

TESTS DE SECURITE POUR SALARIES EN INSECURITE A L'ECRIT : STRATEGIES DE LECTURE EN CONTEXTE PROFESSIONNEL

*Hervé ADAMI,
maître de conférences en sciences du langage à l'université de Nancy 2,
laboratoire Atilf, CNRS-UMR 7118, équipe Crapel*

CADRE DE LA RECHERCHE ET METHODOLOGIE

CONTEXTE PROFESSIONNEL ET PEDAGOGIQUE

■ La recherche porte sur un groupe de salariés employés par une entreprise du secteur de la propreté. Ces salariés travaillent sur le site d'une usine du groupe sidérurgique Arcelor-Mittal à Florange en Moselle. Une disposition récente de la direction de l'usine contraint les personnes qui interviennent régulièrement sur le site à passer un test de sécurité qui se présente sous la forme de quinze questions écrites. Pour pouvoir répondre à ces questions, il faut lire un texte sur un écran d'ordinateur où sont présentées les consignes de sécurité. Les candidats au test lisent l'ensemble des consignes juste avant de répondre aux questions. Le texte n'est pas disponible en dehors de cette situation. Devant les échecs répétés aux tests d'un certain nombre de ses agents, l'entreprise de propreté a fait appel à un organisme de formation¹ à qui a été confiée la tâche de préparer les salariés à ces tests. Ces salariés sont au nombre de douze et travaillent tous sur le même site pour la même entreprise de propreté. Ils assistent à deux séances de deux heures de formation par semaine entre midi et quatorze heures. Le groupe est rarement au complet en raison des contraintes de poste des uns ou des autres. Le groupe est composé de francophones natifs et non natifs, d'origines géographiques diverses : Italie, Algérie, Cambodge, Moselle. Parmi les salariés qui ne sont pas nés en France, certains sont arrivés très jeunes comme c'est le cas des deux italiens dont le français est la langue première. Les autres sont arrivés adultes ou jeunes adultes et le français est pour eux une langue seconde. Les cursus de scolarisation sont divers eux aussi : certains ont été scolarisés en France dans la stricte limite de la scolarité obligatoire et d'autres en suivant la trajectoire

¹ L'AEFTI Lorraine-Alsace que je remercie de m'avoir permis de mener ce travail.

type des élèves en difficultés (sections spécialisées, etc.) ; ceux qui n'ont pas été scolarisés en France l'ont été de façon superficielle voire quasi nulle pour certains. Ils ont tous en commun d'être en insécurité à l'écrit mais là encore, à des degrés très variés : certains sont quasi analphabètes (et parmi eux, on compte un salarié qui a effectué sa scolarité en France), d'autres sont en situation d'illettrisme (il s'agit des autres salariés ayant effectué leur scolarité en France) ; enfin, le groupe compte des salariés faiblement scolarisés dans leur pays d'origine et qui ne maîtrisent ni le français écrit ni, selon leur propre aveu, l'écrit dans leur langue d'origine². La démarche de formation ne s'annonçait donc pas aisée dans la mesure où il s'agissait de gérer un groupe hétérogène avec un objectif très précis et a priori difficile à atteindre pour une bonne partie des membres du groupe. J'ai pu assister à plusieurs séances de cette formation et c'est à cette occasion que j'ai rencontré les salariés et que j'ai pu effectuer cette enquête.

METHODOLOGIE ET HYPOTHESES DE RECHERCHE

D'un point de vue méthodologique, ce travail de recherche s'inscrit résolument dans une approche qualitative. Ma propre expérience de chercheur et de praticien dans le domaine de la formation d'adultes en insécurité à l'écrit m'autorise à penser que c'est le meilleur moyen d'appréhender des situations et des publics qui se laissent pas réduire à des expérimentations et des méthodologies de recherche par trop englobantes et dont le but est la recherche de "résultats". Ces résultats ne sont jamais qu'une photographie décontextualisée, forcément réductrice et dont la généralisation pose souvent un problème. Mon choix méthodologique s'inspire des méthodes de recherche de l'anthropologie que décrivent M. Augé et J.P. Colleyn (2004) : "l'enquête de longue durée, l'observation participante, la communication directe avec des sujets sociaux qui ont eux-mêmes leur interprétation du monde". Cette enquête s'inscrit ainsi dans un long parcours de recherche de terrain auprès de ces publics en insécurité à l'écrit. C'est la mise en perspective de multiples micro-enquêtes de ce type qui peut donner des résultats véritablement crédibles en ce qui concerne les rapports à l'écrit, et de façon plus générale, à la langue de ces publics. D'un point de vue

² A cet égard, la notion de "langue d'origine" est toute relative : les "arabophones" algériens et marocains utilisent en fait une variété d'arabe dialectal ou sont berbérophones ; c'est la même chose pour les deux italiens qui utilisent des variétés dialectales. Le faible niveau d'alphabétisation dans la zone arabe est en partie dû à cette réalité sociolinguistique : l'arabe qui sert de base à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture n'est pas la langue première de la plupart des élèves.

méthodologique, l'enquête a été menée de la façon suivante. J'ai d'abord assisté à plusieurs séances en observant le déroulement de la formation mais sans intervenir. La prise de contact avec les salariés s'est déroulée sans problème et sans que cela ne perturbe le déroulement habituel des séances. Dans un deuxième temps, j'ai procédé à des entretiens avec les salariés sur la base d'entretiens libres portant sur les questions du travail, de l'usine, de la sécurité et de l'écrit dans le cadre de ces tests et sur l'écrit de façon générale. Ces entretiens ont été enregistrés à la satisfaction non dissimulée des salariés qui se demandaient bien pourquoi ils étaient l'objet d'une telle attention. Enfin, j'ai procédé à une petite expérience de lecture en temps réel en utilisant un support qui entrait dans le cadre de cette formation. Il s'agit d'un document en ligne disponible sur le site de l'Institut National de Recherche sur la Sécurité (INRS) portant sur les consignes de sécurité à appliquer lors de l'utilisation d'eau à haute pression³ (voir extrait en annexe). Ce document n'est pas destiné aux cadres ou aux responsables de la sécurité mais directement aux utilisateurs qui sont donc censés pouvoir le lire. Le document complet a été téléchargé et présenté aux salariés en formation sur l'écran d'un ordinateur portable de façon à s'approcher le plus près possible des conditions de passation du test. Le matériel dont il est question dans ce document est régulièrement utilisé par ces agents de propreté en situation de travail. L'expérience consistait à présenter le document sur l'écran à deux salariés en même temps. L'objectif était de les faire lire mais aussi de les faire interagir sur le document, sur ce qu'ils en avaient perçu et compris. Mon idée était qu'ils parleraient plus facilement s'ils n'étaient pas en face à face avec l'enquêteur mais accompagné d'un autre salarié. Chaque binôme de lecteurs passait une trentaine de minutes devant l'écran et l'expérience était l'objet d'un enregistrement audio. L'enregistrement vidéo eût sans doute été plus riche d'informations mais les conditions matérielles de la salle de formation, minuscule, l'interdisait. Par ailleurs, la présence toute discrète de l'enregistreur représentait l'assurance que rien ne viendrait intimider les salariés comme aurait pu le faire un appareillage trop imposant. Cette expérience se voulait en effet légère, correspondant en cela aux choix méthodologiques que j'ai évoqués plus haut mais aussi en fonction d'impératifs pratiques et éthiques : il s'agissait d'arriver dans ce groupe (et dans cette salle) le plus discrètement possible. Mon rôle consistait à faire défiler le texte sur l'écran en leur demandant de lire. Je leur posais ensuite quelques questions pour amorcer l'échange et pour le relancer régulièrement.

³ Werlé, R., 2005, *Travailler en sécurité avec l'eau à haute pression. Conseil aux opérateurs*, INRS.

Mon objectif était de les faire parler de ce qu'ils étaient en train de lire.

Quant aux hypothèses de travail, elles étaient construites en fonction de mes travaux de recherche précédents (H. Adami, 1998, 2001, 2007) mais aussi en fonction d'une longue pratique, comme formateur d'adultes, des publics concernés ici. La principale d'entre elle est la suivante : ces salariés, en poste depuis longtemps sur ce site⁴, ont une longue expérience pratique des lieux, des configurations, des machines et des dangers de l'usine. Les consignes écrites et le test reconfigurent cette expérience en l'encodant. La lecture des consignes n'apporte donc pas un supplément d'informations et de savoirs sur la sécurité mais induit une nouvelle perception de la réalité qu'ils connaissent déjà. Mon but était de mieux comprendre les interactions entre cette réalité, le document et les lecteurs.

LES STRATEGIES DE LECTURE

DECODAGE ET COMPETENCES DE BAS NIVEAU

Le texte était présenté aux salariés sur l'écran et ils le lisaient en vocalisant ou en sub-vocalisant. Aucun des salariés concernés n'est capable de déchiffrer de façon fluide et ils progressent mot par mot sans toutefois jamais parvenir à reconnaître toutes les unités linguistiques d'une même phrase. Même lentement, aucun d'entre eux n'a réussi à déchiffrer une phrase complète, ni même le titre du document d'ailleurs, de façon satisfaisante, c'est-à-dire d'une façon qui leur aurait permis de comprendre par le seul recours au verbal. Les difficultés en lecture sont donc lourdes et c'est pourquoi j'ai choisi de focaliser l'expérience sur les premières pages du document et d'intervenir au cours de la lecture pour éventuellement aider les lecteurs bloqués dans la progression par le déchiffrement d'un mot, ce qui est arrivé très souvent. Les compétences de lecture des salariés s'avèrent d'emblée très limitées et l'accès à des documents du type de ceux auxquels ils ont affaire pour le test semble a priori très difficile. Le niveau des compétences de bas niveau ne recoupe pas, et c'est une première observation, la partition linguistique entre les francophones natifs et non natifs. Les salariés dont la langue première est le français ne possèdent pas d'avantages décisifs par rapport aux autres. L'un des salariés, d'origine

⁴ Les salariés du secteur de la propreté sont attachés à un site et pas à une entreprise. Quand une entreprise de propreté obtient un marché sur un site, elle doit embaucher les agents qui y travaillent déjà, quand il y en a. Ainsi, certains salariés concernés par notre enquête ont déjà travaillé pour plusieurs entreprises de propreté tout en restant sur le même site.

algérienne et scolarisé quelques années en arabe et un peu en français, figure même parmi ceux qui déchiffrent avec le moins de difficultés. En fait, la lecture se heurte à des mots que les salariés, francophones natifs ou non, ne reconnaissent pas, à commencer par *opérateur*, dans le titre, qui les concerne pourtant directement. Le fait que le français soit la langue première du lecteur peut représenter un avantage dans la mesure où il reconnaît les mots qu'il parvient à déchiffrer et leur donne ainsi un sens immédiatement. Mais cet avantage n'en est plus un quand le mot n'est ni connu ni reconnu. C'est le cas, pour s'en tenir à la page 5 du document, de mots comme *modifiez*, *qualification*, *responsabilité*, *déplomez* ou *organe* par exemple qu'aucun salarié n'a réussi à déchiffrer et/ou à reconnaître. Ces mots sont évidemment indispensables pour la compréhension du texte. Faute de pouvoir lire ces mots clés, les salariés vont adopter une stratégie de lecture qui consiste à reconstruire le sens à partir d'indices glanés çà et là dans le texte et surtout en faisant intervenir leur propre expérience dont ils se servent comme d'un appui constant.

LES MOTS DECLENCHEURS DE SENS

Les mots déclencheurs de sens sont ces indices verbaux qu'ils glanent au fil de la lecture. Selon les aléas du déchiffrage, ils parviennent à reconnaître quelques mots qui déclenchent des commentaires et des tentatives d'explication qui n'ont très souvent que peu de rapports avec le texte. En lisant le titre du document par exemple, Mokhtar essaie de déchiffrer *opérateur*. Il fait plusieurs tentatives, émet quelques propositions qu'il rejette de lui-même puis opte finalement pour *obligatoire*. Il a réussi tant bien que mal à déchiffrer le reste du titre mais de façon si laborieuse et si décousue que le mot *obligatoire*, qu'il choisit contre toute logique apparente, ne lui pose pas de problème. Ce qu'il a déchiffré dans le titre n'est pour lui qu'une succession de mots sans cohérence dont sa mémoire discursive ne garde plus guère de traces. Ce qui compte pour lui à un moment donné de sa lecture, c'est qu'il est persuadé d'avoir reconnu un mot qui, pour lui et dans ce contexte, possède un sens. S'agissant de consignes de sécurité, la possibilité de la présence de ce mot n'est pas incongrue. Mokhtar n'est d'ailleurs pas bien sûr de ce qui est obligatoire puisqu'il n'a pas compris le reste du titre mais il le répète à plusieurs reprises : "*obligatoire, c'est ça oui, c'est obligatoire, par exemple la sécurité c'est obligatoire*". De même, la lecture de la page 5 dont nous avons dit qu'elle avait posé plusieurs problèmes sérieux de déchiffrage et de reconnaissance, est-elle l'occasion pour Mokhtar de repérer d'autres mots déclencheurs qu'il croit, là encore, avoir reconnus. Il hésite et revient

plusieurs fois sur les mots *qualification* et *responsabilité* puis finalement parle d'*habilitation*. La dernière syllabe de ce mot est la même que celle de *qualification* mais là n'est pas la raison majeure. Ce qui a définitivement motivé son choix ce n'est pas d'abord la ressemblance formelle mais le dessin qui accompagne le texte et qui focalise, nous y reviendrons, l'attention des lecteurs. Mokhtar semble sûr de sa lecture et m'explique que lui n'est pas habilité "*non plus*", c'est-à-dire, implicitement, pas plus que le personnage sur le dessin, à intervenir dans les armoires électriques sur le site de l'usine où il travaille. Il confirme sa lecture à plusieurs reprises et répète plusieurs fois le mot et son exemple d'armoire électrique.

L'IRRESISTIBLE ATTRACTION DE L'IMAGE

Le document présente plusieurs images qui illustrent le thème abordé par chaque chapitre. Le dessin est complexe et ne résume pas simplement ce que le texte dit : son interprétation et les commentaires qui peuvent être faits sur ce dessin vont au-delà des informations données par les éléments verbaux. Les dessins sont des illustrations et des exemplifications des thèmes abordés par les chapitres du document tandis que le texte en reste à des considérations générales et abstraites concernant des questions de sécurité. Les dessins proposés par le document sont au contraire des cas très précis représentant des situations que les salariés reconnaissent comme plausibles et parfaitement réalistes. La lecture du texte est ainsi parasitée par la présence de l'image parce que c'est elle que les salariés "lisent" et commentent. Ils passent sans transition du déchiffrage laborieux du texte à l'image et glissent de l'abstraction verbale à l'iconographie figurative de façon systématique. Alors que je crois qu'ils tentent de m'expliquer ce que signifie ce titre qui enjoint les opérateurs à ne pas transformer le matériel, les salariés sont déjà en train de m'expliquer qu'il faut "*contrôler le matériel*", qu'il "*faut pas rester derrière la machine parce que c'est dangereux*", "*qu'il est peut-être pas habilité*". Après cette dernière affirmation, je demande à Cosimo qui est ce "*il*" qui ne serait, selon lui, pas habilité et celui-ci me répond : "*Ben le gars, là, derrière la machine*". "Connaître le matériel" a été interprété comme "contrôler le matériel" en fonction de ce qu'ils ont compris de l'image. J'essaie alors de revenir au texte en reposant la question du sens du titre du chapitre, "*Qu'est-ce qu'ils nous disent, qu'est-ce qu'il ne faut pas transformer?*" mais les réponses sont les mêmes : "*Ben le moteur*" (Ahmed), "*La machine, là*" (Marcel), "*Faut pas bricoler la machine-là*" (Mokhtar). De toute évidence, l'image est un dérivatif et possède un pouvoir d'attraction qui occulte le texte. Mais les salariés n'opposent pas le texte à l'image en mettant en avant le fait par exemple qu'il

est plus facile pour eux d'interpréter le dessin : ils passent simplement de l'un à l'autre parce qu'ils font partie du même document. La présence de l'image n'est ni fortuite ni clandestine mais elle s'intègre au document et elle est donc à ce titre un moyen aussi légitime que le texte pour apporter de l'information. Le problème est que les dessins présentés dans ce document sont eux-mêmes des récits. Ils racontent une histoire et leur lecture est aussi complexe qu'un texte parce que son interprétation se situe à plusieurs niveaux : pour le dessin de la page 5 par exemple, le niveau figuratif (la machine), symbolique et métaphorique (la machine qui représente le matériel en général et le jet qui représente l'accident) et même le niveau de référence implicite avec le personnage qui lie son "manuel du petit bricoleur". Ce dernier élément est non seulement un retour du verbal dans l'iconographique mais il est lui-même intelligible à plusieurs niveaux : renvoi culturel à un type d'écrit particulier qui concerne sans doute moins ces ouvriers que des bricoleurs du dimanche, allusion ironique à une forme d'amateurisme peu réaliste, etc. Salvatore et Marcel tentent de déchiffrer et de comprendre le texte mais ne parviennent pas eux non plus à s'arracher à l'attraction de l'image. Concernant la page 4 par exemple, les tentatives d'explication du texte en reviennent encore et toujours au dessin malgré le travail de déchiffrement de Marcel qui a réussi à extraire quelques éléments d'information. Salvatore explique ainsi ce qu'il a compris : "*Eux, ils parlent de mettre les protections pour l'eau. Ils parlent de casques et de combinaison*". Quand je lui demande où c'est écrit, il me répond étonné : "*Ils marquent, non ?*". Je lui dis que ce n'est pas écrit mais il repart alors dans une longue explication qui s'appuie clairement sur le dessin en oubliant complètement le texte :

"C'est les chefs qui te donnent les consignes, ils te donnent la feuille. Si vous avez pas la feuille, vous faites rien. Faut être équipé de tout l'équipement de travail. Ça, vous voyez, c'est comme un agent qui vous donne une consigne de travail. Il dit, voilà vous avez la feuille là, vous pouvez aller travailler. Si vous avez pas la feuille, vous travaillez pas. C'est comme un gars de la sécurité, c'est un problème de consigne. Le gars il prend la feuille il garde la feuille et il peut aller à son travail. C'est comme ça moi, ça c'est comme un explicateur de travail, un inspecteur comme on dit en italien".

L'explication du texte page 5 est assurée de la même manière, par l'image. Quand je leur demande ce qu'ils pensent de ce qui est le plus important à retenir dans ce que Marcel vient de déchiffrer, ils désignent le dessin : "*C'est ça ! Faut pas toucher le moteur, les arrivées d'huile, là*".

Les salariés s'appuient sur l'image non pour comprendre le texte mais pour interpréter ce qu'ils pensent qu'on essaie de leur faire comprendre avec le

document dans son ensemble. Ils ont très bien saisi la portée pragmatique du document qui est de faire passer un certain nombre de consignes de sécurité. Dans ce cadre, ils cherchent à tous les niveaux, textuel, iconographique mais aussi pratique, à donner du sens au document.

L'EXPERIENCE COMME RECOURS EXPLICATIF

Un des traits récurrents de la stratégie de lecture de ces salariés est le recours systématique à leur expérience et à leur pratique professionnelle pour donner du sens au texte qu'ils tentent de lire. Que ce soit par des mots déclencheurs de sens, par l'image ou d'une autre façon, les salariés font intervenir le récit de leur expérience ou de leur savoir pratique. Cette expérience est convoquée à tous propos comme illustration, comme explication du texte ou en lieu et place de la lecture. Elle supplée le texte ou le supplante. Nous l'avons déjà constaté avec Mokhtar et son histoire d'habilitation et nous l'avons aussi constaté en filigrane avec la force d'attraction de l'image, infiniment plus proche de la réalité que le texte qui reste pour eux une abstraction sémiotique. Dans le cas des mots déclencheurs de sens, l'expérience et le savoir pratique permettent de valider la lecture d'un mot que les salariés ont reconnu ou cru reconnaître. Dans le cas de l'image, l'expérience illustre ce qu'ils ont interprété et renforce le choix explicatif. En fait, l'interprétation de l'image est faite à la lumière de l'expérience et du savoir pratique, et non l'inverse. C'est bien parce qu'ils retrouvent dans le dessin ce qu'ils reconnaissent comme situation déjà vécue qu'ils lui donnent du sens. De façon générale, l'évocation de situations vécues ou d'expériences de travail sert d'appui systématique parce que la lecture du texte est de toute façon insuffisante pour apporter des informations fiables. Le déchiffrement laborieux, nous l'avons vu, est sans doute la première raison de ce recours systématique à l'expérience mais ce n'est pas la seule. Pour ces salariés faiblement ou non scolarisés, le texte ne peut rien apporter de plus parce qu'il n'est pas, et ne peut pas être, pourvoyeur d'informations sur ce qu'ils vivent tous les jours. Après la lecture du titre du document, nous passons avec Marcel et Salvatore à la lecture de la page 4. Marcel déchiffre à haute voix avec l'aide de Salvatore. Quand ils arrivent au bout du texte après presque quatre minutes d'un laborieux déchiffrement, je leur demande ce qu'ils ont compris, ce que dit le texte. Salvatore me répond avec l'approbation explicite de Marcel et un dialogue s'engage entre eux et moi :

- *On travaille avec l'eau à haute pression. Faut une autorisation d'accès.*
- *Ah bon ? C'est ce que vous avez compris ?*

- *Ouais, signé par un chef de Sollac⁵.*
- *C'est écrit là ?*
- *Non, nous on fait toujours comme ça et on a des consignes, ils nous donnent des consignes et nous on doit regarder les consignes. Quand ils nous donnent un travail avec la feuille, quand on a fini on montre la feuille et ils mettent les machines en route.*

A l'évidence, l'image a encore joué un rôle non négligeable ici avec cette question de feuille mais ce sont aussi les mots *impératif*, *instructions* et surtout *responsable* qui apparaît à deux reprises qui ont servi de mots déclencheurs et qui ont directement orienté l'interprétation vers l'expérience et ce d'autant plus facilement qu'il s'agit d'une situation très courante sur le site.

L'appel ou le recours à l'expérience est une constante : que ce soit par les mots déclencheurs de sens, par l'image, par les deux ou en raison d'une difficulté de déchiffrage qui constitue parfois un obstacle insurmontable, l'expérience est de toute façon l'ultime et précieux recours pour essayer de s'orienter dans un univers scriptural qui pose infiniment plus de problèmes qu'il n'en résout pour ces salariés.

OPACITE DES LOGIQUES GRAPHIQUES ET TEXTUELLES

La raison graphique dont a si abondamment et si brillamment parlé J. Goody (1977, 1993, 2007) ne se réduit pas à la raison textuelle. L'image, nous venons de le voir, est très souvent partie intégrante d'un document écrit si l'on exclut les productions scientifiques ou littéraires qui ne l'intègrent qu'avec parcimonie. Mais la raison graphique, c'est aussi ce plurisystème dont parlait N. Catach (1990) et qui inclut la typographie, la ponctuation, le niveau graphématique, etc. Quant à l'analyse de la logique textuelle, elle a montré qu'un texte n'est pas qu'une succession de phrases mais qu'il est construit selon une logique qui lui est propre, qui inclut mais qui dépasse aussi les questions morphologiques, lexicales et syntaxiques (B. Combettes, 2000). A cet égard, les travaux sur la chaîne anaphorique ont fait apparaître des logiques textuelles qui ont des conséquences directes sur les modes d'appropriation des textes. La chaîne anaphorique est un véritable fil d'Ariane textuel que le lecteur doit suivre au long du développement du texte pour le comprendre. Les salariés concernés par cette étude, lecteurs en insécurité, éprouvent des difficultés rédhibitoires pour suivre ce fil et reconstituer la logique textuelle. Ainsi par exemple, les titres des deux premières sous-parties

⁵ C'est l'ancien nom du groupe sidérurgique, avant la fusion internationale qui a donné Arcelor puis l'intégration dans le groupe Mittal.

du document sont-ils construits sur ce mode. Ils renvoient par une anaphore pronominale au titre général : "Ne le transformez pas "(p. 5) et "Prenez-en soin "(p. 6) renvoient au "matériel "(p. 4). Malgré mon insistance à tenter de leur faire dire ce que signifiaient ces sous-titres et à quoi ils renvoyaient, aucun des salariés n'a fait le rapprochement avec "le matériel "évoqué précédemment. A chaque page suffit sa peine et le retour en arrière de quelques lignes est impossible. Le document s'évertue à construire une cohérence textuelle, notamment par le biais de ces anaphores, mais cet effort se dissout dans la lecture au coup par coup des salariés.

De la même façon, la logique graphique du surlignage en couleur pour marquer les aspects importants du texte a-t-elle été complètement ignorée des lecteurs et cela malgré ma lourde insistance à tenter de leur faire remarquer : personne n'a vu les passages surlignés en couleur. Ce type de surlignage est une convention typographique tellement banale que l'auteur du document pensait sans doute bien faire en l'utilisant pour didactiser les consignes de sécurité. Mais cela démontre que la logique graphique ou textuelle n'est pas, ou ne recouvre pas, la logique de la pratique et de l'expérience. Ceci démontre aussi qu'une lecture efficace ne se réduit pas au déchiffrement ni même aux aspects verbaux : lire et comprendre un document est une compétence complexe qui fait intervenir la maîtrise d'éléments conventionnels non verbaux (types de supports, codes chromatiques, typographie, etc.), bref d'une logique sémiotique globale où le verbal a toute sa place mais rien que sa place. C'est d'une logique, d'un ordre et d'un habitus littéraires (J.M. Privat, 2006) dont il faut parler ici pour comprendre à quoi sont confrontés ces lecteurs en insécurité.

UNE APPROCHE EXO-DISCURSIVE DU DOCUMENT ECRIT

Le processus d'acculturation à l'écrit est très long, que ce soit dans la perspective du développement individuel ou dans celui du développement collectif, voire des deux à la fois. Les enfants scolarisés dès l'âge de deux ou trois ans entrent dans l'univers de la littérature sans plus jamais sortir du processus permanent d'alphabétisation qui caractérise nos sociétés modernes : apprentissage d'autres langues, découverte régulière de nouveaux modes d'expression écrite (courriels, textos, blogs et sans doute encore d'autres innovations dans les prochaines années), développement exponentiel des ressources écrites sur l'Internet, etc. Du point de vue du développement collectif, plus aucune société n'échappe complètement au réseau de l'écrit

mais le chemin est encore long pour parvenir à une humanité complètement alphabétisée. L'écriture existe depuis cinq millénaires mais il a fallu attendre le dernier siècle de ces cinq mille ans pour qu'enfin une majorité d'être humains sache lire et écrire. Les 19^{ième} et 20^{ième} siècles ont été marqués par un accroissement quantitatif de la littérature mais, comme le constate J.M. Privat, "l'acculturation performante à l'ordre littéraire impose une exposition continue, diffuse et profuse, à ses lois ". Ce développement quantitatif ne s'est pas accompagné d'un développement qualitatif et l'alphabétisation de masse a laissé quelques illettrés sur le bord de sa route.

Collectivement, les salariés concernés par cette étude sont issus directement de sociétés et/ou de groupes sociaux de tradition orale. Originaires de sociétés paysannes d'Afrique du Nord ou du Sud de l'Italie, eux ou leurs familles ont émigré en Lorraine industrielle pour retrouver d'autres paysans/ouvriers, indigènes ou immigrés et former une nouvelle culture ouvrière où la littérature n'avait que peu de place. Individuellement, ces salariés n'ont été que très superficiellement alphabétisés et ils sont bien loin de cette "acculturation performante à l'ordre littéraire" dont parle Privat.

Cette petite étude qualitative, qui sera suivie d'autres, montre comment ces quelques salariés en insécurité à l'écrit abordent cet ordre littéraire. Leur approche du document écrit est ce que j'appelle exo-discursive. L'approche exo-discursive est caractérisée par un rapport spécifique à l'écrit et à la littérature en général et par un rapport spécifique au texte en particulier. Ces rapports sont eux-mêmes caractérisés par une distance avec les discours écrits qui amène les lecteurs/scripteurs en insécurité à ne pas les considérer comme des objets autonomes mais comme des parties du réel qui les détermine et les contextualise. Les discours écrits sont pour eux indissociables de la réalité dont ils procèdent et ne possèdent de sens que par rapport à cette réalité. Le lecteur aborde le texte ou le document écrit en partant de la réalité, donc par une approche extérieure. Ce n'est pas le discours écrit qui donne du sens à la réalité mais l'inverse. Cette approche caractérise les lecteurs en insécurité. Une pratique plus longue et plus intense de l'ordre littéraire modifie ces rapports aux discours écrits. La scolarisation contribue largement à la modification de ces rapports mais elle ne suffit pas. La question de l'illettrisme notamment démontre que des personnes, qui ont pourtant été scolarisées, entretiennent avec l'écrit des rapports qui sont marqués par une distance culturelle importante (V. Leclercq, 1999). C'est pourquoi il convient sans doute de penser la question des rapports à l'écrit d'une façon moins technique, c'est-à-dire qui ne prendrait en compte que les aspects de décodage ou d'accès au sens par le verbal, et plus anthropologique. Pour ces

salariés, comme pour d'autres lecteurs d'origine populaire, la dimension praxéologique du langage est surdéterminante et c'est à travers ce prisme qu'ils conçoivent l'écrit.

BIBLIOGRAPHIE

Adami, H., 1998, Qu'est-ce que l'objet-texte pour des personnes en insécurité à l'écrit ?, in Hilgert, J.M., (dir.), *Journées interrégionales de Français Langue Etrangère*, Université des sciences humaines de Strasbourg, p. 197-210.

Adami, H., 2001, L'oralité et la métalangue dans les rapports au langage des scripteurs/lecteurs en insécurité à l'écrit, *Mélanges Crapel*, n°25, p. 7-37.

Adami, H., 2007, Dire le savoir-faire en contexte professionnel : problèmes, enjeux et perspectives, *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, n°42, p. 88-99.

Augé, M., Colleyn, J.P., 2004, *L'anthropologie*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je ?.

Combettes, B., 2000, Phrase, texte, discours : quels cadres pour l'étude de la langue ?, *Pratiques*, n°107/108, p. 221-228.

Catach, N., 1990, L'écriture en tant que plurisystème, ou théorie de L prime, in Catach, N., (dir.), *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, Editions du CNRS, p. 243-256.

Goody, J., 1977, *La raison graphique*, Paris, Editions de minuit.

Goody, J., 1993, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, Presses Universitaires de France.

Goody, J., 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*, (coord.) par Privat, J.M., Paris, La Dispute.

Leclercq, V., 1999, *Face à l'illettrisme. Enseigner l'écrit à des adultes*, Paris, ESF.

Privat, J.M., 2006, Un habitus "littérarien" ?, *Pratiques*, n°131/132, p. 125-130.

ANNEXES

1 RÈGLES GÉNÉRALES

1.1. Apprenez à connaître le matériel

Avant toute mise en œuvre ou utilisation d'équipements à jet haute pression, il est impératif de lire et de respecter les instructions de la notice d'utilisation fournie par le fabricant. Votre responsable doit vous communiquer cette notice.

Ne cherchez en aucun cas à interpréter ce document. En cas de doute sur un point particulier, prenez contact avec votre responsable.



4

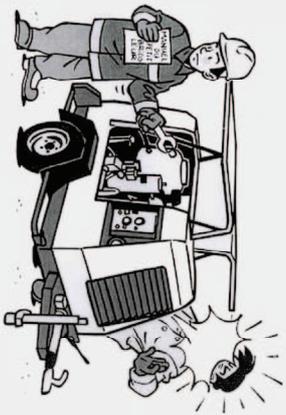


Travailler en sécurité avec l'eau à haute pression Conseils aux opérateurs

Roland Werlé
Ingénieur à l'INRS
Fédération nationale
des syndicats de l'assainissement

ED 819
sept. 2005

1.2. Ne le transformez pas



Ne bricolez pas et ne modifiez jamais vos équipements, quelle qu'en soit la raison. N'essayez pas de le réparer vous-même : vous n'en avez pas la qualification et votre responsabilité serait engagée en cas d'accident. Et surtout, ne démontez jamais un organe de sécurité.

5

1.3. Prenez-en soin



Faites régulièrement les vérifications d'entretien (litre, huile...)
Nettoyez régulièrement les outils, et plus particulièrement les organes de commande.
Rangez immédiatement tout accessoire dont vous n'avez plus besoin.
Rangez soigneusement les outils, les accessoires et les boîtes à la fin de chaque intervention.
Ne posez jamais les outils dans la boue, le sable ou la saleté.
Vérifiez à ce qu'ils ne reçoivent pas de choc.
Et ne les utilisez pas comme leviers.

6