



HAL
open science

Les écrits professionnels en formation d'adultes faiblement qualifiés : de la typologie aux solutions didactiques

Marie-Cécile Guernier, Marie-Hélène Chinours Lachaud, Jean Pierre Sautot

► To cite this version:

Marie-Cécile Guernier, Marie-Hélène Chinours Lachaud, Jean Pierre Sautot. Les écrits professionnels en formation d'adultes faiblement qualifiés : de la typologie aux solutions didactiques. Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), 2017, Le français professionnel : quels enjeux et quelles perspectives méthodologiques?, 4. hal-01516349

HAL Id: hal-01516349

<https://hal.science/hal-01516349>

Submitted on 17 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Les écrits professionnels en formation d'adultes faiblement qualifiés :
de la typologie aux solutions didactiques**

Marie- Cécile GUERNIER

Université Claude Bernard Lyon 1 – LIDILEM, Université Grenoble Alpes

Marie- Hélène LACHAUD

Université Grenoble Alpes – LIDILEM

Jean - Pierre SAUTOT

Université Claude Bernard Lyon 1 – ICAR, ENS de Lyon

Le Groupe Recherche Action Formation Français Insertion Compétences (GRAFFIC) travaille sur la formation professionnelle et s'intéresse à l'enseignement des discours oraux et écrits. La méthodologie mise en œuvre dans la recherche présentée ici est une observation participante, au cours de laquelle les chercheurs sont partie prenante de la conception didactique et de l'animation pédagogique. La recherche poursuit plusieurs buts :

- construire une typologie à partir d'un corpus de discours utilisés comme supports de formation dans ce type de formation,
- mettre en évidence les compétences langagières orales que la maîtrise de ces écrits professionnels requiert et mobilise,
- évaluer les potentialités didactiques de ces discours écrits dans la perspective de construire une continuité dans l'apprentissage de l'oral et de l'écrit,
- élaborer et expérimenter des séances de formation prenant appui sur le développement des compétences orales pour développer les compétence scripturales.

et articule deux approches :

- une approche acquisitionnelle qui interroge l'articulation entre la compétence orale et la compétence écrite / scripturale dans l'apprentissage de l'écrit par des adultes ayant une faible maîtrise de la lecture/écriture ;
- une approche didactique qui découle de la précédente et dont l'objet est de définir des actions de formation aux écrits professionnels.

L'axe de notre recherche dans cet article est la construction d'une typologie des discours professionnels utilisés pour la formation d'un public faiblement qualifié. Les données que nous analysons sont constituées de plusieurs centaines de documents bruts ou didactisés, recueillis d'une part dans les entreprises où exercent les adultes en formation, d'autre part dans les formations

assurées par un organisme de la région Auvergne – Rhône – Alpes (Alpes Formation à Lyon). Ces documents professionnels constituent une part de l'environnement de travail des apprenants et, pour partie, des supports de leurs apprentissages. Notre objectif est d'en évaluer les potentialités didactiques dans une solution de continuité dans l'apprentissage de l'oral et de l'écrit, pour un public en difficulté avec la langue française (FLE, FLS) ou possédant une faible maîtrise littéraire (analphabétisme, illettrisme).

L'enjeu est double : (1) analyser les variétés discursives et génériques mises à disposition par les entreprises pour former les deux publics cibles ; (2) mesurer en quoi didactique professionnelle et didactique du français sont compatibles ou complémentaires dans des formations aux contours parfois ambigus dans leur définition.

1 . Le continuum oral-écrit

La problématique qu'interroge notre recherche s'appuie principalement sur trois notions : la littératie, les ordres oral et scriptural et le texte oral.

La notion de littératie envisage une articulation entre l'écrit et l'oral. Prenant appui sur les travaux de Goody (1979, 1994), Jaffré (2004 : 31) définit la littératie comme désignant « *l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps* ». De nombreuses activités humaines qui nécessitent l'usage de l'écrit, mobilisent donc des compétences qui dépassent la maîtrise du code écrit mais requièrent des habiletés plus larges et peut-être plus complexes. Or, il apparaît que parmi ces habiletés dites littéraires, certaines sont communes aux compétences orale et écrite : les compétences pragmatiques, les compétences discursives, certaines compétences relatives à la maîtrise du temps et de l'espace. Séparer oral et écrit dans l'apprentissage est possiblement contre-productif.

La langue se réalise, selon Peytard (1970), dans deux ordres. L'oral et le scriptural constituent « deux ordres de situation et de descriptions linguistiques » selon une opposition d' « ordre de réalisation » des messages : l'ordre oral est « celui dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et susceptible d'audition » ; l'ordre scriptural est « celui dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture ». Toutefois, Dabène (1987 : 21 sqq.)

remarque que certaines caractéristiques de la scripturalité se manifestent dans certaines réalisations orales, comme par exemple les échanges oraux à distance. Ces principales caractéristiques sont :

- une absence du non verbal qui ne peut donc compenser l'incompréhension du verbal ;
- un échange de type monologal qui dissocie production et réception du discours, et qui oblige à produire le message en imaginant la compréhension du récepteur ;
- une décontextualisation du référent, qui oblige à sa construction abstraite par le moyen d'actes de langage précis : dénommer, situer, décrire, etc. ;
- une planification et une structuration du message proches de celles de l'énoncé écrit et qui
 - linéarise le discours en évitant les reprises et les corrections,
 - verbalise les déictiques (en lien avec la décontextualisation du référent),
 - construit une organisation cohérente du texte et la cohésion du texte en recourant en particulier aux anaphores.

Il existe donc un continuum entre oral et écrit, et non une dissociation entre ces deux ordres langagiers. Dans une perspective didactique, il semble pertinent d'interroger cette notion de continuum qui suppose une possibilité de transition entre les deux ordres. Mais on peut considérer des inclusions, éventuellement partielles, d'un ordre dans l'autre, car, fondamentalement, une part de l'écrit est une transposition de l'oral. Sur le plan didactique, la continuité permet d'envisager une progression de l'oral vers l'écrit quand l'inclusion permet d'envisager un apprentissage de l'écrit par l'oral.

La définition que Schaeffer (Ducrot & Schaeffer, 1972 : 595) propose du texte rend valide la notion de texte oral et permet de considérer que le texte oral est une « chaîne linguistique », qu'il possède « une unité communicationnelle » et « une unité globale de thème (topic) » et qu'il peut être le composant d'un discours. De plus, dans la mesure où elle concerne le texte parlé ou écrit, cette définition établit des analogies entre les formats oraux des textes et les formats écrits. Elle fonde ainsi l'idée que la maîtrise des formats textuels oraux est une composante de la maîtrise des formats textuels écrits. L'enseignement apprentissage du texte, en tant que format linguistique, permettrait d'appréhender les notions de cohésion, cohérence, acceptabilité, valables aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Dans une précédente recherche (Guernier 2009 ; Guernier, Lachaud & Sautot, 2016 ; Lachaud & Rehaili, 2012), nous avons analysé des situations de formation à l'écrit pour ces publics et nous avons constaté que majoritairement :

- les apprentissages de l'oral et de l'écrit ne sont pas articulés ;
- le travail sur l'oral est conçu à partir d'échanges informels pour installer le groupe, créer de

la convivialité et conduit de fait à ne pas instituer un apprentissage de l'oral (Guernier, 2010, 2012) ;

- l'apprentissage de l'écrit est conçu comme un apprentissage des formes de l'écrit en lien avec des pratiques sociales et / ou professionnelles : remplir un chèque, lire une facture, comprendre sa feuille de paie, etc. et / ou des apprentissages en morphosyntaxe.

Il y a donc une contradiction didactique, pour des personnes en difficulté avec l'écrit, de fonder son enseignement-apprentissage principalement sur celui-ci. Nous avons également constaté que les activités écrites proposées prennent peu appui sur les compétences langagières orales déjà construites, dans la langue maternelle ou dans d'autres langues, dont le français. Or, le plus souvent, les adultes dits en difficultés avec l'écrit disposent, à l'oral, dans leur langue maternelle et quelquefois en français, de compétences développées et maîtrisent souvent des outils de communication contemporains (Lachaud, 2008, 2009, 2014 ; Barrot & Lachaud, 2011). Lachaud (2011) a ainsi mis en évidence les habiletés littéraires de ces personnes dans le cadre de leur activité professionnelle. Ces différents constats nous ont conduits à orienter notre recherche sur l'exploration des conditions et des modalités de l'enseignement apprentissage de l'écrit à partir du travail sur l'oral.

2 . Présentation de la typologie

Nous avons recueilli un corpus de documents dont les origines sont, d'une part les entreprises où exercent les adultes en formation, d'autre part les formations dans lesquelles ils sont inclus. Ces documents professionnels sont, pour partie, constitutifs de l'environnement de travail des apprenants et, pour une autre partie, intégrés aux situations de leurs apprentissages. L'organisme de formation s'oblige donc à concevoir des situations didactiques adaptées et qui prennent en compte l'environnement scriptural des apprenants. Cela suppose une démarche didactique qui soit en mesure de considérer les documents prélevés sur le lieu de travail comme un paramètre de la situation d'apprentissage. Une des motivations de la typologie est donc de réduire la masse des documents et de permettre une didactisation plus efficace. Pour cela, nous avons analysé ces écrits selon deux perspectives :

- selon les compétences linguistiques langagières et discursives qu'ils mobilisent dans le but d'identifier la congruence entre les compétences orales et les compétences scripturales nécessaires à la maîtrise de ces écrits ;

- selon leur potentialité didactique.

Le corpus analysé comprend 450 documents de 27 origines différentes et représentant divers genres¹. Pour envisager une exploitation didactique de cet ensemble, nous avons réalisé une grille d'analyse en quatre points principaux : la fonction de l'écrit ; la production et réception de l'information ; les modalités sémiotiques ; les formes linguistiques.

La rubrique "Fonction de l'écrit" renseigne la visée discursive principale du document. Dans la lignée des travaux d'Austin cette entrée renvoie aussi à des notions de langage opératif VS langage naturel issues de l'ergonomie (Karsenty & Falzon, 1993), ou à celle de textualisation qui articule parole et travail (Filliettaz, 2002). Les documents y sont classés dans cinq catégories.

Tableau n°1 : fonctions de l'écrit professionnel

Fonction principale	Attester	
	Adhérer	
	Demander	
	Rendre compte	
	Prescrire	une attitude
		une procédure
	Décrire	l'entreprise
le salarié		
un objet		

La rubrique "Production et réception de l'information" s'intéresse à la chaîne communicative en lien avec l'emploi des documents en situation de travail. Elle comporte deux niveaux : la production en lien avec le destinataire ; la réception en lien avec le destinataire. Quatre types d'interlocuteurs ont été identifiés : un collègue, un membre de la hiérarchie, un fournisseur ou un usager – voire un client. La plupart des documents sont édités à destination du salarié par la hiérarchie ou par les formateurs. Les documents destinés à une communication partant du salarié sont essentiellement des formulaires administratifs qui, dans quelques cas rares, exigent un développement rédactionnel.

Tableau n°2 : Production et réception de l'écrit professionnel

Production ou réception d'informations	de...	un collègue
	ou	la hiérarchie
		un fournisseur
	vers...	un usager

La rubrique "Modalités sémiotiques" fait intervenir des marques diverses : le code alphabétique et

1 « Genres primaires » selon Bakhtine (1952), « modes d'organisation du discours » variés selon Charaudeau (1992).

les codes iconographiques. L'appellation « alphabétique » renvoie à un usage du code du même nom, en concurrence avec d'autres formes sémiotiques. La complexité des documents oblige à rendre compte de l'intrication de ces deux dimensions.

La dimension alphabétique se présente sous quatre formes : rédactionnel, formulaire, structure liste ou tableau à double entrée. Les documents présentent néanmoins des formes très variées. Les règlements intérieurs ou les contrats de travail sont essentiellement alphabétiques et rédigés. Les feuilles de présence au travail, les fiches de chantier ont des structures tabulaires plus ou moins complexes. Les rubriques de ces tableaux sont relativement récurrentes au sein d'un type de document mais leurs présentations sont très variables d'une entreprise à l'autre.

L'intrication de la dimension iconographique avec la dimension alphabétique réalise selon deux principes : la juxtaposition ou l'inclusion. Les documents prescriptifs juxtaposent fréquemment rédactionnel et image, quand la bande dessinée intègre le rédactionnel à l'image. Dans les deux cas, juxtaposition ou inclusion, il existe une structure englobante. Ainsi, les documents rendant compte d'une procédure et utilisant des images proposent fréquemment une succession de paragraphes où sont juxtaposés un fragment rédigé et une image.

Tableau n°3 : modalités sémiotiques de l'écrit professionnel

Modalités sémiotiques	Iconographie	Logogramme
		Photographie
		Schéma
		Idéogramme (flèche, soulignement)
		Graphiques
	Code écrit	Formulaire
		Rédactionnel
		Liste
		Tableau à double entrée
	Combinaison icono-scripturale	Inclusion
		Juxtaposition
		Surcharge (rature, gras...)
		Typographie (majuscule-minuscule- gras - ...)
		Tapuscrit - manuscrit

Enfin, la rubrique "Formes linguistiques" rend compte de la présence dans la part alphabétique, d'un lexique spécialisé lié à la situation de travail, de formes syntaxiques (structures phrastiques complètes, infinitives ou nominales), de la présence d'assertions ou de modalités (pouvoir, vouloir, devoir) qui renvoient à une dimension illocutoire, voire perlocutoire du discours.

Tableau n°4 : formes linguistiques de l'écrit professionnel

Formes linguistiques	Lexique spécialisé	
	Syntaxe	Phrases verbales
		Structures infinitives
		Structures nominales
	Modalisation	assertion
		obligation
		possibilité
volonté		

3 . Écrits professionnels : quelle mise en œuvre ?

La mise en œuvre d'une didactique du texte qui recouvre les deux ordres oral et scriptural passe par trois pistes :

- des caractéristiques textuelles de l'ordre scriptural se manifestent aussi dans l'ordre oral et dans certains cas, c'est l'absence de ces caractéristiques qui constitue un élément didactique intéressant ;
- certains documents purement alphabétiques mettent en œuvre des textes qui relèvent du seul ordre scriptural, leurs caractéristiques nécessitant alors une approche spécifique ;
- des documents prévus pour les salariés en difficulté avec l'écrit sont conçus avec des mécanismes de compensation scripturaux et/ou des dispositifs oraux d'accompagnement.

Majoritairement, les documents sont didactisés à des fins professionnelles, soit pour assurer une certaine productivité du salarié, soit pour lui assurer une meilleure insertion professionnelle². Cette didactisation n'est pas toujours assurée par un formateur spécialiste de la langue ce qui explique la présence de dispositifs de compensation qu'on pourrait qualifier de naïfs. L'objet du paragraphe suivant est de traiter des exemples d'écrits professionnels et de montrer en quoi les caractéristiques de ces écrits rendent possible une didactique du texte écrit/oral.

Cela renvoie une primauté du scriptural qui n'est pas dénuée de sens dans le cadre d'un apprentissage de celui-ci mais qui n'est pas nécessairement une réalité dans les représentations sociales ou cognitives des apprenants. C'est une certaine qualité de textes oraux qui est visée, qui préfigure une meilleure compréhension des textes écrits. ??

2 L'un n'étant pas exclusif de l'autre.

3.1. Des textes prescriptifs pour apprendre

Pour développer des compétences scripturales, il convient, selon nos hypothèses, de repérer au travers des écrits des congruences entre les deux ordres oral et scriptural. Il n'est pas possible de dérouler ici des exemples de tous les types de textes. Nous limiterons donc le propos à deux exemples de textes prescriptifs en montrant l'intérêt et la limite du genre en fonction des exemples traités.

Les textes prescriptifs ont un intérêt didactique certain. Ils constituent une solution pour apprendre, entre autres à planifier le texte et à contextualiser l'action. Ils présentent l'avantage supplémentaire d'être fortement ancrés dans les situations de travail.

3.1.1. Décrire son poste de travail

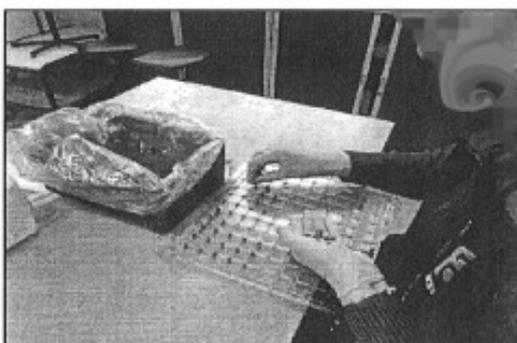
Le premier exemple est un texte prescrivant une procédure d'emballage de pièces mécaniques. Il émane de l'encadrement de l'entreprise et est à destination du salarié sur le poste de travail. Il ne requiert de sa part aucune production langagière, ni écrite ni orale. On peut estimer que la seule réponse possible est actionnelle : les pièces sont bien emballées. La fonction principale de ce document est vraisemblablement d'être un aide-mémoire. Sa composition renvoie donc à une certaine efficacité pragmatique, mais n'en fait pas nécessairement un prototype du genre prescriptif. La page est organisée en deux parties :

1. Le cartouche supérieur identifie l'entreprise au moyen d'un logo. Un titre identifie la nature prescriptive du document et un sous-titre identifie le poste de travail concerné, divers codes alphanumériques identifient le document.
2. Le corps du document présente des photographies prises sur le poste de travail, auxquelles sont juxtaposés des encadrés verbaux numérotés. Les vignettes verbal/image décrivent la procédure. Chaque image illustre le propos du texte. Une cinquième vignette disposée au centre est descriptive. Le rapport verbal/image s'y inverse. Sur le plan descriptif, l'image est ici plus explicite que le texte. Au niveau linguistique les cinq vignettes expriment, de manière hétérogène, une obligation. Trois présentent des structures infinitives et deux des structures nominales. Le rapport entre verbal/image est variable. L'action peut être représentée, par exemple par les deux modalités sémiotiques (vignette1) ou par le rédactionnel seul, quand l'image représente l'objet de l'action (vignette2) ou quand elle

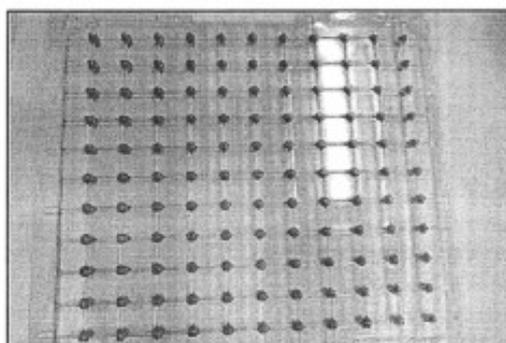
représente le produit de l'action (vignette3).

Document n°1 : Instruction de conditionnement

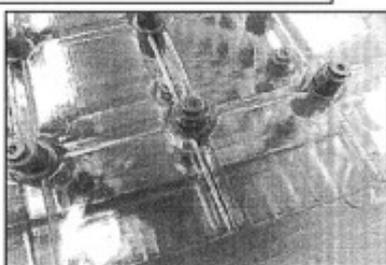
	INSTRUCTION	INS – [REDACTED]	
		N° Doc. [REDACTED]	Ind. [REDACTED]
ARMATURE – Réf. [REDACTED] CONDITIONNEMENT			



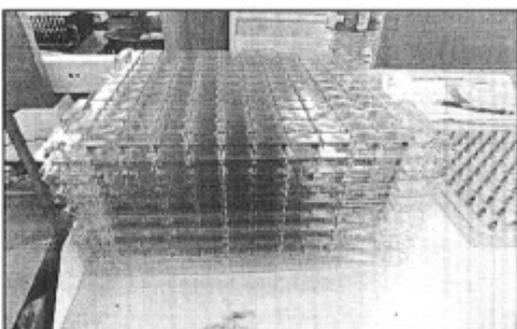
1 / Prendre les pièces triées et conditionnées en bac bleu avec sachet. Utiliser des gants !



2 / Prendre un plateau et insérer les pièces dans les alvéoles REF: [REDACTED]. Quantité 121 pièces par plateau. **Ne pas poser la clayette à remplir sur une clayette pleine, risque d'oubli d'une pièce !**



Sens d'insertion de la pièce dans l'alvéole



3 / Composer des piles de 14 clayettes pleines et terminer par une clayette vide.



4 / Validation du service contrôle suivant la [REDACTED].
a) Pas de pièce manquante
b) Pile de 14 plateaux + 1 plateau vide
Quantité : 1694 pièces

questionnaire de lecture, une étude des formes syntaxiques et un relevé lexical qui enrichirait le vocabulaire des apprenants... Pour l'avoir observé, ce type de propositions pédagogiques centrées sur les codes ne convient guère, en terme d'efficacité, aux volumes des formations ou au niveau de formalisation des apprenants. Les temps relativement courts impartis aux formations linguistiques laissent peu d'opportunité pour une approche grammaticale décontextualisée comme la pratique beaucoup les manuels scolaires. Ce type d'activité grammaticale est « secondarisée » (ou secondaire, CF. Bautier & Goigoux, 2004) parce que les notions y sont donc décontextualisées et parce que l'activité elle-même exige l'adoption d'une finalité d'apprentissage spécifique et abstraite. Les publics qui nous intéressent peuvent absolument entrer dans une activité grammaticale, mais n'ont pas toujours acquis les attitudes nécessaires à une activité secondarisée.

Plusieurs autres objectifs pédagogiques peuvent être définis en partant de l'étude d'un tel document. Deux directions de travail sont possibles : de l'oral vers l'écrit et de l'écrit vers l'oral. La familiarité des apprenants avec la situation de travail décrite commandera des configurations pédagogiques variées. Notre propos n'est cependant pas de proposer la configuration d'une situation problème donnée mais de montrer le champ des possibles en termes de congruence discursive entre oral et écrit.

3.1.2. S'impliquer dans le texte

Cette prescription écrite est strictement monologique quand l'installation sur un poste de travail appelle un dialogue, notamment dans l'intercompréhension des tâches prescrites. En formation, cette installation peut être simulée au cours de dialogues entre un encadrant et un encadré, entre pairs, et cela à plusieurs niveaux : liste des objets présents sur le poste de travail, statuts et fonctions des objets, liste ordonnée des actions à mener, motivation des actions en termes de qualité de la production. La mise en dialogue du discours d'un document par essence monologique contribue à comprendre mieux les fonctions de ce texte. Mais une part du travail à réaliser consiste à en comprendre le fonctionnement. Deux points apparaissent importants dans ce fonctionnement : la part descriptive et la planification.

Une tâche fréquente demandée aux apprenants est de décrire leur poste de travail. Le document participe à cette description. La part descriptive d'un discours sert ce discours quelle qu'en soit le genre. Sa maîtrise est donc fondamentale. Le recours à l'image est d'une efficacité certaine sur le

plan descriptif, mais il est dommageable sur le plan de la maîtrise langagière en incitant à l'usage d'une deixis monstrative spécifique de l'oral exercé en situation. Le travail langagier oral en dehors du poste de travail oblige l'apprenant à verbaliser les conditions de son action sur ce poste, et donc à contextualiser les opérations effectuées. Une des difficultés observées chez certains adultes est une difficulté à expliciter une situation et à en rendre compte de manière compréhensible et/ou exhaustive en dehors de la situation. L'observation de séances de formation montre que l'interlocuteur résout en partie le problème par une connivence avec l'apprenant. Or si l'on génère une contrainte forte comme la simulation de l'incompréhension, des difficultés d'explicitation surgissent. D'où l'intérêt de travailler la question de la contextualisation du référent. Cela passe par la mise en œuvre d'opérations descriptives spécifiques : nommer, localiser, qualifier, situer (Charaudeau, 1992 : 686) qu'une oralisation du texte en dehors du poste de travail ou hors la présence des photographies oblige à mettre en œuvre. Ce n'est plus alors la compréhension du document écrit qui est visée mais une compréhension épilinguistique du fonctionnement du discours.

Une difficulté spécifique du document proposé vient du fait que la description du poste de travail n'est réalisée que du seul point de vue de la qualité du produit. Ce point de vue est celui de l'entreprise et de la recherche de productivité. Ainsi, sur le plan langagier, la description des gestes prescrits pour parvenir à une production matérielle correcte ne rend pas compte de l'environnement affectif et langagier qui entoure les tâches. Le document est ainsi remarquablement lacunaire sur les motivations des actions qu'il prescrit, sur les difficultés que peut rencontrer l'opérateur, ou encore sur les interactions que génère le contrôle de qualité en aval du poste. Ainsi la verbalisation des non-dits, des ressentis, l'explicitation de la motivation des gestes techniques... constituent une puissante motivation de production discursive parce qu'il implique l'apprenant. Elle conduit à produire un texte oral plus complet et plus explicite que le texte écrit proposé comme support du travail. On observe alors une meilleure implication des apprenants dans la production orale parce qu'ils sont plus motivés à expliquer comment ils font bien leur travail qu'à reformuler des consignes qu'ils ont en général fort bien intégrées. Le discours prescriptif change alors quelque peu de visée. Il ne s'agit plus de dire l'obligation de gestes à exécuter mais d'exprimer comment bien faire son travail.

3.1.3. Faire de la grammaire pour le texte

La planification du texte écrit prescriptif est triviale. Elle est fortement contrainte par la situation

référente et l'ordre du texte ne doit rien au talent d'un auteur littéraire. Le texte rend compte d'une suite d'opérations techniques dont l'ordre est conditionné par des normes extralinguistiques. De ce point de vue, ce type de document apparaît être un bon support pour contraindre les apprenants à ordonner un discours et surtout à prévoir cet ordonnancement. Faisant cela, on installe une confusion entre ordre de la prescription et ordre textuel, ce qui n'est pas toujours le cas, notamment dans les textes narratifs. Mais, si la variation de l'organisation interne de ce texte ne peut guère être travaillée à partir de cet exemple, le document prescriptif donne matière à une « Grammaire du sens et de l'expression »³. Nous avons signalé plus haut les opérations descriptives qu'il convient d'intégrer au discours. D'autres opérations existent, dont les signifiants varient dans le texte écrit : l'expression de l'obligation. Dans son imperfection rédactionnelle, le texte écrit montre deux variantes elliptiques de l'obligation : la forme nominale et la forme infinitive. Il ne s'agit pas d'étudier la formation morphosyntaxique de telle modalité ou d'étudier la conjugaison des verbes modaux. L'usage de l'infinitif dans la prescription est une forme tronquée de périphrases verbales. La nominalisation, les formes personnelles de seconde personne (impératif et présent de l'indicatif), l'auxiliarisation sont autant de manières pragmatiques de prescrire ou d'ordonner. Plus largement ce sont les domaines de l'injonction, de l'obligation, de l'interdiction qui sont visés et autant de moyens d'expression qui sont développés, utilisables à l'oral comme à l'écrit. L'objectif pédagogique n'est pas de faire acquérir une terminologie grammaticale, mais bien d'activer des variantes expressives d'une même notion, donc d'offrir des moyens nuancés d'expression.

3.1.4. Conclusion intermédiaire

L'exploitation de ce type de document ouvre donc des possibilités de développement didactique en termes de maîtrise du texte et d'appropriation du poste de travail. Quelques caractéristiques de l'ordre scriptural peuvent être travaillées. Ainsi, le texte prescriptif oblige à une planification stricte et à une contextualisation des actions relatées. Ces deux points sont de réelles difficultés pour les apprenants faiblement littératisés et le travail du texte dans ses deux réalisations, orale et scripturale, offre l'opportunité de travailler ces questions malgré de faibles capacités de décodage de l'écrit et/ou des difficultés d'expression en français. Les séances d'enseignement observées montrent à ce sujet une implication plus effective des apprenants tant dans les tâches d'expression que dans les tâches d'étude de la langue.

3 En référence à celle de Charaudeau (1992).

3.1.5. Parler de soi : la sécurité sur le poste de travail

Notre premier exemple était construit « bottom-up », partant du besoin identifié de décrire une procédure dans une situation professionnelle très précise. Notre second exemple est une production a priori réalisée dans une perspective de prévention des accidents. La prescription s'applique alors à un grand nombre de situations professionnelles. Elle a donc une dimension générique. L'intérêt d'un texte de ce type est qu'il énonce des règles de sécurité dans une contextualisation moins précise que le document précédent, ce qui produit une certaine difficulté de traitement du message.

Le document produit par une grande entreprise de travaux publics est extrait d'un calendrier dont l'ensemble des pages propose des textes similaires. Le document juxtapose deux fonctions : la fonction calendaire et une injonction sécuritaire à propos de manutention, qui n'ont aucun rapport entre elles. La fonction calendaire n'est pas explorée ici mais sa juxtaposition à la fonction prescriptive est susceptible de générer des problèmes spécifiques de compréhension. Contrairement à l'exemple précédent où la prescription était planifiée linéairement, le texte est structuré selon une hiérarchie inclusive simulée par la superposition de documents dessinés. Outre la part calendaire, cette hiérarchie propose quatre niveaux qui forment une mise en abyme du propos. Au fond, une image à dominante de couleur rouge qui montre de « mauvaises pratiques » et signalent le danger par des pictogrammes superposés à l'image, puis dans l'ordre de superposition, l'image d'un carnet à spirale qui contient un message alphabétique, l'image explicative d'une bonne pratique de manutention, et enfin une carte, intitulée « Les bonnes pratiques » qui verbalisent ces pratiques. Ce dernier niveau propose un logogramme jaune et noir (texte+pictogramme) d'identification de la campagne de sécurité.

Document n°2 : Calendrier

Organisation des manutentions

J'anticipe et j'organise mon travail afin de limiter les efforts

Les bonnes pratiques

- Lors des commandes de matériels ou décuvements, prendre en compte les poids et les efforts (poids des bennes de câbles, benne avec ouverture latérale, ...)
- Utiliser les moyens communs de manutention à disposition sur le chantier (grues, grue, ...)
- Faire appel à un collègue

Directeurs et personnel d'encadrement, pensez à planifier et à réaliser vos Visites Hiérarchiques de Sécurité et vos 1/4 d'heure prévention.

EFFRAGE ENERGIE

2012	
MARS	
1	J
2	V
3	S
4	D
5	L
6	M
7	M
8	J
9	V
10	S
11	D
12	L
13	M
14	M
15	J
16	V
17	S
18	D
19	L
20	M PRINTEMPS
21	M
22	J
23	V
24	S
25	D
26	L
27	M
28	M
29	J
30	V
31	S

La difficulté majeure de ce document nous semble résider dans le fait qu'il ne contient pas un, mais plusieurs textes, et qu'il a plusieurs destinataires. Ainsi, le cartouche « Les bonnes pratiques » s'adresse à un niveau intermédiaire d'encadrement. La verbalisation en rouge, en bas du carnet à spirale, à un niveau d'encadrement supérieur au précédent. Les images et la verbalisation en bleu, aux ouvriers. Le document recèle un présupposé sémiotique : plus le niveau hiérarchique dans l'entreprise est bas, plus le message doit être adressé directement, ici par l'image plus que par un message alphabétique. Rien n'interdit, en formation, de lire et comprendre les messages qui ne sont pas directement adressés aux apprenants. Mais il semble assez productif de s'intéresser aux messages de sécurité qui concernent très directement les apprenants à faible niveau de qualification professionnelle et d'habileté littéraire. Cela permet, ici, de situer l'apprenant en action dans son poste de travail. S'agissant de sécurité au travail, les situations d'accident sont le produit d'une situation potentiellement dangereuse et d'un comportement individuel inadapté de l'opérateur, ici l'apprenant. Ce type de document intéresse donc les deux didactiques, professionnelle et linguistique. Linguistique, car les divers points évoqués dans l'exemple précédent sont valides. S'y ajoutent des points spécifiques aux codes utilisés et aux textes contenus et/ou à produire. Deux

points apparaissent intéressants :

1. Le texte destiné aux apprenants est sémiotiquement mixte : la situation est décrite iconographiquement, le message d'alerte est exprimé par un code couleur et par des signaux pictographiques, la solution est exprimée par le code alphabétique.
2. Le texte est explicatif : il contient la description des situations potentiellement dangereuses, les conditions d'apparition du risque, et les solutions à adopter.

D'un point de vue linguistique, verbaliser les conditions d'apparition du risque et les solutions préventives suppose de travailler sur l'expression des relations logiques, notamment l'implication, l'explication et l'hypothèse (cf. Charaudeau, 1992 : 493 sqq.). Le passage d'une prescription à la première personne contraste avec la prescription exprimées avec des formes impersonnelles, du premier exemple. Cela valide et renforce l'idée d'une implication forte de l'apprenant dans l'expression de ses capacités à évoluer sur un poste de travail. Sur le plan sémiotique, l'interprétation des images, des codes couleurs et des codes pictographiques⁴ sont doublement intéressants. Développer des capacités d'interprétation de ces formes de l'écrit constitue une forme d'entrée dans l'écrit susceptible de lutter contre les stratégies d'évitement spécifiques au public illettré. Cela est d'autant plus utile que les messages pictographiques envahissent les lieux publics. La formation aux écrits professionnels produirait donc des effets transférables dans la vie personnelle.

4 . Conclusion

Nous avons posé, en introduction, un double enjeu : (1) analyser les variétés discursives et génériques ; (2) mesurer la compatibilité des didactiques professionnelles et du français. Le traitement des deux exemples de textes prescriptifs montre la compatibilité des deux didactiques. La place manque ici pour traiter totalement le premier point. La variété des écrits professionnels est forte mais ne couvre pas l'ensemble du spectre discursif. Le discours narratif est notoirement absent. Les autres variétés (énonciative, descriptive et argumentative si l'on s'en tient à la typologie de Charaudeau, 1992) sont présentes ou potentiellement convocables. La transposition des discours de l'écrit vers l'oral oblige cependant à des réorientations qui favorisent l'expression de soi. De ce point de vue, les séances de formation s'exposent au risque de s'écarter des référentiels mis au point pour les formations observées. Cela se ferait au bénéfice du salarié sur le plan langagier, pas

4 Les pictogrammes contenus dans le document étudié sont obsolètes, une nouvelle norme étant entrée en vigueur en 2015.

nécessairement au service de sa productivité la plus immédiate. Éthiquement, ce léger glissement ne semble pas scandaleux.

5 . Bibliographie

BAKHTINE, M. (1952-1953, paru en 1979, tr. Fçse 1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

BARROT, A. & LACHAUD, M.-H. (2011). Vers une prise en compte des compétences issues de l'expérience dans les apprentissages en FLP. *Savoirs et Formation, recherches et pratiques*, n°2. p.41-55.

BAUTIER, E., & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.

BORDON, E., VAILLANT, P. & SAUTOT, J.-P. (2008). Interprétation de pictogrammes : Genèse d'une compétence. In I. DARRAULT-HARRIS & J. FONTANILLE. (dir.). *Les âges de la vie – Sémiotique de la culture et du temps* (pp.251-296). Paris : PUF, 2008.

CHARAUDEAU, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette Éducation.

DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Université, coll. Prismes – Paris : Éditions Universitaires.

DUCROT, O. & SCHAEFFER, J.M. (1972). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.

FILLIETTAZ, L. (2002). *La parole en action*. Québec : Éditions Nota bene.

GOODY, J. (1979). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.

GOODY, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : PUF.

GUERNIER, M.C. (2009). Apprendre à lire et à écrire à des adultes ou le rejet du scolaire. *Actes du Symposium International École(s) et cultures(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ?*. Lille, 12-13 novembre 2009.

GUERNIER, M.C. (2010). Les représentations des formateurs et leurs incidences sur la conception de la formation en linguistique. *Savoirs et formation, recherches et pratiques*. N°1. Montreuil : AEFTI. pp.93-112.

GUERNIER, M.C. (2012). Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références. *LIDIL*, n°45. Grenoble : ELLUG. p.73-92.

GUERNIER, M.C., LACHAUD, M.H. & SAUTOT, J.P. (à paraître 2016). *Former des adultes en*

difficultés avec l'écrit : questions didactiques. Dijon : Raison et Passion.

JAFFRÉ J.P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré – de Miniac, M. RISPAIL, et C. BRISSAUD. *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan. p.21-42.

KARSENTY, L. & FALZON, P. (1993). L'analyse des dialogues orientés-tâche : Introduction à des modèles de la communication. In F. SIX & X. VAXEVENOGLU. (Eds.). *Les aspects collectifs du travail*. Toulouse: Octarès.

LACHAUD, M.-H. (2008). Les salariés en difficulté avec l'écrit : quelles attentes, quelles difficultés, quels besoins de formation. In V. LECLERCQ. (coord.). *Mieux connaître les adultes peu qualifiés et peu scolarisés*. Université Lille 1, CUEEP, Trigone, 37-48

LACHAUD, M.-H. (2009). Transfert des nouveaux savoirs et effets de l'écriture sur l'activité des agents de propreté. In H. ADAMI. (dir.). *Savoirs et formation, recherches et pratiques*. N°1. Montreuil : AEFTI. pp.59-78.

LACHAUD, M.-H. (2011). *Contribution à la formation à l'écrit en milieu professionnel : le cas des métiers de la propreté*. Thèse de doctorat. Université de Grenoble.

LACHAUD, M.-H. (2014). Du repérage des compétences à la formation professionnelle : le cas des métiers de la propreté. *Le discours et la langue*, 5.2. ULB, Bruxelles. p. 65-76

LACHAUD, M.-H. & REHAILI, D. (2012). Discours des apprenants sur les effets de la formation à l'écrit. *LIDIL* n°45. ELLUG : Université de Grenoble. p. 51-162

PEYTARD, J. (1970). Apprentissage du français langue maternelle. *Langue Française* n°6. Paris : Larousse. p. 35-48.

6 . Annexe : Grille typologique

Fonction principale	Attester	
	Adhérer	
	Demander	
	Rendre compte	
	Prescrire	Prescrire une attitude
		Prescrire une procédure
	Décrire	Décrire l'entreprise
Décrire le salarié		
Décrire un objet		
Productions d'informations	Destinataire	Collègue
		Hiérarchie

		Fournisseur
		Usager
Réception d'informations	Destinateur	Collègue
		Hiérarchie
		Fournisseur
		Usager
Modalités sémiotiques	Iconographique	Photographie
		Schéma
		Graphiques
	Code écrit	Formulaire
		Rédactionnel
		Liste
		Tableau à double entrée
	Combinaison icono-sémio	Inclusion
		Juxtaposition
	Formes linguistiques	Lexique spécialisé
Syntaxe		Phrases
		Structures infinitives
		Structures nominales
Modalité		Assertion
		Obligation
		Possibilité