur ce point dans le chapitre VIII.

[101] On remarque que là encore, la négativité est au cœur de leur préoccupation.

[102] Nous appellerons l'argument (p) et sa conclusion (r).

Dans ces trois énoncés, les termes de la relation argumentative ne sont pas identiques. C'est l'analyse que Jacques Moeschler[103] fait d'ailleurs sur des exemples analogues. On constate que l'énoncé **(1)** est du point de vue argumentatif très explicite. Mais, en apportant un refus avant d'en expliquer la cause, la rédactrice prend le risque d'indisposer la cliente qui bien souvent est dans une requête (ex : bénéficier d'un avantage).

Dans l'énoncé **(2),** l'argument (p) est enoncé seul mais, en se contentant de la visée argumentative de (p), la rédactrice laisse alors à la cliente le soin de tirer la conclusion(r), il subsistera un doute pour la cliente quant à l'éventuelle conclusion négative. Il y a de fortes chances pour que le litige ne soit pas réellement réglé. S'il y a eu malentendu, celui-ci persiste. Nous écartons donc d'emblée l'hypothèse de ne pas évoquer la conclusion (r).

Dans l'énoncé **(3)**, l'argument (p) est avant la conclusion (r) ; autrement dit la cause est avant la conséquence. Cette construction a l'avantage d'apporter l'explication avant d'amener le refus. Si on reprend les théories explicatives de la relation entre structures linguistiques et effets pragmatiques, évoquées par Dan Sperber et Deirdre Wilson[104], cette construction aurait l'avantage d'évoquer une information ancienne avant une information nouvelle et donc d'en faciliter la compréhension. Cette logique de communication nous apparaît effectivement appréciable dans un contexte réclamant où bien souvent celle qui réclame croit en la légitimité de sa demande .
"La date de validité de l'offre promotionnelle est dépassée(p)" est une **information ancienne** (même si la cliente l'avait oubliée). Tandis que *"nous ne pouvons vous faire bénéficier de la réduction (r)* est une **information nouvelle** (la cliente en prend connaissance).

8.1.2. Ce que "dire non" veut dire ou "l'implicite" du refus

Refuser, c'est émettre une décision qui implique tous les acteurs concernés par l'interlocution (cliente, rédactrice, entreprise). Parce que cette action peut mettre en jeu toute la **stratégie de fidélisation** commerciale de l'entreprise, le refus ne doit pas être seulement émis, il doit être accepté par celui qui le reçoit. Derrière sa simple énonciation, c'est toute l'image d'un système

[103] MOESCHLER Jacques, 1982, *Dire et contredire - Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation,* Peter Lang, p. 124.
[104] Opus cité.

commercial qui peut s'effondrer. C'est la raison pour laquelle nous chercherons à percevoir ce que signifie: *"ne pas pouvoir", "ne pas vouloir", "ne pas savoir", "ne pas être capable de"*, etc.

L'exercice ci-après présente un des outils que nous utilisons à cet effet :
Vous identifierez ce que les énoncés[105] suivants signifient.
(cas : une cliente souhaite changer son adresse de relais[106]).

*(2) "Notre programme informatique **ne nous permet pas** de prendre note des adresses des différents relais".*	**a.** Nous ne pouvons pas (au sens de "être capable de"). ❐
	b. Notre système informatique n'est pas techniquement au point pour faire cela. ❐
	c. Nous ne le faisons pas par choix. ❐
	d. Nous avons pris la décision de ne pas le faire. ❐
*(2') "Nous **n'informatisons pas** ce type d'informations".*	**e.** Nous pouvons le faire mais préférons ne pas le faire. ❐
	f. Nous ne savons pas le faire. ❐

Tableau 112 : La découverte de l'implicite : outil pédagogique

Les réponses, en général font apparaître la classification suivante: :

(2) ➜ (a) ; (b) ;(f).

(3) ➜ (b) ; (c) ; (d).

Pour les rédactrices, l'énoncé **(2)** met en cause les compétences techniques de l'entreprise. *"Ne nous permet pas"* signifie *"n'est pas capable de, ne sait pas"*. Tandis que l'énoncé **(3)**, montre qu'il s'agit d'un choix personnel de l'entreprise *"nous n'informatisons pas ce type d'informations"* et ne met pas en cause les compétences techniques de l'entreprise. La négativité des deux formes verbales négatives "*ne nous permet pas*" et "*n'informatisons pas*" n'ont pas la même valeur argumentative.

Ce sont donc principalement autour des stratégies discursives relatives à la **négativité** que nous abordons la démarche stratégique commerciale.

[105] L'énoncé **(2)** est extrait d'un courrier. L'énoncé **(3)** a été remanié à partir du **(2)**.
[106] Il s'agit d'un cas réel (comme d'ailleurs tous nos exemples).

8.2. Stratégie et résolution de problèmes

Nous ne ferons pas ici une typologie exhaustive des différentes situations-problèmes que rencontrent les rédactrices. Nous nous contenterons d'en énumérer les thématiques afin d'identifier les stratégies préconisées par la formation pour les analyser. Nous avons donc tenté d'introduire des **schémas-conducteurs de résolution** qui reposent sur la similitude des espaces-problèmes. Tout en reconnaissant les limites et les dangers des stratégies analogiques, nous avons pensé que ces schémas pouvaient compléter la phase auto-questionnante par une **réflexion stratégique sur la résolution d'action.** Voici les principales thématiques abordées :

- L'entreprise a tort et elle le reconnaît.
- L'entreprise a tort et ne peut le reconnaître.
- Le client a tort et on ne peut le satisfaire.
- Le client a tort mais on le satisfait tout de même.
- On ne sait pas qui a tort.

Ces thématiques, à première vue, pourraient paraître très moralisatrices (tort, raison) ou manichéennes (bon, mauvais). Nous les avons introduites volontairement afin de faciliter les **changements de posture** et d'inciter les apprenants à aller à la rencontre du point de vue de l'autre. Le positionnement est alors inévitable. Par cette approche, nous faisons prendre conscience à l'écrivant de ses doubles postures "*parler à la place de*" et de ses doubles missions *"prendre le point de vue de la cliente et de l'entreprise"*. A cet effet, nous utilisons des "**guidances schématiques**" qui ont pour objectif d'aider la rédactrice à se projeter dans **la posture du client** (*"le client pensait avoir raison ; le client savait qu'il avait tort"*)[107] car il n'est jamais vraiment possible d'entrer dans la "boîte noire" d'autrui.

La situation de réclamation, comme nous l'avons montré dans le chapitre I, pose constamment la question de la **sincérité du sujet réclamant**. Si le fait de "*douter*" n'est pas reconnu comme une attitude commerciale[108], on sait que la rédactrice a des difficultés à s'en défaire. C'est pourquoi, par nos "guidances schématiques", nous amenons progressivement celle-ci à oublier sa posture personnelle. Elle prend conscience que, malgré sa méconnaissance du degré de sincérité de celui à qui elle s'adresse, elle doit construire une réponse qui "ménage" tout type d'interlocuteur et

[107] Voir pour plus de détails les schémas ci-après.
[108] Voir chapitre III , résultats des protocoles

"préserve" l'image de l'entreprise. L'objectif de ces schémas est finalement de créer des **mises à distance propices aux changements de posture** et de penser la communication stratégiquement *"si vous dites..."*, en recherchant à **"préserver le client"** et à **"ménager l'image de l'entreprise"** :*"l'entreprise semble conciliante*, etc.".

Voici ci-après quelques exemples de ces types de plan :

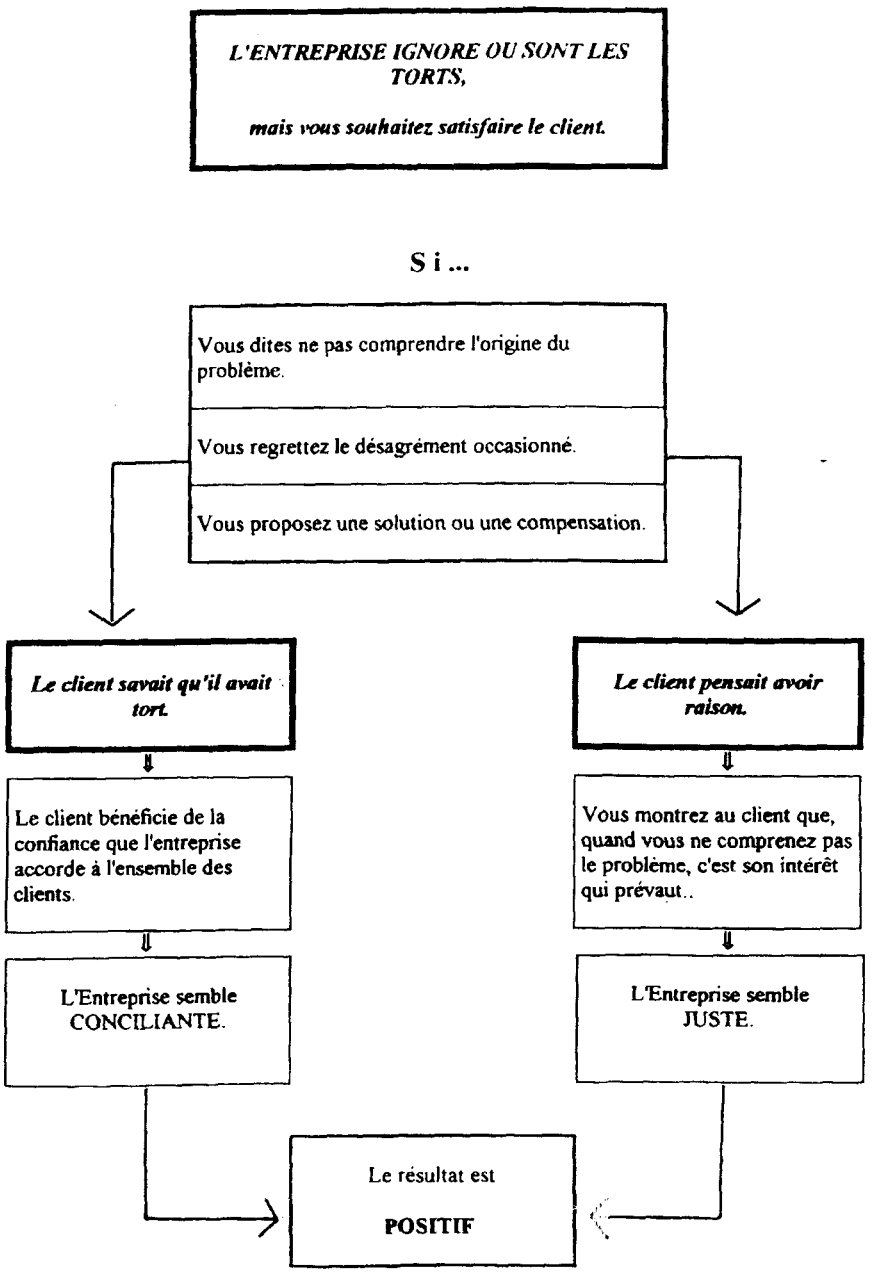


Figure 13 : Outil didactique d'aide au changement de posture

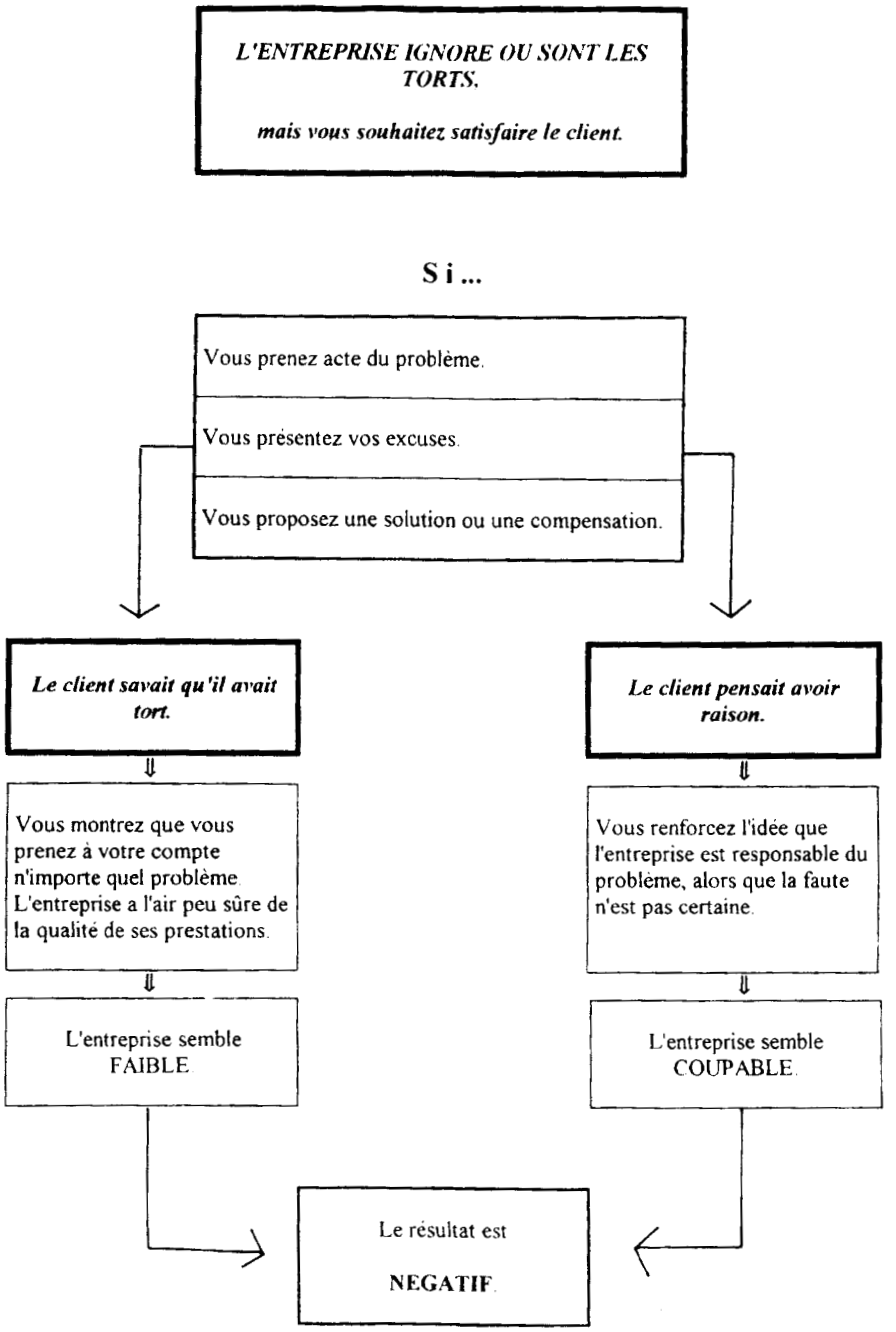


Figure 14 : Outil didactique d'aide au changement de posture

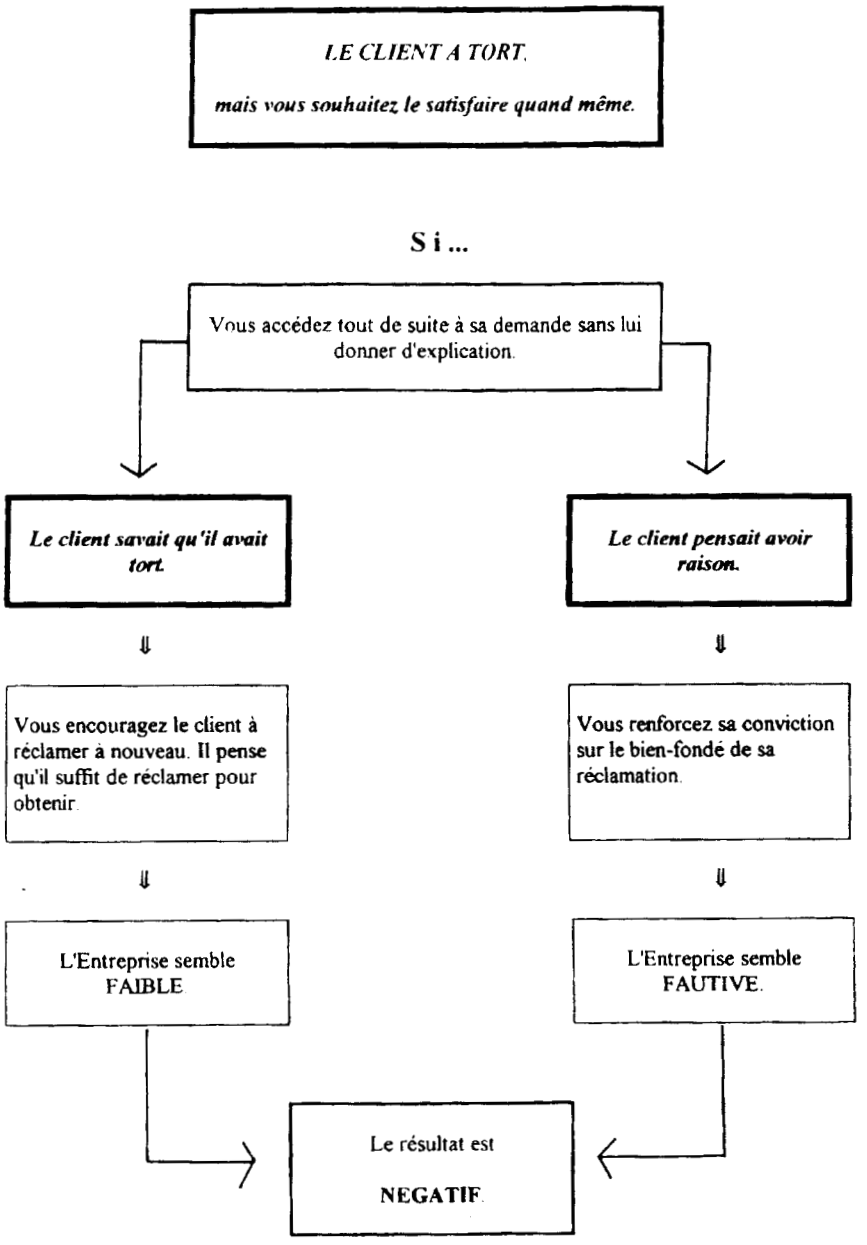


Figure 15 : Outil didactique d'aide au changement de posture

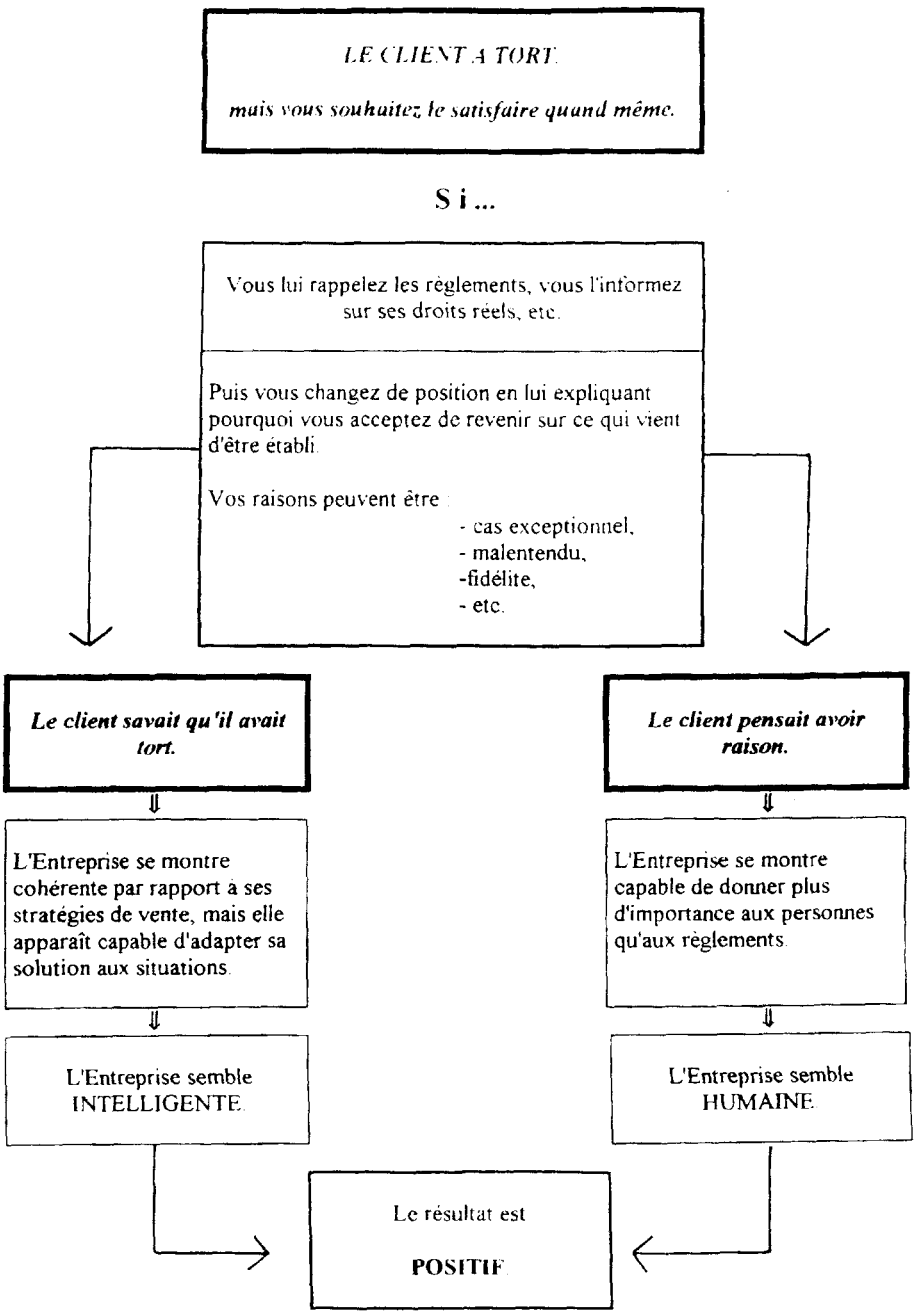


Figure 16 : Outil didactique d'aide au changement de posture

Chaque thématique correspond à une stratégie de réponse qui, sans tomber dans l'analogique, permet de mettre en avant une réflexion tactique qui prend en compte les aspects rétroactifs de la réponse.

Pour élaborer nos outils de résolution, nous avons tenu compte des composantes de tout problème comme le décrit Holyoak[109] : la situation-problème, les buts recherchés, les contraintes, les conséquences, le choix de la solution.

Situation-problème	**Un client souhaite le remplacement d'un article défectueux.**
But	Maintenir une relation commerciale ;
Contraintes	Détériorations constatées ne rentrent pas dans les clauses ; Coût de la réparation plus cher que l'appareil neuf ;
Solutions	Renvoyer l'appareil et proposer un devis pour une réparation ; Renvoyer l'appareil et proposer l'achat d'un nouvel article ; Accéder à la demande, etc.
Conséquences	Insatisfaction du client ; Satisfaction du client .

Tableau 113 : Outil d'analyse d'une situation-problème

Le choix de la solution se fait après confrontation entre l'état-but et l'état-conséquence.

8.2.1. La réécriture et les repères énonciatifs

Ecrire, mais surtout réécrire. Ce principe d'apprentissage est fondamental dans un contexte de transformation. **La réécriture** permet aux apprenants de se confronter à de nouvelles stratégies d'écriture. Nous proposons aux rédactrices de réécrire les courriers en tenant compte de certains procédés linguistiques et discursifs de l'acte énonciatif.

Il est pour nous fondamental de dissocier l'**objectif** de **l'intention** : quelle est mon intention en écrivant ? Quel est mon objectif ? Si l'objectif est par exemple de rembourser une cliente, mon intention sous-jacente peut être de lui montrer qu'elle n'y avait normalement pas droit.

---

[109] Auteur cité par EHRLICH Marie FRANCE, TARDIEU Hubert, CAVAZZA Marc, 1993, in *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations*, Paris, Milan, Barcelone, Bonn, Ed. Masson, p. 153.

C'est la relation que la rédactrice souhaite établir avec la cliente qui est mise très rapidement en valeur. Cette relation énonciative revient à **rechercher l'intentionnalité du locuteur** mais aussi de l'interlocuteur. Une fois repérée, l'intentionnalité va ensuite déterminer 4 autres procédés énonciatifs :

- **La focalisation** consiste à mettre en évidence tel ou tel aspect de l'énoncé par une mise en relief. Par exemple, si la rédactrice **veut agir** sur la cliente (point de vue actionnel), elle peut montrer l'importance d'une demande en plaçant en tête de phrase l'énoncé sur lequel elle attire son attention : **(1)** *"Je vous prie de bien vouloir me faire parvenir un paiement de 159,50* ***afin que je puisse clore votre dossier"***. **(1')** ***"Afin que je puisse clore votre dossier****, je vous prie de bien vouloir me faire parvenir un paiement de 159,50 F."*

- **La modalité énonciative** permet à la rédactrice d'établir une certaine distance entre les faits et leur énoncé, d'indiquer d'une certaine façon le statut qu'elle donne à son discours. Si son intention est de **rassurer la cliente**, elle privilégiera par exemple certains adverbes modaux[110]. ***(2)"Bien entendu****, nous vous contacterons dès que nous aurons le devis de l'expert".*

- **La catégorisation** permet à la rédactrice de choisir comment elle va désigner ce dont elle parle. Ce choix ne peut s'effectuer convenablement que s'il y a eu analyse préalable de la situation-problème et de la stratégie de remédiation. En s'interrogeant, par exemple, sur les termes relatifs à l'objet de la réclamation, elle cherche à identifier ce qui caractérise la réclamation à laquelle elle est confrontée. Son choix[111] dépendra du **point de vue** qu'elle souhaite prendre vis-à-vis de la situation de réclamation.
  "Panne, dysfonctionnement" sont des termes concrets qui induisent une certaine responsabilité de l'entreprise.

[110] Voir chapitre VI pour plus de détails

[111] S'interroger, ne veut pas dire éliminer. Notre approche didactique des écrits commerciaux, comme nous l'avons exposé dans le chapitre VI, ne se bâtit pas sur des principe proscriptifs.

"*Problème, incident*" sont des termes plus généraux qui permettent de ne pas rentrer dans un descriptif trop précis de la situation-problème.
"*Souci, contrariété*" sont des termes plus affectifs qui ont tendance à minimiser la situation-problème.

- **La désignation** permet à la rédactrice de s'impliquer plus ou moins ouvertement dans les différentes phases du discours : "*nous*" s'il s'agit d'une situation collective ; "*je*" si elle engage sa parole, le service commercial, ou le responsable de, etc. Elle prend conscience de la position qu'elle occupe par rapport au client et des éléments énonciatifs qui engagent sa personne ou d'autres. C'est, d'une certaine façon, un travail de **réflexion sur sa posture d'écrivant** que nous proposons ici.

Le travail didactique consiste donc à extraire des énoncés des courriers, à les manipuler, à les transformer conformément aux objectifs et aux intentions fixés par le groupe. C'est une forme d'**activité métalinguistique.**

Nous pensons avoir montré que **communiquer n'est pas** uniquement **transmettre** une information. C'est, comme le dit clairement François Charaudeau[112], "procéder à une mise en scène pour produire des effets de sens."

9. Conclusion : De la situation de travail à la réponse didactique

Nous sommes bien conscients de n'avoir exposé que les grandes orientations de notre approche didactique des écrits commerciaux, mais nous ne pouvons faire part dans ce travail de recherche de tous les outils que nous avons conçus et expérimentés durant nos six années de formation et de recherche. Nous renvoyons le lecteur également aux chapitres précédents pour compléter les orientations didactiques exposées ici.

Nous avons surtout voulu montrer pourquoi **le lien entre "dimension formation"** et **dimension "analyse du travail"** apparaît fondamental pour la construction d'une formation chargée de développer des compétences communicationnelles et de transformer des pratiques existantes.

---

[112] CHARAUDEAU François, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education, 927 p. ; p. 635.

Trois grands pôles ont été privilégiés :

- Aider les apprenants à identifier leur **posture d'écrivant** dans le contexte de communication propre à leur situation professionnelle en les incitant notamment à repérer leurs **intentions rédactionnelles** individuelles, et à prendre conscience de leur degré d'implication dans leur activité d'écriture.

- Favoriser les processus de **décentration** en s'interrogeant sur le **point de vue** de l'autre, en s'écartant des **outils qui recentrent**, en suscitant le **conflit sociocognitif.**

- Faire prendre conscience aux rédactrices de leurs **représentations** individuelles implicites et les confronter aux représentations collectives en situation.

Les savoirs en action et les **compétences professionnelles** mobilisées en situation éclairent bien les préconisations de remédiation. C'est donc principalement un **travail réflexif** sur la pratique d'écriture au travail que nous préconisons en guise de didactique aux écrits commerciaux : **la situation de travail** est bien le fil directeur de **l'approche didactique.** En ce sens, nous nous écartons des préconisations aux développements des compétences communicatives professionnelles en dehors des situations de travail, c'est-à-dire en dehors de toute approche qui exclut le rapport des acteurs à leur activité professionnelle réelle.
Les formations aux écrits commerciaux qui partent de classements théoriques en type d'interlocuteurs, en type de locuteurs , ou en types de mots à dire ou ne pas dire, restent, à notre avis, très éloignées des difficultés réelles des apprenants et offrent des stratégies qui, à terme, risquent de rester superficielles.

Même si nous avons cherché avant tout à laisser une certaine autonomie à l'apprenant, en lui laissant le choix de ses postures, de son implication, nous savons aussi qu'acquérir de nouvelles attitudes, c'est forcément se construire des **identités nouvelles**.
En ce sens, le développement des compétences communicationnelles pose la question des modèles de référence et du modèle social proposé. L'accompagnement d'une transformation de pratique est bien au cœur de ce questionnement de société. Nous l'évoquerons dans notre chapitre VIII.

CHAPITRE VIII - LE CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT : CARACTERISTIQUES, LIMITES, PERSPECTIVES

1. Introduction

En essayant de **comprendre** une situation de travail et le rapport des acteurs avec celle-ci, nous avons ouvert des champs divers qui ont permis d'apporter des réponses à nos questionnements de praticien et ont fourni des pistes à notre travail de recherche. Cette démarche, sans a priori conceptuel, nous a progressivement entraînés vers un concept que depuis déjà longtemps, nous voyons poindre en formation d'adultes : le concept d'**accompagnement à la professionnalisation.**

Car, finalement, c'est bien de lui qu'il est question depuis le début de cette recherche, et c'est bien lui qui est à l'origine de notre problématique. Ce concept est, à notre avis, l'enjeu formatif des formations en entreprise des années à venir. La formation "**sur et par**" la situation de travail est un des principes fondateurs du concept d'accompagnement à la professionnalisation. Ce concept réinterroge les stratégies éducatives des organismes de formation par les changements paradigmatiques qu'il suscite : pluridisciplinarité et formation de formateurs sont notamment au cœur de cette transformation.

C'est vers une réflexion plus large sur les formations accompagnant la transformation de pratiques professionnelles que nous voulons ouvrir notre travail de recherche. Quelles sont les rétroactions de ce type de formation sur nos stratégies éducatives ? Qu'est-ce que l'émergence de ce concept d'accompagnement implique pour des organismes de formation ? Caractéristiques, limites et perspectives seront nos axes de réflexion dans ce chapitre.

Le temps est venu de tenter modestement de dégager de notre réflexion un **essai de modélisation.** Dans un premier temps, nous avons été tentés d'essayer de nommer la nature de notre formation. Nous avons cherché alors, dans les modèles existants qui s'intéressent aux apprentissages en situation de travail, ceux qui pourraient convenir à notre modèle d'action. Nous

n'avons pas retenu le terme formation expérientielle, car dans ce type de formation, l'aspect transformationnel est peu présent.

La **formation expérientielle** développe une pédagogie "sur le tas" qui consiste bien souvent à apprendre les quelques "savoir-faire" rudimentaires impliqués par les tâches que découpe l'organisation taylorienne du travail. Cette vision un peu réductrice reflète néanmoins l'aspect résolument opérationnel des formations en lien avec le métier. Nous n'emploierons pas cette terminologie pour désigner notre formation car nous la voyons plus réservée aux apprentissages nouveaux et non aux transformations de pratiques anciennes. Or, comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, il ne s'agit pas tant d'acquérir de l'expérience que de se défaire de celle qui peut être parfois une entrave au changement.

Nous n'avons pas non plus retenu le **terme formation en alternance** pour définir notre formation. Ce concept recoupe des pratiques très différentes : l'alternance juxtapositive[1], l'alternance associative, l'alternance intégrative ou interactive. L'alternance **juxtapositive** est, comme le mot l'indique, la juxtaposition de deux périodes d'activités n'ayant pas vraiment de relation entre elles.

Dans **l'alternance associative**, les deux logiques restent également bien distinctes, même si l'on constate des applications possibles par des allers et retours avec le terrain. Dominique Chartier[2] parle là de **l'alternance renversabilité** et constate que dans ce cas, le lien cognitif entre les allers et retours n'est pas suffisant pour que le retour sur l'action soit effectif pour tous. Le retour sur l'action n'est donc pas systématique.

Seule, **l'alternance intégrative ou interactive** pourrait correspondre à notre modèle d'action, car on retrouve la logique d'acteur, la logique d'entreprise et la logique de formation. L'acteur pilote[3] son apprentissage et détermine lui-même ses stratégies. Il est autonome et obéit à sa logique propre. Dans ce cas de figure, l'alternance s'organise à partir du sujet en fonction de son processus d'apprentissage. Dominique Chartier parle **d'alternance réversibilité** en parlant de cette forme d'alternance où l'apprenant pilote ses apprentissages en fonction de projets qu'il développe.

---

[1] Termes cités notamment par POUPARD Rayond, LICHTENBERGGER Yves, LUTTRINGER Jean-Marie, MERLIN Christian, 1995, *Construire la formation en alternance*, Les éditions d'organisation, 217 p. ; pp. 104 et 105.

[2] CHARTIER Dominique, Tours 1994, Thèse en Sciences Humaines, *Informatique et enseignement : problèmes de formation et d'apprentissage. Contribution à l'ingenierie des formations par production de savoirs*, dirigée par LERBET Georges.

[3] On peut parler ici de formation-auto-dirigée. L'I.U.P. des métiers de la formation, dirigé par CLENET Jean (Lille I) est un exemple de cette alternance auto-dirigée par l'apprenant.

Même si cette dernière appellation est la plus proche de celle que nous reconnaissons pour notre modèle d'action, la formation en alternance intégrative ou interactive concerne surtout des individus plus que des groupes. Par ailleurs, le projet de formation est plus un projet diplômant ou qualifiant d'une personne qu'un projet de service.

Aucune de ces appellations ne semblait pouvoir convenir à notre formation. Nous avons alors cherché des termes pour tenter de qualifier autrement notre modèle d'action. Nous avons pensé à **formation "réflexive"**, **formation "projective"**, **formation "interactive"**, etc. Tous ces qualificatifs nous paraissaient réducteurs car ils ne tenaient compte que d'un seul aspect de notre modèle d'action. Soit c'était l'aspect métacognitif (formation "réflexive"), soit c'était l'aspect projet (formation "projective"), soit c'était l'aspect pédagogique (formation "interactive") que l'on privilégiait. Notre modèle d'action nous paraissait pouvoir se reconnaître dans toutes ces appellations. Nous avons alors renoncé à chercher un qualificatif et avons préféré **expliciter la nature de l'accompagnement et ses principes fondateurs.**

2. Caractéristiques du concept d'accompagnement

L'accompagnement pourrait se définir par un chevauchement de trois logiques : la logique d'acteur, la logique d'entreprise, la logique de formation. Ces trois logiques sont sous-tendues par un projet commun collectif qui, dans notre cas, est lié à un projet-qualité.
Motivation, adhésion, autonomie, partage, égalité, projet... appartiennent au vocabulaire de l'accompagnement.

C'est dans cette logique que nous définirons le "concept d'accompagnement". Parler d'accompagnement c'est, comme nous l'avons défini au chapitre I, tenir compte de deux axes qui ont des significations essentielles pour la formation *: "aller vers ensemble, être à côté de*". Cette synergie n'est pas une synergie liée exclusivement à un espace pédagogique multidimensionnel (deux lieux), c'est une synergie liée à un **projet partagé** "*ensemble*" dans une même direction. Nous rejoignons en ce sens la définition qu'en donne Jean Clenet[4] qui part de l'étymologie du

[4] CLENET Jean, 1998, "Accompagnement des apprentis formateurs et modélisation des pratiques pédagogiques" in *Autonomie et Formation au cours de la vie,* Chronique Sociale, 265 p. ; p. 149.

terme accompagner : "compagnon", c'est-à-dire, "celui qui partage la vie , subit les mêmes épreuves, se joint à".

On ressent derrière ces définitions à la fois la notion d'aide et d'autonomie. Le terme "autonomie coopérative"[5], introduit par Alain Derycke[6] et développé par Daniel Poisson[7] et son équipe du laboratoire Trigone, nous apparaît une appellation intéressante car il concilie à la fois "individualisation et socialisation".

Ce concept d'accompagnement, actuellement en émergence, est très fréquemment employé par ceux qui tentent de définir les nouveaux axes des formations professionnelles. Patrick Mayen[8] parle ainsi de formation à la relation de service qui doit "**accompagner** les professionnels dans une recherche active de connaissances" et pense que "la professionnalisation demande du temps et un fort **accompagnement** au delà de l'apprentissage sur le tas". Et c'est probablement en référence aux démarches pédagogiques **d'accompagnement** que Daniel Bouthier, Pierre Pastré, Renan Samurçay[9] affirment que ce qu'on a coutume d'appeler "la formation sur le tas demande à être prolongée et relayée par des démarches qui analysent les compétences mobilisées dans l'action, ou qui permettent aux acteurs eux-mêmes de le faire". Pour eux, l'expérience acquise par l'exercice de l'activité est à la fois nécessaire et insuffisante pour former un bon professionnel. Il y a bien derrière ce concept d'accompagnement une dimension différente de celle des formations en alternance et des formations expérientielles. C'est ce que nous allons tenter de définir.

Les principes fondateurs de **notre concept d'accompagnement** pourraient se décliner selon trois grands principes :

- Le **principe de formation "sur et par" la situation de travail** qui implique l'exploitation et la valorisation pédagogiques des situations de travail rencontrées, ainsi que la durée qui permet l'appropriation des acquis sur le poste de travail. Le **sens** du projet de formation est ici en jeu ;

---

5 Ce concept sera développé un peu plus loin.

6 DERYCKE Alain, 1988, "Développement d'un système interactif et multimédias pour la formation individualisée appliquée aux techniques nouvelles dans l'entreprise, informatique, bureautique, productique, gestion", *Etudes et expérimentations en formation continue*, n°31 (ancienne série), pp. 15 à 20.

7 POISSON Daniel, CARRÉ Philippe, MOISAN Philippe, 1997, *L'autoformation*, Paris, P.U.F., 511 p. ; p. 114

8 Opus cité pp. 286 et287.

9 BOUTHIER Daniel, PASTRÉ Daniel, ,1995, "Le développement des compétences", *Analyse du travail et didactique professionnelle, Education permanente* n°123, pp. 65-74.

- Le **principe du partenariat** qui pose à la fois la question de l'adhésion des acteurs au projet collectif, de la synchronisation de l'action de formation avec tous les échelons hiérarchiques concernés, et du co-investissement ;

- Le **principe de la pédagogie "individuelle et collective"** qui permet de tenir compte à la fois des représentations collectives d'un service mais aussi des pratiques individuelles et qui introduit les notions d'appropriation et d'autonomie. Le **changement**, les **transformations** sont ici en jeu.

Ces trois grands principes fondateurs du "concept d'accompagnement" entraînent des changements paradigmatiques pour les organismes de formation d'adultes. Nous y voyons neuf grands fondements que nous rattacherons aux principes cités ci-dessus :

- **la fin du concept de "niveau,"** ce qui réinterroge la notion de groupe modulaire dans la formation ;

- **l'implication du formateur** dans un projet collectif, ce qui pose les aspects déontologiques et éthiques ;

- **l'adhésion des acteurs au projet**, ce qui place la formation dans un processus d'appropriation par l'acteur se formant. L'intégration des règles de l'entreprise est une condition de l'adhésion ;

- **l'approche systémique** de la formation, ce qui inscrit la formation dans une démarche globale de sens (sens "*direction, signification, sensation*"[10]) ;

- **l'évaluation en action**, ce qui met l'efficience en situation comme paramètre évaluatif ;

[10] Définition proposée par CLENET Jean, Opus cité.

- **le modèle pédagogique "coopératif"** qui est à la fois "incitatif", "appropriatif"[11]," mais qui pose surtout un nouveau rapport au savoir du formateur et un changement identitaire de celui-ci ;

- **la multidisciplinarité,** ce qui implique le décloisonnement des disciplines et la formation de formateurs vers le développement de compétences polyvalentes ;

- **l'effacement de la frontière entre didactique et pédagogie,** ce qui introduit avant tout une **pédagogie du "diagnostic"**. Plus que de pédagogie, c'est d'andragogie[12] dont il est question.

2.1. Le principe de formation "sur et par" la situation de travail

Dans ce travail de recherche, nous avons démontré, en nous intéressant aux savoirs mobilisés dans l'action, que le principe de formation "sur et par" la situation de travail constitue bien l'essence même d'une formation à l'accompagnement. Nous ne reprendrons pas bien évidemment notre démonstration, mais voulons simplement prolonger notre réflexion par les rétroactions de cette approche formative sur nos stratégies éducatives. En préalable aux différents points que nous évoquerons, nous voulons poser comme condition à l'accompagnement la notion de **durée**[13] de la formation. Cette condition nous apparaît indissociable de l'accompagnement. Aussi, tout ce que nous évoquerons par la suite ne prend sens que si la variable "temps" est largement prise en compte. Plus que la notion de volume horaire, c'est la notion de durée et de répartition dans le temps qui nous apparaît fondamental dans une perspective de changement.

---

[11] Nous ferons allusion à ces concepts en référence à ceux évoqués par LESNE Marcel, 1977, in *Travail Pédagogique et formation d'adultes,* PUF L'éducateur, 185 p.

[12] "L'andragogie désigne la formation d'adultes, dans ses aspects psychopédagogiques, d'une part (motivations, caractéristiques de l'adulte, apprentissage et développement cognitif, etc.), dans ses aspects sociopédagogiques d'autre part (environnement situationnel, institutionnel, systémique et sociologique), et enfin dans ses aspects pédagogiques : méthodes, techniques et stratégies." Cette définition est issue du Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, 1994, Nathan, p. 63-64.

[13] Notre formation-action a duré six années au cours desquelles, nous avons eu l'occasion de rencontrer les apprenants dans des phases différentes (voir chapitre I et II et chapitre VIII).

2.1.1. L'effacement de la frontière entre didactique et pédagogie : la pédagogie du diagnostic

Didactique et pédagogie s'appliquent toutes deux aux processus d'acquisition et de transmission. Mais, pour la didactique, la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances tandis que pour la pédagogie, c'est la relation entre le formateur et l'apprenant qui prévaut. Cette démarcation théorique pose problème dans le concept d'accompagnement tel que nous le définissons. En effet, cette distinction s'efface car l'objet de savoir se construit avec les acteurs en lien avec leurs "savoir-faire" et en situation de travail. C'est en quelque sorte en référence au concept "d'enaction" dont parle Varela[14] que nous dirons ici que de **nombreuses connaissances ne peuvent être envisagées en dehors d'une utilisation dans l'action.** Le "savoir savant" n'a de sens pour l'apprenant que s'il peut être relié à l'action. Dans ce type de "formation-accompagnement", les finalités et les apprentissages ne concernent pas des corpus de savoirs organisés en savoirs savants. C'est dans l'action que les savoirs de référence prennent sens. La question n'est donc plus : que faut-il enseigner, mais que faut-il apprendre pour savoir faire? Ce changement paradigmatique, qu'évoquent d'ailleurs Daniel Poisson, Philippe Carré et André Moisan [15], trouve ses fondements dans les théories sur la non-directivité évoquées par Carl Rogers[16] .

La formation devient alors un lieu où émergent des problèmes rencontrés en situation plus qu'un lieu d'application de solutions répertoriées et préétablies. Cette approche formative, par les savoirs en action, nous amène à accorder une place prépondérante à la "**pédagogie du diagnostic**". Etymologiquement, diagnostic vient du grec "diagnosis" : connaissance. Ce terme, utilisé à l'origine dans le domaine médical, signifie : "identification d'une maladie par ses symptômes". Selon l'encyclopédie Larousse, c'est un jugement porté sur une situation, sur un état. Pour nous, le diagnostic est la démarche pédagogique privilégiée du concept d'accompagnement. Il est itératif et interactif, car il résulte de confrontations, d'allers-retours sur la situation de travail, de négociations, de décisions. Cette pédagogie s'intéresse plus particulièrement au "déjà là", aux

---

[14] VARELA, 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Ed. du Seuil, 377 p.

[15] POISSON Daniel, MOISAN André, CARRÉ Philippe, 1997, *L'autoformation* , Presses Universitaires, 275 p. ; p. 42.

[16] ROGERS Carl, 1969, *Freedom to learn,* Clumbus , Merril.

finalités, aux valeurs auxquelles l'apprenant adhère. Elle s'interroge sur ce qui pose problème en remontant le plus loin possible vers le sens que donne l'apprenant à l'action en situation de travail. Le **diagnostic** est une **tâche** de **coopération** qui s'élabore avec les acteurs sur leur situation de travail.

Cette mise en mots de "ce qui fait problème", ou de "ce qui pourrait être autrement" permet aux apprenants de poser un diagnostic sur ce qui constitue leurs savoirs en action. Aidés par le regard du groupe et par le regard extérieur du formateur, ils s'ouvrent progressivement à la **démarche de changement**. Car, comme nous le rappelle Maurice Thevenet[17], le vrai processus de changement, c'est celui qui accompagne le passage de l'état A à l'état B et non celui qui fait comme si A n'existait pas.

Ce constat interroge la formation de formateurs, laquelle ne peut plus reposer seulement sur la connaissance de savoirs savants. Ce lien étroit entre ce que le formateur sait, ce qu'il comprend et ce qui émerge des contraintes situationnelles et des représentations des acteurs, transforme son approche didactique. Cette caractéristique est plus qu'une simple définition du concept "fonctionnel des formations en alternance"[18], c'est le fondement même de notre concept d'accompagnement.

2.1.2. La fin du concept de "niveau"

Traditionnellement, c'est-à-dire dans les pratiques de formation initiale et continue relatives à des apprentissages disciplinaires, c'est le "niveau" qui crée le groupe. Les objectifs pédagogiques sont établis en fonction des pré-requis et des compétences représentatives de l'ensemble d'un groupe, lequel est censé être homogène. Nous avions à ce sujet évoqué dans notre chapitre I[19] la constitution des groupes de formation du Département Expression Ecrite et Orale : les apprenants sont répartis en niveaux en fonction des résultats d'évaluations déterminant des pré-requis. Ceux-ci permettent ensuite de déterminer les objectifs des contenus formatifs.

Dans le cadre d'une formation accompagnant une transformation de pratique, la constitution du

---

[17] THEVENET Maurice,1993, *La culture d'Entreprise*, Paris, PUF, 127 p. ; p. 111.

[18] Conception évoquée par EUZET Jean Paul, 1998, "Les principes relatifs à une démarche de formation professionnelle d'adultes", in *La formation d'adultes sur le terrain*, Paris, Hachette Education , p. 47.

[19] Voir pp. 7-8.

groupe ne se fait plus en lien avec le niveau mais bien avec le poste de travail. **C'est la fonction qui crée le groupe. Le groupe est hétérogène et appartient à un collectif d'action**. Il s'organise en fonction des exigences d'analyse et de résolution de problèmes et non sur la base des besoins individuels de formation de ses membres.

Ce changement, qui pourrait paraître insignifiant, est pourtant lourd en conséquences pédagogiques. On retrouve les caractéristiques des Formations-Actions évoquées par Guy Le Boterf[20]. Pour lui, elles ne sont pas construites pour la satisfaction des besoins du pédagogue. Elles trouvent d'abord leur fondement et leur justification dans la logique du projet d'entreprise. En traduisant des objectifs en termes de résultats attendus, non seulement on n'oublie pas la logique d'action, mais on ne la subordonne pas à la logique pédagogique.

2.1.3. L'implication du formateur

Ce point particulièrement délicat est, à notre avis, très spécifique aux formations en situation de travail. Il pose deux questions que nous voulons simplement soulever parce qu'elles bouleversent d'une certaine façon la culture du formateur, très souvent "ex-enseignant" de formations initiales[21]:

- Quel doit être le degré d'implication du formateur dans les structures de l'entreprise ?
- En associant le contenu de la formation aux besoins de l'entreprise, comment le formateur peut-il préserver une certaine liberté ?

Pour nous, l'implication du formateur dans la culture de l'entreprise apparaît incontournable. Il n'est pas exclusivement spectateur, il est acteur dans une structure qui l'invite à épouser la cause pour laquelle elle se bat, pour sa raison sociale et économique. Ce constat pose la question de la formation sur un plan plus institutionnel, plus politique. Car c'est au monde du travail avec des enjeux économiques, politiques parfois éloignés de ses propres conceptions que le formateur est confronté. Qu'il le veuille ou non, il est impliqué : libre à lui de s'engager[22], mais la confiance qu'il suscitera proviendra, à notre avis, de sa capacité à s'investir moralement et physiquement.

---

[20] LE BOTERF Guy, in "La formation - action en entreprise ", *Education permanente*, n°87, p. 97.

[21] Nous rappelons que le recrutement des formateurs d'adultes dans le domaine de la formation générale s'effectue en grande partie dans le vivier de l'Education Nationale.

[22] Cette nuance va dans le sens de celle proposée par ARDOINO Jacques in "Polysémie de l'implication". Revue *Pour n° 58*, Mars Avril 83. Pour lui, "l'engagement est de type volontariste, là où l'implication est toujours subie passivement".

Plus que dans tout autre situation de formation, les aspects déontologiques de la fonction apparaissent :

- secret professionnel sur les aptitudes individuelles des participants
- prise en compte des évolutions stratégiques de l'entreprise,
- acceptation des normes de comportements sociaux correspondant au niveau de développement, à la culture de l'entreprise, etc.

Autant de situations impliquantes pour celui qui ne peut faire autrement que **d'être dedans**. Dedans, car impliqué ; mais aussi **dehors** pour garder la confiance que les acteurs lui ont donnée. Position complexe du formateur qui doit à la fois **conserver son esprit critique** et **préserver celui des apprenants**, mais qui ne peut nier que, d'une certaine façon, il ne peut faire autrement que d'adhérer au modèle social proposé.

2.2. Le principe du partenariat

La notion de partenariat est pour nous centrale, parce qu'elle implique, pour reprendre un mot de Gaston Pineau[23], la notion de "partage du pouvoir de former", de partenaire, de compagnon ; elle est indissociable du concept d'accompagnement : *on accompagne quelqu'un vers, on est le compagnon de, on choisit pour partenaire*... Partenaire et compagnon sont d'ailleurs dans la vie sociale synonymes.

2.2.1. L'adhésion des acteurs au projet et approche systémique : la condition du changement

Comme le rappelle Jean Clenet[24], étymologiquement le mot "projet" vient du latin pro-jicere, jeter en avant, il s'agit d'imaginer, de produire par avance du sens. Pour lui, ce sens "direction" et sens "signification" doivent permettre aux acteurs de se situer dans leur formation. C'est également à

[23] Directeur du Laboratoire des Sciences de L'Education et de la Formation à l'Université François Rabelais de Tours et cité dans la préface de CLENET Jean référence ci-après.

[24] CLENET Jean, 1994, *Partenariat et alternance en Education. Des pratiques à construire,* L'Harmattan, 184 p.; p. 144.

ce sens que fait allusion Jean Berbaum[25] lorsqu'il affirme qu'il ne peut y avoir de véritable explication s'il n'y a pas indication du sens, de la finalité. Il ajoute par ailleurs que cette compréhension n'est complète que si "elle associe à "la saisie intuitive du sens, la connaissance des lois de fonctionnements, des enchaînements de phénomènes". Il rejoint d'une certaine façon les propos de Georges Lerbet[26] pour qui "c'est l'acteur qui produit du sens".
Nous rejoignons tout à fait ces points de vue d'auteurs et avons montré tout au long de notre travail de recherche, l'importance que nous avons accordée à l'explicitation du sens de la tâche des rédactrices et par extension de leurs comportements.

La question du sens pose celle de la **motivation** des acteurs. Pour Pierre Claude Vincent[27], "l'entreprise est plus centrée sur son but propre que sur la régulation de ses composants". Pour lui, comme l'entreprise est dans un système artificiel, il n'y a pas d'autorégulation naturelle. Il faut qu'il y ait des régulations volontaristes sinon le système est condamné à la nécrose. Mais cette régulation n'est pas forcément partagée par les composantes humaines du système, à savoir les acteurs sociaux. C'est pourquoi **adhérer au projet qualité du service** apparaît une des conditions de réussite du projet. C'est donc toute la question de la motivation qui sous-tend les transformations. Comment une organisation va-t-elle insuffler une dynamique de changement et, par extension, comment va-t-elle donner les moyens aux acteurs de la formation d'adhérer au projet ? Derrière ces questions, nous posons comme clef de voûte de toute transformation de pratiques la question de l'implication ou du "champ motivationnel" pour reprendre l'appellation de Philippe Bernoux[28]. Celui-ci dit d'ailleurs à ce sujet qu'on ne doit pas dire que l'on cherche à motiver quelqu'un : c'est la personne qui se motive elle-même. Tout au plus, peut-on essayer d'agir sur ce que l'on sait de son champ motivationnel. En mettant ainsi la notion **de sens de l'action** au cœur de la motivation au changement, il rejoint les propos de Jean Simonet[29] pour qui "la notion de résistance au changement est un concept faux et trompeur. "Pour lui", les gens ne refusent pas le changement a priori. Ils refusent le changement conçu et organisé en dehors d'eux et dans lequel ils ne trouvent pas suffisamment de contreparties."

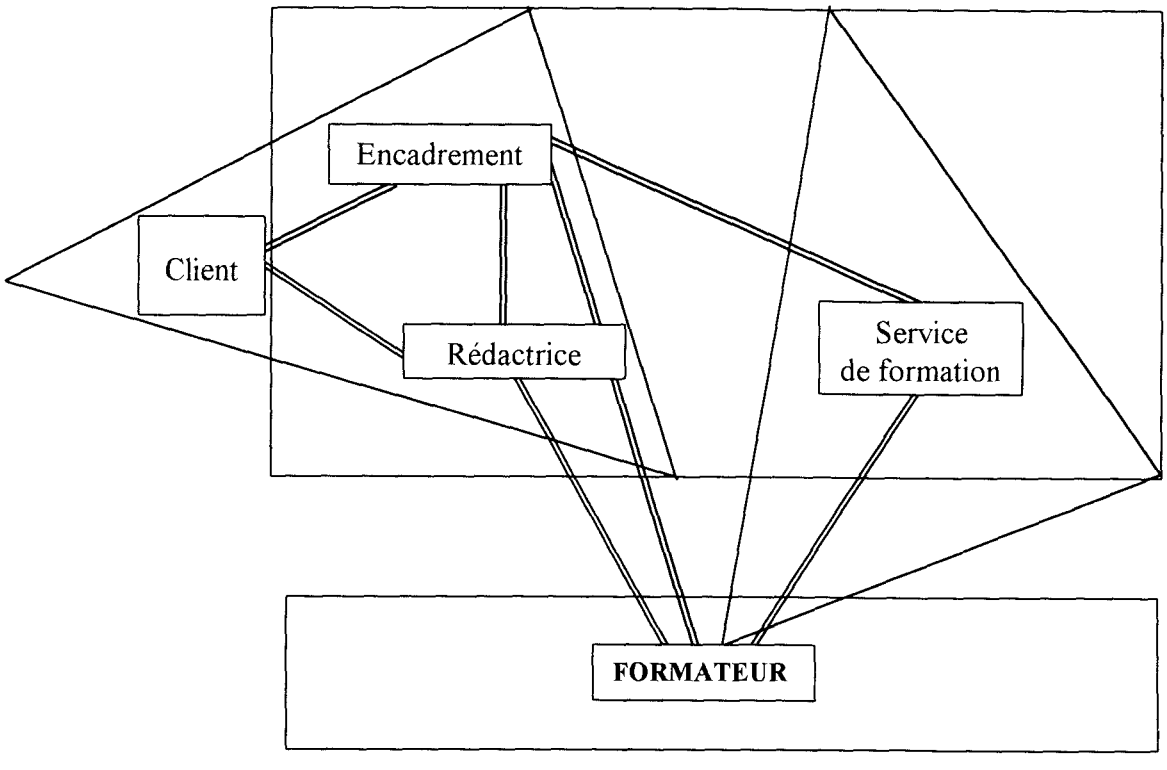
---

[25] BERBAUM Jean, 1982, *Etude systémique des actions de Formation,* P.U.F., Pédagogie d'Aujourd'hui, 237 p.; p. 29.
[26] LERBET Georges, 1992, *L'école du dedans*, Paris, Hachette Education.
[27] VINCENT Pierre Claude, 1990, *Des systèmes et des hommes. Pour une nouvelle approche du management*, Les Ed. d'Organisation, p. 23.
[28] Opus cité.
[29] SIMONET Jean, 1984, *La maîtrise des méthodes d'organisation dans l'entreprise,* Les Ed. d'Organisation p. 99.

C'est finalement une **démarche participative qui cimente la démarche d'accompagnement**. Elle implique une phase constante de dialogue entre l'organisation, les acteurs, l'organisme de formation. Cet échange va au-delà d'une simple appropriation de la demande. "Atout stratégique" non négligeable, comme le dit Gilles Hauser[30], la démarche participative est une caractéristique de l'accompagnement. Le schéma ci-après montre les interactions entre les différents acteurs dans une démarche participative.

Dans le schéma ci-dessous, nous voyons que les **deux pôles client**[31] et **formateur** ne sont jamais en interaction. Cette caractéristique, propre aux formations relatives aux relations de service, signifie que le formateur sera toujours tributaire de ses partenaires pour appréhender autrement qu'à travers ses représentations le destinataire de la prestation de service : le client.

ORGANISATION APPRENANTE



ORGANISME DE FORMATION

Figure 17 : La démarche participative

[30] HAUSER Gilles, 1985, *L'investissement formation*, Paris, Ed. d'organisation, 1985, 158 p. ; p. 44.
[31] Dans le sens que nous lui avons donné dans ce travail : celui qui est au cœur de l'interaction commerciale.

Le schéma ci-dessus montre l'existence d'une interaction entre les différents systèmes qui eux-mêmes s'interpénètrent. En abordant la formation dans une approche systémique, on ne peut échapper aux éventuelles transformations d'ordre structurel qui suivent l'accompagnement en situation de travail. Car le concept d'accompagnement est bien évidemment étroitement lié à celui de transformation : *accompagner une transformation, accompagner un changement.* En ce sens, nous pensons qu'il serait hasardeux de ne pas penser qu'un changement à l'intérieur d'un système puisse ne pas influer sur les règles qui gouvernent ce système. Nous faisons allusion ici aux deux changements évoqués par Paul Watzlawick[32] : changement 1 situé à l'intérieur du système qui lui-même reste inchangé et le changement 2 qui modifie l'ordre interne du système.

Dans le cas de notre formation-action, nous avons pu constater certains mouvements transformationnels déclenchés par et/ou parallèlement à la formation. Nous citerons ceux qui ont été portés à notre connaissance : réflexion sur la redistribution des fonctions et des compétences exigées (rôle et place de la conseillère, polyvalence, etc.) ; transformation de l'outil informatisé (remise à jour des codes-phrases), grille de contrôle qualitative du service, etc. Nous ne chercherons pas à vouloir à tout prix imputer ces changements à la formation. De même, nous ne souhaitons pas ici analyser ces changements parce qu'ils sont la propriété de l'entreprise et que notre rôle n'est pas ici de les expliciter. Nous voulons simplement les évoquer parce qu'ils caractérisent le concept d'accompagnement.

Pour nous, **toucher à une pratique professionnelle, c'est toucher en quelque sorte à la nature du jeu social**. En réfléchissant sur sa tâche, comme le dit Jean Marie Barbier[33], on prend le risque de "modifier le cadre de perception, de représentation de son travail et de sa place dans l'organisation". Cette constatation est pour nous un préalable incontournable à la mise en place d'une formation accompagnant une transformation de pratique. Prévenir les prescripteurs de ces changements structurels probables, c'est jouer la carte de l'authenticité, du partenariat, et placer la formation sous le signe de la confiance. **Le dialogue est au centre du concept d'accompagnement.**

---

[32] WATZLAWICK Paul, 1975, *Changements paradoxes et psychothérapie,* Ed. du Seuil,189 p. ; p. 28.

[33] BARBIER Jean.Marie "La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail" *Education Permanente,* n° 112, pp.125-146.

2.2.2. L'évaluation en action par les prescripteurs

Enfin, le partenariat nous amène sur le chemin de l'évaluation.
Dans les pratiques d'évaluation de formations initiales aux écrits professionnels, les écrits sont évalués en fonction de normes de références explicites ou implicites. Ce sont la plupart du temps des normes de références de nature linguistique, littéraire ou esthétique. S'il s'agit d'écrits professionnels, se superposent des normes plus hétérogènes : pragmatiques, référentielles, sociales (codes de bonnes manières). Mais dans tous les cas, c'est le formateur qui évalue et établit la conformité avec le référent.

Dans une formation aux objectifs d'accompagnement, le formateur est d'une certaine façon dépossédé du rôle d'évaluateur qui traditionnellement lui est dévolu. Ce ne sont donc plus les critères du formateur qui prédominent, mais bien ceux d'abord du client[34] et des responsables du contrôle interne à l'entreprise[35]. Cette pratique est loin d'être familière au formateur en formation initiale, habitué, comme l'observe très justement Bernard Rey[36], à ce que les écrits soient tout entiers dédiés au jugement du maître !

Dans une formation "sur et par" la situation de travail, le formateur n'est plus le seul juge et lecteur des écrits des apprenants. Il est confronté à son double : le client. Celui-ci est lui aussi juge et lecteur. Le client, c'est à la fois le prescripteur, mais aussi celui qui reçoit le courrier. L'évaluation de la formation passe par l'évaluation de l'acteur lui-même en situation de travail mais aussi par l'entreprise, selon les pratiques de contrôle institutionnalisé par celle-ci. Ce contrôle[37] est garant d'une certaine harmonisation des pratiques d'écriture (contrôle-qualité) et d'une productivité individuelle (contrôle-production).
Néanmoins, nous posons comme condition majeure au partenaire-prescripteur l'obligation de cesser toute évaluation/contrôle durant la période d'accompagnement des participants en formation. Nous justifions notre point de vue de la façon suivante :
Il semble que ces contrôles sont parfois vécus douloureusement. En témoignent d'ailleurs certains mécanismes de défense de type : "*Je ne comprends pas pourquoi on me dit que c'est pas bien*",

---

[34] Nous entendrons ici : le destinataire du courrier.
[35] Dans le cadre de l'entreprise, il s'agit davantage de contrôle que d'évaluation.
[36] REY Bernard, 1996, *Les compétences transversales en question*, Collection Pédagogies, ESF, p. 178.
[37] Voir chapitre II, p. 47.

"c'est pas eux qui ont eu la cliente au bout du fil : ils peuvent pas comprendre pourquoi j'ai écrit ça", etc. Ces remarques, très fréquentes, montrent combien **la critique d'une pratique d'écriture peut être ressentie socialement comme une remise en cause de soi et/ou de son savoir-faire professionnel**. Nous pensons donc, comme d'ailleurs le fait remarquer Christophe Dejours[38], que " la souffrance peut générer un processus d'anti-transformation ou plus exactement de conservation". Aussi, si nous souhaitons que des pratiques changent, il ne peut y avoir de systèmes de contrôle institutionnel pendant la durée de la formation : l'erreur doit être considérée comme une construction et non comme une sanction. Pour changer une pratique, il faut oser changer... et pour oser changer, il faut pouvoir le faire en toute liberté...

2.2.3. L'intégration des règles du métier

La règle du partenariat a ses contraintes pour le formateur. La première est d'accepter que l'apprenant fonctionne sur une logique autre que celle de l'enseignement, sur une logique productive dotée des règles d'un métier.

C'est probablement l'un des points les plus délicats du partenariat parce qu'il touche, d'une certaine façon, à l'indépendance[39] du formateur. Accompagner, "*c'est aller avec, sur le même chemin, et croiser les mêmes obstacles.*" Si l'on s'appuie sur cette image, on ne peut s'étonner que les règles du compagnon avec qui l'on chemine fassent partie des contraintes formatives. Ces règles, qui constituent l'identité du groupe social exerçant le métier de rédactrice, forment ce que l'on appelle : la culture de métier. En référence à l'analyse de Philippe Bernoux[40], nous considérerons que, dans notre situation de formation, cette culture de métier est :

- la culture antérieure (population féminine, niveau de base BEPC, ancienneté 25 ans, etc.),
- le travail proprement dit (relation de service, interaction écrite dans un contexte de réclamation commercial, etc.),
- la façon dont la profession est découpée (différents niveaux de la tâche, etc.),
- l'organisation technique de la production (système d'écriture automatisé, production etc.),

---

[38] DEJOURS Christophe, 1988, "Souffrance et plaisir au travail: l'approche par la psychopathologie du travail", in *Plaisir et souffrance dans le travail,* Ed. AOCIP, pp. 15-28 ; p. 19.

[39] Nous avions évoqué déjà un peu ce point dans ce chapitre au 2.1.3. L'implication du formateur.

[40] BERNOUX Philippe, 1995, *La sociologie des entreprises,* Ed. du seuil, 396 p. ; p. 198.

- le système des relations de travail (rémunération variable sur la base d'une production qualitative et quantitative, etc.),
- la situation stratégique dans les relations de pouvoir (rapport rédactrice/cliente, etc.).

Ces variables, que nous avons d'ailleurs évoquées dans les chapitres précédents[41], ne constituent pas seulement **une culture métier** incontournable, elles définissent d'une certaine façon les règles du métier à prendre en compte dans l'acte pédagogique.

L'observation de la situation de travail nous donne des indications sur les règles du métier de rédactrice. Nous les résumerons de la façon suivante :

- prendre de la distance vis-à-vis de sa tâche mais pas trop de distance ;
- ne pas se précipiter dans l'action mais ne pas traîner pour agir ;
- prendre le temps de la réflexion mais ne pas traîner ;
- savoir être créatif mais savoir respecter les procédures ;
- se poser des questions mais trouver des réponses.

Ces règles implicites ne peuvent être ignorées par l'action de formation. Elles nous renvoient à nos stratégies éducatives car elles posent toute la complexité de ces formations qui doivent à la fois proposer des outils "opérationnels prescriptifs" pour satisfaire des besoins d'opérationnalisation des prescripteurs, mais aussi des outils "réflexifs" permettant aux acteurs de conserver un certain esprit critique. Pris entre le désir d'opérationnalité des prescripteurs, et les contraintes situationnelles des acteurs, le formateur doit établir un savant dosage entre ce qui "marche vite", mais qui n'est que superficiel et souvent conformiste, et ce qui "s'approprie" et qui demande du temps et incite à une réflexion personnelle, autonome.

Nous prenons pour exemple ici la technique de l'auto-questionnement que nous avons préconisée dans le chapitre VI. Cet outil, que nous estimons indispensable pour faciliter les mécanismes de distanciation, a donné lieu à de nombreuses résistances au départ parce qu'il semblait aller à l'encontre des règles du métier : *"On n'a pas le temps de se poser ces questions"* ; *"Dans notre travail, on peut pas se permettre de faire ça"*. Il a fallu opérationnaliser[42] ce qui apparaissait inopérationnel pour faire comprendre que l'on pouvait perdre du temps pour en gagner !

---

[41] Plus particulièrement au chapitre I et II.

[42] Nous avons notamment mis en place des fiches d'auto-questionnement "opérationnelles", p. 290.

Ces règles du métier "à intégrer" déplacent notre réflexion sur un plan plus politique. Sans vouloir entrer dans un débat idéologique, on ne peut sous-estimer cet aspect. Il ne peut y avoir d'accompagnement sans "*aller ensemble au même pas, dans une même direction*". Performance, rentabilité, efficience, sont des termes que l'accompagnant ne peut ignorer : ils font partie des règles du métier des apprenants et d'une certaine façon des règles du métier d'accompagnateur.

Plutôt que de voir dans l'intégration des règles du métier une perte d'autonomie des stratégies éducatives, nous y voyons un enrichissement réciproque : les uns pour infléchir leurs règles du métier, les autres pour formaliser des savoirs plus opérationnels. Cette acceptation des règles du métier est un fondement essentiel du concept d'accompagnement. La simple adhésion au projet de l'entreprise n'est donc pas suffisante pour pouvoir accompagner. Accompagner c'est accepter, voire adhérer au processus de socialisation professionnelle mis en place par l'organisation apprenante. Se pose alors une question fondamentale : Comment faire pour que l'accompagnement ne soit pas seulement une reproduction d'un modèle imposé ?
Pour cela, nous pensons que l'accompagnement à la professionnalisation doit aller dans le **sens de l'autonomisation** des acteurs. En ce sens, nous ne perdons pas de vue que même si les règles du métier, si les modèles sociaux restent très omniprésents, la formation doit encourager les apprenants à devenir leur propre auteur. C'est à ce **concept d'autorisation** dont parle Roselyne Orafiamma[43] que nous faisons référence. Nous y voyons une démarche pédagogique bâtie sur l'écoute, le dialogue, la distanciation. C'est d'une certaine façon permettre aux acteurs d'accéder à leurs systèmes de valeurs en tenant compte des individus et de leur singularité profonde. C'est autoriser les acteurs "à dire" pour qu'ils se sentent reconnus car entendus. Cet objectif **de mise en confiance** en soi est un enjeu important pour les formations accompagnant une transformation.

2.3. Le principe de la pédagogie "individuelle et collective"

Ce principe pédagogique trouve sens dans la conception de la formation que nous avons volontairement élaborée en trois phases,[44] réparties dans le temps, puisque la durée, comme nous

[43] OROFIAMMA Roselyne, 1990, opus cité, p. 70.
[44] Voir chapitre 1 pour le descriptif.

l'avons exprimé précédemment, est un critère fondamental. Ces règles sont :

- une phase dite "groupe-base" (formation collective)
- une phase dite"groupe-maintenance "(formation collective)
- une phase individualisée dite "atelier- tutorat" (formation individualisée).

Ces phases qui alternent des modes d'apprentissage différents :"transmissif, appropriatif, incitatif"[45] permettent à l'apprenant d'avoir l'occasion de s'interroger sur sa pratique de façon différente et à différents moments du processus de transformation[46]. Le tableau 1 ci-après résume les directions apportées à chaque phase. Précisons que chaque apprenant a pu bénéficier des trois phases réparties sur deux années, pour un total d'environ 90 heures par personne. En proposant des phases variées, nous permettons à l'apprenant d'entrer progressivement dans "le moment pédagogique" opportun pour faire le deuil de ses représentations, pour se lancer dans une transformation de pratique. Dans son ouvrage, *"La pédagogie entre le dire et le faire"*, Philippe Meirieu[47] évoque clairement cette résistance de l'adulte à ce que l'on veuille décider son bien à sa place. Pour lui, l'adulte en formation ne désire jamais au bon moment ce qui est programmé dans l'apprentissage. En instaurant ces trois phases, nous tenons compte du fait que c'est l'adulte qui décide du moment où il veut être accompagné. Les trois phases que nous proposons permettent justement ce choix. Trois finalités distinctes composent les trois phases de l'accompagnement :

Comprendre / confronter (phase 1) ⇒ **s'approprier/ ajuster** (phase 2) ⇒ **individualiser/ réactualiser** (phase 3).

---

[45] Nous faisons ici allusion aux trois modes de travail décrits par LESNE Marcel, 1977, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, L'Educateur., 237 p.

[46] Ces trois modes d'apprentissage existent dans chaque phase.

[47] MEIRIEU Philippe,1995, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF, opus cité.

Phases	**Objectifs**	**Variable temps**
Phase 1 **"Groupe base"**	- Donner un **sens** au projet de transformation dans sa globalité ; - Déceler **le rapport** de chaque apprenant avec sa pratique rédactionnelle ; - Faire **émerger les représentations** individuelles et collectives par des outils de confrontation (écriture collective par ex) ; - **Observer** les habitudes rédactionnelles ; - **Proposer** des diagnostics sur la pratique d'écriture d'une collectivité en lien avec quelques apports théoriques ; - **Définir** avec le groupe les axes de la transformation.	54h (réparties sur 3mois)
Phase 2 **"Groupe maintenance"**	- Aider l'apprenant à "mettre en mots" ses **résistances** ; - Faciliter la verbalisation pour déceler les éventuelles **rigidifications** ; - Aider à **l'appropriation.**	24h (12 mois plus tard)
Phase 3 **"Atelier tutorat"**	- Etablir **des diagnostics individuels ;** - **Réactualiser** en fonction de l'évolution conjoncturelle de l'entreprise (nouvelles propositions du service Marketing, nouvelles difficultés pour nouveaux produits etc.).	12h (6mois plus tard)

Tableau 114 : Descriptif des phases de la formation-action

Dans le tableau 117, nous présenterons la répartition des différentes phases dans les trois entreprises où nous avons amorcé ce projet d'accompagnement. Nous observerons que, dans certains cas, la formation pour le personnel d'encadrement s'est effectuée en même temps que celle des agents opérationnels et parfois à côté des agents opérationnels. Il s'agit là d'un choix qui appartient aux organisations prescriptives. Nous aborderons ce problème de synchronisation un peu plus loin.

<table>
<tr><th colspan="4">Entreprise A</th><th>Entreprise B</th><th>Entreprise C</th></tr>
<tr><td colspan="3">Service Relation Clientèle</td><td>Service Après Vente</td><td>Service Relation Clientèle</td><td>Service Relation ClientèleCl</td></tr>
<tr><td>Groupe Base</td><td rowspan="3">Encadrement</td><td rowspan="2"></td><td>Groupe Base Encadrement</td><td>Groupe Base Encadrement</td><td>Groupe Base Encadrement</td></tr>
<tr><td>Groupe Maintenance</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>Atelier Tutorat</td><td>Atelier Conseillère</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

Tableau 115 : Répartition des phases de l'accompagnement dans trois entreprises

2.3.1. Une complémentarité incontournable : pédagogie collective et individualisée

C'est une conception mixte que nous revendiquons en guise de dispositif pour les formations accompagnant un changement. Notre position trouve une explication dans la démonstration que nous avons faite au cours de cette étude. Pour changer des pratiques d'écriture, il faut connaître les pratiques collectives du groupe, appréhender les normes implicites auxquelles le groupe se réfère. C'est d'ailleurs le sens que nous avons donné à l'écriture collective et au conflit sociocognitif (chapitre VII). L'adhésion au projet est donc liée à l'adhésion des acteurs au travail. Une formation trop vite individualisée briserait les chances qu'a un service de comprendre ce qui constitue l'homogénéité et la disparité des pratiques au travail. Pour travailler sur des objectifs de décentration, comme nous l'avons montré dans le chapitre VI, nous avons besoin de la confrontation du groupe.

La définition que nous proposerons de l'individualisation restera très marginale, par rapport à celle que certains utilisent. En ce sens, ce n'est pas tant la notion "d'autonomie" qui prévaut mais celle de "diagnostic individuel," ciment pour nous du tutorat. En effet, nous concevons la phase

d'individualisation comme un tutorat assisté dans le sens où le **formateur** est plutôt **un éclaireur, un conseiller**. Aucun document pré-conçu n'alimente l'atelier individualisé qui devient dès lors un lieu d'échange d'individu à individu, lieu où les résistances s'expriment, lieu de parole où rien n'est pré-maché, où les finitions sont des constructions. C'est peut-être en cela que notre conception de l'individualisation diverge de celle des Centres de Ressources ou de certaines formations matières individualisées. Pour ces systèmes dits flexibles, il existe des référentiels de formations construits et préétablis. Leur souplesse et leur plasticité qui visent à permettre la diversité des parcours n'est possible, comme le soulignent Jean Kuperholc / Alain Mor[48] que si au préalable le maximum de "chemins et de sentiers a pu être préétabli". C'est à ces deux conceptions de l'accompagnement que Daniel Poisson[49] fait allusion lorsqu'il parle d'une part de "l'aide dans l'accès autonome aux savoirs référencés et médiatisés, débouchant sur une certification" et d'autre part de "l'accompagnement de projet avec une aide à la construction des savoirs singuliers par les apprenants, visant l'acquisition de compétences en situation".

Pour nous, c'est à cette deuxième conception que nous nous référons. Dans les formations "sur et par" la situation de travail, comme celle que nous venons de présenter, il ne peut exister d'outils standardisés généralisables préconçus. Ils sont créés au fur et à mesure que les difficultés émergent ; faute de quoi, ils ne seraient que réducteurs et superficiels, en référence à des normes non en vigueur au sein de l'entreprise[50] et tenteraient en vain de figer "l'infigeable" : le rapport des apprenants à leur pratique d'écriture.

Ainsi, si l'on pense que les difficultés rédactionnelles viennent davantage d'un problème de posture et de rapport qu'ont les apprenants avec leur tâche, nous ne voyons pas comment une formation individualisée, prônant des outils standardisés, pourrait faire émerger ce qui relève plus de comportements que de savoirs savants. Les "savoir-faire relationnels" ne peuvent qu'échapper aux produits référencés. Cette difficile combinaison de deux dimensions : la standardisation des outils de formation et l'individualisation des prestations est un paradoxe qui est, pour Jean Kuperholc / Alain Mor, à l'origine de nombreuses difficultés des formations individualisées.

Pour toutes ces raisons, notre démarche individualisée ne considère pas l'autonomie comme un postulat de base : on vient à l'atelier pour trouver, retrouver une autonomie professionnelle. Cette

---

[48] KUPERHOLC Jean / MOR Alain, 1993, *Développer de nouvelles formes de formation: les systèmes flexibles,* Ed. Liaisons, 157 p. ; p. 55.

[49] DANIEL Poisson, 1999, co-auteur du *Traité des sciences et des techniques de la formation*, sous la direction de CARRE Philippe et CASPAR Pierre, Paris, Dunod, 511p. ; p. 398.

[50] Nous renvoyons le lecteur à l'analyse que nous avons faite sur les écrits professionnels, chapitre VI.

nuance est pour nous capitale, car elle place la relation pédagogique dans une relation d'écoute, de diagnostic, de questionnements, outils que nous préconiserons particulièrement. Notre approche de la formation individualisée va donc plutôt dans le sens qu'en donnent Daniel Poisson[51] et les membres de son équipe : une "**autonomie coopérative**".

Par exemple, dans la phase 3, relative à l'atelier individualisé, nous proposons aux apprenants d'apporter leurs lettres personnalisées rédigées depuis six mois. De ces confrontations individuelles et/ou collectives émergent les résistances, les difficultés, les craintes. Puis un diagnostic concerté individuel et personnel est effectué avec l'apprenant : suggestions, remédiations, conseils sont proposés et soumis à l'applicabilité dans l'action. Pour nous, **le diagnostic** est **au cœur de la stratégie individualisée et non les outils.** Nous déplorons la déviance actuelle de certaines formations individualisées qui ne sont bien souvent que des parcours outillés, où le formé n'apprend plus à verbaliser ce qui fait obstacle à son savoir.

2.3.2. Un modèle pédagogique coopératif : Un nouveau rapport au savoir du formateur

C'est donc un **modèle pédagogique coopératif** que nous retiendrons.
Les savoirs étant mobilisés dans l'action et par l'action, le rapport au savoir s'inverse : l'apprenant sait, le formateur apprend. C'est cette inversion des savoirs qu'évoquent Michelle Mauduit et Franck Martini[52] lorsqu'ils disent qu'exercer le métier de formateur dans les pédagogies en alternance, c'est "savoir se laisser enseigner le travail". Nous avons pu repérer des expressions relevées au cours de la formation-action : "*Nous on fait comme ça ici, on ne peut pas faire comme ça, on va vous expliquer comment on fait, etc.*". Au "*comment faire*" traditionnel de l'apprenant se substitue "*le voilà comment on fait*". L'apprenant n'est plus tant en quête de savoir mais en quête d'un **autre** savoir qu'il veut d'abord juger, tester dans l'action. Lâcher un savoir pour un autre doit valoir le coup ! C'est donc ce "plus" qui est demandé au formateur, un "plus" opérationnel qui donnera un plus à l'acteur. C'est lui d'ailleurs qui validera ou non le savoir du formateur par l'applicabilité des outils dans l'action, en situation. Ce renversement des rôles est

---

[51] Opus cité.
[52] MAUDUIT CORBON Michelle et MARTINI Franck ,1999, *Pédagogie de l'alternance*, Pédagogies pour Demain, Hachette Education, 95 p. ; p. 67.

pour nous fondamental, car il implique un **changement identitaire du formateur** sans lequel il n'y a pas d'accompagnement possible.
En effet, le formateur rentre de plein fouet dans l'arène de ceux qui connaissent leur métier et qui s'interrogent sur la présence tout à coup d'un néophyte qui viendrait à coup de "baguette magique" dispenser de "bons et loyaux" conseils. Le savoir a changé de mains : il est dans les mains de ceux qui exercent depuis des années un métier et en connaissent toutes les "ficelles" ! Et c'est peut-être dans cette dépossession du savoir, signe d'un changement paradigmatique profond du métier de formateur que se trouve le véritable enjeu du concept d'accompagnement.

Nous définirons sommairement ce changement identitaire autour de la notion de place et de posture du formateur. Celui-ci, habitué à voir les apprenants se plier à sa logique parce qu'il a le savoir, doit accepter ici que l'apprenant est autre, qu'il vit dans une autre logique et qu'il a d'autres intérêts. Cette acceptation de la différence qui limite ainsi les enjeux de pouvoir place d'entrée de jeu la formation sur le terrain de la **confiance** et renvoie le formateur à ses propres motivations. André Garbe et Martine Rosain[53] parlent "d'humilité" en définissant la qualité par excellence du formateur dans les formations ouvertes : pour eux, "le talent se trouve chez l'apprenant". Le formateur devient, pour reprendre un terme de Daniel Poisson[54], un "facilitateur de l'apprentissage", celui qui fait émerger le savoir de l'apprenant, celui qui aide à sa réorganisation en fonction du projet qui le mobilise.

Ce changement identitaire n'est pas nouveau dans le monde de la formation. Déjà, les formations individualisées ont introduit ce changement paradigmatique en redonnant une autonomie à l'apprenant. Ce concept d'accompagnement s'inscrit dans la mouvance des nouveaux dispositifs de formations individualisées, mais il va plus loin car il engage la pédagogie du formateur par l'opérationnalisation de ses outils dans l'action effective. Le référentiel est l'efficience immédiate en situation.
Nous ne voudrions pas laisser entendre que dans d'autres situations de formation, l'efficience n'est pas mesurable. La différence est que, par le fait de l'accompagnement en situation de travail, les

---

[53] GARBE André et RONSAIN Martine, 1998,"Le maître d'œuvre et le maître d'ouvrage", in Agrimedia Nord-Pas de Calais, un réseau de centres de ressources pour la formation agricole *Les cahiers du CUEEP* n°35-36, pp. 109-116.

[54] DANIEL Poisson, 1999, co-auteur du *Traité des sciences et des techniques de la formation*, sous la direction de CARRE Philippe et CASPAR Pierre, Paris, Dunod, 511p. p. 398.

outils et/ou conseils sont testés d'une séance à une autre, et renvoyés au concepteur en cas d'inadaptation. Cette particularité entraîne un changement dans l'implication langagière du formateur qui ne peut plus prétendre que "c'est ainsi qu'il faut faire" en référence à une norme théorique mais qui est sans cesse confronté à **l'application pratique de sa théorie.** On retrouve là sans doute une point commun avec les apprentissages en alternance.

Il est question également de désapprentissage[55] puisqu'il s'agit pour l'acteur apprenant d'effacer certaines connaissances ou représentations de ses systèmes de mémorisation. Désapprendre, avant d'apprendre... mission bien délicate pour le formateur qui se trouve bien souvent confronté à des organisations qui redoutent ce "désapprentissage" même momentané. Pour les entreprises, "le moteur de croissance se base lui-même sur les anciennes connaissances et théories d'action"[56].
Nous schématiserons notre **modèle pédagogique coopératif** de la façon suivante :

[55] Voir chapitres précédents.
[56] PROBST Gilbert J.B., BÜCHEL Bettina S.T., 1995, *La pratique de l'entreprise apprenante*, Les éditions d'organisation, 192 p., p. 70.

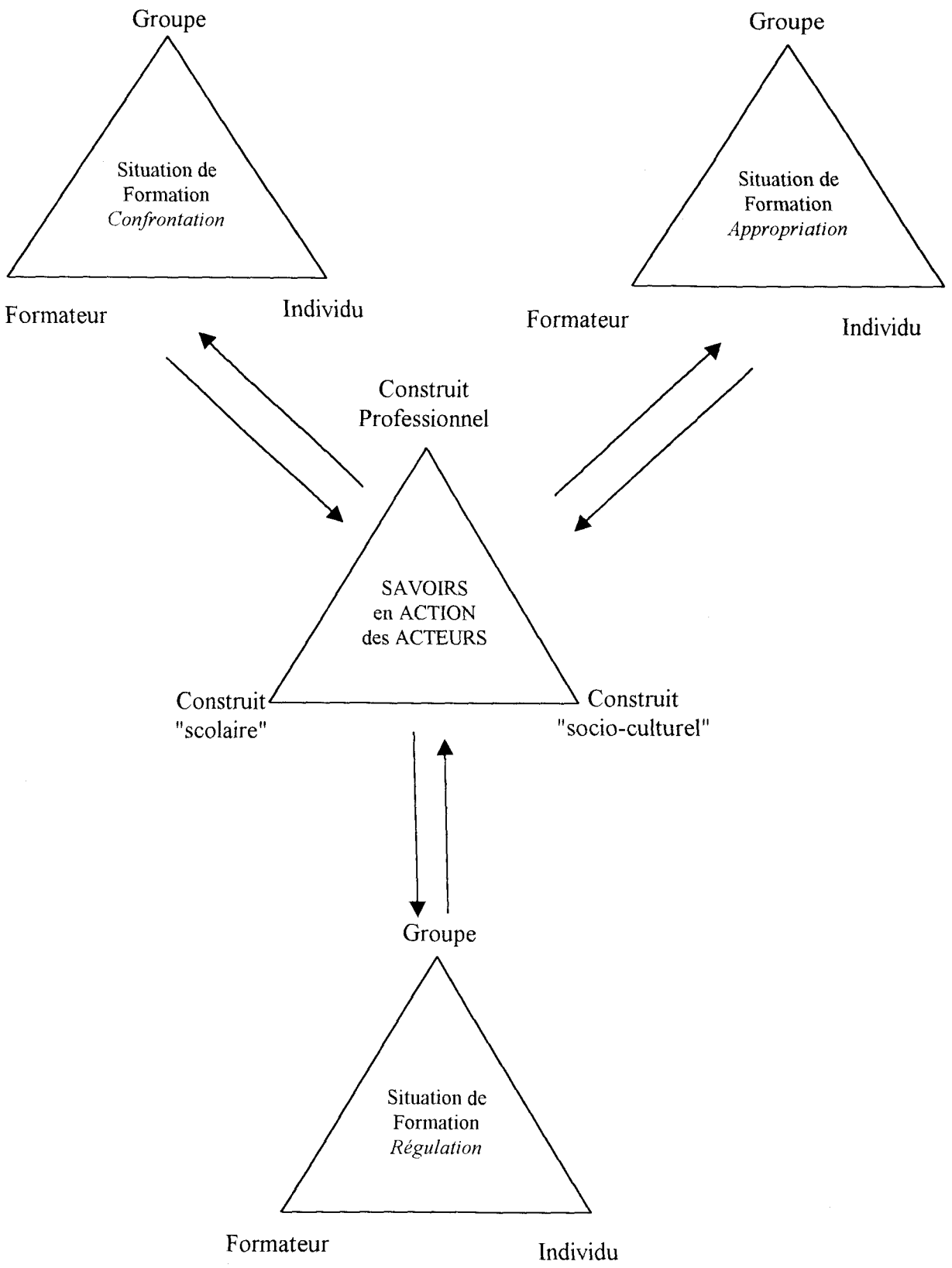


Figure 18 : Le modèle pédagogique coopératif

Dans ce schéma, ce sont bien les "savoirs en action" des acteurs qui sont au cœur du modèle. Ces savoirs tiennent compte des représentations scolaires, professionnelles et socioculturelles des

acteurs. La situation de formation "accompagnante" est "à côté" et favorise les "allers-retours" selon des phases différentes (confrontation, appropriation, régulation) dans un dispositif où le formateur, le groupe et les individus ont chacun leur rôle. Ce sont ces articulations qui caractérisent le modèle coopératif.

2.3.3. Une logique distincte d'une logique modulaire

Dans le tableau ci-après, nous proposons de comparer ce qui caractérise les formations dites modulaires[57] ayant des objectifs de montée en qualification ou de remise à niveau avec les formations dites professionnalisantes axées sur des démarches d'accompagnement.

[57] La logique modulaire est celle qui est traditionnellement mise en œuvre dans les Formations d'Adultes de notre Département et concerne principalement les objectifs de montée en qualification.

	Logique Modulaire	**Logique d'Accompagnement à la Démarche Qualité d'un Service.**
Groupe	Constitution du groupe après une évaluation d'entrée (dispositif par niveaux)	Constitution du Groupe sans évaluation. C'est la fonction sur le poste de travail qui crée le groupe.
Contenu	En lien avec les objectifs de la formation qualifiante.	Etroitement lié aux objectifs opérationnels de l'entreprise.
Supports Pédagogiques	S'appuient sur les apports théoriques de la Didactique du Français.	S'appuient sur les pratiques professionnelles en situation de travail et sur des apports théoriques de disciplines diverses (Sciences du Langage, Didactique du Français, Psychologie Cognitive, etc.).
Phase d'Apprentissage	Limitée dans le temps sur une base d'apprentissage (souvent 60 heures).	Espacée dans le temps. Plusieurs phases d'apprentissage sont envisagées : ⇨ phase de confrontation ⇨ phase de régulation / d'appropriation ⇨ phase d'individualisation
Apprenant	Envisage sa formation dans le cadre d'un projet individuel.	N'envisage pas toujours la formation dans le cadre d'un projet individuel, subit parfois le projet collectif de l'entreprise.
Formateur	Maîtrise sa matière.	A un savoir-faire, accepte d'élargir son champ de compétence.
Institution	Joue son rôle de prestataire de formation.	Joue la carte du partenariat Fournisseur-Client.
Evaluation	Effectuée par le formateur pendant et à la fin de la session.	Effectuée par les prescripteurs après la formation (contrôle).

Tableau 116 : Analyse comparative de deux logiques de formation

3. Limites

3.1. Formation et synchronisation : une condition de l'accompagnement

Une des conditions de réussite de la formation est à notre avis la synchronisation de l'action de formation à tous les échelons hiérarchiques concernés par le projet. Ce principe, qui peut paraître élémentaire, est néanmoins loin d'être systématisé. Sur les trois entreprises avec lesquelles nous avons mis en œuvre ce type de projet, aucune n'a pu concevoir la formation en synchronisation. Il nous est même arrivé de constater deux ou trois ans d'écart entre la formation des premiers acteurs et celle des derniers. Les raisons invoquées sont autant d'ordre économique que psychologique. Le problème financier écarté, il ressort bien souvent une difficulté à former les hiérarchiques avant les opérationnels (sans doute parce que l'on pense souvent que le personnel d'encadrement n'en a pas besoin), mais on s'empresse toujours de les former après les opérationnels, parce qu'alors, l'autorité que confère le savoir a changé de mains !
Nous pensons que l'ordre instauré : formation aux agents opérationnels puis au personnel d'encadrement, puis aux contrôleurs qualité, va à l'encontre du sens même de l'accompagnement. Pour nous, il convient de cheminer tous ensemble, en même temps.

3.2. Les enjeux pour l'apprenant : au-delà de la formation

Une des caractéristiques du concept d'accompagnement est, comme nous le précisions précédemment, que l'évaluation appartient aux prescripteurs. Même si celle-ci est plus dans une démarche de contrôle que d'évaluation, l'accompagnement est forcément à côté et jamais vraiment dedans. Il n'est pas simple d'évaluer avec objectivité et rigueur des transformations de pratiques dans ce type de formation où les savoir-faire relationnels et les savoir-faire professionnels sont étroitement liés. Nous possédons néanmoins quelques indices évaluatifs[58] relevés par l'entreprise par des contrôles internes. Certaines habitudes rédactionnelles ont évolué. Il semblerait que les rédactrices qui avaient des propensions à la communication commerciale aient amélioré leurs performances dans ce domaine, mais que celles qui étaient déjà en difficultés n'aient que

[58] La formation a été reconduite pendant six années : nous pensons que c'est un premier indicateur d'une certaine réussite dans le processus d'accompagnement.

modestement amélioré leurs performances, voire aient un peu à la fois renoncé à une transformation de pratiques. Deux constats émergent :

- Des transformations dans les pratiques d'écriture ont souvent été constatées, mais il semble qu'elles ne résistent pas au temps : selon les prescripteurs, il y a très rapidement des retours aux anciennes habitudes.
- Certaines compétences communicationnelles divergent encore entre les acteurs, même si certains changements sont perceptibles.

Nous avons tout au long de notre travail de recherche émis quelques explications sur ces difficultés communicationnelles. Nous les rappellerons brièvement ici en disant qu'il existe un lien étroit entre compétences communicationnelles et implication de l'écrivant dans son activité rédactionnelle. En acceptant de transformer ses pratiques langagières, la rédactrice accepte une nouvelle identité professionnelle. Cette approche globale de sens dépasse largement le contexte formatif.

D'autre part, il existe un lien étroit entre pratique d'écriture commerciale et mode d'écriture informatisé. Les enjeux de production viennent s'ajouter aux contraintes commerciales. Qualité et production s'affichent comme indissociables et influent sur le rapport que les apprenants ont avec leur tâche d'écriture. Là encore cet espace motivationnel dépasse les axes formatifs.

Nous avons souhaité compléter notre point de vue et celui des prescripteurs par les résultats d'un "bilan à chaud" effectué auprès des acteurs.

Résultats d'un "bilan à chaud"(les indicateurs de transformation et les freins)

La méthode d'évaluation que nous avons employée est celle du questionnaire effectué "à chaud" à la fin des formations de 54 heures réparties sur 2 à 3 mois. A ce jour, nous disposons de plus de 236 réponses aux questionnaires. Nous avons choisi d'utiliser une grille de questionnement souple, ouverte à l'expression libre, anonyme. Ce choix nous semblait le meilleur pour plusieurs raisons :

- D'une part parce que nous savions que nous n'aurions pas de problèmes liés à la rédaction (faut-il encore ici préciser qu'il s'agissait d'une population rompue à l'exercice de la rédaction ?).

- D'autre part, nous souhaitions un indicateur-temps identique à tous. Toutes les évaluations ont été effectuées dans la dernière séance de formation avec un temps de rédaction identique, environ 30 à 40 minutes.

- Enfin, parce qu'il était important de pouvoir nous appuyer sur un document écrit, et ce d'autant plus que nos protocoles reposaient sur des formulations écrites. Nous conservions une certaine homogénéité dans les méthodes d'investigation.

Nous connaissons les limites de ce type de questionnaire ; c'est la raison pour laquelle nous n'avons pas tenu à en faire un point central dans notre recherche. Néanmoins, compte tenu de la personnalité forte de cette population, nous pensons que les propos recueillis ne versent guère dans la complaisance. Le questionnaire a été composé de la façon suivante :

1 - L'appréciation de la formation :
- Compte tenu des objectifs fixés à ce stage, êtes-vous satisfaite de son contenu ?

2 - La Formation :
- Quelle partie du stage avez-vous le plus appréciée, Pourquoi ?
- Y a-t-il eu des séquences difficiles ? En quoi ?

3 - L'influence de la formation sur la pratique professionnelle :
- Constatez-vous que cette formation a une influence sur votre pratique professionnelle ? Précisez
- Pensez-vous pouvoir utiliser ultérieurement ce que vous avez découvert ? Comment ?

4 - Les méthodes et outils pédagogiques proposés :
- Que pensez-vous de l'animation des méthodes pédagogiques utilisées (travail en sous-groupes, emploi du rétroprojecteur, des supports papier, etc.) Quelles suggestions feriez-vous ?

Nous ne retranscrirons ici que quelques extraits des réponses apportées par la question 3. Certaines réponses étant sensiblement semblables, nous ne les avons pas retranscrites. Les

questions de l'axe 3 avaient pour objectifs de se centrer sur l'effet immédiat de la formation sur la pratique professionnelle (autrement dit, c'est l'influence de la formation durant la formation qui est ici analysée), et de proposer une projection évaluative des effets pressentis à long terme.

Les indicateurs de transformation :

- **Catégorie 1 : la remotivation au travail**

  - *Je fais beaucoup plus facilement une lettre personnalisée et même avec* ***plus de plaisir.***
  - *J'ai* ***redécouvert*** *mon métier.*
  - *Ce stage m'a redonné* ***le goût de l'écriture.***
  - *Je prends* ***plus de soin*** *à la construction de mes lettres personnalisées.*
  - *Je prends* ***plus à cœur*** *le problème du client.*
  - *J'ai* ***plaisir*** *à faire des lettres personnalisées.*
  - ***J'ai compris*** *pourquoi il fallait faire des lettres personnalisées.*
  - *Je* ***cherche*** *à appliquer ce que j'ai appris.*
  - *J'ai* ***plus d'assurance.***
  - *Je* ***n'ai plus d'appréhension*** *devant la page blanche.*
  - *Je suis* ***plus pointilleuse.***
  - *Je* ***n'hésiterai plus*** *à faire une lettre personnalisée, etc.*

De l'analyse de cette première catégorie, nous ferons plusieurs remarques. Sens, plaisir, aisance sont des atouts qui semblent rejaillir sur les performances rédactionnelles commerciales. Si la formation a permis le développement des forces psychologiques positives, elle a fait gagner aussi aux apprenants de "l'estime de soi" et c'est, comme le dit Michel Périgord[59], ce qui contribue à motiver.

- **Catégorie 2 : La compétence commerciale ou performance commerciale**

  - *J'ai* ***plus le sens commercial.***

[59] PERIGORD Michel, 1987, *Réussir la qualité totale,* Management 2000, Ed. d'Organisation, p. 81.

- *Je prends **plus en compte** la réclamation de la cliente.*
- *J'ai **compris l'importance** de l'image que l'entreprise doit avoir.*
- *Je réponds **plus à l'attente** du client.*
- *Je **prends en considération le ressenti de la cliente.** Savoir dire "non" avec le sourire.*
- *Il faut savoir **s'adapter.***
- *Je rédige **plus positivement.***
- *Je suis **plus attentive au style des lettres** que j'envoie à la cliente.*
- *La formation m'a montré que l'on pouvait aborder le client d'une **autre manière** sans agressivité, sans lui dire "vous avez tort".*
- *Je cherche **plus le sentiment** qu'éprouve la cliente, son attente et comment la fidéliser, etc.*
- *Je me mets **mieux à la place de la cliente.***

Les commentaires mettent en évidence l'existence d'un "*déjà là*" qui est devenu "*plus*", "*autre*" *manière*, "*mieux*" ; l'accompagnement s'est donc bien inscrit dans une amélioration de performance. Il y a trace de transfert positif au sens de Geneviève d'Oleron, puisqu'il y a sentiment d'amélioration de l'efficience dans la tâche : il semble[60] que l'on puisse parler de changement dans des pratiques rédactionnelles commerciales. Des changements de postures semblent s'être opérérés *"Je me mets mieux à la place du client" ; "Je prends en considération le ressenti de la cliente" ; "Je prends en compte la réclamation de la cliente", etc.*

• Catégorie 3 : Les savoir-faire liés à l'écriture

- ***J'ai appris** à construire **une lettre personnalisée.***
- *Je **reformule** mieux.*
- *Je m'efforce d'être plus **claire.***
- *Pour refuser, j'ai pu **utiliser** les plans proposés.*
- *Je fais des réponses **plus rigoureuses** et j'analyse mieux le courrier reçu.*
- *Cette formation m'a permis **d'être plus logique** dans mes lettres personnalisées.*
- *Je fais **attention** aux fautes de Français.*

[60] Nous restons très prudents sur les affirmations de transformations effectives. Néanmoins nous pensons que la prise de conscience est un pas vers les transformations.

- *J'ai moins de difficultés pour* ***débuter une lettre.***
- *J'essaie de mettre des* ***termes d'articulations.***
- *Je relis mon courrier le lendemain et y trouve des fautes* ***que je rectifie.***
- *Le* ***style*** *de mon courrier est* ***changé,*** *etc.*

L'analyse prospective a été quant à elle beaucoup plus nuancée. Alors que toutes les rédactrices questionnées ont reconnu une influence de la formation sur la pratique professionnelle, beaucoup d'entre elles ont été plus nuancées sur l'utilisation ultérieure. Ces réticences nous ont particulièrement intéressés et viennent confirmer en quelque sorte nos observations de départ. Il y aurait deux freins majeurs que nous qualifierons de structurels : la production et les habitudes liées à l'outil informatisé.

Les freins exprimés :

• **Catégorie1 : La production (le facteur temps)**

- *En ce moment, il y a beaucoup de travail et nous ne pouvons pas prendre* ***le temps*** *de rédiger.*
- *Dommage que sur le plan professionnel* ***le temps*** *soit limité (il n'est pas facile de faire de la qualité avec de la quantité).*
- *Je l'espère en tout cas, j'en ai envie, mais il faut savoir qu'une lettre personnalisée, bien pensée prend plus* ***de temps*** *qu'une lettre en code-phrase.*
- *Oui, mais je ne pourrai appliquer et mettre en œuvre que si on veut bien me laisser le* ***temps.***
- *Oui, mais de belles lettres demandent du* ***temps.***
- *Oui, bien sûr, mais il faut être réaliste, on ne peut appliquer de la même façon sur le terrain en ayant le téléphone toute la journée.*
- *Oui, mais maintenant, répondre à un client, je me pose énormément de questions et il est évident que* ***ma production*** *va décliner.*
- *Si l'on pouvait, on ferait plus de lettres personnalisées, mais malheureusement* ***production*** *d'abord.*

- *Oui, mais il faudra beaucoup de pratique car pour le moment, je mets* ***plus de temps*** *qu'avant pour répondre en lettre personnalisée, etc.*

L'analyse des résistances évoquées dans cette catégorie nous amène à faire plusieurs constats. Rédiger une lettre personnalisée provoquerait une "charge mentale"[61] due à la complexité intellectuelle qu'impose la rédaction individuelle d'un courrier traitant une situation-problème dans un contexte commercial. Cette "charge mentale" provoquerait une surcharge de travail et en conséquence une baisse de la productivité. On retrouve le débat entre qualité et quantité. Sans vouloir aller plus loin dans cette réflexion, nous nous contenterons de constater qu'il y a, conformément à nos observations, un lien entre les difficultés rédactionnelles des rédactrices et la coexistence des deux logiques rédactionnelles proposées par l'entreprise. De même on constate que les "logiques productives" peuvent être des freins à la qualité.

• **Catégorie 2 : Les freins liés au mode opératoire de l'outil de travail informatisé**

- *J'essaie d'appliquer ces* ***nouveaux*** *acquis qui parfois me troublent.*
- *Il me faut le temps pour l'application. Ce n'est pas encore systématisé. Pas toujours facile de* ***changer ses habitudes****.*
- *Le stage a révélé* ***la "pauvreté"*** *de l'outil de travail actuel.*
- *Oui, mais les codes-phrases ainsi que les obligations de ceux-ci m'empêchent souvent de réaliser les courriers comme je voudrais.*
- *Si nous pratiquons à la lettre cette formation, nous ne pouvons plus faire de lettres informatisées, etc.*

3.3. Former "sur et par" la situation de travail, c'est toucher au travail

Nous avons tout au long de cette recherche montré les liens étroits entre l'activité d'écriture des rédactrices et leur posture d'écrivant. Nous avons souvent évoqué en quoi le fait de développer des compétences communicationnelles rédactionnelles pouvait modifier le rapport au travail des

[61] Au sens de DE MONTMOLLIN Maurice, 1986, *L'intelligence de la tâche éléments d'Ergonomie Cognitive,* Ed. Peter Lang , p. 104.

rédactrices. Il va de soi qu'en travaillant sur les outils de l'entreprise, un formateur prend le risque de la destabilisation, de la perte même momentanée du savoir-faire des apprenants. Modifier des représentations, surtout lorsque celles-ci impliquent des changements de posture, n'est pas sans risque.

Mais toucher au travail, ce n'est pas forcément toucher à **la motivation au travail,** laquelle reste la seule force capable de faire bouger les individus. Nous posons ainsi les limites de ce type de formation. Certes, nous savons bien la force motivationnelle qui peut se dégager d'une formation développant des compétences au travail, mais nous savons également que c'est finalement l'organisation apprenante et ses choix de management qui détiennent la clef d'une réelle transformation. L'accompagnement n'est qu'un bout de chemin vers une destination qui ne lui appartient pas totalement.

Autrement dit, on ne peut pas demander à quelqu'un d'être commercial s'il n'en voit pas l'intérêt personnel ni collectif. On ne peut demander à quelqu'un de s'engager s'il n'en voit pas les retombées. On ne peut demander à quelqu'un de se transformer s'il ne voit rien bouger autour de lui. **Inévitablement c'est sur un débat plus politique que nous nous plaçons parce qu'il est indissociable d'un projet de transformation.**
Il est fort peu probable que des acteurs s'engagent dans une action de formation qui paraîtrait incohérente ; mais, il ne suffit pas qu'il y ait cohérence pour que des acteurs s'engagent. La cohérence prend forme si elle est arrimée sur des références solides issues de la culture en évolution de l'organisation apprenante.

4. Perspectives

4.1. Le décloisonnement des disciplines : l'enjeu des formations "accompagnement" ?

Comme nous l'avons montré, former des acteurs à cet écrit fonctionnel met en jeu certes des compétences linguistiques, mais aussi d'autres compétences issues de champs variés : les Relations

Humaines, la Psychologie, l'Ergonomie, les Sciences Cognitives, etc. C'est toute la question de la transposition didactique qui est ici posée.

Une question se pose pour un organisme de formation chargé de répartir les demandes en fonction des compétences reconnues des Départements Pédagogiques : qui va prendre en charge ce type d'accompagnement ?

En observant notre Organisme Universitaire de Formation Continue, nous nous apercevons que les Départements Pédagogiques ont été créés sur la base des disciplines de l'Education Nationale. Les nouvelles demandes des entreprises, dont nous avons rappelé les tendances dans notre premier chapitre, nous obligent actuellement à réinterroger ce cloisonnement. En effet, **l'entreprise ne sollicite plus une discipline et son produit pédagogique**, mais un expert-pédagogue créant sur mesure un produit destiné à accompagner un projet de transformation ou d'évolution. Ce type de demande conduit donc les disciplines d'enseignement à remettre en question des habitudes de formation cloisonnée qui jusqu'alors avaient fait leurs preuves. Nous rejoignons les propos de Roselyne Orofiamma[62] lorsqu'elle montre que les compétences de troisième dimension requièrent des savoirs multiples et que de ce fait, on n'est plus dans une "logique disciplinaire". Concepts et références sont utilisés en fonction de situation à traiter. Pour elle, "l'acquisition de ces nouvelles compétences semble plutôt s'accompagner d'une modification du rapport au savoir, où l'intuition est essentielle, où, plus que toute autre activité, il faut être capable de s'accommoder de l'incertitude, de l'irrationnel et du doute".

Le fonctionnement actuel révèle un certain vide structurel qui amène les Départements à s'adresser à des personnes plus qu'à une instance didactique. Par exemple, pour répondre à ce type de demande, un Département recherche le formateur au profil adéquat, c'est-à-dire aux compétences plurielles, désireux d'élargir son champ de compétence, capable d'abandonner parfois ses savoirs, manifestant souplesse, adaptabilité et disponibilité.

Ce mode de recrutement et de fonctionnement reposant exclusivement sur le charisme et l'investissement d'une personne pose un certain nombre de problèmes :

- La compétence du formateur provient bien souvent d'une auto-formation, laquelle n'est pas forcément transférable et démultipliable.
- Une multiplicité de pratiques aux pourtours mal définis peut donner une impression de diversité mais aussi de confusion.

---

[62] OROFIAMMA Roselyne, 1990, Opus cité, p. 49.

- Un recrutement de plus en plus complexe sur des profils de moins en moins profilés ! Conséquence, notamment comme le dit clairement dans sa conclusion Renée Simonet[63], d'une absence de filière Universitaire propre aux Techniques d'Expression et de Communication.

Si, comme de nombreux observateurs l'affirment, la formation d'adultes devient une profession qui demande "qualification des agents d'origines pluridimensionnelles, pluri-disciplinaires, mais où chacun dans son domaine devrait devenir polyvalent"[64] ; si, comme l'affirmait déjà en 1993 Jacques Hédoux[65] lors du colloque sur l'évolution des métiers de la Formation d'adultes "le formateur d'adultes devrait être un agent polyvalent capable de comprendre, d'être associé, d'intervenir sur l'ensemble du processus de formation", nous nous demandons quels moyens les organismes de formation se donnent pour faire de la **polyvalence** l'enjeu des formations d'adultes à venir.

Nous pensons qu'il est impératif de repenser nos offres de formation en entreprise en intégrant cette dimension pluridisciplinaire d'autant plus, que comme nous l'avons démontré durant cette recherche, les demandes relatives aux améliorations de prestations de service ne sont du ressort d'aucune discipline spécifique, mais de bien des disciplines. C'est à cette même conclusion d'ailleurs qu'arrive André de Peretti[66] lorsqu'il parle d'impossibilité de disjoindre ou de séparer des conceptualisations et des méthodes hétérogènes selon une logique "coupante" et une classification rigide, pseudo-cartésienne en évoquant les formations en alternance. C'est ainsi d'ailleurs qu'il prend l'exemple des disciplines scientifiques, qui tentent de se combiner de plus en plus étroitement.

Il y a pour nous deux façons d'envisager cette polyvalence :

- Soit on décide d'élargir le champ de compétences des formateurs en Expression Ecrite et Orale en créant une véritable discipline spécialisée dans la communication où les formateurs seraient tous rompus à des techniques éprouvées et légitimées en

---

[63] Opus cité p. 225.

[64] Propos tenus par DUBAR Claude et cités par CAPELANI Christine, octobre 1993, "Evolution des métiers de la formation dans le champ de l'insertion sociale et professionnelle", in *L'évolution des métiers de la formation d'adultes des années 70 à l'an 2000*, Actes du colloque, pp. 97-109.

[65] Intervenant en Sciences de l'Education à l'Université Charles de Gaulle Lille III.

[66] Propos tenus par DE PERETTI André, 1999, dans la préface de *La pédagogie de l'alternance. Analyse de situations de travail et travail formateur,* Hachette Education, 85 p. ; p. 5.

communication. Cela implique une refonte de deux disciplines actuellement frontalières (Relations Humaines et Expression Ecrite et Orale) mais si souvent imbriquées l'une dans l'autre. Faut-il penser alors à la naissance d'une grande discipline **Les Techniques d'Expression et de Communication ?**

TECHNIQUES D'EXPRESSION et DE COMMUNICATION
(Expression Ecrite et Orale - Relations Humaines)

- Soit on décide d'opérer des décloisonnements entre matières afin de permettre une perméabilité des disciplines et un dépassement de la formation initiale. On crée alors un Département nouveau, rattaché à des départements de base, mais ayant une autonomie et une formation propre. Faut-il alors penser à créer une nouvelle discipline **Didactique Professionnelle,** capable de répondre à ces nouvelles demandes émergentes en entreprise ?

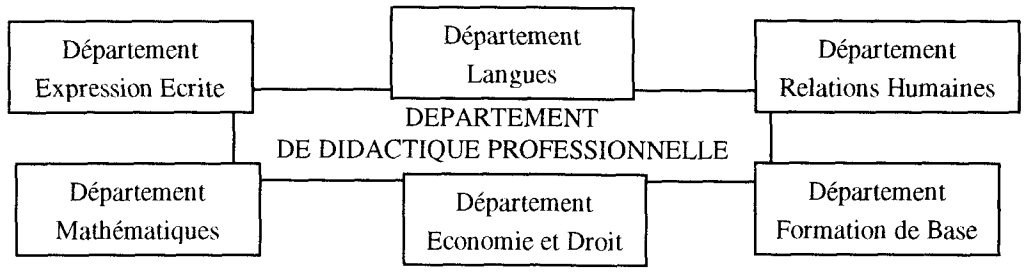


Figure 19 : Département de didactique professionnelle

Cette idée de restructuration, qui n'est ici qu'à l'état de proposition, veut surtout mettre en évidence **l'absence d'instance didactique professionnalisante** qui permettrait à tous d'unir des savoirs et de mettre réellement en pratique ces vœux pieux de pluridisciplinarité qui semblent bien souvent n'être que des discours théoriques plus que des forces de proposition.
Nous pensons que c'est le prix à payer pour répondre d'une façon massive et organisée aux demandes émergentes d'accompagnement à la professionnalisation.

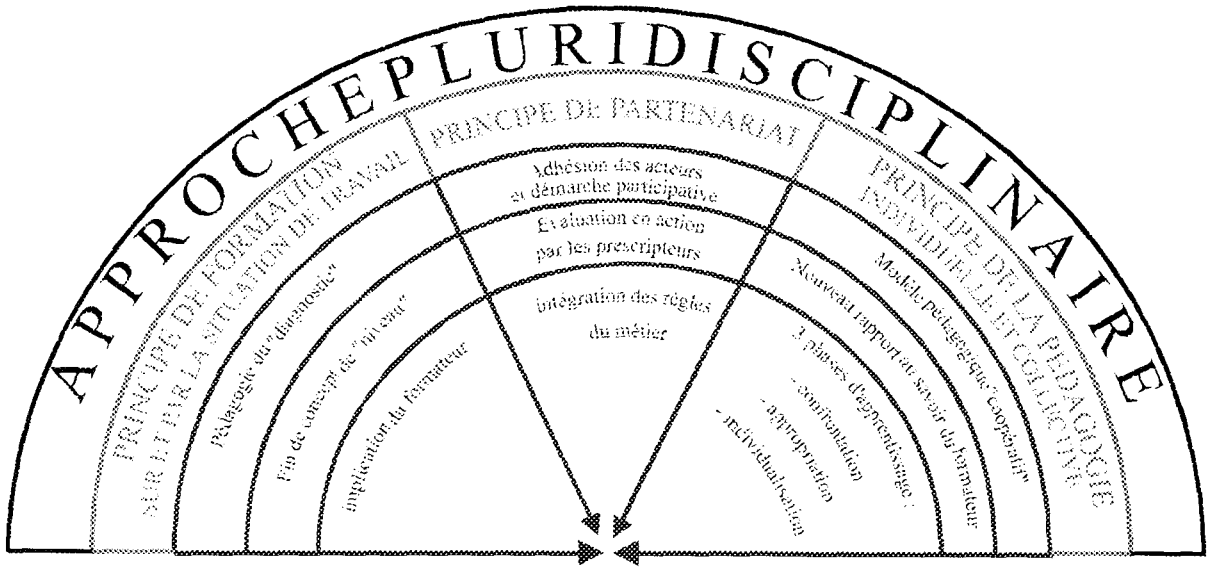
Nous pensons qu'actuellement les formations en entreprise doivent trop leur survie à l'investissement personnel, individuel et volontaire des formateurs. Ceux-ci vont avoir besoin, dans l'avenir, de structures de références pour pouvoir asseoir leurs savoirs sur une légitimation : c'est bien évidemment à l'avenir de la formation de formateurs que nous faisons aussi allusion.

4.2. Essai de modélisation schématisée

Notre concept d'accompagnement répond en bien des points à la didactique des savoirs professionnels, comme ceux définis par Claude Raisky[67]. Pour lui, les savoirs mis en jeu dans une formation professionnelle ont deux caractéristiques :

- Ils ne sont pas donnés mais **à construire.** Nous avons vu tout au long de notre recherche que le principe qui constitue les savoirs des rédactrices est en grande partie **l'action**.
- Les finalités premières d'une formation professionnelles sont différentes de celles d'une formation scientifique ou technique générale. Il s'agit de **construire des compétences professionnelles**. Nous avons montré comment la variable temporelle a permis l'élaboration de la construction.

Nous souhaitons rendre compte, dans une schématisation, des variables qui structurent ce concept.



ACCOMPAGNEMENT

A LA PROFESSIONNALISATION

Figure 20 : Essai de modélisation d'une formation-accompagnement à la professionnalisation

[67] RAISKY Claude, 1996, "Doit-on en finir avec la transposition didactique ?" in *Au delà des didactiques le didactique.* Débats autour de concepts fédérateurs, RAISKY Claude et CAILLOT Michel, Perspectives en Education, de Boeck Université, pp. 37-59.

CONCLUSION

Cette recherche est née d'une préoccupation de praticien : **comment aider un professionnel à améliorer ses compétences communicationnelles ?** Pour répondre à cette question, nous avons cherché à **comprendre** ce que ce type de demande de formation impliquait pour les acteurs, les organismes de formation prestataires et les organisations apprenantes.

A partir d'une formation-action menée pendant six ans dans une entreprise de vente par correspondance, nous avons pu observer l'activité cognitive et relationnelle des acteurs, ainsi que leurs représentations de leur activité scripturale. Ces observations nous ont permis de faire émerger ce qui, à notre avis, entravait le développement des compétences communicatives professionnelles définies par les prescripteurs.

Nous avons très nettement mis en lumière les difficultés communicationnelles liées à **l'ambivalence et à la spécificité du discours commercial**. Celui-ci implique, pour les acteurs, la capacité à gérer une **double posture** ("parler pour" l'entreprise, "au nom de") et des **enjeux commerciaux** distincts, parfois opposés ("préserver " l'entreprise et parallèlement "préserver" la cliente). **Promesse, vérité, engagement** sont dans l'acte d'énonciation au cœur du malaise de l'écrivant.

Nos investigations en situation de travail nous ont également conduits à nous intéresser aux deux logiques rédactionnelles, (lettres codes-phrases / lettres personnalisées), inhérentes à l'activité d'écriture des acteurs. Nous avons établi un lien entre difficultés rédactionnelles commerciales et coexistence d'un mode de production écrite automatisé avec un mode personnalisé. Pour nous, les **structures figées** des bibles de paragraphes, les gestes **opératoires de vérification** et **d'action** liés à la tâche, sont si fortement prégnants qu'ils sont **mémorisés** et constamment réactivés. Il devient alors difficile pour l'écrivant de s'en détacher dès lors qu'il souhaite se centrer davantage sur l'interlocuteur, dans un mode d'écriture plus personnalisé.

Ces observations confirment que **les savoirs en action** et **les compétences professionnelles mobilisées en situation** doivent éclairer les préconisations de remédiation. **Outils de décentration, activités métacognitives** en lien avec la **posture des écrivants**, confrontation des **représentations individuelles** et collectives sont les axes retenus par la formation. Celle-ci s'écarte dès lors, en partie, des contenus préconisés par certains ouvrages didactiques spécialisés dans les écrits professionnels.

Nous pensons avoir ainsi validé notre hypothèse. **Le développement des compétences communicatives professionnelles exige la connaissance précise de la situation de travail et du rapport que les acteurs entretiennent avec leur activité professionnelle. Ces savoirs de référence sont à la source de l'approche didactique. Former à la professionnalisation, c'est comprendre et faire émerger ce qui participe de l'activité professionnelle et ce qui lui donne sens.**

Nous affirmons donc la nécessité d'un **lien étroit entre analyse du travail** et **dimension formation** dès lors que la formation s'intéresse au développement des compétences communicationnelles professionnelles. Ce lien, qui ne prend sens que "sur et par" la situation de travail, est la condition de l'accompagnement.

En cherchant à **comprendre** une demande de formation, selon une approche constructiviste, nous savions que le risque était grand de nous retrouver confrontés à des champs variés. Nous avons fait ce choix parce que nous pensions que cette démarche progressive de questionnement nous permettait de recueillir des observations riches, variées et, nous l'espérions, les plus objectives possibles.

Malgré les embûches et les questionnements multiples qui ont jalonné notre recherche, nous ne regrettons pas d'avoir pris le **parti pris épistémologique** de vouloir **comprendre** et **savoir : comprendre** une situation de formation, et enfin, **savoir** ce qu'elle signifie pour les apprenants et les organisations apprenantes.

La situation éducative que nous avons observée implique des sujets agissant dans un système complexe, autour d'un objet changeant, pour ne pas dire vivant : **un écrit fonctionnel**. C'est en ce sens que, même si nous avons tenté d'isoler notre objet de recherche, nous avons surtout essayé de **comprendre,** dans son contexte, une situation de formation. Notre méthode de recherche

rejoint celle préconisée par Jean Marie Van der Maren[68] : "Une recherche de la connaissance plus compréhensive qu'explicative". Nous nous garderons donc de formuler des lois permettant des prédictions.

Au cours de notre recherche, nous avons eu la sensation d'ouvrir de nombreuses portes et nous avons eu maintes fois envie d'aller plus loin. Nous souhaitons, en guise d'ouverture, faire part au lecteur de quelques questionnements qui ont jalonné notre cheminement. Sans doute faut-il y voir là des suites à donner à cette recherche...

L'engagement de la personne dans l'activité du travail est une **exigence professionnelle** à laquelle doivent de plus en plus se soumettre les personnes chargées de la relation clientèle. De ce fait, le développement des compétences communicationnelles pose d'abord le problème du rapport **que les acteurs ont vis-à-vis de leur tâche**. En ce sens, la formation ne peut laisser croire qu'il suffit de former à la relation clientèle pour avoir des individus performants. Compétences linguistiques et compétences communicationnelles sont certes à appréhender, mais resteront toujours insuffisantes pour faire de "bons professionnels". C'est au-delà de la formation que la motivation à "être commercial" prend sa source, dans la compréhension et l'acceptation de ce qui constitue les normes implicites de références, dans la capacité individuelle à gérer une double posture, mais surtout dans la **clarté des enjeux** où chacun des protagonistes (prescripteurs et acteurs) y retrouve intérêt et reconnaissance...

C'est peut-être vers l'analyse stratégique[69] et vers le concept de "logique d'acteur" qu'il faudrait se tourner davantage en guise de prolongement à notre travail. Certes, nous avons évoqué ces axes de recherche par des allusions[70] régulières aux **transformations identitaires** liées aux **changements de comportements rédactionnels**. Nous pensons comme Roselyne Orafiamma[71] que les formations chargées de développer des compétences communicationnelles professionnelles se situent bien "au point de rencontre entre un phénomène de recherche d'identité, dans un contexte de perte de repères sociaux, et la proposition de modèles identificatoires nouveaux".

---

[68] VAN DER MAREN Jean-Marie,1996, *Méthode de recherche pour l'éducation,* De Boeck Université, Bruxelles, méthodes en Sciences humaines, 502 p.

[69] Nous faisons ici allusion aux travaux de FRIEDBERG Erhard, CROZIER Michel, SAINSAULIEU Renaud, opus cité.

[70] Notamment dans notre chapitre IV.

[71] Opus cité p 79.

Certaines résistances dans les transformations des pratiques langagières proviennent, comme nous l'avons souvent montré[72], du besoin de **créer** ou de **défendre une identité professionnelle**.
Pour nous, le rôle formatif de l'enseignement des "savoir-faire relationnels" ne peut se réduire à une "compilation de "savoirs prescriptifs".

Nous avons été également frappés par l'impact de l'outil informatisé sur les compétences scripturales des acteurs au travail. Nous voyons là un deuxième champ d'investigation possible pour une recherche ultérieure. **L'outil informatisé, "avant et/ou après la plume" conduit-il imperceptiblement vers une transformation des compétences scripturales?** Comment peut-on gérer à la fois le relationnel et les outils destinés à la communication de masse ? Sans doute y aura-t-il dans les années à venir une réflexion sur la façon d'intégrer harmonieusement, par exemple, l'outil informatisé dans la relation au patient ?[73]

Enfin, c'est vers ces métiers qui doivent de plus en plus **apprendre à "gérer l'incertitude",** que nous souhaitons ouvrir notre réflexion. Alors que les acteurs doivent très souvent faire face au caractère imprévisible des situations à traiter, comment les formations professionnelles vont-elles accompagner les professionnels à mieux intégrer, dans leur rapport au travail, cette nouvelle donne inhérente à "la société de l'incertitude" de demain ? C'est ce qu'évoque Robert Germinet[74] en parlant du défi des écoles d'ingénieurs de demain : "Au lieu de faire mesurer aux apprenants leur incompétence par rapport au certain, aidons-les à devenir compétents dans l'incertain. "Cette question, qui est souvent formulée sous les termes, "comment former des acteurs de changement ?" constituera, à notre avis, la préoccupation des organismes de formation d'adultes de demain : le concept d'accompagnement est plus que jamais au cœur de cette réflexion.

C'est à partir d'un questionnement autour des enjeux de formation que nous avons souhaité aborder au départ notre travail de recherche, c'est vers lui que nous reviendrons pour conclure. Pierre Caspar[75] disait, en introduction à un colloque intitulé "Langage(s) et travail : enjeux de formation", que "la prise en compte des activités d'expression et de communication dans le travail constitue désormais un ensemble d'enjeux majeurs aussi bien pour l'éducation initiale que pour la

---

[72] Nous faisons allusion tout particulièrement au concept de place explicité dans le chapitre IV.
[73] Nous faisons allusion à l'introduction de l'outil informatique dans les consultations médicales.
[74] GERMINET Robert, 1997, *L'apprentissage de l'incertain*, Paris, Ed. Odile Jacob, 216 p. ; p. 127.
[75] CASPAR Pierre, 1998, "Introduction" des Actes du Colloque, 13-14-15 oct., *Langage(s) et travail: enjeux de Formation*, I.N.R.P.,C.N.A.M., Langage et Travail, pp. 20-25.

formation continue, ...a fortiori si on s'oriente vers une société cognitive." Nous rejoignons parfaitement ce point de vue et espérons avoir ainsi un peu contribué à ouvrir un chantier pour tous ceux qui sont confrontés à cette évolution professionnelle vers les métiers de service et de relation clientèle.

Si les demandes de Formation d'Adultes continuent à évoluer vers la résolution de "situations-problèmes", il est probable que non seulement les disciplines ne seront plus sollicitées de la même façon, mais la recherche en formation d'adultes devra également évoluer. C'est à cette conclusion d'ailleurs qu'aboutissent Michelle Mauduit Corbon et Franck Martini[76] lorsqu'ils disent que "de plus en plus on ne pourra distinguer aussi précisément qu'avant lieux de production et de transmission des savoirs et lieux de production de biens et de services". **L'intrication** croissante entre **savoir** et **travail** nous semble incontournable. C'est vers cette évolution qui traverse le champ du travail et celui de la formation que nous souhaitons prolonger nos recherches de demain.

[76] MAUDUIT-CORBON/MARTINI Franck, 1998, *Pédagogie de l'alternance Analyse de situations de travail et travail formateur*, Hachette Education, 95 p. ; p. 81.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

- ABRIC Jean-CLaude, 1994, *Pratiques sociales et représentations,* Paris, Presses Universitaires de France, 251 p.
- ABRIC Jean CLaude, 1994, "L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique", in *Structures et transformations des représentations sociales, texte de base en sciences sociales*, coordonnés par GUIMELLI Christian, Lausanne, Delachaux et Nieslé, pp.73-84.
- ALIS David, 1999, "La relation de services, des compétences à développer, des conflits à gérer", in *Education permanente*, n°137, pp.71-81.
- AMALBERTI René, DE MONTMOLLIN Maurice, THEUREAU Jacques, 1991, "Les communications de travail comme interactions", in *Modèles en analyse du travail,* Liège, Ed. Mardaga.
- AMOSSY Ruth, 1991, *Les idées reçues, sémiologie du stéréotype*, Ed. Nathan, 215 p.
- ANSCOMBRE Jean-Claude et DUCROT Oswald, 1988, *L'argumentation dans la langue*, 2ème édition, Mardaga, 182 p.
- ARDOINO Jacques, 1990, *Les nouvelles formes de la recherche en éducation, au regard d'une Europe en devenir*, Actes de colloques internationaux francophones, 1 Matrice Andsha, 448 p.
- ARDOINO Jacques, 1990, "La multiréférentialité" in *Encyclopédie Philosophique Universelle*, T 2 Les notions philosophiques, Paris, PUF.
- ARDOINO Jacques, 1983, "Polysémie de l'implication", in Revue Pour, mars/avril n°88.
- ARMENGAUD Françoise, 1985, *La pragmatique*, P U F, Que sais-je ? 127 p.
- ARTAUD Jean, 1991, *L'écoute Attitudes et Techniques,* Lyon, Chronique Sociale, 179 p.
- AUBRUN Simone et OROFIAMMA Roselyne, 1990, *Les compétences de troisième dimension, ouverture professionnelle ?* Conservatoire National des Arts et Métiers, centre de Formation de formateurs, 202 p.
- AUSTIN J.L.,1970, *Quand dire c'est faire*, Version française, Ed. du Seuil, 203 p.
- BACHMANN C., LINDENFELD J., SIMONIN J., 1981, *Langage et communications sociales*, Paris, Credif-Hatier.
- BARBIER Jean-Marie, 1977, *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris Gauthier Villars, Collection Hommes et Organisation, 228 p.
- BARBIER Jean-Marie, 1992, "La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail", in *Education Permanente*, n°112, pp.125-146.
- BARBIER Jean-Marie, 1996, *Situation de travail et formation,* Action et Savoir, L'Harmattan, 279 p.
- BATESON Grégory, 1977, *Vers une écologie de l'esprit,* Seuil, 281 p.
- BELLE Françoise, 1989, *Cadre au féminin et culture d'entreprise*, Connexions 1989/2, L'Entreprise.
- BELLENGER Lionnel, 1994, *Expression Ecrite*, 3ème édition, Paris, Que sais-je ?, 127 p.
- BENVENISTE Claire-Blanche, 1997, *Approche de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys, 164 p.

- BENVENISTE Emile, 1966, *Problèmes de linguistique générale 1,* Ed. Gallimard, 356 p. ;
- BERBAUM Jean, 1982, *Etude systémique des actions de Formation,* P.U.F., Pédagogie d'Aujourd'hui, 237 p.
- BERBAUM Jean, 1994, *Apprentissage et Formation*, Paris, 4ème édition, Presses Universitaires de France, 127 p.
- BERNE Eric, 1961, *Transactional Analysis in Psychothérapy*, New York, Grove Presse.
- BERNOUX Philippe, 1995, *La Sociologie des Entreprises,* Ed. du Seuil, 396 p.
- BERTRAND Jacques Emile, 1990, *La Sémiocratie : quelle approche scientifique pour un enseignement de l'art et de la communication ?,* Ed. Charles Le Bouil, N.D.L.R, 125 p.
- BEYSSADE Claire, 1997, *Sens et Savoirs - des communautés épistémiques dans le discours,* Presses Universitaires de Rennes, 279 p.
- BLANCHET Alain, 1991, *Dire et faire dire*, Paris, Armand Colin, 173 p.
- BLANCHET Philippe, 1995, *La pragmatique d'Austin à Goffman,* Ed. Lacoste, 127 p.
- BLONDEL Chantal, 1993, *"Ecrivez et communiquez"*, Paris, Ed. Bertrand Lacoste, 94 p.
- BORZEIX Annie, FISCHER Sophie, DE FOURNEL Michel et LACOSTE Michèle,1996, "Les lettres de réclamation", in *L'administration de l'équipement et ses usagers,* sous la direction de QUIN Claude, La Documentation Française, pp. 71-106.
- BOURDIEU Pierre, 1980, *Le sens pratique,* Paris, Ed. de minuit, 475 p.
- BOURGAIN Dominique, 1990, "Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques", in *Diversifier l'enseignement du français écrit,* Actes du IV colloque international de Didactique du français langue maternelle, Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 282-302.
- BOURGAIN Dominique, 1990, "Ecriture, représentations et formation", in *Les adultes et l'écriture*, *Education Permanente*, avril n°102, 157 p. ; pp. 41-50.
- BOUTET Josiane, 1994, *Construire le sens*, Sciences pour la Communication, Peter Lang, 236 p.
- BOUTET Josiane, 1996, "Le travail et son dire", *Parole au travail*, Paris, l'Harmattan, pp. 247-266.
- BOUTHIER Daniel et DUREY Alain, 1995, "La compétence d'un entraîneur de rugby", in *Le développement des compétences Analyse du travail et didactique professionnelle*, *Education Permanente* n°123, pp. 65-74.
- BOUTHIER Daniel, 1995, "Editorial", in *Le développement des compétences - Analyse du travail et Didactique Professionnelle*, *Education permanente,* n°123, pp. 7-12.
- BRONCKART Jean-Paul, 1977, *Théorie du langage*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 361 p.
- CABREJO-JARRA Evelio, 1995, "Action et Construction des représentations", in *Paroles au travail,* sous la Direction de Josiane BOUTET, Paris, L'Harmattan, pp. 93-103.
- CARDON Alain, LENHARDT Vincent, NICOLAS Pierre, 1983, *L'analyse Transactionnelle, outil de communication,* Paris, Les Ed. d'Organisation, 156 p.
- CARRÉ Philippe et VIDAL François, 1988, "Individu et Entreprise face à la formation : vers le co-investissement", in *Education Permanente*, n° 95, pp. 41-49.
- CARRÉ Philippe, 1993, *Les responsables de formation et la recherche : représentations, attentes et apports*, Reflets, Analyse Etudes Débats, AFPA, n° 5, 198 p.

- CASPAR Pierre et VONDERSCHER Jean-Marie, 1986, *Profession : responsable de formation,* Ed. d'Organisation , 211 p.
- CASPAR Pierre, 1998, "Introduction" des Actes du Colloque, in *Langage(s) et travail : enjeux de Formation,* I.N.R.P., C.N.A.M., Langage et Travail, pp. 20-25.
- CAYROL Alain et BARRÈRE Patrick, *La programmation Neuro-Linguistique P. N. L,* Collection Formation Permanente en Sciences Humaines.
- CHARAUDEAU François, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression,* Paris, Hachette Education, 927 p.
- CHARLON Elisabeth, 1996, "Transformations de la formation et transformations des Entreprises", in *Situations de travail et Formation,* sous la direction de BARBIER Jean-Marie, Paris, L'Harmattan, Action et Savoir, pp. 147-164.
- CHARTIER Dominique, Tours 1994, Thèse en Sciences Humaines, *Informatique et enseignement : problèmes de formation et d'apprentissage. Contribution à l'ingenierie des formations par production de savoirs,* dirigée par Georges Lerbet.
- CHOPPIN Alain, 1992, *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette, Pédagogies pour demain, 223 p.
- CHOMSKY N., 1970, *Le langage et la pensée*, Paris, Payot.
- CLÉMENCE Alain, DOISE Willem, LORENZI Fabio, 1994, *Structures et transformations des représentations sociales,* Textes de base en Sciences Sociales sous la direction de GUIMELLI C.H, Delachaux et Niestlé, 277 p.
- CLENET Jean, 1994, *Partenariat et alternance en Education, des pratiques à construire,* Paris, L'Harmattan, 184 p.
- CLENET Jean, 1998, "Accompagnement des apprentis formateurs et modélisation des pratiques pédagogiques", in *Autonomie et Formation au cours de la vie,* Lyon, Chronique Sociale.
- CLENET Jean, 1999, *Modélisation d'un parcours de recherches. Concevoir-construire-conduire l'alternance en éducation.* Note de synthèses pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Education, 251 p.
- CLENET Jean, 1999, *Représentations, Formation et Alternance. Etre formé et/ou se former ?,* Alternances et développement, Paris, L'Harmattan.
- CROZIER Michel et FRIEDBERG Erhard, 1977, *L'acteur et le système*, Ed. du seuil, 436p.
- CUDICIO Catherine, 1986, *Comprendre la P.N.L,* Paris, Ed. d'Organisation, 157 p.
- CUDICIO Catherine, 1998, *Mieux vendre avec la P.N.L.. Des stratégies pour convaincre*, Paris, Ed. d'Organisation, 154 p.
- CULIOLI Antoine, 1981, *Systèmes de représentations linguistiques et métalinguistiques,* Laboratoire de Linguistique Formelle Département de Recherches Linguistiques, Paris, Numéro Spécial II, 141 p.
- CULIOLI Antoine, 1990, *Pour une linguistique de l'énonciation ; Opérations et représentation,* Tome I , Ophrys, 225 p.
- CULIOLI Antoine,1977, "Pour une linguistique du langage", in BRONCKART Jean-Paul, *Théories du langage,* 2ème édition, Bruxelles, Mardaga, pp.309-325.

- DABÈNE Michel, 1990, "Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation, Points de vue sociolinguistique et didactique, in *Education Permanente,* n°102, Avril, pp. 13-20.
- DANIELLOU François et GARRIGOU Alain, 1995, "L'ergonomie, l'activité et la parole des travailleurs", in *Paroles au travail,* sous la direction de Josiane BOUTET, Paris, L'Harmattan, pp.73-92.
- DANILO M. / PENFORNIS, 1993, *"Le Français de la communication professionnelle",* Ed. C. L. E international.
- DERYCKE Alain, 1988, "Développement d'un système interactif et multimédias pour la formation individualisée appliquée aux techniques nouvelles dans l'entreprise, informatique, bureautique, productique, gestion", *Etudes et expérimentations en formation continue,* n° 31 (ancienne série), p15-20.
- DE FORNEL Michel, 1997, "La peine à écrire", *Par écrit : Ethnologie des écritures quotidiennes,* Paris, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, sous la direction de Daniel FABRE, pp. 105-125.
- D'HONDT Gérard, 1996, *Les savoir-être, mythe ou réalité ?* mémoire de D.E.A sous la direction de Philippe CARRÉ, Université de Lille 1, 185 p.
- DE JOCAS Yves, 1996, *La théorie générale de l'information,* Montréal, les Ed. Logiques, 292 p.
- DE MONTMOLLIN Maurice, 1986, *L'ergonomie,* Ed. La découverte, Paris, 126 p.
- DE MONTMOLLIN Maurice, 1986, *L'intelligence de la tâche. Eléments d'Ergonomie Cognitive,* 2ème édition, Sciences pour la Communication, Ed. Peter Lang ,183 p.
- DE PERETTI André, 1999, *La pédagogie de l'alternance. Analyse de situations de travail et travail formateur,* Hachette Education, 85 p.
- DE SPERANDIO Jean-Claude, 1988, *L'ergonomie du travail mental,* Paris, 2ème édition, Masson, 140 p.
- DEFRENNE Jacques, 1991, *Le management de l'incertitude,* Bruxelles, De Boeck Université.
- DEGRYSE M. / MARE D., 1992, *"Communiquer efficacement",* Paris, Ed. Foucher.
- DEJOURS Christophe, 1988, "Souffrance et plaisir au travail : l'approche par la psychopathologie du travail", *Plaisir et souffrance dans le travail,* Ed.AOCIP, pp.15-28
- DELAHAYE T. / GROUSSET L.M., 1993, *"Comment communiquer par écrit dans l'entreprise",* Ed. Nathan, Les questions de l'Entreprise.
- DELCAMBRE Pierre, 1994, "Ecrire sur sa pratique en milieu de travail : à la recherche d'un espace de discussion", in *Ecriture, travail, formation, Education Permanente,* n°120, pp. 73- 94.
- DELCAMBRE Pierre, nov. 1993, "Ecriture écrits professionnels : quelles interactions au travail ?" in *Cahiers du Réseau Langage et Travail,* n°6 ," Les écrits au travail", pp. 67-82.
- DELCAMBRE Pierre, 1997, *Ecriture et communications de travail Pratiques d'écriture des Educateurs Spécialisés,* Communication, Septentrion Presses Universitaires, 325 p. .

- DELFORCE Bernard et HEDOUX Martine, 1990, "Représentations de la langue et représentations du savoir dans des formations à l'écrit : pour une pédagogie des ruptures" , in *Les adultes et l'écriture*, *Education Permanente*, n°102, pp. 51-61.
- DENIS Michel, 1994, *Image et Cognition*, Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 2ème édition, 284 p.
- DOUALLY Jacques-Robert, 1999, *Les situations de Vente délicates. 42 Fiches pour gagner*, Ed. d'Organisation, 216 p.
- DOVERO Marc, GREBOT Elisabeth,1993, *Enseigner, former, conseiller avec la P.N.L, 2ème édition* , Paris, E.S.F.
- DUBAR Claude cité par CAPELANI Christine, 1993, "L'évolution des métiers de la formation dans le champ de l'insertion sociale et professionnelle", in *L'évolution des métiers de la formation d'adultes des années 70 à l'an 2000*, Education Nationale-Académie de Lille-délégation académique à la Formation Continue, Actes du colloque/octobre, pp. 97-109.
- DUCROT Oswald, 1980, *Les mots du discours,* Paris, Ed. de Minuit, 241 p.
- DURKHEIM Emile, 1988, *Les règles de la méthode en sociologie,* Paris, PUF, 254 p.
- HAUSER Gilles, 1985, *L'investissement formation, Paris,* Edition d'organisation, 158 p.
- EHRLICH Marie-France, TARDIEU Hubert, CAVAZZA Marc, 1993, *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations,* Paris, Milan , Barcelone, Bonn, Edit. Masson, p. 153.
- EMLER Nicolas et GLACHAN Martin, (1991), "Apprentissage social et développement cognitif", *Psychologie sociale du développement cognitif*, sous la direction de Gabriel MUGNY, préface de Michel GILLLY, pp.71-92.
- EUZET Jean-Paul, 1998, "Les principes relatifs à une démarche de formation professionnelle d'adultes", *La formation d'adultes sur le terrain,* Paris, Hachette Education.
- FALZON Pierre, 1989, *Ergonomie cognitive du dialogue,* Grenoble, PUG, 175 p.
- FAYET Michelle et NISCHIMATA Aline, 1998, *Savoir rédiger le courrier d'entreprise.* 2ème édition, Ed. d'Organisation, 256 p.
- FAYET Michelle, 1993, *60 lettres types pour une image de qualité de votre entreprise,* Les Ed. d'Organisation, p. 149.
- FEUTRIE Michel, 1998, "Vers une société formative" sous la direction de BOURDONCLE Raymond et DEMAILLY Lise, in *Les professions de l'Education et de la Formation*, Septentrion, Presses Universitaires, pp. 101-105.
- FIGARELLA JEAN,1995, *La communication dans le secteur sanitaire et Social,* Paris, collection Jean Foucher, 223 p.
- FLAHAULT François, 1978, *La parole intermédiaire*, Paris, Ed. Le seuil, 233 p.
- FLAMENT Claude, "Aspects périphériques des représentations sociales", in *Structures et dynamique des représentations*, GUIMELLI Christian, pp.85-118.
- GAATONE David, 1998, *Le passif en Français.* Ed. Duculot, Champs Linguistiques Recherches, 299 p.

- GARBE André et RONSAIN Martine, 1998 ,"Le maître d'œuvre et le maître d'ouvrage", in Agrimedia Nord–Pas de Calais, un réseau de centres de ressources pour la formation agricole, *Les cahiers du CUEEP*, n°35-36 pp. 109-116.
- GROSS Gaston, 1996, *Les expressions figées en français,* Ed. Ophrys, 161 p.
- GATTICO E, 1993, *Schématisation et logique naturelle*, Travaux du Centre de recherche sémiologiques Université de Neufchâtel.
- GAULEJAC,"Recherche et intervention, complémentarités et contradictions", in *Education Permanente,* n 113, p. 179-192.
- GERMINET Robert, 1997, *L'apprentissage de l'incertain*, Paris, Editions Odile Jacob, 216 p.
- GHIGLIONE Rodolphe et TROGNON Alain, 1996, *Où va la pragmatique? De la pragmatique à la psychologie sociale,* Vies Sociales, Presse Universitaire de Grenoble, 279 p.
- GIRAUDY et SOULEZ, 1994, *Rédigez facilement votre courrier professionnel,* Ed. Top éditions, 160 p.
- GOFFMAN Erwing, 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne,* Tome 2, les relations en public, Ed. de Minuit, Le sens commun, 371 p.
- GOFFMAN Erwing, 1987, *Façons de parler,* Ed. de minuit, 277 p.
- GOLDER Caroline, 1996, *Le développement des discours argumentatifs*, Delachaux Niestlé, 220 p.
- GOODY Jack, 1993, *Entre l'oralité et l'écriture*, Ethnologies, PUF, 323 p.
- GRICE Paul, *"Logique et conversation",* Communications n° 30, pp. 57-72.
- GRICE Paul, 1957,"Meaning" *Philosophical Review*".
- GRIZE Jean-Blaise, 1996, *Logique naturelle communications*, Paris, 1ère édition, Psychologie Sociale, PUF, 161 p.
- GRUNIG Blanche-Noëlle,1997, "La locution comme défi aux théories linguistiques" et "Préface", in *La locution entre langue et usages,* Textes réunis par Michel Martins-Baltar, ENS Editions, 346 p.
- GRUNIG Blanche-Noëlle, 1979, "Pièges et illusions de la pragmatique linguistique", *Modèles linguistiques*, tome I, fasc. 2, pp. 12-13.
- GRUNIG Blanche-Noëlle et GRUNIG Roland, 1985, *La fuite du sens*, Langue et apprentissage des langues, Paris, Crédif Hatier, 255 p.
- GRUNIG Blanche-Noëlle, 1994, *"Pour une conception dynamique du sujet*", Ophrys, Institut français du Royaume Uni, 275 p.
- GRUNIG Blanche-Noëlle, 1996, "Structure et processus", *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, Exci fasc. 1, pp.37-53.
- GUITTARD Maryse, NECHEM Séverine, 1997, *"Communication seconde professionnelle"*, Ed. B. Lacoste, 233 p.
- GUMPERZ John, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle,* Paris, L'Harmattan, 243 p.
- HOC Jean-Marie, 1990, "Les activités de diagnostic", in *Traité de Psychologie Cognitive 2*, RICHARD, BONNET, GHIGLIONE (dir), Dunod, Paris, pp. 158-166
- HOCHSCHILD A., 1983, *The Managed. Heart : commercialization of Human feeling*, Berkeley, University of California Press.

- HYBERTIE Charlotte, 1996, *La conséquence en Français*, Ophrys, 147 p.
- HYMES Dell H., 1991, *Vers la compétence de communication*, LAL, Ed. Didier, Hatier, 219 p.
- JAMROZIK Elzbieta, 1988, "De la subjectivité dans le lexique", Recherches linguistiques en Pologne, *Langages* n°89, pp.87-96.
- JAROSSON Bruno, 1994, *Décider ou ne pas décider ? Réflexions sur les processus de décision,* Paris, Maxima, 245 p.
- JODELET Denise, 1993, *Les représentations Sociales*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui, 3ème Edition, 424 p.
- JORRO Anne, 1997, "L'élève et l'apostrophe évaluative", *l'Education,* Septembre, pp. 28-31.
- JOSEPH Isaac, 1988, "La relation de Service - Les interactions entre Agents et Voyageurs" in Les Annales de la Recherche Urbaine Transports en commun n° 39, Dunod, sept/oct, pp. 43-55.
- KERBRAT ORECCHIONI Catherine, 1969, *Le parler frais d'Erving Goffman,* les Ed. de Minuit, 320 p.
- KERBRAT ORECCHIONI Catherine, 1986, *L'implicite,* Armand Colin Linguistique, 403 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine, 1992, *Les interactions verbales,* Tome II, linguistique Armand Colin, 368 p.
- KUPERHOLC Jean / MOR Alain, 1993, *Développer de nouvelles formes de formation : les systèmes flexibles,* Ed. Liaisons, 157 p.
- LAGRIFA Marie-Odile, 1998, *La correspondance commerciale pour P.M.E – P.M.I,* Ed. Vecchi.
- LANDEL James, 1995, *"Mieux répondre aux réclamations"* (mémento EO), Les éditions d'Organisation, 61 p.
- LE BORTEF Guy, 1994, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Ed. d'Organisation, 175 p.
- LE BORTEF Guy, 1987, "La formation-action en entreprise", in *Education Permanente* octobre n°87, pp.95-107.
- LE BOTERF Guy, 1997, *De la compétence à la navigation professionnelle,* Les éditions d'Organisation, 294 p.
- LE GOFF Jean-Pierre, 1993, *Le mythe de l'entreprise : critique de l'idéologie managériale,* Paris, La découverte, 307 p.
- LECLERCQ Véronique, 1993, *Un itinéraire de recherche en éducation de base des adultes*, note de synthèses pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Education, 204 p.
- LELLOUCHE Yves et PIQUET Florence, 1998, *La négociation Acheteur /vendeur,* Dunod.
- LEONTIEV Alexis, 1975, *Activité, conscience, personnalité*, Moscou, Ed. du progrès.
- LEPLAT Jacques, 1991, "Compétence et Ergonomie", in *Modèles en Analyse du travail* sous la direction de AMALBERTI, MONTMOLLIN, THEUREAU, Liège, Ed. Mardaga, pp. 264-278.

- LEPLAT Jacques, 1993, *L'analyse du travail en Psychologie Ergonomique,* recueil de textes coordinateur, Tome 2, Ed. Octarès, 401 p.
- LEPLAT Jacques, 1995, "A propos des compétences incorporées", in *Le développement des compétences analyse du travail et didactique professionnelle, Education permanente,* n°123, pp. 101-111.
- LERBET Georges, 1992, *L'école du dedans*, Paris, Hachette Education.
- LESNE Michel et MINVIELLE Yves, 1990, *Socialisation et Formation,* Ed. Paideia, Paris, 237 p.
- LIPIANSKY Edmond Marc, "Expression de soi et changement", in *Action, affects et transformation de soi, Education et Formation, biennales de l'Education*, PUF publié sous la direction de Jean Marie Barbier, pp. 125-148.
- LIU Michel, 1986, *La recherche-action dans les sciences de l'homme : portée, limites et perspectives,* Thèse présentée pour le Doctorat d'Etat ès Lettres, Fondation Nationale des Sciences Politiques, Institut d'Etudes politiques de Paris, cycle supérieur de Sociologie document ronéotypé, 569 p.
- LORENZI et PRINA Chantal, 1992, *Les outils de la formation, Animer, concevoir et superviser des formations en entreprise*, Nathan.
- MALCUIT, A POMERLEAU et P MAURICE, *La psychologie de l'apprentissage, termes et concepts,* Edisem Maloine, p.200.
- MAINGUENEAU Dominique, 1994, *La syntaxe du Français,* Hachette supérieur,159 p.
- MAINGUENEAU Dominique, 1991, *L'énonciation en Linguistique Française*, les fondamentaux, Paris, Hachette supérieur, 127 p.
- MAINGUENEAU Dominique, 1997, *Pragmatique pour le discours littéraire,* Paris, Ed. mise à jour, Dunod, 186 p.
- MALGLAIVE Gérard, 1990, *Enseigner à des adultes*, Pédagogie d'aujourd'hui, P.U.F, 275 p.
- Marcel LESNE, 1977, *Travail Pédagogique et formation d'adultes,* PUF, L'éducateur, 185 p.
- MARTIN Robert, 1983, *Pour une logique du sens,* P.U.F, Linguistique nouvelle, 1ère édition, 268 p.
- MARTINS Daniel, 1993, *Les facteurs affectifs dans la compréhension et la mémorisation des textes*, Collection psychologue, P.U.F, 203 p.
- MAUDUIT-CORBON /MARTINI Franck, 1998, *Pédagogie de l'alternance, Analyse de situations de travail et travail formateur*, Hachette Education, 95 p.
- MAYEN Patrick, 1997, *Compétences pragmatiques en situation de communication professionnelle, Une approche de didactique professionnelle*, Thèse Sciences de l'Education sous la direction de Gérard VERGNAUD Paris V, 285 p.
- MAYEN Patrick, 1998, "Didactique professionnelle et compétences pragmatiques", *Langage(s) et travail : enjeux de formation.* Actes du colloque, Paris, 13-14-15 octobre, pp. 371-381.
- MEIGNANT Alain, VARDANEGA-LACHAUD Nicoel, 1990, "Pourquoi et comment des démarches qualité dans le champ de la formation en entreprise", in *Etude et Expérimentation en Formation Continue,* n° 6 pp. 8-12.

- MEIRIEU Philippe, 1994, "L'individualisation de la formation en questions", in *Individualisation et métacognition : vers une éthique de la formation, La documentation Française.*
- MEIRIEU Philippe, 1995, *La pédagogie entre le dire et le faire : le courage des commencements,* Paris, E.S.F, collection Pédagogies, 281 p.
- MINET Francis, 1995, *L'analyse de l'activité et la formation des compétences,* Education et Formation, Paris, L'Harmattan, 156 p.
- MOESCHLER Jacques, 1982, *Dire et contredire - Pragmatique de la négation et acte de réfutation dans la conversation,* Peter Lang, Collection Sciences pour la Communication, 220 p.
- MOESCHLER Jacques, 1996, *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle,* Paris, Armand Colin, 246 p.
- MORIER Geneviève, 1998, "Les nouveaux stratèges de la formation en entreprise", *Courrier des Cadres,* mars, pp. 8-10.
- MORIN Edgar, 1990, *Introduction à la pensée complexe,* ESF, Paris, collection communication et complexité, 158 p.
- MORIN Edgar, 1995, "Vers un nouveau paradigme", in *Revues Sciences Humaines,* n° 47, février.
- MOSCOVICI Serge, 1976, *La psychanalyse, son image, son public,* Paris, deuxième édition, PUF, 150 p.
- MUCCHIELLI Alex, 1991, *Les situations de communication. Approche formelle,* Collection Méthodes en Sciences Humaines.
- MUCCHIELLI Alex, 1995, *Les Sciences de l'Information et de la Communication,* Hachette, 159 p.
- MUCCHIELLI Alex,1998, *Théorie des processus de la communication,* Paris, Armand Colin, 177 p.
- MUGNY Gabriel, 1991, *Psychologie sociale du développement cognitif,* Berlin, Peter Lang, 283 p.
- NGUYEN THANH Fannelly, 1991, *La communication une stratégie au service de l'entreprise,* Paris, Ed. Economica, 135 p.
- OCHANINE D, 1981, *L'image opérative,* actes du séminaire et recueil d'articles Université Paris I.
- O'CONNOR Joseph et SEYMOUR John, 1995, *Introduction à la P.N.L,* Ed. Vigot, 255 p.
- OROFIAMMA Roselyne, AUBRUN Simone, 1990, *Les compétences de troisième dimension, ouverture professionnelle ?* Conservatoire des Arts et Métiers, 210 p.
- ORGOGOZO Isabelle,1988, *Les paradoxes de la communication : à l'écoute des différences,* Paris, Ed. d'Organisation, 127 p.
- ORIOU Charles Louis, 1997, "Les tactiques de vente et de négociation" , *Les techniques de Vente,* Economica, 203 p.
- PASTRE Pierre,1995, "Editorial", *Le développement des compétences - Analyse du travail et Didactique Professionnelle,* in *Education permanente,* n°123, pp. 7-12.

- PASTRÉ Pierre, 1995, "La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences", in *Le développement des compétences - Analyse du travail et Didactique Professionnelle Education Permanente*, n°123, pp. 13-33.
- OURY Pascaline, 1991, *Rédiger pour être lu*, édition De Boek Université, 293 p.
- PÈNE Sophie, 1994, *Productions langagières écrites et ordre graphique en situation de travail*, Thèse de troisième cycle, Paris VII.
- PENE Sophie, 1995, "Traces de mains sur les écrits gris", in *Paroles au travail*, Paris, L'Harmattan, pp.105-122.
- PERIGORD Michel, 1987, *Réussir la qualité totale*, Management 2000, Ed. d'Organisation.
- PERRET-CLERMONT Anne Nelly, 1979, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Peter Lang, p. 136.
- PERROTIN Roger et VICTOR Chantal, 1998, *Mieux acheter avec la P.N.L*, Ed. d'Organisation.
- PHARO Patrick, 1993, *Le sens de l'action et la compréhension d'autrui*, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, 280 p.
- PIAGET Jean, 1923, *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé.
- PIAGET Jean, 1937-1967, *La construction du réel chez l'enfant*, 2ème édition Nestlé Delachaux, 342 p.
- PIAGET Jean, 1975, *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, PUF.
- POISSON Daniel, 1996, "Formations ouvertes et autoformation : Le point sur les travaux de Trigone", in *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation, Les cahiers d'études du C.U.E.E.P.* pp.12-28.
- POISSON Daniel, MOISAN André, CARRÉ Philippe, 1997, *L'autoformation* , Presses Universitaires, 275 p.
- POISSON Daniel, 1999 coauteur du *Traité des sciences et des techniques de la formation*, sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar, Paris, Dunod, 512 p.
- POUPARD Raymond, LICHTENBERGGER Yves, LUTTRINGER Jean-Marie, MERLIN Christian, 1995, *Construire la formation en alternance*, Les Editions d'organisation, 217 p.
- PREVOSTO Marie Thérèse, 1990, *La correspondance Moderne ou contemporaine ou comment rédiger une lettre claire, concise, ou efficace privée ou commerciale ?*, Ed. Vecchi.
- PROBST Gilbert J.B., BÜCHEL Bettina S.T, 1995, *La pratique de l'entreprise apprenante*, Les Editions d'organisation, 192 p.
- QUIN Claude, 1995, *L'administration de l'équipement et ses usagers*, La Documentation Française, 350 p.
- RAISKY Claude, 1996, "Doit-on en finir avec la transposition didactique?" *Au delà des didactiques le didactique.* Débats autour de concepts fédérateurs, Claude RAISKY et Michel CAILLOT, Perspectives en Education, de Boeck Université, pp. 37-59.
- RECANATI François, 1979, *La transparence et l'énonciation*, Paris, Ed. du Seuil, 215 p.

- RECANATI François, 1981, *Les énoncés performatifs : contribution à la pragmatique*, Ed. de Minuit, 287 p.
- REICHEL / E. SIMON /I. ILEF, 1996, *"Communication"*, Ed. Nathan, 159 p.
- REICHEL M. / SIMON E. / FALIÈRE D., 1994, *"Communication Professionnelle"*, Ed. Nathan techniques, 160 p.
- REY Bernard, 1996, *Les compétences transversales en question,* Collection Pédagogies, ESF.
- RIOU Ch. / P. MAILLET ,1995, *"La rédaction professionnelle"*, Ed. B. Lacoste, 94 p.
- ROGERS Carl, (1969), *Freedom to learn,* Clumbus , Merril.
- ROGALSKI Jean, SAMURÇAY Renan, "Modélisation d'un savoir de référence et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau", in *La transposition didactique à l'épreuve de différents savoirs.* Grenoble, La pensée Sauvage.
- ROUSSEAU Jean-Jacques,1972, *Emile*, Livre I-V, nouveaux classiques Larousse,
- SAINSAULIEU Renaud, 1988, *L'Identité au travail,* Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 475 p.
- SAINSAULIEU Renaud, 1994, "L'individualisation sous le regard du sociologue", in *L'individualisation de la formation en questions,* La Documentation Française, pp. 80-87.
- SAMURÇAY Renan, 1995, "La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences", in *Le développement des compétences - Analyse du travail et Didactique Professionnelle*, *Education permanente,* n°123, pp. 7-12
- SAMURÇAY Renan, 1995, "Editorial", *Le développement des compétences - Analyse du travail et Didactique Professionnelle*, in *Education permanente,* n°123, pp. 7-12
- SARTOUT C.,1990 *"De l'écrit universitaire à l'écrit professionnel"*, Ed. D'organisation Université, 89 p.
- SAUSSURE de Ferdinand,1949, *Cours de Linguistique Générale*, Payot, Paris.
- SCHWARTZ Bertrand, 1994, *Moderniser sans exclure*, Paris, Ed. la découverte.
- SEARLE John, 1972, *Les actes de langage,* Paris, Collection savoir, Hermann, 261 p.
- SEBILLOTTE Suzanne, 1993, "Schémas d'actions acquis par l'expérience dans les représentations mentales des opérateurs : leurs utilisations et la construction de nouveaux schémas", in *Représentations pour l'action,* Octarès Editions, Paris, pp.57-77
- SIMONET Jean, 1984, *La maîtrise des méthodes d'organisation dans l'entreprise,* Les Ed. d'Organisation, 190 p.
- SIMONET Renée et Jean, 1998, *Savoir argumenter*, Paris, Ed. d'Organisation, 158 p.
- SIMONET Renée, 1994, *Les Techniques d'Expression et de Communication*, Savoir et Formation, L'Harmattan, 235 p.
- SIMONET Renée, 1982, *Ecrire pour agir*, Paris, Editions d'Organisation, 288 p.
- SPERBER Dan et WILSON Deirdre, (1989), *La pertinence : Communication et Cognition*, Les Ed. de Minuit, 396 p.

- STROOBANT Marcelle, 1994, "La visibilité des compétences", in *Savoirs et Compétences,* ROPÉ Françoise. et TANGUY Lucie, Paris, L'Harmattan, Logiques Sociales, pp. 175-203.
- THÉVENET Maurice, 1993, *La culture d'Entreprise,* Que sais-je ? PUF, Paris, 127 p.
- THEVENET Maurice, Mars 1999, "Les dimensions oubliées de la relation au client", in *Education Permanente*, n°137, pp.121-128.
- THEVENET Maurice,1993, *La culture d'Entreprise*, Paris, PUF, 127 p.
- TODOROV Tzetan, 1981, *Mikhail Bakhtine Le principe dialogique. Suivi de Ecrits du Cercle de Bakhtine*. collection poétique, Paris Seuil, 315 p.
- TOMASSONE Roberte, 1996, *Pour enseigner la grammaire*, Pédagogie, Delagrave, 317 p.
- VAN DER MAREN Jean-Marie,1996, *Méthode de recherche pour l'éducation,* De Boeck Université, Bruxelles.
- VARELA, 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris, Ed. du Seuil, 377 p.
- VERMERSCH Pierre, 1979, "Analyse de la tâche et fonctionnement cognitif", *Bulletin de psychologie* n°343, pp179-187.
- VERSPIEREN Marie Renée, 1990, *Recherche-action de type stratégique et science(s) de l'éducation.* Contradictions/L'Harmattan, 396 p.
- VINCENT Diane et DUBOIS Sylvie, 1997, *Le discours rapporté au quotidien,* Nuit blanche, 148 p.
- VINCENT Pierre Claude, 1990, *Des systèmes et des hommes. Pour une nouvelle approche du management*, Ed. d'Organisation.
- VYGOSKY Lev, 1934-1985, *Pensée et langage,* traduit par F Sève, Paris sociales, 419 p.
- VYGOSKY Lev, 1997, *Pensée et Langage*, 3ème édition, La dispute, 536 p.
- WATZLAWICK Paul, 1975, *Changements paradoxes et psychothérapie,* Ed. du Seuil, 189 p.
- WESTHEIMER P H / MASTRO, 1991, *"Des lettres de réclamations efficaces",* Ed. Eyrolles Communication, 237 p.
- WESTHEIMER PH. et NELSON B., 1991, *"Savoir rédiger ses lettres Une correspondance d'affaires efficaces",* Communication, 159 p.
- WILLETT Gilles, 1992, *La communication modélisée - une introduction aux concepts aux modèles et aux théories,* Erpi, p. 132.
- WOLTON Dominique, 1997, *Penser la communication*, Paris, Ed. Flammarion, 401 p.
- WYNNEKAMMEN Fayda, 1990, *Apprendre en imitant*, Paris, PUF, 363 p.
- ZARIFIAN Philippe, 1995, "Le travail : du modèle de l'opération au modèle de l'action", in *La crise du travail,* sous la direction de BIDET Jacques, PUF, p. 196.
- ZARIFIAN Philippe, 1996, *Travail et communication*, PUF, *Première Edition*, 213 p.,
- ZARIFIAN Philippe, 1997, *L'éloge de la civilité : critique du citoyen moderne*, 269 p.
- WEILL FASSINA Annie, mars 1990, "Conduites cognitives en situation de travail" in *Les analyses du travail enjeux et formes,* Collection des études n°54.

INDEX DES AUTEURS

- ABRIC Jean CLaude, pp. 102, 109, 110
- ALIS David, p.136
- AMALBERTI René, THEUREAU Jacques, pp. 57, 154
- AMOSSY Ruth, p. 81
- ANSCOMBRE Jean-Claude, pp.52, 246
- ARDOINO Jacques, pp. 29, 35, 362
- ARMENGAUD Françoise, p.124
- ARTAUD Jean, p. 267
- AUBRUN Simone, pp. 67, 66
- AUSTIN John L., pp.124, 130, 142
- BACHMANN C, LINDENFELD J, SIMONIN J., p. 120
- BARBIER Jean-Marie, pp. 9, 10, 17, 29, 366
- BATESON Gregory, p. 157
- BELLE Françoise, p.173
- BELLENGER Lionnel, p. 56
- BENVENISTE Claire-Blanche, p. 169
- BENVENISTE Emile, pp.116, 169, 268
- BERBAUM Jean, pp.179, 364
- BERNE Eric, p. 260
- BERNOUX Philippe, pp.35, 48, 81, 112, 166, 297, 368
- BERTRAND Jacques Emile, pp.237, 270
- BEYSSADE Claire , pp.136, 153
- BLANCHET Alain, pp;.126, 152, 303
- BLANCHET Philippe, p. 120
- BLONDEL Chantal, pp. 219, 239, 248
- BORZEIX Annie, FISCHER Sophie, DE FOURNEL Michel et LACOSTE Michèle, pp. 27, 51
- BOURDIEU Pierre, p.73
- BOURGAIN Dominique, pp. 73, 80
- BOUTET Josiane, pp. 115, 116, 172
- BOUTHIER Daniel, pp. 66, 357
- BRONCKART Jean-Paul, pp. 34, 74
- BROWN Lewinson, p.127
- CABREJO-JARRA Evelio, p. 79
- CAPELANI Christine, p. 390
- CARDON Alain, LENHARDT Vincent, NICOLAS Pierre, p. 260
- CARRE Philippe, pp. 3, 8, 9
- CASPAR Pierre, pp. 3, 396
- CAYROL Alain, BARRERE Patrick, p.330
- CHARAUDEAU François, pp. 40, 233, 246, 277, 352
- CHARLON Elisabeth, p. 60
- CHARTIER Dominique , p. 355

- CHOPPIN Alain, p. 272
- CHOMSKY N., pp. 64, 120
- CLEMENCE Alain, DOISE Willem, LORENZI Fabio, p. 109
- CLENET Jean, pp. 34, 37, 78, 79, 80, 82, 355, 356, 358, 363
- CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard, pp. 35, 57, 161
- CUDICIO Catherine, pp.259, 262, 263, 264
- CULIOLI Antoine, pp. 40, 80, 81, 89, 229, 279, 308, 309
- DERYCKE Alain, p.357
- D'HONDT Gérard, p. 66
- DABENE Michel, pp.85, 90
- DANIELLOU François, GARRIGOU Alain, p. 60
- DANILO M. / PENFORNIS, pp. 219, 266
- DE FORNEL Michel, p.135
- DE JOCAS Yves, pp. 277, 278, 279
- DELAHAYE T. / GROUSSET L.M., pp. 220, 225, 238, 303
- DELCAMBRE Pierre, pp. 27, 128, 133, 160, 171, 339
- DEFRENNE Jacques, p.298
- DEGRYSE Maryse, MARE D, pp. 219, 288, 240, 241, 244, 246, 249, 251
- DEJOURS Christophe, p.368
- DELFORCE Bernard , HEDOUX Martine, p.78
- DE MONTMOLLIN Maurice, pp. 49, 68, 70, 387
- DENIS Michel, p. 191
- DE PERETTI André, p. 390
- DE SPERANDIO Jean-Claude, p. 49
- DOUALLY Jacques-Robert, p.260
- DOVERO Marc, GREBOT Elisabeth, p.265
- DUBAR Claude, p. 390
- DUCROT Oswald, pp.52, 246, 256
- DUREY Alain, p. 66
- DURKHEIM Emile, p. 73
- EHRLICH Marie FRANCE, TARDIEU Hubert, CAVAZZA Marc, p. 350
- EMLER Nicolas, GLACHAN Martin, p. 334
- EUZET Jean Paul, p.361
- FALZON Pierre, p. 281
- FAYET Michelle, pp. 151, 216, 219, 225, 229, 236, 239, 246, 247, 249
- FEUTRIE Michel, p. 14
- FIGARELLA JEAN, p. 263
- FLAHAULT François, p.161
- FLAMENT Claude, p.110
- GAATONE David, p 151
- GAULEJAC, p. 29
- GARBE André, RONSAIN Martine, p. 376
- GATTICO E, p. 311

- GERMINET Robert, p.396
- GHIGLIONE Rodolphe, TROGNON Alain, pp.124, 160
- GIRAUDY et SOULEZ, pp. 219, 236, 239, 240, 251
- GOFFMAN Erwing, pp.36, 70, 94, 127, 143, 146
- GOLDER Caroline, pp.290, 329
- GOODY Jack, p 226
- GRICE Paul, pp. 99, 122, 140, 154
- GRIZE Jean Blaise, pp. 74, 192, 310
- GROSS Gaston, p.185
- GRUNIG Blanche-Noëlle, pp. 125, 157, 174, 187,189, 190, 191, 284, 3O6, 307, 309
- GRUNIG Roland, pp. 306, 307, 309
- GUITTARD Maryse, NECHEM Séverine, pp. 219, 226, 228, 233, 238, 241, 244, 246, 248, 254, 266
- GUIMELLI Christian , p. 109
- GUMPERZ John , pp. 32 ,120
- HOC Jean Marie, p. 285
- HOCHSCHILD A, p. 136
- HYBERTIE Charlotte, p. 255
- HYMES Dell H., pp. 32, 63
- JAMROZIK Elzbieta, p. 228
- JAROSSON Bruno, p. 69
- JODELET Denise, p. 80
- JORRO Anne, pp. 286, 289
- JOSEPH Isaac, pp. 71, 329
- KERBRAT ORECCHIONI Catherine, pp. 125,127, 136, 140, 141, 144, 145, 296, 299, 302, 304
- KUPERHOLC Jean, MOR Alain, p. 374
- LAGRIFA Marie-Odile, p. 216
- LANDEL James, pp.220, 226, 233, 244
- LE BOTERF Guy, pp. 15, 17, 59, 65, 66, 362
- LE GOFF Jean-Pierre, p. 128
- LECLERCQ Véronique, p.276
- LELLOUCHE Yves, PIQUET Florence, p. 260
- LEONTIEV Alexis, p. 176
- LEPLAT Jacques, pp. 49, 61, 177, 182
- LERBETGeorges, p.3 64
- LESNE Marcel, MINVIELLE Yves, pp. 9, 359, 371
- LIPIANSKY Edmond Marc, p.315
- LIU Michel, p. 35
- LORENZI et PRINA Chantal, p. 267
- MAINGUENEAU Dominique, pp. 126, 152, 194, 313, 258
- MALCUIT G, POMERLEAU A, MAURICE P., p.185

- MALGLAIVE Gérard, p. 61
- MARTIN Robert, pp. 188, 189, 318
- MARTINS Daniel, p. 296
- MAUDUIT CORBON Michelle, MARTINI Franck, pp. 375, 397
- MAYEN Patrick, pp. 141, 335, 273
- MEIGNANT Alain, pp. 9, 14
- MEIRIEU Philippe, pp. 86, 340, 371
- MINET Francis, p.43
- MINVIELLE yves, p. 9
- MOESCHLER, pp.121, 130, 244, 256, 257, 343
- MOISAN Philippe, pp. 357, 360
- MORIER Geneviève, p.10
- MORIN Edgar, pp.33, 59
- MOSCOVICI Serge, p. 73
- MUCCHIELLI Alex , pp. 161, 165, 284
- MUGNY Gabriel, pp.136, 334
- NGUYEN THANH Fannelly, p. 26
- NISCHIMATA Aline, pp.151, 219, 225, 229, 236, 239, 246, 247, 249
- OCHANINE D, p.182
- O'CONNOR Joseph, SEYMOUR John, pp. 264, 266
- ORGOGOZO Isabelle, pp. 29, 331
- OROFIAMMA Roselyne, pp. 11, 65, 66, 68, 172, 370, 389
- ORIOU Charles-Louis, pp. 330, 242, 248, 261
- OURY Pascaline, pp. 220, 225, 230, 234, 242, 251
- PASTRE Pierre, pp. 31, 60
- PELLIZZA Marie-Antoinette, p. 232
- PENE Sophie, pp.177, 215, 225
- PERIGORD Michel, p.384
- PERRET-CLERMONT Anne Nelly, p. 339
- PERROTIN Roger, p. 259
- PHARO Patrick, p. 66
- PIAGET Jean, pp.33, 279, 281, 328
- POISSON Daniel, pp. 5, 357, 360, 374, 375, 376
- POUPARD Raymond, LICHTENBERGGER Yves, LUTTRINGER Jean-Marie, MERLIN Christian, p. 355
- PREVOSTO Marie Thérèse, p. 216
- PROBST Gilbert J.B., BÜCHEL Bettina S.T, p. 377
- QUIN Claude, pp. 51, 148, 167
- RAISKY Claude, p. 392
- RECANATI François, pp. 130, 166,167
- REICHEL / SIMON E /I. ILEF, pp. 219, 225, 233, 241, 247, 248, 271
- REICHEL M. / SIMON E. / FALIERE, .pp. 219, 233, 241, 246, 247, 248, 271
- REY Bernard, p. 367

- RIOU Chantal, MAILLET P., pp. 219, 228, 233, 246, 247, 252
- ROGALKI Jean et SAMURÇAY, p.60
- ROGERS Carl, p. 360
- ROUSSEAU Jean-Jacques, p. 273
- SAINSAULIEU Renaud, pp.10, 11, 46
- SAMURÇAY Renan, p.60
- SARTOUT C, pp. 220, 228, 229, 239, 240, 241, 253
- SAUSSURE de Ferdinand, pp. 123, 182
- SEBILLOTTE Suzanne, pp. 183,184
- SEARLE John, pp. 124, 155, 304
- SCHWARTZ Bertrand, p. 46
- SIMONET Jean, pp. 229, 289, 364, 261
- SIMONET Renée, pp. 15, 30, 229, 249, 259, 261, 262, 272, 289, 390
- SPERBER Dan, WILSON Deirdre, pp.123, 149, 155
- STROOBANT Marcelle, p. 62
- THEVENET Maurice, pp. 16, 23, 361
- TODOROV Tzetan, p. 75
- TOMASSONE Roberte, p. 259
- VAN DER MAREN Jean-Marie, p. 395
- VARELA , p. 360
- VERMERSCH Pierre, p. 79
- VERSPIEREN Marie Renée, pp. 4, 14, 29
- VICTOR Chantal, p. 259
- VIDAL François, pp. 8, 9
- VINCENT Diane, DUBOIS Sylvie, p. 364
- VINCENT Pierre Claude, p. 364
- VONDERSCHER Jean-Marie, p.3
- VYGOSKY Lev , pp.168, 181, 199, 226, 315, 317
- WATZLAWICK Paul, p. 366
- WESTHEIMER P H / MASTRO, pp.220, 239, 243, 244, 247, 254
- WESTHEIMER PH. et NELSON B, pp. 220, 228, 236, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 247, 252, 271
- WILLETT Gilles, p. 270
- WOLTON Dominique, p. 74
- WYNNEKAMMEN Fayda, p. 254
- WEILL FASSINA Annie, p. 57

ZARIFIAN Philippe, pp. 11, 176, 292

Tableau 1 : Evolution des objectifs déformation 13
Tableau 2 : Les points clefs de la formation-action 24
Tableau 3 : Les acteurs, leur niveau d'études 44
Tableau 4 : De l'analyse des acteurs et de leur tâche à la dimension formation 72
Tableau 5 : Extrait d'un courrier, la communication commerciale 77
Tableau 6 : Le construit scolaire 92
Tableau 7 : Le construit socioculturel 94
Tableau 8 : Le construit professionnel 96
Tableau 9 : Evaluation d'un courrier "Cas programmateur" 97
Tableau 10 : Evaluation d'un courrier "Cas portique" 98
Tableau 11 : Evaluation d'un courrier "Cas mixer" 99
Tableau 12 : Exposition du différenciateur sémantique 105
Tableau 13 : Les représentations sémantiques 107
Tableau 14 : Les représentations sémantiques 108
Tableau 15 : Comparaison lettre année 1978 et année 1999 113
Tableau 16 : Comparaison lettre année 1978 et année 1999 114
Tableau 17 : De l'analyse des représentations des acteurs à la dimension formation 118
Tableau 18 : Commentaires des extraits du protocole 2 133
Tableau 19 : Analyse des actes illocutoires 138
Tableau 20 : Les Formulations d'excuses 143
Tableau 21 : Extrait d'un courrier : "le parler vrai" et le "parler courtois" 144
Tableau 22 : Passif et désengagement 151
Tableau 23 : L'intention communicative 156
Tableau 25 : Analyse d'un extrait selon la théorie de Bateson 158
Tableau 25 : Extrait d'un courrier : identité sociale et écriture 162
Tableau 26 : Extrait d'un courrier : l'intention communicative (version 1) 164
Tableau 27 : Extrait d'un courrier : comparaison de deux intentions communicatives 165
Tableau 28 : Analyse d'un énoncé performatif 166
Tableau 29 : De l'analyse du contexte de communication à la dimension formation .. 173
Tableau 30 : Les deux modes de construction du courrier 180
Tableau 31 : Le mode binaire linéaire automatisé 180
Tableau 32 : Le mode constructif 181
Tableau 33 : La mémorisation des locutions 186
Tableau 34 : Un "kit" mémorisé prêt à être consommé 188
Tableau 35 : Du prêt à consommer à la non-implication 192
Tableau 36 : L'enchaînement mémorisé de formules figées 194
Tableau 37 : L'enchaînement mémorisé de formules figées (suite) 195
Tableau 38 : L'immobilisme de la notion de phrase 196
Tableau 39 : La perte de la notion de paragraphe 197
Tableau 40 : L'empreinte des codes-phrases sur la construction 197
Tableau 41 : L'empreinte des codes-phrases sur la construction 198
Tableau 42 : La mémorisation des enchaînements automatisés 199
Tableau 43 : La mémorisation du style impersonnel des codes-phrases 200
Tableau 44 : La mémorisation du style impersonnel des "codes-phrases" 201
Tableau 45 : Logique de vérification et de communication 203
Tableau 46 : La logique de vérification 203
Tableau 47 : L'utilisation de l'écran comme objet de vérification 204
Tableau 48 : L'auto-vérification 204
Tableau 49 : Logique d'exécution et de communication 206
Tableau 50 : Construction d'un énoncé calqué sur les informations issues de l'écran 207
Tableau 51 : Construction d'une argumentation calquée sur la lecture de l'écran 207
Tableau 52 : Lecture de l'écran et argumentation 208

Tableau 53 : Lecture de l'écran et détail de compte 208
Tableau 54 : La mise en mémoire informatique 209
Tableau 55 : Termes utilisés dans la mise en mémoire informatique 210
Tableau 56 : Action à mémoriser et énoncé 211
Tableau 57 : Action à mémoriser et énoncé 211
Tableau 58 : Des logiques rédactionnelles à la dimension formation 215
Tableau 59 : Ouvrages didactiques consacrés à l'enseignement des écrits professionnels 220
Tableau 60 : Les critères de lisibilité préconisés 224
Tableau 61 : Critères de lisibilité et préconisation 227
Tableau 62 : Extrait d'un courrier : insertion commerciale relationnelle et lisibilité. 231
Tableau 63 : Extrait d'un courrier : intégration de l'action opératoire 231
Tableau 64 : Du précis au simple 233
Tableau 65 : Extrait d'un courrier : l'imprécision et la communication commerciale (1) 235
Tableau 66 : Extrait d'un courrier: l'imprécision et la communication commerciale (2 235
Tableau 67 : Extrait d'un courrier : l'imprécision et la communication commerciale 236
Tableau 68 : Extraits des courriers : mécanisme de distanciation 239
Tableau 69 : Le mailing et la réponse à une réclamation 243
Tableau 70 : Les modèles rédactionnels 248
Tableau 71 : Classement de quelques connecteurs (N) 252
Tableau 72 : Classement de quelques connecteurs (F) 253
Tableau 73 : Classement de quelques connecteurs (L) 253
Tableau 74 : Extrait d'un courrier: la reformulation 267
Tableau 75 : Extraits des manuels : la reformulation 267
Tableau 76 : Comparaison de deux lectures 287
Tableau 77 : Le questionnement autour des savoirs 290
Tableau 78 : Les savoirs de l'interlocuteur 291
Tableau 79 : Du négatif au positif 293
Tableau 80 : Extrait d'un courrier: être positif 294
Tableau 81 : Extrait d'un courrier : être positif 294
Tableau 82 : Comparaison de deux traitements de réponse 295
Tableau 83 : Extrait d'un courrier : analyse d'une demande 300
Tableau 84 : Extrait d'un courrier : analyse d'une demande 300
Tableau 85 : Extrait d'un courrier : analyse d'une demande 301
Tableau 86 : Extrait d'un courrier : analyse d'une demande 301
Tableau 87 : Extraits des courriers : le malentendu 307
Tableau 88 : Extraits des courriers : la réponse aux malentendus 308
Tableau 89 : Extrait du courrier de la cliente : le malentendu 309
Tableau 90 : Extrait de la réponse au courrier de la cliente : le malentendu 310
Tableau 91 : Extrait d'un courrier de la cliente : le malentendu 311
Tableau 92 : Extrait de la réponse : le malentendu 312
Tableau 93 : Analyse d'une réponse à un malentendu 312
Tableau 94 : Extrait d'un courrier : la réponse au malentendu et la lecture-écran 314
Tableau 95 : Extrait d'un courrier : connecteur et pensée intérieure 317
Tableau 96 : Extrait d'un courrier : connecteur et pensée intérieure 318
Tableau 97 : Lettre de réclamation d'une cliente 320
Tableau 98 : Extrait d'un courrier: mécanismes d'auto-protection et communication commerciale 320
Tableau 99 : Lettre de réponse sans l'argument "auto-protecteur" 321
Tableau 100 : Extrait d'un courrier : la procédure-entreprise 322

Tableau 101 : Extrait d'un courrier : informer d'une procédure 323
Tableau 102 : Extrait d'un courrier : vanter une procédure 324
Tableau 103 : Extraits des courriers : l'action opératoire "parasite" 325
Tableau 104 : Extrait d'un courrier : le réflexe procédural 326
Tableau 105 : Extrait d'un courrier : la réponse stratégique 327
Tableau 106 : Extrait d'un courrier : la réponse prodécurale 327
Tableau 107 : Extrait d'un courrier : la réponse stratégique 328
Tableau 108 : Extrait d'un courrier : la reformulation 331
Tableau 109 : Extrait d'un courrier : la reformulation 331
Tableau 110 : Extrait d'un courrier : la reformulation 332
Tableau 111 : Appréciations des apprenants à propos de l'écriture collective 338
Tableau 112 : La découverte de l'implicite: outil pédagogique 344
Tableau 113 : Outil d'analyse d'une situation-problème 350
Tableau 114 : Descriptif des phases de la formation-action 372
Tableau 115 : Répartition des phases de l'accompagnement dans trois entreprises 373
Tableau 116 : Analyse comparative de deux logiques de formation 380

Figure 1 : Approche ternaire des faits éducatifs 5
Figure 2 : Les acteurs, leur tâche et leur niveau d'études 45
Figure 3 : Organigramme Service de correspondance 47
Figure 4 : Schématisation des diverses interactions des services 48
Figure 5 : Description du "savoir en usage" 63
Figure 6 : Articulation entre compétences et savoirs 63
Figure 7 : Evaluation d'un courrier "Cas programmateur" 98
Figure 8 : Evaluation d'un courrier "Cas portique" 98
Figure 9 : Evaluation d'un courrier "Cas mixer" 99
Figure 10 : Théorie du noyau 111
Figure 11 : Les sous-schémas d'action dans les tâches d'écriture 183
Figure 12 : Le modèle de Shannon 269
Figure 13 : Le savoir partagé 292
Figure 14 : Outil didactique d'aide au changement de posture 347
Figure 15 : Outil didactique d'aide au changement de posture 348
Figure 16 : Outil didactique d'aide au changement de posture 349
Figure 17 : La démarche participative 365
Figure 18 : Le modèle pédagogique coopératif 378
Figure 19 : Département de didactique professionnelle 391
Figure 20 : Essai de modélisation d'une formation-accompagnement à professionnalisation 392

Age :

Profession : - rédactrice ☐
- professionnelle VPC ☐
- autre : ..... ☐

Client(e) dans la Vente par Correspondance :
- régulièrement ☐
- occasionnellement ☐
- jamais ☐

Formation commerciale :
- stage CUEEP ☐
- autre stage ☐
lequel ? .....
- formation professionnelle commerciale ☐
laquelle ? .....

Pratique rédactionnelle commerciale :
- régulière ☐ depuis .....
- occasionnelle ☐ depuis .....
- jamais ☐

PROTOCOLE 1

CAS : ASPIRATEUR

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Madame,
Votre précédent courrier a retenu toute mon attention.
Je vous signale qu'il n'y a pas erreur de notre part, ni abus de confiance.
A l'occasion du 70ème anniversaire de notre entreprise, un aspirateur vous était offert. Il est bien précisé les caractéristiques de cet appareil (fonctionne avec 4 piles). Par contre l'aspirateur SCHMIT était le 10ème lot du tirage spécial rapidité.
Veuillez recevoir mes sincères salutations.

2- D'une façon générale, est-ce que cette lettre possède selon vous les qualités d'une lettre commerciale ?

OUI	
NON	
Je ne sais pas	

3- Sur le plan commercial, cette lettre vous semble-t-elle ?

très satisfaisante	satisfaisante	moyenne	mauvaise	très mauvaise

Expliquez la ou les raison(s) de votre choix :
-
-
-

CAS : MIXER

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Chère Madame,
J'ai bien reçu votre lettre qui a retenu toute mon attention.
En ce qui concerne le(s) cadeau(x) bijou reçu, je comprends très bien le mécontentement que vous éprouvez à notre égard.
En ce qui concerne le mixer, je le regrette sincèrement, mais je ne peux vous répondre comme vous l'auriez souhaité.
Malheureusement, cette marchandise n'est plus en stock ; je ne peux vous la remplacer.
Je vous rembourse F. 18,90.
Ce chèque peut servir à payer une commande à condition de le joindre à vos instructions.
Vous pouvez aussi l'encaisser, en vous conformant à l'une des solutions données au dos de celui-ci.
Je conserve l'espoir qu'une prochaine occasion me permettra de mieux vous servir.
Je vous prie de croire, Chère Madame, en mes sentiments dévoués.

CAS : PORTIQUE

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Madame,
Je vous confirme notre conversation téléphonique du 18 juillet 1996.
Dans votre cas et compte-tenu que votre portique est sous le titre de la garantie, afin de solutionner votre dossier, je vous fais parvenir un autre article.
Je vous demande de me recontacter fin août afin que je fasse reprendre les parties en trop.
Vous en souhaitant bonne réception et restant toujours à votre entière disposition,
Recevez, Madame, mes salutations distinguées.

CAS : PROGRAMMATEUR

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Madame,
Je me permets de faire suite à votre demande concernant le programmateur référence 661.
C'est avec surprise que je prends connaissance des problèmes que vous avez eus avec cet article, c'est notre première réclamation.
Dans un but commercial et à titre exceptionnel, je vous rembourse la somme de 109 francs.
Toutefois, le technicien demande à ce que vous vérifiez votre installation électrique, est-elle prévue pour recevoir un appareil en continu tel qu'un radiateur à bain d'huile.
Restant toujours à votre entière disposition, recevez Madame mes salutations distinguées.

CAS : PAIEMENT CONFIANCE

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Madame,
Vous souhaitez bénéficier à nouveau du paiement confiance.
Comme vous le savez, vous aviez la possibilité de régler dans un délai de 7 jours.
Après étude de votre dossier, je remarque que vos factures étaient acquittées dans des délais assez longs puisqu'ils pouvaient aller de 20 à 37 jours.
Néanmoins, je suis d'accord pour vous accorder le retour de cet avantage. Le règlement ne pourra se faire que par prélèvement automatique.
Si cette proposition vous convient, je vous invite à me retourner les documents ci-joints, dûment complétés, accompagnés d'un relevé d'identité bancaire.
Je reste à votre service et je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes salutations distinguées.

CAS : DATE DE VALIDITE

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Madame,
Vous nous faites part de votre déception de ne pas avoir bénéficié, sur votre colis 207 427 9611, de la réduction de 25 %.
Celle-ci, accordée dans les pages 1 à 863, n'était valable que jusqu'au 4 juin 1996. Comme votre commande a été enregistrée le 25 juillet 1996, la date de validité était largement dépassée. Je le regrette sincèrement, mais je ne peux donc vous accorder la réduction souhaitée.
De ce fait, vous restez redevable de 154,30 francs. Ce montant correspond au prix du pantalon conservé 104,50 francs et des frais de port sur deux colis renvoyés 24,90 francs x 2.
Restant à votre disposition, je vous prie d'agréer, Madame, mes salutations distinguées.

CAS : BEAU SOLEIL

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Chère Cliente,
Nous vous remercions de votre commande et de l'intérêt porté à notre catalogue.
Toutefois nous vous informons que la remise de 50 %, comme précisé sur votre document est valable sur l'article le plus cher pour 3 lignes d'achat.
Par ailleurs, nous conservons votre ordre dans l'attente de vos instructions.
D'autre part, après vérification, une réponse vous a été apportée dernièrement concernant le cadeau Valise « Beau Soleil », nous pensons que vous l'avez bien reçue.
De plus, après vérification, nous sommes au regret de vous signaler que vous n'êtes pas gagnante à notre « Grand Jeu des 50.000f Frs. »
Toutefois, la chance peut encore vous sourire lors de notre loterie « 100 Multi-Robots à gagner » dont la clôture est fixée au 31/08/1997.
Nous espérons votre réponse dans les meilleurs délais.
Croyez, Chère Cliente, en nos sentiments dévoués.

CAS : CUMUL

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Madame,
Un règlement de 100 francs m'est parvenu et je vous en remercie. Je régularise votre dossier dès à présent.
Je tiens à vous préciser que lorsque vous avez passé votre commande vous aviez demandé l'obtention de deux offres promotionnelles l'une de 50 francs, l'autre de 100 francs.
La promotion de 100 francs était périmée depuis novembre 1995 alors que votre commande datait de mars 1996. Il n'a donc pas été possible de vous donner satisfaction.
De plus, je vous rappelle qu'il n'est pas possible de cumuler deux offres sur une seule et même commande.
Restant à votre servie, je vous prie d'agréer, Madame, l'expression de mes salutations distinguées.

CAS : ENSEMBLE VANITY

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Madame,
Vous êtes étonnée de ne pas avoir reçu l'ensemble de voyage qui vous était proposé en cadeau.
Je me permets de vous apporter quelques explications. Il n'est pas possible de cumuler deux offres promotionnelles. Or vous avez déjà bénéficié d'une réduction de 20 %, aussi nous ne pouvons joindre ce cadeau à votre commande.
Cependant, comme vous n'aviez pas eu connaissance de ces conditions d'attribution, je vous fait parvenir à titre exceptionnel, le sac et le vanity que vous souhaitez.
Restant à votre disposition, je vous présent, Madame, mes sincères salutations.

CAS : GRILLE-PAIN

1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

Madame,
J'ai pris connaissance de votre courrier du 18 mai me relatant les problèmes rencontrés avec le grille-pain réf.889/7290.
Comme vous, je déplore cet incident. Malgré la vente courante de cet article, c'est la première fois que l'on me soumet un cas semblable. Je vais transmettre vos remarques au service intéressé.
Je vous prie de recevoir, Monsieur, mes salutations distinguées.

CAS : FOULARD

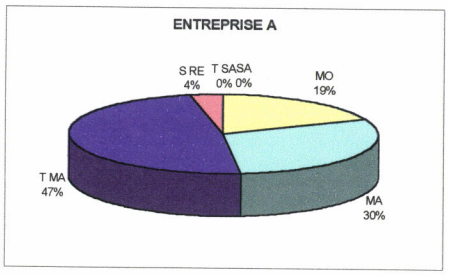
1- Prenez connaissance de la lettre de réponse à une réclamation ci-dessous :

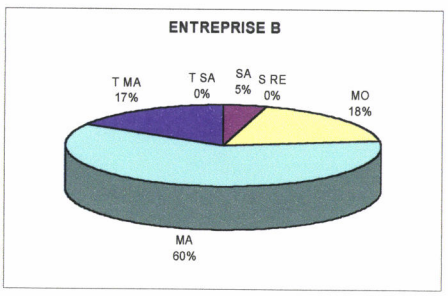
Chère Madame,
Ma lettre de ce jour fait suite à la demande que vous avez formulée pour le foulard.
En ce qui concerne le lot qui vous a été attribué, l'envoi sera fait par pli séparé.
Vous faites mention du blouson.
Je comprends votre désir de modifier la commande que vous n'avez pas encore reçue.
Toutefois, je le regrette sincèrement, mais je ne peux vous répondre comme vous l'auriez souhaité.
Un envoi a été fait le 20 novembre.
Soyez rassurée, si vous ne pouviez la conserver, je comprendrais que vous me retourniez cette marchandise, dans les délais indiqués dans nos conditions de vente, accompagnée du bon d'échange sur lequel vous aurez noté vos instructions. Dès réception, je ferai le nécessaire pour vous donner satisfaction.
Restant à votre entière disposition, je vous prie de croire, Chère Madame, en mes sentiments dévoués.

ANNEXES

Cas "Aspirateur"

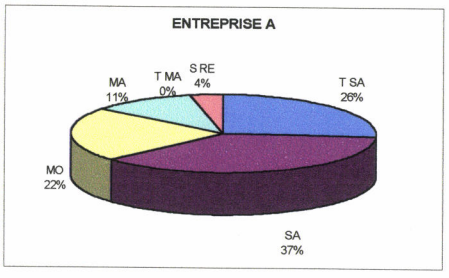
		très satisfaisant	satisfaisant	moyen	mauvais	très mauvais	sans réponse	TOTAL
		T SA	SA	MO	MA	T MA	S RE	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*0*	*0*	*5*	*8*	*13*	*1*	*27*
ENTREPRISE A	(%)	0	0	19	30	**48**	4	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*0*	*3*	*12*	*40*	*11*	*0*	*66*
ENTREPRISE B	(%)	0	5	18	**61**	17	0	
NON REDACTRICES	*(Nombre)*	*0*	*2*	*4*	*4*	*4*	*1*	*15*
	(%)	0	13	**27**	**27**	**27**	7	

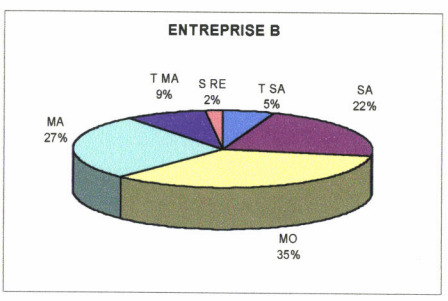




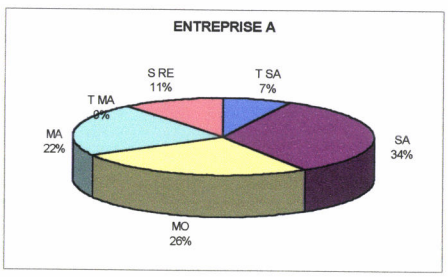
Cas "Beau soleil"

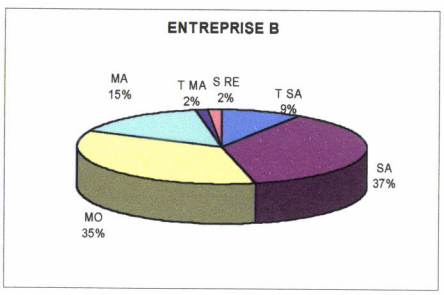
		très satisfaisant	satisfaisant	moyen	mauvais	très mauvais	sans réponse	TOTAL
		T SA	SA	MO	MA	T MA	S RE	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*7*	*10*	*6*	*3*	*0*	*1*	*27*
ENTREPRISE A	(%)	26	**37**	22	11	0	4	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*3*	*12*	*19*	*15*	*5*	*1*	*55*
ENTREPRISE B	(%)	5	22	35	**27**	9	2	
NON REDACTRICES	*(Nombre)*	*1*	*2*	*2*	*1*	*0*	*1*	*7*
	(%)	14	**29**	**29**	14	0	14	



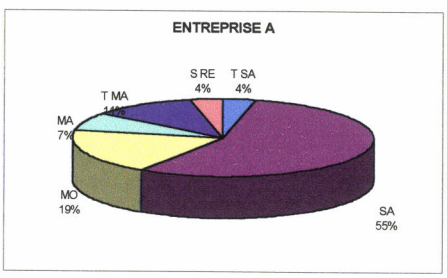


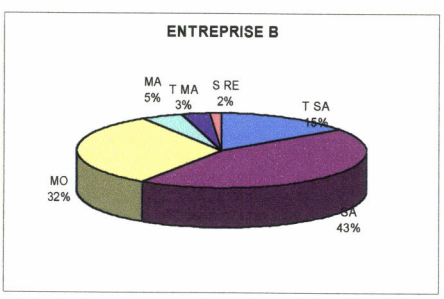
Cas "Cumul"		très satisfaisant	satisfaisant	moyen	mauvais	très mauvais	sans réponse	TOTAL
		T SA	SA	MO	MA	T MA	S RE	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*2*	*9*	*7*	*6*	*0*	*3*	*27*
ENTREPRISE A	(%)	7	**33**	26	22	0	11	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*6*	*24*	*23*	*10*	*1*	*1*	*65*
ENTREPRISE B	(%)	9	**37**	35	15	2	2	
NON REDACTRICES	*(Nombre)*	*1*	*4*	*2*	*1*	*0*	*0*	*8*
	(%)	13	**50**	25	13	0	0	



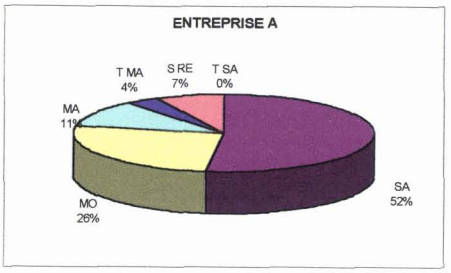


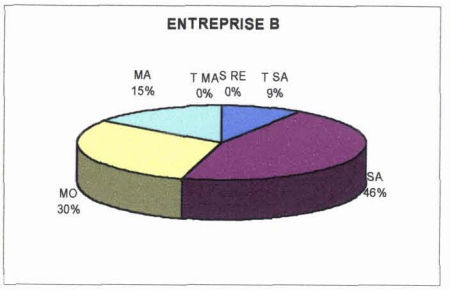
Cas "Paiement confiance"		très satisfaisant	satisfaisant	moyen	mauvais	très mauvais	sans réponse	TOTAL
		T SA	SA	MO	MA	T MA	S RE	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*1*	*15*	*5*	*2*	*3*	*1*	*27*
ENTREPRISE A	(%)	4	**56**	19	7	11	4	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*10*	*29*	*21*	*3*	*2*	*1*	*66*
ENTREPRISE B	(%)	15	**44**	32	5	3	2	
NON REDACTRICES	*(Nombre)*	*2*	*5*	*5*	*2*	*0*	*1*	*15*
	(%)	13	**33**	33	13	0	7	



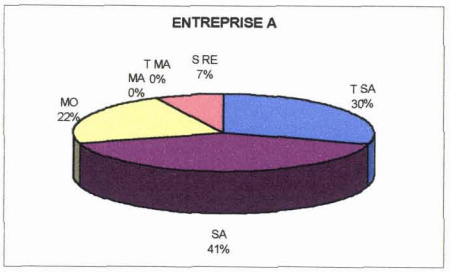


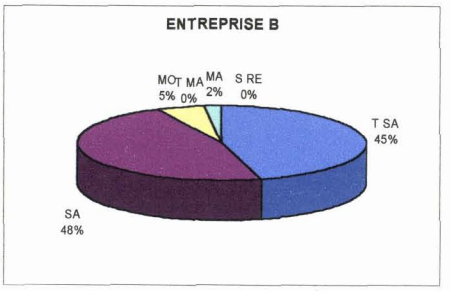
Cas "Date de validité"		très satisfaisant	satisfaisant	moyen	mauvais	très mauvais	sans réponse	TOTAL
		T SA	SA	MO	MA	T MA	S RE	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*0*	*14*	*7*	*3*	*1*	*2*	*27*
ENTREPRISE A	(%)	0	**52**	26	11	4	7	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*6*	*30*	*20*	*10*	*0*	*0*	*66*
ENTREPRISE B	(%)	9	**45**	**30**	15	0	0	
NON REDACTRICES	*(Nombre)*	*0*	*3*	*3*	*0*	*0*	*2*	*8*
	(%)	0	**38**	**38**	0	0	25	



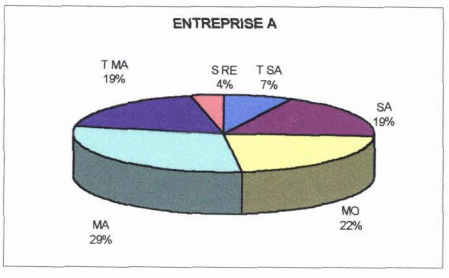


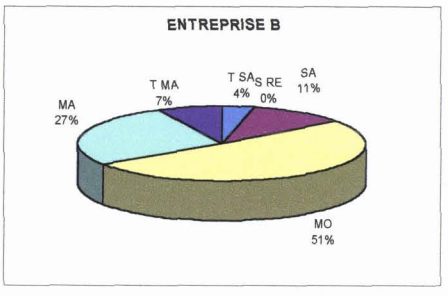
Cas "Ensemble vanity"		très satisfaisant	satisfaisant	moyen	mauvais	très mauvais	sans réponse	TOTAL
		T SA	SA	MO	MA	T MA	S RE	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*8*	*11*	*6*	*0*	*0*	*2*	*27*
ENTREPRISE A	(%)	30	**41**	22	0	0	7	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*25*	*26*	*3*	*1*	*0*	*0*	*55*
ENTREPRISE B	(%)	45	**47**	5	2	0	0	
NON REDACTRICES	*(Nombre)*	*4*	*1*	*2*	*0*	*1*	*0*	*8*
	(%)	**50**	13	25	0	13	0	



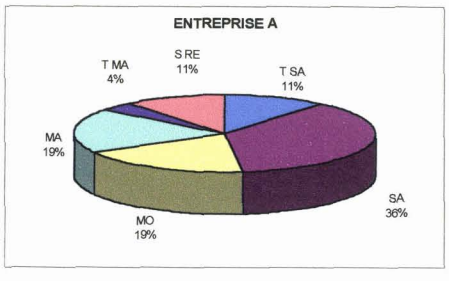


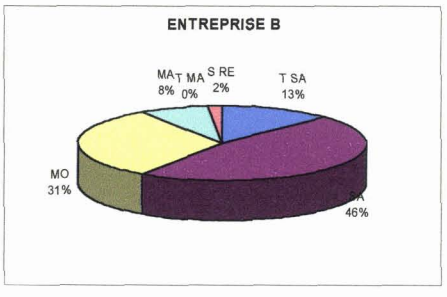
Cas "Grille-pain"		très satisfaisant	satisfaisant	moyen	mauvais	très mauvais	sans réponse	TOTAL
		T SA	SA	MO	MA	T MA	S RE	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*2*	*5*	*6*	*8*	*5*	*1*	*27*
ENTREPRISE A	(%)	7	19	22	**30**	19	4	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*2*	*6*	*28*	*15*	*4*	*0*	*55*
ENTREPRISE B	(%)	4	11	**51**	27	7	0	
NON REDACTRICES	*(Nombre)*	*0*	*1*	*4*	*2*	*1*	*0*	
	(%)	**0**	13	50	25	13	0	*8*





Cas "Foulard"		très satisfaisant	satisfaisant	moyen	mauvais	très mauvais	sans réponse	TOTAL
		T SA	SA	MO	MA	T MA	S RE	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*3*	*10*	*5*	*5*	*1*	*3*	*27*
ENTREPRISE A	(%)	11	**37**	19	19	4	11	
REDACTRICES	*(Nombre)*	*8*	*30*	*20*	*5*	*0*	*1*	*64*
ENTREPRISE B	(%)	13	**47**	31	8	0	2	
NON REDACTRICES	*(Nombre)*	*3*	*4*	*2*	*4*	*1*	*1*	*15*
	(%)	20	**27**	13	**27**	7	7	





PROTOCOLE 2

Voici quelques phrases extraites de courriers personnalisés (phrases en gras). **Répondez aux questions posées en mettant dans la grille la lettre correspondante. Puis, expliquez votre choix.**

⇨ Quelle est la phrase qui est la plus proche de ce que vous écrivez habituellement dans votre courrier ? ☐

⇨ Laquelle, selon vous, convient le mieux à une communication commerciale ? ☐

Expliquez votre choix :

CAS 1

A- En ce qui concerne votre colis, nous vous l'avons expédié.
B- Nous vous avons expédié votre colis.

CAS 2

A- Votre colis vous a été expédié.
B- Vous recevrez votre colis prochainement.

CAS 3

A- Il n'est pas possible de cumuler deux offres sur une seule et même commande.
B- Je vous rappelle qu'il n'est pas possible de cumuler deux offres sur une seule et même commande.

CAS 4

A- Vous nous faites part de votre souhait d'être radiée de notre fichier.
B- Vous nous faites part de votre souhait de ne plus faire partie de notre clientèle.

CAS 5

A- Veuillez nous renvoyer cet article pour examen en laboratoire.
B- Afin que nous puissions examiner cet article dans notre laboratoire, veuillez nous le renvoyer.

CAS 6

A- Le retour du colis n°276 a été enregistré en même temps que celui du colis 286. De ce fait, le montant global était de 383,25 francs.
B- Après examen de votre dossier, je constate que le retour du colis n°276 a été enregistré en même temps que celui du colis 286. De ce fait, le montant global était de 383,25 francs.

CAS 7

A- Sachez que nous n'accordons pas de réduction sur les prix-mini.
B- Nous n'accordons pas de réduction sur les prix-mini.

CAS 8

A- Je vais transmettre vos remarques au service concerné.
B- J'ai transmis vos remarques au service concerné.

CAS 9

A- Vous souhaitez reporter la livraison de votre colis. Malheureusement, je ne peux attendre jusqu'au 10 septembre. Dans ce cas, j'annule ce colis.
B- Vous souhaitez reporter la livraison de votre colis. Malheureusement, je ne peux attendre jusqu'au 10 septembre. J'annule donc ce colis.

CAS 10

A- Je suis surprise que vous n'ayez pas reçu votre colis.
B- Je regrette que vous n'ayez pas reçu votre colis.

CAS 11

A- Je vais transmettre vos remarques au service concerné.
B- J'ai transmis vos remarques au service concerné.

CAS 12

A- Votre colis doit vous être livré dans un délai de trois semaines.
B- Votre colis devrait vous être livré dans un délai de trois semaines.

CAS 13

A- Je veux bien croire qu'il s'agit d'une erreur involontaire de votre part.
B- Il s'agit sans doute d'une erreur involontaire de votre part.

CAS 14

A- Cet article bénéficiant de la garantie, je vous fais parvenir un autre article.
B- Puisque cet article bénéficie de la garantie, je vous fais parvenir un autre article.

CAS 15

A- Vous nous êtes donc redevable de la somme de ...
B- Par conséquent, vous nous êtes redevable de la somme de ...

CAS 16

A- Cette réduction n'est valable que du 1er au 24 septembre. Nous l'avons d'ailleurs indiqué sur notre document promotionnel.
B- Cette réduction n'est valable que du 1er au 24 septembre. Nous l'avons indiqué sur notre document promotionnel.

CAS 17

A- Le tissu est fin mais résistant.
B- Le tissu est résistant mais fin.

CAS 18

A- Cet article n'est plus en stock, dans ce cas j'annule votre commande.
B- Cet article n'étant plus en stock, j'annule votre commande.

INTRODUCTION : VERS UNE DÉMARCHE DE RECHERCHE.....3

CHAPITRE I - CHAMP DE LA RECHERCHE 6

1. Le Cadre Institutionnel.....6
1.1. Le CUEEP.....6
1.2. Un Département de Formation d'Adultes : Le Département d'Expression Ecrite et Orale 7
1.3. CUEEP et demande de formation en Entreprise : quelles évolutions ?.....8
1.3.1. L'émergence des nouvelles demandes de formation en entreprise : les tendances des 20 dernières années. 8
1.3.2. La compétence communicationnelle : quelle demande ?.....11

2. Champ d'observation : une formation-action.....14
2.1. Le Contexte de formation.....15
2.1.1. La relation au client, une dimension en émergence 15
2.1.2. De la relation clientèle au professionnalisme.....17
2.1.3. L'activité de rédaction du service : quelques données révélatrices.....18
2.2. La demande de formation d'un service 19
2.2.1. Un besoin collectif ou individuel ? 19
2.2.2. Demande de formation et valeurs de l'entreprise : quelle culture prendre en compte ? 21
2.3. Conception de la formation dans une logique d'accompagnement et de résolution de problème.....23
2.4. Un écrit fonctionnel : la réponse à une lettre de réclamation 26
2.4.1. Un écrit utilitaire, ordinaire.....26
2.4.2. Au-delà d'un écrit transparent : un métier.....28

3. Le cadre de la recherche.....28
3.1. Du questionnement lié à l'action à un itinéraire de recherche 28
3.2. Cadre conceptuel et choix méthodologiques.....33
3.2.1. Précisions terminologiques 39

4. Plan.....40

CHAPITRE II - LES ACTEURS, LA SITUATION DE TRAVAIL ET L'OBJET DE LEUR TÂCHE.....43

1. Introduction.....43

2. Les acteurs de la formation 44
2.1. Leur niveau d'études et leur ancienneté 44
2.2. La fonction de rédactrice : de la dépendance à l'autonomie 46

3. Analyse de la tâche et de l'activité 49
3.1. Répondre et fidéliser : une double mission 50
3.2. Une double pratique scripturale : une activité de scription et une activité d'écriture.....53
3.2.1. La tâche prescrite 54
3.2.2. Une tâche complexe 57

4. Les compétences et les savoirs liés à la tâche 60
4.1. Une forte composante cognitive de la tâche.....64
4.2. Une forte composante de "savoir-être" dans la tâche 65
4.3. La résolution de problème : objet de la tâche.....68
4.4. Une compétence de "réparateur".....70
4.5. Un écrit pour deux outils : de l'informatisation à la plume.....71

5. Conclusion : De l'analyse des acteurs et de leur tâche à la dimension formation.....72

CHAPITRE III - LES ACTEURS ET LEURS REPRESENTATIONS DE LA COMMUNICATION COMMERCIALE : DES INDICES REVELATEURS 73

1. Introduction 73
1.1. Le concept de communication : quelle approche ? 74
1.2. La communication commerciale : quelle définition ? 76

2. Le concept de représentation 78
2.1. Pourquoi s'intéresser aux représentations ? 78
2.2. De quelles représentations parlerons-nous ? 79

3. La communication commerciale de l'entreprise : quelle(s) représentation(s) ? 81
3.1. Les représentations des clientes 82
3.2. Les représentations des acteurs : approche par l'entretien 84
3.3. Les représentations des acteurs : une approche dans leur praxis 85
3.3.1. Explicitation du choix de la méthode d'analyse du premier protocole expérimental 86
3.3.2. Le choix des courriers 87
3.3.3. La grille d'échelle de valeur : une dimension affective et cognitive 88
3.3.4. Conditions de l'expérimentation et choix de l'échantillon 90

4. Résultats du premier protocole 90
4.1. Confirmation de l'existence d'une représentation collective de l'écriture commerciale 90
4.2. Emergence de représentations divergentes 96
4.2.1. Les modulations individualistes : quels indicateurs ? 100

5. Résultats du deuxième protocole 102
5.1. La nature des "modulations individualistes" 102
5.2. Résultats du différenciateur sémantique : des indicateurs des représentations 105

6. La théorie du noyau : un éclairage possible 109

7. Les variations constatées : révélatrices du malaise des scripteurs 112
7.1. Une culture d'entreprise en évolution 112
7.2. Entre le "je et le on": la représentation de qui ? 114

8. Conclusion : De l'analyse des représentations des acteurs à la dimension formation 116

CHAPITRE IV - LA REPONSE A UNE LETTRE DE RECLAMATION : UN ECRIT IMPLIQUANT 119

1. Introduction 119

2. De la pragmatique à l'écrit commercial... 120
2.1. Cadre théorique : la pragmatique 120
2.2. La réponse à une lettre de réclamation sous l'éclairage de la pragmatique conversationnelle 121
2.3. Le paradigme Saussurien et le paradigme Austinien 122
2.4. Les actes de langage 124
2.4.1. Le principe de coopération ou l'obligation sociale de l'acte commercial 125
2.4.2. La "théorie des faces" de Goffman et la relation commerciale 127

3. Un écrit impliquant qui acte 127
3.1. Un écrit signé, tiraillé entre le "je" et le "nous" 128
3.2. Vérité et preuve 129
3.2.1. La valeur probante et la promesse 129
3.2.2. Les paroles rapportées : l'engagement d'un autre 133
3.3. Insincérité et commercial : quel langage ? 134
3.3.1. La "dissonance émotive" 134
3.3.2. Communiquer à la place de... 137
3.3.3. Ce que "parler à la place de" implique dans l'acte de politesse 140
3.3.4. Activités réparatrices et justification 146

3.3.5. Une relation dissymétrique 147
3.4. Un écrit situé entre deux temporalités : le passé et le futur 148
3.4.1. Les variantes temporelles qui désimpliquent 150
3.4.2. Le recours à la modalisation : outil d'atténuation et /ou de désengagement 152

4. Un écrit stratégique pour l'action 154
4.1. L'intention informative et l'intention communicative 154
4.1.1. De l'intention communicative au positionnement social 160
4.1.2. L'intention communicative : entre désir et croyance 163
4.1.3. Faire et "faire faire": à quelles conditions ? 166

5. Un écrit sans "fermeture" 167

6. La coexistence d'un mode de travail interactif oral et d'un mode de travail écrit 168
6.1. Le courrier, entre deux modes de communication conviviaux : le minitel et le téléphone 170
6.2. Un écrit à distance qui laisse une trace... 171

7. Conclusion : De l'analyse du contexte de communication à la dimension formation 172

CHAPITRE V - UN COURRIER AU CŒUR DE DEUX LOGIQUES REDACTIONNELLES 174

1. Introduction 174

2. Deux logiques rédactionnelles 175
2.1. Une démarche opératoire commune aux deux logiques rédactionnelles 176
2.2. Deux modes d'écriture distincts 177
2.2.1. Un mode automatisé 177
2.2.2. Un mode "constructif" dit "commercial" 179
2.2.3. Deux modes rédactionnels : deux théories de l'apprentissage 179

3. Quand un mode d'écriture prédomine... 182
3.1. Les schémas d'action dans les tâches d'écriture des rédactrices 183
3.2. Schémas d'action dans les tâches d'écriture inhabituelles 184
3.3. La prégnance du sous-schéma d'action "sélectionner et employer un code-phrase" dans l'activité d'écriture 185
3.3.1. La mémorisation de locutions 185
3.3.2. Un "kit" mémorisé prêt à être consommé 187
3.3.3. L'enchaînement mémorisé de formules figées 193
3.3.4. La mémorisation des structures syntaxiques figées à "variable" 195
3.3.5. La mémorisation des enchaînements automatisés 198
3.3.6. La mémorisation du "style impersonnel" des codes-phrases 200

4. La transposition des invariants opératoires dans les écrits personnalisés 202
4.1. Les structures sous-jacentes liées aux gestes de vérification et d'action 202
4.1.1. L'opération de vérification 202
L'exemple ci-après illustre également cette logique de vérification : 203
4.1.2. Les structures linguistiques liées aux logiques d'action 205
4.1.3. Les structures sous-jacentes liées à la lecture de l'écran 206
4.2. Les structures sous-jacentes liées à la mise en mémoire 209
4.2.1. L'opération de mise en mémoire 209
4.2.2. La procédure, entrave à la communication commerciale 212

5. Conclusion : Écrire en mémorisant ou en construisant : vers quel enseignement ? 213

CHAPITRE VI - DE LA SITUATION DE TRAVAIL A LA RHETORIQUE COMMERCIALE : QUELS ENSEIGNEMENTS ? 216

1. Introduction 216

2. Un "écrit fonctionnel" peu étudié par les spécialistes 221

3. Les composantes de "l'écrit professionnel" selon les ouvrages didactiques : apports et limites dans la formation en situation de travail. 222
3.1. Les "incontournables" critères de lisibilité. 223
3.1.1. Ce que "faire court" signifie... 226
3.1.2. Du précis au simple... 233
3.1.3. L'imprécision : une réalité communicationnelle commerciale 233
3.1.4. Plaidoirie pour la redondance 236
3.2. Le style personnel 238
3.2.1. Un style personnel "dépersonnalisé" : la personnalisation 240
3.2.2. Style ou registre de langue : entre le "langage soutenu" et le "langage courant" 241
3.2.3. Deux styles distincts entremêlés : le mailing et la réponse à une réclamation 241
3.3. Le ton professionnel : entre modération et uniformité 243
3.3.1. Le ton positif 244
3.3.2. Le ton neutre 246
3.3.3. Le ton courtois 247
3.4. Les modèles rédactionnels 248
3.5. Les outils de cohésion : les connecteurs 250
3.5.1. Des modes de perception au choix du connecteur : quand la P.N.L. intervient 250
3.5.2. La valeur commerciale des connecteurs : entre le *"donc"* et le *"par conséquent"* 254
3.5.3. De l'emploi de certains connecteurs pragmatiques dans la communication commerciale :.. 256
3.5.4. Connecteur et sincérité : le choix du commercial 258

4. Les modèles comportementalistes 259
4.1. Analyse Transactionnelle et enseignement de l'écrit commercial : quelle aide ? 260
4.2. Quand on fait de la P.N.L. sans le savoir... 262
4.3. La référence à Carl Rogers 266
4.3.1. La reformulation : de l'oral à l'écrit, quel usage ? 266
4.4. La Psychanalyse, l'oubliée de l'enseignement ? 268
4.5. Le modèle de Shannon et le récepteur "réclamant" 269

5. Hétérogénéité sur fond d'homogénéité... 270
5.1. Proscrire, prescrire : de la traque à la méfiance 270

6. Conclusion : Vers une plus grande applicabilité... 271

CHAPITRE VII - DE LA SITUATION DE TRAVAIL A LA DIDACTIQUE DES ECRITS COMMERCIAUX 274

1. Introduction 274

2. Les "construits" dans la connaissance : quelle place pour la formation ? 277

3. Apprendre à "répondre" à partir des écrits de l'entreprise 279

4. L'élaboration du modèle du locuteur et de ses connaissances 281
4.1. Privilégier la "lecture-compréhension" plutôt que la "lecture-action" 285
4.2. Favoriser les outils de questionnement permettant la construction d'un modèle de l'interlocuteur et de ses connaissances 288

5. "Savoir-être" et enseignement : peut-on apprendre à être positif ? 292
5.1. "Savoir-être" ou savoir "accepter l'inacceptable" 297

6. L'implicite : quel enseignement pour l'écriture commerciale ? 299
6.1. L'adéquation lettre de réclamation / lettre de réponse : à la recherche de l'idéal commercial 299
6.2. Les processus d'inférence : les présupposés et les sous-entendus 302
6.3. Les actes de langage indirects : procédés d'atténuation 303
6.4. Le malentendu : la crainte du commercial 305
6.4.1. Le désenfouissement ou la réglementation oubliée 307
6.4.2. Le déficit explicatif 309
6.4.3. Le raccourci explicatif 310
6.4.4. L'exposition de la lecture-écran 314
6.5. Le langage intérieur de la pensée : quelles traces dans l'écrit commercial ? 315
6.5.1. Emotion et communication : l'implication du sujet 315
6.5.2. Connecteur et pensée intérieure : reflet d'une incongruence ? 316

6.6. Mécanismes d'auto-protection et communication commerciale 319

7. La décentration : un pas vers le commercial 321
7.1. Quand la procédure recentre l'écrivant 321
7.1.1. De la "procédure-entreprise" à "l'intérêt-client"... 322
7.1.2. Débusquer l'action opératoire parasite 324
7.2. La décentration ou le changement de point de vue 328
7.2.1. La reformulation : le lien commercial par excellence 330
7.2.2. La synchronisation verbale ou le mécanisme d'empathie 332
7.3. De l'écriture collective au conflit socio-cognitif : une démarche de décentration 333
7.3.1. Les conditions d'émergence du conflit sociocognitif dans notre situation de formation ... 336
7.3.2. Analyse de quelques propos des apprenants à propos de l'écriture collective 337
7.4. La métacognition, vers la décentration 340

8. La démarche stratégique commerciale : quel enseignement ? 342
8.1. Bien savoir "dire non": l'indispensable compétence communicationnelle 342
8.1.1. L'argumentation à l'intérieur d'une réfutation 342
8.1.2. Ce que "dire non" veut dire ou "l'implicite" du refus 343
8.2. Stratégie et résolution de problèmes 345
8.2.1. La réécriture et les repères énonciatifs 350

9. Conclusion : De la situation de travail à la réponse didactique 352

CHAPITRE VIII - LE CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT : CARACTERISTIQUES, LIMITES, PERSPECTIVES 354

1. Introduction 354

2. Caractéristiques du concept d'accompagnement 356
2.1. Le principe de formation "sur et par" la situation de travail 359
2.1.1. L'effacement de la frontière entre didactique et pédagogie : la pédagogie du diagnostic 360
2.1.2. La fin du concept de "niveau" 361
2.1.3. L'implication du formateur 362
2.2. Le principe du partenariat 363
2.2.1. L'adhésion des acteurs au projet et approche systémique : la condition du changement 363
2.2.2. L'évaluation en action par les prescripteurs 367
2.2.3. L'intégration des règles du métier 368
2.3. Le principe de la pédagogie "individuelle et collective" 370
2.3.1. Une complémentarité incontournable : pédagogie collective et individualisée 373
2.3.2. Un modèle pédagogique coopératif : Un nouveau rapport au savoir du formateur 375
2.3.3. Une logique distincte d'une logique modulaire 379

3. Limites 381
3.1. Formation et synchronisation : une condition de l'accompagnement 381
3.2. Les enjeux pour l'apprenant : au-delà de la formation 381
3.3. Former "sur et par" la situation de travail, c'est toucher au travail 387

4. Perspectives 388
4.1. Le décloisonnement des disciplines : l'enjeu des formations "accompagnement" ? 389
4.2. Essai de modélisation schématisée 392

CONCLUSION 393