



HAL
open science

Contribution à la formation à l'écrit en milieu professionnel. Le cas des métiers de la propreté

Marie-Hélène Chinours-Lachaud

► To cite this version:

Marie-Hélène Chinours-Lachaud. Contribution à la formation à l'écrit en milieu professionnel. Le cas des métiers de la propreté. Linguistique. Université de Grenoble, 2011. Français. NNT: . tel-00683132

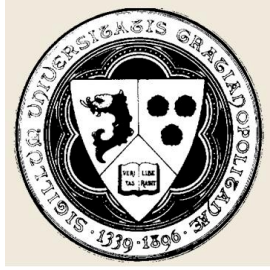
HAL Id: tel-00683132

<https://theses.hal.science/tel-00683132>

Submitted on 27 Mar 2012

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.



UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE GRENOBLE

Spécialité LLSH / Didactique et Linguistique

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée et soutenue publiquement par

CHINOIRS-LACHAUD MARIE-HÉLÈNE

le 16 Décembre 2011

**Contribution à la formation à l'écrit en milieu
professionnel.**

Le cas des métiers de la propreté

Thèse dirigée par **Christine Barré-De Miniac** et **Catherine Frier**

JURY

Monsieur Hervé Adami, MCF/HDR, Université Nancy 2, Rapporteur

**Madame Christine Barré-De Miniac, Professeur émérite, Université
Joseph Fourier, Grenoble, Directrice de thèse**

**Madame Catherine Frier, MCF, Université Stendhal, Grenoble,
Directrice de thèse**

Madame Véronique Leclercq, Professeur, Université Lille 1, Rapporteur

Thèse préparée au sein du laboratoire **LIDILEM**
École Doctorale Langues, Littératures et Sciences Humaines

A Tom et Sylvain, mes enfants.

*A mon mari, Erik, pour la confiance qu'il témoigne dans mon travail,
son attention et ses encouragements de chaque jour.*

*À ma famille,
tout particulièrement, à ma tante, Marie-Jeanne Dessenoix.*

*Enfin, ce travail n'aurait pas eu lieu sans la confiance que m'ont
témoignée celles et ceux qui ont participé à cette recherche
en acceptant ma présence d'observatrice.*

REMERCIEMENTS

J'adresse en premier lieu mes remerciements à mes directrices de thèse, Mesdames Christine Barré-De Miniac et Catherine Frier. Merci pour votre confiance mais aussi pour le cadre rigoureux de nos rencontres dont la fréquence m'a permis de mettre en place un rythme de travail efficace. L'effort a cédé la place au plaisir d'écrire, c'est à vos précieux conseils que je le dois.

Je remercie vivement Madame Véronique Leclercq et Monsieur Hervé Adami qui ont accepté de participer au jury de soutenance.

Merci aux responsables et aux professionnels qui m'ont permis de mener cette recherche et à la confiance qu'ils m'ont témoignée.

Merci à Elisabeth et Marceau Guihard ainsi qu'à Claude Lachaud pour leur minutieux travail de relecture accompagné de leurs remarques fructueuses. Merci à Elisabeth pour la relecture de tous les comptes rendus, passage difficile dans ce travail de rédaction. Ses questions et ses remarques éclairantes m'ont permis d'avancer dans ma réflexion.

Merci à mes amis, ceux de doctorat, ceux du groupe de recherche Graffic, je ne peux donner le nom de tous, mais je tiens à remercier,

Clotilde Giret qui a initié le groupe de recherche dans lequel mon projet de thèse a trouvé son origine,

Aurore Barrot, Catherine Blanc, Aurélie Guitton, Djamel Rehaili et Laure Seyvet pour nos nombreux échanges entre autres autour de la recherche et des doutes qui l'accompagnent,

Merci enfin, à chacun de ceux qui m'ont apporté leur soutien et aidée dans ce long travail.

SOMMAIRE

| | |
|---|------------|
| INTRODUCTION | 7 |
| | |
| PREMIÈRE PARTIE. L'ÉCRIT ET SA MAITRISE DANS UN CONTEXTE ECONOMIQUE EN MOUVANCE | 11 |
| Introduction | 12 |
| Chapitre I. Formation à l'usage de l'écrit en Europe et en France : discours institutionnels | 15 |
| Chapitre II. De l'illettrisme à la littéracie : le point de vue de la recherche | 33 |
| Chapitre III. Interrogations autour de l'oralité et de la raison graphique | 57 |
| | |
| SECONDE PARTIE. LA PART LANGAGIÈRE DU TRAVAIL ET LA FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL | 79 |
| Introduction | 76 |
| Chapitre IV. Du langage au travail, à la formation des employés | 83 |
| Chapitre V. La place de l'écriture et des écrits dans les formations professionnelles | 113 |
| Chapitre VI. La formation à l'écrit dans le secteur professionnel de la propreté | 133 |
| | |
| TROISIÈME PARTIE. ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE | 151 |
| Introduction | 144 |
| Chapitre VII. Retour sur la problématique, présentation de la recherche | 155 |

| | |
|---|------------|
| QUATRIÈME PARTIE. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS : DU LANGAGE AU TRAVAIL, VERS LES COMPÉTENCES ISSUES DE LA « RAISON ORALE » | 187 |
| Introduction | 177 |
| Chapitre VIII. Les gens : portraits centrés sur le rapport à l'écrit | 191 |
| Chapitre IX. Les lieux : place de l'écrit et traces de numérotation dans l'univers sémiotique de l'entreprise | 229 |
| Chapitre X. La parole au travail | 265 |
| Chapitre XI. Les manières de faire : la logique au travail | 313 |
| CONCLUSION | 333 |
| BIBLIOGRAPHIE | 339 |
| LISTE DES TABLEAUX | 351 |
| TABLE DES ANNEXES (CD-Rom) | 353 |
| TABLE DES COMPTES RENDUS D'OBSERVATION DE POSTE (CD-Rom) | 355 |
| TABLE DES MATIÈRES | 357 |

INTRODUCTION

« Pourquoi cette incapacité à faire du sens, à partir d'un écrit de la vie quotidienne, chez ce salarié dont les compétences professionnelles ne sont plus à prouver ? » (Leclercq, 1999, p. 9). Cette question posée par V. Leclercq situe l'origine de notre recherche.

Notre étude s'intéresse à la formation linguistique des salariés de premier niveau de qualification. Les travaux du réseau Langage et Travail montrent que la part langagière occupe une place importante dans l'activité professionnelle des employés, y compris des moins qualifiés (Boutet, 2001b). Des formations dites « de base » sont mises en place depuis ces dernières décennies afin de procurer aux personnes qui ne les maîtriseraient pas, les compétences langagières utiles à l'exercice de leur activité professionnelle.

Notre recherche interroge la pertinence de ces formations : répondent-elles à une vraie demande ? Sont-elles adaptées aux besoins des formés ? Permettent-elles l'émergence de nouvelles compétences ?

Pour fournir des éléments de réponse à ces questions, il nous est apparu nécessaire de mettre en lumière les savoirs et savoir-faire mobilisés au travail par ces personnes rarement ou peu diplômées et qui occupent un poste au premier niveau de la hiérarchie de l'entreprise. Pour cela, nous avons procédé à des observations d'agents de nettoyage sur leur lieu de travail et durant leur travail, selon une démarche largement inspirée de l'ethnologie.

Des éléments de contexte : la formation à la maîtrise de l'écrit des agents de nettoyage

Le secteur de la propreté se développe depuis les années 1970, au moment où les entreprises commencent à externaliser certaines fonctions, comme le nettoyage des locaux. Ce secteur emploie aujourd'hui un grand nombre de salariés. Il s'agit d'un secteur qui se déploie et les entreprises de nettoyage se multiplient. C'est pour cette raison que la branche propreté est à l'initiative d'une étude « prospective formation, emploi » (BIPE, 2000). Les résultats de cette enquête mettent notamment en avant le fait que les agents de nettoyage sont peu ou pas qualifiés, ni diplômés, qu'ils sont en partie non francophones. Cette enquête montre également que la qualité, la sécurité et les normes environnementales deviennent des priorités dans les entreprises. La *fiche métier de la convention collective* de ce secteur précise que les agents de nettoyage doivent être en capacité de « déchiffrer les consignes écrites », de transmettre « de

Introduction

l'information à sa hiérarchie » et de communiquer « avec les utilisateurs » (cf. annexe VI - 1). Le Fonds d'assurance formation propreté¹ (FAF) met en place des parcours de formation intitulés « maîtriser les écrits professionnels », d'une durée de 250 heures. Or, une étude menée par le bureau d'information et de prévisions économiques (BIPE) sur le secteur du nettoyage montre que ce dernier est dominé par la tradition orale (cf. chapitre VI).

Notre recherche basée sur l'étude du langage en situation professionnelle vise à apporter des éléments de réponse au questionnement énoncé précédemment.

Une méthodologie de recherche inspirée de l'ethnologie

Dans la lignée des travaux de recherche du réseau Langage et Travail, notre méthodologie s'inspire de la démarche ethnologique. L'observation du travail en situation donne la possibilité de relever de manière détaillée des interactions, des pratiques, des usages, et des comportements relatifs aux compétences langagières, en dehors du lieu de formation. Cette démarche procure également la possibilité de relever des indices de la présence de la littéracie sur le lieu de travail. Elle complète les propos recueillis à l'occasion d'entretiens individuels menés en dehors du temps de travail, avec les agents, leur responsable et parfois, leur formateur.

Inspirée par les travaux d'O. Lewis (1963) et de C. Pétonnet (2002), notre immersion sur le terrain et dans la durée, est également un facteur propice à la richesse des données recueillies. Celle-ci a débuté au printemps 2008, avec les premiers entretiens et s'est terminée à l'automne 2009, au moment des dernières observations de situation de travail et d'une ultime interview d'un chef de chantier. Chaque observation est précédée d'une prise de contact avec l'entreprise, avec le responsable direct de l'agent et avec ce dernier (cf. chapitre VII). Plusieurs rencontres ont alors lieu avec chaque employé, pour observer la totalité des tâches qu'il effectue sur son poste de travail. Des entretiens sont également réalisés sur le lieu de travail, mais en dehors de l'activité. La fréquence des entrevues a permis d'installer un climat de confiance, notamment grâce à une meilleure connaissance des objectifs du chercheur, de la part des agents et de leur responsable. Le temps constitue ainsi un allié précieux, car les observations se précisent au fil des rencontres, à travers l'authenticité des propos recueillis mais aussi la spontanéité des comportements. Ainsi, dans le sillage de l'approche ethnologique, nous nous sommes intéressée à « l'infiniment petit » et au quotidien

¹ Organisme paritaire collecteur agréé des entreprises de propreté.

(Laplantine, 2001, p. 162). Notons que cette longue immersion sur le terrain de travail nous a permis de nous distancier de notre posture de formatrice pour pouvoir accéder à celle du chercheur. Cette démarche de recherche ethnologique constitue donc un passage de l'univers de la formation à celui du milieu professionnel. De fait, nous avons mis à distance, notre démarche de formatrice, passant d'une relation « interne » de face à face à une posture d'observatrice « externe » à la situation et aux phénomènes observés.

Notre démarche méthodologique est « résolument *microsociologique* » et favorise donc « ce qui apparaît comme étant le plus anodin dans nos comportements sociaux » (Laplantine, 2001, p. 161). Notre pari était que les phénomènes observés dans cet « infiniment petit » permettraient la mise au jour de compétences ignorées car non valorisées par la norme sociale (Penloup, 2007). Nous supposons que ces compétences ignorées sont construites dans et par l'expérience (de Certeau, 1990). Mieux connues des employés et des formateurs, elles pourraient être exploitées dans les formations, pour favoriser les apprentissages et l'entrée dans la culture de l'écrit.

Un ancrage théorique centré sur la littéracie élargie à la raison graphique

La première partie de cette étude présente notre ancrage théorique relatif à la littéracie et la raison graphique. Puis, nous revenons sur le contexte dans lequel est apparu la notion d'illettrisme, de manière à mieux comprendre les représentations qu'elle véhicule (cf. chapitre I). Un détour par la littérature de recherche permet de préciser ensuite l'apport de la notion de littéracie, en tant que versant positif de l'illettrisme (cf. chapitre II). C'est la valorisation de l'écrit au sein de notre société, qui est alors interrogée. Enfin, à travers l'examen de la notion de raison graphique, nous montrons que l'écrit atteint tout le monde dans notre société, y compris les personnes les moins scolarisées (cf. chapitre III). Toutefois, nous pouvons nous interroger sur les autres compétences qui ne relèvent pas directement de la culture de l'écrit.

Pour apporter des éléments de réponse, la seconde partie présente les lieux de travail et convoque la question du langage dans l'activité professionnelle (cf. chapitre IV). Il s'agit d'analyser la place, le rôle et le statut de l'écrit sur les postes de travail en général. Il s'agit aussi, d'approfondir la place du français dans les formations professionnelles (cf. chapitre V) et dans le secteur de la propreté. Le métier d'agent de nettoyage évolue, la formation apporte une réponse à l'usage de la langue sur le lieu d'intervention des agents. Mais, peut-être que cela peut devenir un enjeu pour la validation de la qualité de la prestation de nettoyage.

Introduction

Comme nous le montrons au chapitre VI, le marché du nettoyage est très concurrentiel et les entreprises s'engagent dans la démarche qualité. Cela peut impliquer une évolution des compétences attendues par les employeurs quant à l'activité de nettoyage, comme l'autonomie dans la gestion des tâches ou les capacités relationnelles. Ainsi, cette seconde partie explore l'adéquation entre ce qui est proposé en formation et les besoins réels des apprenants, sous l'angle du rapport à l'écrit et à l'écriture. Il s'agit de mieux connaître les pratiques et les stratégies des usagers des formations ainsi que les compétences associées à l'activité intrinsèque, c'est-à-dire aux gestes professionnels.

La troisième partie présente notre problématique et nos choix méthodologiques, nos emprunts à l'ethnologie mais aussi les libertés que nous avons prises par rapport à celle-ci (cf. chapitre VII).

Enfin, la synthèse et l'analyse des résultats sont présentées dans la quatrième partie. Cette dernière partie débute par la présentation de nos témoins, centrée sur leur rapport à l'écrit et à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000). Les portraits sont rédigés à partir des propos des témoins et de leurs responsables, recueillis lors d'entretiens et d'échanges informels, sur le lieu de travail (cf. chapitre VIII). Ces discours sont ensuite mis en relation avec les comportements relevés dans les situations du travail réel (Schwartz, 2003). Au chapitre IX, nous montrons la place occupée par les écrits sur les postes de travail ainsi que l'usage qui en est fait par les employés. Le chapitre X présente les interactions verbales des employés avec les interlocuteurs de leur environnement professionnel. Enfin, le dernier chapitre est consacré aux gestes professionnels, c'est-à-dire à la rationalité du travail de nettoyage à partir des observations relatives à la gestion de l'espace et du temps (cf. chapitre XI).

Ainsi, notre étude a pour objectif d'apporter une contribution à la didactique de formation des adultes, en considérant la problématique de la littéracie (Goody, 2006, 2007 ; Jaffré, 2004) élargie à la raison graphique sous l'angle des compétences empiriques ignorées (de Certeau, 1990 ; Penloup, 2007) qui apparaissent dans la gestion du temps et de l'espace (Goody, 1979 ; Lahire, 1995).

PREMIÈRE PARTIE

**L'écrit et sa maîtrise dans un contexte
économique en mouvance**

Introduction de la première partie

La formation de base des adultes pour la maîtrise de l'écrit constitue un vaste champ d'investigation ancré dans le contexte économique. Cette première partie théorique a pour but d'apporter des précisions sur le contexte et de montrer la place occupée par l'écrit dans notre société ainsi que les enjeux économiques liés à sa maîtrise.

Ainsi, le premier chapitre est consacré à l'étude du contexte de notre recherche. Nous présentons quelques jalons issus des discours institutionnels en Europe et en France. Des repères chronologiques permettent de comprendre l'émergence de la notion d'illettrisme d'un point de vue sociologique (Lahire, 1999). Nous nous intéressons ensuite à l'évolution de la formation des adultes, en lien avec les discours institutionnels à propos de la maîtrise de l'écrit.

Dans un second chapitre, nous interrogeons la notion d'illettrisme et donc de la maîtrise de l'écrit sous l'angle des travaux de recherche. Ce qui nous amène à effectuer un détour par l'histoire de l'écriture et à considérer l'impact de celle-ci sur l'organisation de notre société et donc sur les individus. Les apports théoriques permettent de regarder la notion d'illettrisme sous un autre aspect que celui véhiculé par les discours centrés sur les lacunes. La maîtrise de l'écrit est envisagée à partir de la complexité des actes de lecture-écriture et des conséquences de la norme sociale qui valorise les savoirs et savoir-faire de l'écrit au détriment de ceux de l'oral.

Ceci nous conduit à présenter dans un troisième chapitre, un état des lieux des recherches menées sur l'oralité. Après avoir montré les spécificités des processus cognitifs de l'oralité et ceux de l'écriture, nous envisageons leur complémentarité dans le développement des compétences. Nous montrons que la raison graphique, à travers la gestion du temps et de l'espace, se trouve au carrefour entre oralité et écriture.

CHAPITRE I

Formation à l'usage de l'écrit en Europe et en France : discours institutionnels

Introduction

Ce premier chapitre est consacré à la présentation du contexte dans lequel se déroule notre recherche. Notre étude s'intéresse au langage au travail, plus particulièrement à l'écrit et aux compétences développées en dehors du cadre formel de l'enseignement. L'écrit et sa maîtrise font l'objet de nombreux discours institutionnels. Ces discours montrent comment l'écrit se mêle peu à peu au monde du travail et comment il devient une compétence professionnelle. Ce tour d'horizon de l'arrière-plan de notre étude est réalisé de manière globale. Nous avons fait des choix qui nous permettent de dégager les grandes tendances.

Nous exposons, dans la première partie de ce chapitre, la place de l'écrit dans les discours internationaux. Cet éclairage sur les prises de position des pays, apporte ainsi des informations sur le contexte dans lequel sont apparus les notions de littéracie et d'illettrisme.

Dans une seconde partie, nous nous intéressons au contexte français, dans lequel se déroule notre étude.

1. L'écrit dans les discours internationaux

La place de l'écrit dans nos cultures donne lieu à des enquêtes statistiques, accompagnées de rapports relatifs à la maîtrise des compétences langagières. Nous proposons tout d'abord une analyse comparative des rapports établis par quatre pays francophones présentés à l'occasion d'un colloque intitulé « Alphabétisation, francophonie, pays industrialisés » et qui s'est tenu à Namur en 1999 (Leclercq, 2003). Nous étudions ensuite les résultats publiés dans un rapport de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), à la suite d'une enquête internationale (OCDE, 2000).

1.1. Trois approches contrastées de la maîtrise de l'écrit

Dans son étude comparative des rapports présentés à Namur en 1999 par quatre pays francophones (Canada, Belgique, France et Suisse), V. Leclercq (2003) distingue trois approches relatives à l'alphabétisation et à l'illettrisme. Ces deux termes sont employés pour qualifier la maîtrise de l'écrit.

La première approche est caractérisée par un ensemble de « conceptions déficitaires axées sur les dimensions scolaires » (p. 147). Cette approche est prépondérante dans les années 1970-1980, à une période où, malgré la massification de l'enseignement, les états se rendent compte qu'une partie de la population ne maîtrise pas l'écrit. Il est question de « niveau de scolarisation » et de manque d'aptitudes concernant l'usage de l'écrit. Dans ce contexte, la formation continue constitue une solution pour remédier à ces déficits. Les parcours et les contenus sont conçus, dans le prolongement de la scolarité, pour favoriser l'acquisition des savoirs et d'un diplôme. Au Canada, jusqu'à la fin des années 1980, c'est le nombre d'années d'étude qui détermine le degré de maîtrise de l'écrit et, s'il est inférieur ou égal à quatre ans, les individus sont considérés comme « analphabètes complets ». En Suisse, c'est également à cette même période que le pays s'intéresse à la notion d'illettrisme et détermine des critères associés au niveau de scolarité. De même pour la France, qui considère la sortie du parcours scolaire sans diplôme comme un indicateur d'échec. Enfin, en Belgique, les auteurs du rapport présentent des données chiffrées relatives au niveau scolaire et à la non obtention de diplôme, mais formulent des réserves à propos d'éventuelles relations entre ces informations et l'illettrisme. Selon cette première approche, le niveau scolaire, ainsi que l'obtention d'un diplôme, constituent des indicateurs prégnants, utilisés pour établir des statistiques sur la maîtrise de l'écrit. Or, on sait aujourd'hui que, même si l'école reste l'endroit privilégié de développement des nouveaux savoirs, en particulier pour l'écrit, ce n'est pas le seul lieu. Différents contextes sociaux peuvent aussi contribuer à l'entrée dans l'écrit (Frier, 2006 ; Lahire, 1993, 1995). Dans les sociétés occidentales, les enfants qui entrent à l'école « ont tous vu les adultes avec le journal et un stylo à la main [...]. Cet enfant peut imiter l'adulte. Il est né dans un univers d'écriture et apprend très vite à manipuler les crayons et le papier, les chiffres écrits et les lettres, les livres et les « souris² », etc. » (Goody, 2007, p. 239 ; voir aussi à ce propos Laparra, 2006).

La seconde approche est dite « compréhensive » (p. 150). Elle s'oppose à la précédente car elle se caractérise par la dimension socioculturelle. Les inégalités sociales et

² Entre guillemets dans le texte.

culturelles sont considérées comme étant à l'origine des situations d'illettrisme et d'analphabétisme, et l'écrit comme un passeport pour être acteur dans la vie sociale et culturelle. Ainsi, la valorisation de l'écrit dans les sociétés occidentales constitue un frein, car elle entraîne parfois soit le rejet de la norme, soit sa méconnaissance. Dans ce contexte, le rôle de la formation est de favoriser l'accès à l'écrit pour tous. Elle vise à procurer une meilleure connaissance de la culture dominante, mais aussi à informer sur la question de l'illettrisme et à procurer un point de vue non stigmatisant. Au Canada, cette approche s'oppose à la précédente fondée sur le niveau scolaire. Elle apparaît également dans les rapports belge et suisse à travers une approche militante : l'accès pour tous à la vie sociale. Plus proche de la troisième approche présentée au paragraphe suivant, la France est davantage préoccupée par les questions d'employabilité et de qualification. Cette seconde approche met en exergue l'impact de l'écrit sur la vie sociale et culturelle.

Enfin, la troisième approche de la maîtrise de l'écrit, qui émerge des rapports communiqués par les quatre pays francophones, s'imbrique avec les deux précédentes. L'écrit est présenté comme ayant un impact important sur le fonctionnement de la société au sens large, et sa maîtrise comme un élément indispensable au bon fonctionnement de l'économie. Ainsi, dans les années 1990, les discours institutionnels, dont celui de l'OCDE que nous présentons au paragraphe suivant, dénoncent l'illettrisme et l'analphabétisme comme étant un frein au développement économique des pays. Les contenus des formations évoluent, et on assiste à un passage des savoirs aux compétences. En arrière-plan de cette conception, V. Leclercq note l'influence des enquêtes menées notamment au Canada, dans les années 1990. C'est alors qu'apparaît le terme de « littéracie ». Ce terme évoque alors la maîtrise de l'écrit et son usage dans différents contextes, que ce soit au travail, dans la vie associative ou dans la vie personnelle. La formation permet de développer les compétences pour un usage de l'écrit dans les multiples situations de la vie quotidienne, dont celles qui relèvent du cadre professionnel. La Suisse montre de l'intérêt pour ces conceptions et la France s'attache davantage à celle de l'employabilité et au développement des compétences pour un maintien à l'emploi. La Belgique, quant à elle, n'adhère pas à cette idée car elle remet en question l'écart présenté par l'OCDE pour atteindre le seuil suffisant de littéracie. En effet, dans un contexte économique où la main d'œuvre en recherche d'emploi est nombreuse, cette approche peut constituer un frein pour les salariés les moins diplômés.

1.2. Le point de vue de l'OCDE : la littéracie, une compétence pour l'emploi

Dans un rapport publié en 2000, intitulé « la littéracie à l'ère de l'information », l'OCDE présente les résultats d'une enquête menée dans une vingtaine de pays, dont le produit intérieur brut représente plus de 50 % de celui du monde. L'objectif de l'OCDE étant d'évaluer l'usage de l'écrit « dans l'économie mondiale du savoir » (OCDE, 2000, p. III). Cette enquête a été menée entre 1994 et 1998. Les degrés de maîtrise présentés par ce rapport, renseignent sur le comportement des personnes face à l'usage de l'information dans leur vie quotidienne, professionnelle et sociale. L'OCDE utilise le terme de « compétences » pour décrire les savoirs et les savoir-faire mobilisés en situation de lecture et d'écriture. Nous reviendrons sur les notions de compétence et de savoir dans le dernier paragraphe de ce chapitre.

1.2.1. La mesure de la littéracie

En vue de définir des degrés de littéracie, l'OCDE (2000) prend en compte trois éléments : la compréhension de « textes suivis » (éditoriaux, nouvelles, brochures, modes d'emploi), de textes « schématiques » (demandes d'emploi, bulletins de salaire, fiches horaires) et de textes dont le contenu contient des chiffres : relevés de compte, bons de commande, calculs d'intérêt. Les tâches proposées concernent la compréhension, le repérage et l'utilisation des informations contenues dans ces textes.

Un système de notation permet de déterminer cinq niveaux de compétences, allant de « très faible », « faible », « minimum convenable » à une « maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information » (OCDE, 2000, p. XI). Pour chaque pays, est calculé le nombre (et le pourcentage) correspondant à chaque niveau. En dehors du fait qu'il classe la population dans des catégories, ce système d'évaluation quantitatif ne rend pas compte des spécificités de l'écrit ni de la complexité associée à son usage et à son acquisition (Dabène, 2002). Il convient de rester attentif quant aux éventuelles dérives, concernant l'interprétation et l'utilisation des résultats de telles enquêtes. Les résultats de ce type d'enquête pourraient en effet conduire à imposer des contraintes supplémentaires aux salariés les moins « littéraciés », dans la perspective d'une meilleure rentabilité économique des pays.

1.2.2. La prépondérance du modèle scolaire

Parmi les conclusions présentées dans le rapport de l'OCDE, nous en retenons trois, qui sont plus particulièrement en relation avec notre objet d'étude.

La première conclusion indique que les sociétés économiquement avancées ont un taux important de population dont les capacités de littéracie sont faibles. Toutefois, il est intéressant de noter que même si les personnes qui ont un niveau scolaire peu élevé sont celles qui réussissent le moins les épreuves de l'enquête, pour certains pays, une grande proportion d'enquêtés ayant un faible niveau d'étude, présente un niveau de littéracie élevé. Ainsi, comme nous l'avons déjà souligné en première partie de ce chapitre, il serait réducteur de s'arrêter à une corrélation entre niveau d'étude et maîtrise de l'écrit.

Une deuxième conclusion annonce que le niveau de littéracie augmente en moyenne de dix points par année scolaire supplémentaire. L'organisation affirme toutefois qu'il faut prendre en considération la scolarité de l'entourage familial et que l'acquisition des nouveaux savoirs se poursuit au-delà de la scolarité. Toutefois, comme le fait remarquer B. Lahire (1995) les compétences de littéracie peuvent se développer si l'écrit occupe une place prépondérante dans le milieu familial ou professionnel, à condition que ce capital culturel puisse être transmis.

Dans une troisième conclusion, l'ensemble des enquêtés indique que leur niveau de compétence en lecture, qu'il soit élevé ou non, n'entrave pas leurs démarches quotidiennes. Cependant, le rapport ajoute que ce phénomène devrait se modifier en raison de la mutation économique qui privilégie l'information, la communication et l'usage des nouvelles technologies. Il deviendrait donc plus difficile d'être autonome dans les démarches quotidiennes du fait de l'accroissement des nouvelles technologies où l'information occupe une place prépondérante. Notons toutefois que le niveau de littéracie n'est pas le seul élément à prendre en compte dans l'usage des nouvelles technologies. La manipulation du matériel comme les ordinateurs, les écrans tactiles, les logiciels requièrent d'autres compétences complémentaires.

1.2.3. Le modèle économique en arrière-plan

Le rapport de l'OCDE montre que le degré de littéracie a une incidence sur l'emploi. Ainsi, un degré de littéracie (qui est également fonction du niveau d'étude) élevé favorise l'accès aux postes d'encadrement, diminue le risque de chômage et procure un salaire plus élevé. En effet, on peut supposer que, la littéracie, et donc les diplômés, donnent accès à un emploi mieux rémunéré et plus élevé dans la hiérarchie. Toutefois, nous pouvons nous interroger sur les autres compétences qui peuvent également favoriser l'accès à l'emploi et qui ne relèvent pas de la littéracie. Il s'agit notamment des capacités relationnelles, d'organisation et de planification du travail.

Après avoir présenté ses conclusions, l'OCDE développe les conséquences de la mondialisation sur « l'économie du savoir » (p. 1). Cette expression, souvent mentionnée dans ce rapport, désigne ce qui résulte des liens de dépendance entre les pays, du fait de l'accroissement de la mondialisation des échanges commerciaux. Ainsi, est évoquée la mutation de ces échanges, au bénéfice des secteurs de haute technologie, en forte hausse par rapport à ceux des biens et des services (bien que ce dernier secteur économique soit également en croissance continue).

Cette mutation, qui a pour incidence une évolution de l'organisation du travail et des méthodes de production, entraîne une évolution de l'usage de l'information et de la communication dans l'entreprise. Cela se traduit par une demande de main d'œuvre de plus en plus qualifiée. Les statistiques montrent une augmentation de qualification pour l'encadrement, et une baisse de qualification pour les ouvriers. L'accroissement de la concurrence entraîne un écrasement de la pyramide hiérarchique, les entreprises favorisant la polyvalence des tâches, le travail en équipe et la délégation de pouvoir à l'encadrement intermédiaire. Ce qui implique un accroissement des responsabilités à chaque niveau hiérarchique, et une implication de l'ensemble du personnel dans la prise de décision. Notons que cette organisation hiérarchique est celle des sociétés privées de nettoyage, qui constituent en partie notre terrain de recherche (cf. chapitre VI).

Dans son rapport, l'OCDE remarque également que la productivité est liée à la formation des salariés. Posséder des compétences générales et spécifiques permettrait de mieux s'adapter aux mutations et d'être plus efficace au travail. Dans cette perspective, les compétences de littéracie représenteraient un bagage utile à l'acquisition des autres compétences, plus spécifiques. Toutefois, comme nous le verrons dans la quatrième partie de notre étude, l'efficacité au travail n'est pas toujours liée aux compétences de littéracie (cf. chapitre XI).

Ce rapport indique, enfin, que les entreprises exigent davantage de compétences de littéracie de la part des salariés. Ceux-ci doivent être de plus en plus qualifiés pour pouvoir répondre aux offres d'emploi. Cette augmentation de compétence dans « l'économie du savoir » résulte des effets des avancées technologiques, mais aussi de l'accroissement de la scolarité. En effet, le nombre des demandeurs d'emploi ayant suivi un parcours scolaire plus long est plus élevé.

Cependant, il nous semble nécessaire de prendre en compte le fait que cette enquête appréhende la littéracie de manière partielle et, surtout, dans un contexte où son usage est inhabituel. Comme le soulignent B. Fraenkel & F. Moatty (2000), répondre à des questions en

dehors de leur cadre habituel « est un exercice artificiel qui peut être difficile pour certains et risque de rendre problématiques des cas bien résolus dans la vie courante » (p. 36). En effet, l'évaluation est réalisée à l'aide d'activités de lecture, parfois à partir de documents du quotidien (mode d'emploi, fiche horaire) mais la mise en situation est construite pour les besoins de l'enquête. On peut donc supposer qu'elle ne montre qu'une partie des capacités des témoins. Une étude en contexte complèterait utilement cette enquête, en apportant des données sur les compétences qui ne sont pas observables en dehors de l'action. Par ailleurs, la littéracie n'est que partiellement appréhendée, car l'enquête est centrée sur l'activité de lecture. Elle pourrait être complétée par une étude des stratégies ou des manières de faire que les personnes peuvent mettre en œuvre lorsqu'elles agissent dans des situations quotidiennes. Cela permettrait de montrer la complexité associée à l'usage de l'écrit. Autant d'éléments qui pourraient être exploités pour élaborer des contenus de formation prenant en compte les capacités des employés en les considérant comme des leviers pour les apprentissages.

Conclusion partielle

L'analyse de ces discours institutionnels nous conduit à formuler les remarques suivantes.

Lorsque la maîtrise de l'écrit est évoquée chez les adultes, le cadre de référence est celui de la scolarité. Certes, l'école est le lieu des premiers apprentissages formels de l'écrit et l'enseignement est obligatoire dans les sociétés occidentales. Mais la plupart des discours adoptent une approche déficitaire. Notons toutefois que l'enquête de l'OCDE apporte une nuance, puisqu'elle présente des résultats qui soulignent le développement de compétences de littéracie en dehors du cadre scolaire.

Alors que certains pays mettent en avant les liens entre la maîtrise de l'écrit et le développement personnel (Belgique, Suisse), l'OCDE insiste, elle, sur les liens entre littéracie et croissance économique. La France, qui a tardé à aborder la question de la maîtrise de l'écrit, s'inscrit également dans une perspective économique et se préoccupe de l'employabilité et du maintien à l'emploi des salariés. La maîtrise de la langue représenterait un facteur d'efficacité et de productivité. Soulignons que le rapport, de l'OCDE est ponctué de termes qui évoquent le monde de l'entreprise. Les termes de « compétence », « d'économie » ou de « mondialisation » sont associés à la notion de « niveau » qui provient du contexte scolaire. Le langage, à travers la communication écrite est ainsi utilisé pour mesurer les compétences des salariés. Il s'ajoute à la part strictement professionnelle et

observable, dans la mise en œuvre des tâches. Cette part de l'activité gagnerait à mettre être mise en lumière pour appréhender les autres compétences parfois non visibles en dehors de la situation professionnelle.

La formation continue, est présentée, dans ces études, comme étant le cadre formel qui permet de combler les manques des premiers apprentissages. On peut s'interroger sur les savoirs et savoir-faire qui pourraient être développés dans d'autres contextes que des contextes scolaires ou de formation. Cela permettrait notamment d'en tenir compte dans les contenus de formation.

Enfin, la mesure de la maîtrise de l'écrit peut conduire à des interprétations hâtives et à la classification des populations.

2. L'écrit, un passeport pour la société de « l'économie du savoir » : le cas de la France

Notre étude se situant en France, nous nous intéressons aux discours des institutions françaises à propos des apprentissages de l'écrit chez les adultes.

Dans une première partie, nous présentons le contexte dans lequel les formations à la maîtrise des compétences langagières se sont mises en place. Dans une seconde partie, nous montrons la place de l'écrit dans ces formations.

2.1. La formation des adultes en France : éléments de contexte et repères chronologiques

2.1.1. De 1950 à 1970 : de la formation des migrants à la loi pour la formation professionnelle

Si l'on se penche sur le contexte français des années 1950, jusqu'en 1960, la formation aux compétences langagières des adultes s'adressait essentiellement aux migrants et mettait d'abord l'accent sur l'épanouissement personnel et l'intégration sociale (Leclercq, 1999). Cet élan de formation est apparu à la suite de la seconde guerre mondiale, sous l'impulsion de l'Organisation des Nations Unies (ONU) qui communique en faveur « de l'éducation et du développement culturel des peuples » (Adami, 2009, p. 16). Il concerne en particulier les migrants des pays d'Afrique du Nord, dans la visée de leur intégration sociale. Les modules sont mis en place par l'Éducation Nationale et prennent la forme de cours du soir, animés par des instituteurs bénévoles. Nous retrouvons ici une préfiguration des deux premières approches décrites précédemment et qui caractérisent la France (cf. rapport rendu à

l'occasion du colloque de Namur, en 1999). Ces approches sont marquées par la référence aux apprentissages scolaires mais aussi par la dimension socioculturelle.

Au début des années 1970, les deux chocs pétroliers modifient profondément le monde du travail. L'ouverture des marchés à l'international entraîne davantage de concurrence, ce qui modifie le système de production et de management. Comme nous l'avons exposé au paragraphe précédent, l'OCDE devient le porte parole de la nouvelle donne, en insistant sur les nouvelles exigences attendues des salariés : davantage d'autonomie, une adaptation au changement, des capacités de communication et de gestion de l'information, des qualifications et des diplômes. En France, la loi sur la formation professionnelle est votée en 1971. Ce texte législatif oblige les entreprises à cotiser pour la formation des salariés. Il s'agit de la première étape officielle des droits des adultes à la formation continue.

Des financements publics sont dédiés à la formation des personnes dites en difficulté avec l'écrit et les organismes s'emparent peu à peu du marché. V. Leclercq (1999) rappelle qu'au début des années 1970, les actions étaient associées à des valeurs telles que la promotion sociale et professionnelle et l'égalité des chances pour l'accès aux savoirs et à la qualification. Ensuite, l'approche formative évolue en fonction des contraintes issues du monde économique. Les organismes orientent les formations vers des objectifs d'insertion professionnelle, de maintien et d'accès à l'emploi. L'auteure évoque le passage de « l'éducation permanente » vers un modèle de « formation professionnelle continue » (p. 23). Cela se traduit par des contenus davantage centrés sur la définition d'objectifs opérationnels et mesurables, l'évaluation des besoins et des résultats, dans un souci d'efficacité et de validation par les diplômes. Ces orientations sont à rapprocher de celles présentées dans les textes de l'OCDE et des rapports présentés au colloque de Namur, évoqués dans la première partie de ce chapitre.

2.1.2. De 1980 à 2010 : illettrisme, hétérogénéité des publics et formation des salariés

Bien qu'apparue en 1978, la notion d'illettrisme est mise en exergue dans les années 1980 par les pouvoirs publics, dans le but de communiquer sur la prise en charge de ce phénomène (Barré-De Miniac, 2004). Nous revenons sur les définitions de ce terme ainsi que sur le point de vue de la recherche au chapitre II. Parmi les pays francophones du Nord, la France est le seul pays à utiliser le terme d'illettrisme. Jusqu'alors, on parlait d'alphabétisation (ou d'analphabétisme), notamment pour désigner la situation des personnes issues de l'immigration qui n'ont pas été scolarisées. En 1984, un rapport dénonce

officiellement l'illettrisme en France (Espérandieu, Lion & Benichou, 1984). Les auteurs notent que les difficultés liées à l'usage de l'écrit peuvent conduire à la perte d'emploi, et constituer un obstacle pour en trouver un. Ils dénoncent également l'accès à la formation qui profite avant tout aux plus qualifiés ainsi que les dispositifs qui ne sont pas adaptés. Le Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme (GPLI) voit le jour (Fernandez, 2005). Il sera remplacé par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) en 2000. Cette notion devient un « problème social » (Lahire, 1999, p. 33). Le monde de la formation se professionnalise. D'un point de vue didactique, les contenus concernent essentiellement l'écrit, dans la mesure où l'oral est supposé être maîtrisé par cette catégorie d'apprenants.

Dans les années 1980, avec la crise économique et l'augmentation des licenciements dans certaines branches professionnelles, la formation se voit attribuer un rôle de « traitement social du chômage » (p. 24). Enfin, dans la seconde décennie et jusque dans les années 1990, les notions de bas niveau de qualification, d'illettrisme et de formation de base sont mises en avant. Les parcours de formation rassemblent francophones et non francophones, on parle d'hétérogénéité des publics. C'est dans ce contexte, au début des années 1990, que « la formation continue tout au long de la vie » trouve son origine. Il est alors question de poursuivre les apprentissages en dehors du cadre scolaire et sur un projet à plus long terme. Comme le souligne B. Fernandez (2005), ce mouvement introduit une nouvelle conception de l'alphabétisation, qui consiste à développer les savoirs existants dans diverses situations sociales et individuelles.

En 1998, l'État français déclare le problème de l'illettrisme comme une priorité nationale, les discours institutionnels ne mentionnent pas le terme anglais *literacy*, alors en vigueur dans les pays anglo-saxons. La réforme de la formation professionnelle (loi du 4 mai 2004) ouvre des droits aux salariés. Le texte de loi stipule : « La formation professionnelle tout au long de la vie devient une obligation nationale ». L'apprentissage de la langue française est inscrit dans le *Code du travail* (art. 900-6). Désormais, les actions d'apprentissage de la langue française peuvent être prises en considération dans les plans de financement des entreprises. Enfin, le *Code du travail*, entré en vigueur au 1^{er} mai 2008, fait explicitement référence à la lutte contre l'illettrisme et attribue une responsabilité aux entreprises, en terme de formation des salariés : « les actions de lutte contre l'illettrisme et en faveur de l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie » (art. L6111-2).

Au-delà des termes et des définitions relatifs à la maîtrise de l'écrit et véhiculés par les discours institutionnels, des réticences sont remarquées à l'encontre de la « politique

mondiale de l'éducation » (Fernandez, 2005, p. 11). Il s'agit de dénoncer la finalité des travaux menés par les organismes internationaux. Ces derniers encourageraient la mise en concurrence des pays et donc des organismes de formation, favorisant la compétitivité, les financements publics étant peu à peu remplacés par des financements privés. Cela rejoint le positionnement de la France et son abandon de participation à l'enquête menée par l'OCDE, présentée précédemment. Ainsi, les compétences des adultes feraient l'objet de comparaisons entre les pays et pourraient même devenir un indicateur de performance et conduire à établir une norme.

2.2. Évolution du statut de l'écrit dans les actions de formation

2.2.1. Du développement personnel à celui des compétences professionnelles

Lorsque l'on examine la place de l'écrit dans les formations, du milieu des années 1980, à la fin des années 1990 (Leclercq, 1999), on peut distinguer trois types d'actions.

Le premier type rassemble ce que V. Leclercq nomme le « pôle de l'ingénierie efficace » (p. 26). Dans ces formations dites de base, l'accent est mis sur la transmission des savoirs. Ainsi, l'écrit occupe une place prépondérante car il contribue à préparer l'accès aux diplômes. La pédagogie par objectifs est mise en œuvre et la validation par la qualification constitue une visée essentielle. Ces actions s'adressent principalement aux salariés peu ou pas qualifiés. Les apprentissages, répartis par disciplines, sont structurés à l'aide d'outils et de mallettes pédagogiques et l'analyse des besoins linguistiques fait l'objet d'une attention particulière.

Le second type regroupe des formations centrées sur le « développement personnel ». Elles se développent au milieu des années 1990, au moment où les discours sur l'illettrisme sont prépondérants. Le sujet est au cœur des apprentissages. Les contenus sont élargis à des disciplines qui relèvent de la psychologie (connaissance de soi) et de l'art (musique, arts plastiques). Les principaux buts sont le développement de la personne, de ses « potentialités » et de sa relation avec son environnement social et culturel. L'écrit n'est alors qu'un moyen parmi d'autres pour atteindre ces objectifs. Les apprentissages sont éloignés du modèle scolaire, on travaille le rapport aux autres et à la langue. L'écrit est ici « un moyen de se trouver ». On retrouve dans ce type de formation les principes qui constituent la seconde approche dite « compréhensive », présentée par les pays francophones participant au colloque de Namur et citée dans la première partie de ce chapitre.

Le troisième groupe de formations, « pôle du développement citoyen et social », contribue à procurer à l'apprenant le moyen de participer activement à la vie sociale. Il fait référence au courant impulsé par P. Freire (2000), lors des campagnes d'alphabétisation destinées à émanciper les paysans brésiliens alors exploités par les propriétaires terriens. Ainsi, dans les années 1990, la formation est au service de la « conscientisation », elle procure aux individus la liberté d'agir sur leur environnement et de sortir de l'oppression imposée par les plus riches. L'accès au savoir donne la possibilité de participer à la vie sociale. Comme pour le précédent type de formations, les apprentissages sont plus éloignés du modèle scolaire. L'écrit fait l'objet de projets d'écriture à long terme et la communication est valorisée. Cette approche trouve son origine au Québec à partir de 1970 (Fernandez, 2005). Issue du secteur associatif, elle vise à réduire les inégalités sociales qui résultent des mutations du monde économique. Ce type de formation est centré sur l'apprenant et sur son insertion sociale.

L'histoire de ces courants montre que la formation de base est envisagée de différentes manières et que la place occupée par l'écrit varie. En arrière-plan, on note l'impact des discours institutionnels.

De nos jours, cet impact se traduit par de nouvelles contraintes, issues du monde économique, imposées aux dispositifs de formation. Ainsi, à l'image du monde de l'entreprise, les organismes sont évalués par les financeurs, en fonction de leurs résultats : l'insertion professionnelle des formés.

Dans cette perspective, des outils permettant l'évaluation des parcours des salariés voient le jour. Il s'agit notamment d'outils qui permettent de recueillir les besoins de formation en terme d'objectifs professionnels, comme l'outil de positionnement du Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion (CLP) (De Ferrari, 2007 ; De Ferrari & Mourlhon-Dallies, 2008), et par la suite du « référentiel des compétences clés en situation professionnelle » (ANLCI, 2009a). Nous reviendrons plus en détail sur ces démarches et ces outils au chapitre IV, lorsque nous présenterons le courant de la didactique du français langue professionnelle (FLP). Notons que ces démarches sont désormais ancrées dans le repérage de compétences en situation professionnelle alors qu'auparavant elles étaient centrées sur celui des savoirs (Dartois & Thiry, 2000).

2.2.2. Savoirs de base et compétences clés

Le passage du terme de savoirs à celui de compétences résulte de l'influence des pays anglo-saxons et traduit une modification de la conception de la formation, « de l'égalité des

chances à celle des résultats » (Endrizzi & Meunier, 2005). Ce glissement implique également un changement de point de vue, qui s'est initié au milieu des années 1990. Les apprentissages scolaires ne constituent plus seulement un socle commun utile au développement de nouvelles connaissances, mais ils sont indispensables pour utiliser les nouvelles technologies de l'information, notamment en dehors du cadre formel de leur apprentissage. Les auteurs rappellent que les États-Unis et l'OCDE ont impulsé la notion de compétences clés à l'Europe. Dès les années 1960, c'est l'amélioration de la formation (malgré la limitation des budgets) qui a fait l'objet des premières mesures. Ces dernières ont été suivies d'études comparatives entre pays. Un lien apparaît alors de manière explicite entre le contexte économique, l'employabilité, la formation des jeunes et l'évaluation de celle-ci.

Toutefois, comme nous l'avons évoqué précédemment, en France c'est la notion de citoyenneté qui prévaut. Elle apparaît à travers l'idée de « socle commun » et la maîtrise des « compétences sociales » (Endrizzi & Meunier, 2005, p. 3). Mais, les thèmes relatifs « au corps et aux arts » disparaissent au profit du français, des mathématiques, de l'usage des logiciels et d'une langue étrangère, pour la réussite des enfants à l'école (cf. loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005³).

Les pays anglo-saxons impulsent un retour aux savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter) pour atteindre un bagage minimum avant l'entrée dans la vie active. Ce mouvement atteint les pays européens à la suite de la publication des résultats des enquêtes réalisées par l'OCDE. Dans la mesure où l'Europe n'a pas de pouvoir sur l'enseignement initial à l'intérieur des pays membres, l'institution se réfère aux référentiels de compétences, issus du monde professionnel. Ainsi, la Commission européenne demande aux États de rallier des standards qui déterminent la conduite du système éducatif, lors du conseil qui a lieu à Lisbonne, en 2000. Aux États-Unis, ces standards sont utilisés pour mesurer les performances dans le domaine éducatif et font l'objet de la définition d'un minimum à maîtriser (aptitudes de base). Ils ont ensuite évolué (à partir de 1998) vers l'évaluation des processus d'apprentissage, en particulier pour les mathématiques. Ils sont présentés comme un instrument servant à perfectionner l'enseignement grâce à la mise en place de normes communes relatives aux contenus, à l'évaluation et aux techniques d'enseignement.

La proposition du Conseil de l'Europe (2000) est mise en œuvre par les États membres, mais chaque pays l'adapte en fonction de sa culture. Ainsi, les standards retenus peuvent concerner l'évaluation des résultats, les contenus d'apprentissage ou les orientations

³ Loi n° 2005-380 du 23/04/2005, Journal Officiel du 24/04/2005.

pédagogiques. Toutefois, le Conseil européen, réuni à Lisbonne en mars 2000 conclut que : « l'Union doit devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Endrizzi & Meunier, 2005, p. 4). Cette directive est approuvée par les pays membres qui décident en 2002, que les systèmes de formation et d'éducation européens doivent devenir « une référence de qualité au niveau mondial d'ici à 2010 ».

En novembre 2005, le parlement européen et le conseil indiquent que « les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour son épanouissement et son développement personnel, sa citoyenneté civique, son intégration sociale et sa vie professionnelle ». Huit compétences clés sont déterminées :

1. Communication dans la langue maternelle,
2. Communication dans une langue étrangère,
3. Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies,
4. Culture numérique,
5. Apprendre à apprendre,
6. Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques,
7. Esprit d'initiative et d'entreprise,
8. Sensibilité culturelle.

On peut remarquer l'impact des discours de l'OCDE, avec l'évocation des nouvelles technologies et de la société de l'information, des compétences de communication et de culture numérique. Il faut également noter la présence d'autres compétences qui relèvent du développement personnel : l'esprit d'initiative, les compétences sociales ou civiques, la sensibilité culturelle. Enfin, les compétences langagières ne concernent plus seulement la langue française mais aussi une langue étrangère. La notion de communication convoque l'oralité et la scripturalité. Notons que ces compétences donnent lieu à une autre classification : le cadre européen commun de référence, et notamment celui destiné à l'évaluation des « premiers acquis en français » (Beacco, J.-C., de Ferrari, M., Lhote, G. & Tagliante, C., 2005). Ce cadre a été adopté par « de nombreux systèmes éducatifs des États membres » (p. 24).

Comme nous l'avons déjà évoqué, en France la notion de savoir est préférée à celle de compétence. Ainsi, l'ANLCI (2009b) consacre un dossier spécial au thème de l'action contre l'illettrisme en entreprise et de la « sécurisation des parcours ». L'organisation précise dans son journal trimestriel la définition des savoirs et des compétences de base :

« Maîtriser les savoirs de base c'est utiliser les supports d'information, les outils de communication dans l'entreprise. [...] Lire et écrire de façon à être compris, s'exprimer, parler. Comprendre et se faire comprendre. C'est aussi participer à la circulation de l'information :

- se repérer (plans, schémas, planning),
- calculer (quantités, distances, tarifs),
- communiquer entre collègues, avec la hiérarchie, les usagers, la clientèle,
- raisonner : comprendre rapidement, anticiper sur le déroulement d'une tâche.

Autour du noyau dur des compétences linguistiques (telles que lire, écrire, s'exprimer), il existe d'autres compétences essentielles, le tout constitue les compétences de base. » (ANLCI, 2009b, p. 6).

A travers cette notion de « savoirs de base », on voit bien que la maîtrise de l'écrit est issue du modèle scolaire, sous-entendant que c'est à l'école d'assumer sa maîtrise, dans un cadre formel, excluant implicitement l'idée que ces apprentissages pourraient se faire, de manière empirique. Ces savoirs sont ici reliés au contexte professionnel et sont cités comme étant des compétences linguistiques. On peut noter le fait que « s'exprimer, parler », intégré dans la liste de ces compétences et s'interroger sur la place de l'oral dans ces dernières. Comme le souligne M. Dabène (2002), il est nécessaire d'élargir le champ de la scripturalité à celui de l'oralité, notamment en ce qui concerne la question des apprentissages.

Conclusion partielle

Ce rapide examen de la formation continue en France nous conduit à formuler les remarques suivantes.

D'abord destinée aux migrants, la formation des adultes s'est ensuite étendue à un public plus large et hétérogène (scolarisé ou non, migrant ou natif). Les actions qui se déroulaient essentiellement dans le cadre des associations se professionnalisent dans les années 1970, en lien avec le cadre législatif.

Les discours institutionnels constituent la toile de fond des approches formatives. Ainsi, dans un contexte économique en mutation, l'accent est mis sur la formation des salariés.

La place de l'écrit varie en fonction de l'évolution du contexte. Associé à la transmission des savoirs, il est ensuite considéré comme contribuant au développement personnel puis à celui de la citoyenneté et de l'esprit communautaire.

De nos jours, la maîtrise de l'écrit fait partie des compétences professionnelles. Les salariés sont tenus de communiquer et de contribuer à la circulation de l'information. Les actions formatives se recentrent sur l'ancrage des contenus dans le contexte professionnel.

Dans la perspective d'améliorer l'éducation, l'Europe établit des cadres normatifs de compétences (compétences clés, cadre européen commun de référence). La France adopte ces cadres mais conserve la notion de savoirs concernant la formation des salariés.

Conclusion du chapitre

Cette étude des discours institutionnels ne prétend pas être exhaustive. Elle a visé à délimiter les grandes lignes du contexte dans lequel notre recherche s'inscrit. Il s'est agi de donner des informations sur le contenu véhiculé par les discours internationaux et d'appréhender leur impact sur la formation des adultes en France.

Ainsi, nous pouvons retenir que l'écrit est considéré comme la norme dominante dans nos sociétés occidentales. Dans les discours de l'OCDE, sa maîtrise contribue au développement économique des pays. Cela justifie les études comparatives et l'élaboration de cadres normatifs en terme d'éducation. Même si le discours de l'OCDE semble ouvert au développement des compétences en dehors du cadre formel des apprentissages comme l'école, il ne prend pas en considération les compétences empiriques repérables seulement dans leur contexte d'utilisation. Or, dans la perspective d'une théorie de l'apprentissage « positive », ne pourrait-on pas imaginer une mesure de la maîtrise de l'écrit à partir de ce qui est réussi ? Ce qui implique l'étude approfondie de l'usage de l'écrit en contexte afin d'en appréhender une forme de réalité et mettre au jour des compétences masquées. Soulignons toutefois qu'en 1995, la France a arrêté sa participation à l'enquête menée par l'OCDE, pour des raisons de « préoccupations au niveau de la comparabilité » (OCDE, 2000, p. IX). Cette non participation interroge quant au discours normatif qui peut résulter d'une telle enquête, discours auquel la France ne souhaiterait pas s'associer. Elle renvoie également à une autre réponse négative fournie par la France, en 1979, au Parlement européen à propos d'une autre enquête sur l'alphabétisation (Bouvet, Falaize, Federini & Freynet, 1995). A cette époque, les institutions françaises considéraient que la maîtrise de l'écrit concernait avant tout les pays en voie de développement.

L'Europe établit des cadres référentiels qui impactent les politiques d'éducation et de formation dans les pays membres. En arrière-plan, on constate l'impact des discours de l'OCDE, notamment à propos de l'évolution des sociétés occidentales dont les ressortissants

sont soumis au développement de nouvelles compétences dans « l'économie mondiale du savoir ». On peut s'interroger sur la nature de ces savoirs, en particulier sur la valorisation de ceux issus de l'expérience personnelle. Si l'on examine les savoirs présentés par l'ANLCI (2009b), on constate qu'ils relèvent des apprentissages scolaires.

Ainsi, notre étude s'inscrit dans ce contexte jalonné par des discours nationaux et internationaux extrêmement normatifs. Dans ce contexte marqué par les enjeux économiques, les compétences langagières et la maîtrise de l'écrit apparaissent comme des éléments importants.

Afin d'appréhender la réalité de leur mise en œuvre, il convient de les examiner sous l'angle de la recherche. Le chapitre suivant montre que l'usage de l'écrit est prépondérant dans la culture des sociétés occidentales où se déroule notre recherche. Nous verrons également à travers l'étude de différents travaux de recherche, que son apprentissage et sa maîtrise s'accompagnent de compétences spécifiques et complexes.

CHAPITRE II

De l'illettrisme à la littéracie : le point de vue de la recherche

Introduction

« Les livres introduisent des formes de ségrégation. Il y a des gens comme nous qui avons des livres partout, d'autres préfèrent les images... Ils sont aussi intelligents. Il faut trouver un moyen pour que ceux qui tiennent la littéracie à distance (ou en sont plus ou moins exclus) pensent que faire le jardin ou une omelette, parler avec le voisin, c'est aussi bon que lire un livre. L'école ne doit pas dévaloriser les autres expériences, innombrables et étrangères à l'univers de l'écrit » (Goody, 2007, p. 240).

Comme le souligne J. Goody, si les livres et, d'une manière plus générale, les écrits occupent aujourd'hui une place importante dans la société occidentale, l'histoire de l'écriture montre que cela n'a pas toujours été. L'écrit s'est progressivement installé dans les sociétés occidentales, au fil des siècles. L'évolution de sa fonction (mémorisation, comptabilité), des systèmes d'écriture (pictogramme, idéogrammes et alphabets) et des supports (tablette d'argile, rouleau de papyrus, parchemin, papier et écran) a contribué à sa diffusion. Aujourd'hui, l'usage de l'écrit n'est plus réservé à une minorité, ni à une élite. La littéracie atteint tout le monde quel que soit le métier exercé. C'est la place de l'écrit, sous l'angle de son apprentissage et de sa maîtrise, qui est interrogé dans cette partie.

Dans une première partie, nous tentons de comprendre comment l'écriture s'est diffusée dans l'histoire de l'Occident. Nous précisons dans une seconde partie, les impacts de ce développement sur l'organisation sociale. Dans une troisième partie, nous définissons et apportons des éléments de contexte sur la notion d'illettrisme. Celle de littéracie, présentée dans la quatrième partie, apporte une ouverture et envisage l'écrit à travers les compétences, ce qui, selon nous, permet d'envisager d'une autre manière les difficultés rencontrées dans l'usage de l'écrit au travail.

1. Origines et dimension sociale de l'écriture

Longtemps réservé à une élite, l'écrit s'est progressivement démocratisé. Notre étude s'intéresse à la place de l'écrit dans le milieu professionnel. Nous montrons d'abord que

l'évolution des supports et des systèmes d'écriture a contribué à sa propagation dans l'organisation sociale. Nous présentons ensuite l'évolution du statut et de la fonction de l'écrit dans la vie sociale et professionnelle.

1.1. Naissance et propagation de l'écriture

Les premières traces d'écriture remontent au quatrième millénaire avant J.-C. (Tomassone, 2001). On parle d'écriture dès lors que les représentations graphiques présentent des régularités et peuvent être analysées. L'écriture désigne l'ensemble des systèmes de représentations graphiques ainsi que les caractères qui les composent. Certains systèmes d'écriture étaient associés à un événement et à un support particulier. C'est le cas du vieux-perse utilisé uniquement pour transcrire la parole royale sur la pierre. De même, l'écriture cunéiforme est représentée sur les tablettes d'argile et les hiéroglyphes égyptiens, sur le papyrus. Ainsi, les supports varient en fonction des usages, des cultures et des périodes de l'histoire.

Le papier apparaît en Chine, au III^{ème} siècle avant notre ère. Les Arabes se l'approprient au VIII^{ème} siècle. Ils le transmettent peu à peu à l'occident où il se propage considérablement au XIV^{ème} siècle, du fait de l'invention de la typographie. La fabrication du papier s'industrialise au XIX^{ème} siècle. L'essor de ce support est associé au développement économique des pays, de leurs ressources et de leurs besoins. Le papier a largement contribué à répandre l'usage de l'écrit, de même que l'évolution des différents systèmes d'écriture. J. Goody souligne à ce propos que « chaque système d'écriture a sa propre histoire » (Goody, 2006, p. 69). Il peut varier d'une région à l'autre et donc d'une culture à une autre. Lorsque l'on étudie l'écriture, il convient alors de l'envisager sous l'angle de la variation, notamment pour mesurer son impact sur le fonctionnement des sociétés.

1.2. Évolution des systèmes d'écriture

L'expression originelle, sous la forme graphique, évolue dans le temps vers l'usage de signes plus élaborés tels que les pictogrammes. Ceux-ci peuvent représenter des formes ou des êtres. Cependant, pour relater des événements plus éloignés des formes et du corps, on a besoin de mobiliser un grand nombre de signes. On voit apparaître à la fin du quatrième millénaire, un système d'écriture plus complexe. Basée sur l'usage des logogrammes, l'écriture peut désormais désigner une notion abstraite. C'est essentiellement depuis l'apparition d'un système fondé sur la transcription des phonèmes que la langue écrite a pu fixer la parole dans

le temps et dans l'espace. En effet, leur transcription a tout d'abord permis d'écrire les noms de personnes et les mots entendus dans d'autres langues. Ce système se structure ensuite peu à peu et c'est entre 1 500 et 1 000 avant J.-C. qu'il se précise et que les plus petites unités de sons peuvent être transcrites. Il reste toutefois difficile à manipuler. De ce fait, l'usage de l'écrit est réservé à une élite qui conserve ainsi un rôle social important, que ce soit dans l'administration, le commerce ou la religion. Ces systèmes plus ou moins phonétiques coexistent jusqu'à l'adaptation progressive par les grecs de l'alphabet phénicien (Briquel-Chatonnet, 2005). En effet, l'alphabet consonnantique des phéniciens n'est pas adapté à la langue grecque. Les grecs introduisent donc des voyelles pour noter les sons de leur langue et l'écriture alphabétique contribue à étendre l'usage de l'écrit dans les sociétés, notamment à travers la diffusion des textes religieux.

1.3. L'écriture : un marqueur de la position sociale

L'imprimerie multiplie la diffusion du livre dans la seconde moitié du XV^{ème} siècle. C'est également à cette période que l'écrit se démocratise. Toutefois, en France, au Moyen-Âge, seule une petite partie de la population détient l'usage de l'écrit : les riches marchands, les banquiers et une élite formée dans les universités (Lahire, 1999). L'enseignement permet une plus large diffusion à partir du XVI^{ème} siècle. Il subsiste cependant des inégalités d'accès à l'écrit entre les hommes et les femmes, les religions, la ville et la campagne et les activités professionnelles. L'usage de l'écrit est favorisé dans les villes où se trouvent les administrations et les lieux d'enseignement. De même, certains métiers requièrent la rédaction de chartes professionnelles, de textes de loi ou la tenue d'une comptabilité. C'est ainsi que les artisans qualifiés comptent parmi la majorité des personnes alphabétisées. Jusqu'au XVI^{ème} siècle, l'écrit est réservé à une minorité, principalement composée d'hommes, et à ceux qui exercent le pouvoir. Aujourd'hui encore, certains métiers impliquent un usage prégnant et spécialisé de l'écrit (les notaires, les journalistes, les enseignants), contrairement à d'autres (comme les commerçants ou les artisans) pour lesquels l'écrit n'est pas utilisé pour l'activité principale mais de manière indirecte, pour la gestion, les démarches administratives ou les transactions.

1.4. Oralité, écriture et pouvoir

À l'époque où l'oral prédomine, la forme écrite s'impose peu à peu comme forme de preuve ou d'autorité (Chartier, 2005). C'est ainsi que l'écrit prend le pouvoir sur l'oral.

L'arrivée de l'imprimerie contribue à cette évolution. De nouveaux moyens de paiement et de communication sont mis en place, en particulier dans les villes. Cette arrivée des documents écrits dans la vie urbaine modifie peu à peu la relation à l'écrit de la population (Chartier, 2005). L'écrit se démocratise, les habitants entrent peu à peu en contact avec l'écrit à travers la manipulation des billets, des quittances ou des formulaires, mais aussi avec les textes affichés dans les espaces publics.

Au cours du XVII^{ème} siècle, l'écrit entre dans la vie quotidienne des personnes issues des milieux aisés, en grande partie par la lecture. Un siècle plus tard, les imprimés et formulaires sont de plus en plus utilisés par les administrations et invitent les usagers à inscrire des informations sur les documents. Au XVIII^{ème} siècle, l'écrit s'installe dans les relations sociales des particuliers (Chartier, 2005). Il s'agit des faire-part et des annonces. A la fin du XIX^{ème} siècle l'instruction, rendue obligatoire pour tous les enfants, procure officiellement la possibilité de l'accès à l'écrit à l'ensemble de la population.

Conclusion partielle

L'histoire montre que l'écrit est longtemps resté le privilège d'une minorité, et que la propagation des livres et des imprimés a contribué à démocratiser son usage. L'enseignement de la lecture puis de l'écriture a contribué à sa diffusion. Les habitudes se modifient et l'écrit entre peu à peu dans la vie publique, d'abord dans les villes puis, dans les zones rurales. Le papier, qui constitue une preuve (remise en cause au XVIII^{ème} siècle, à une période où les faux prolifèrent), contribue à attribuer une préférence à l'écrit par rapport à la parole. De même, certaines activités professionnelles ou qualifications (maîtres artisans, marchands, clercs, apothicaires) se servent de l'écrit dans l'exercice de leur profession : chartes, livres de comptes, registres, textes de loi et formulaires. La fonction de l'écrit dans le cadre professionnel est alors associée à la tenue des comptes, à la mémorisation, aux textes de loi et aux démarches administratives. Aujourd'hui, il est utilisé pour réglementer, instaurer des procédures (qualité) ou définir des cahiers des charges. Les écrits se mêlent à l'activité professionnelle, à chaque niveau de la hiérarchie. Comme nous le montrerons au chapitre IX, l'écrit peut constituer un élément de rapport de pouvoir et un « principe de hiérarchisation sociale » (de Certeau, 1990).

2. L'écrit identitaire : impact de la littéracie sur l'organisation sociale

La démocratisation de l'écrit a eu un impact important sur l'organisation des institutions. Les démarches administratives font partie du quotidien de chacun, et l'écrit se mêle également au travail. Après avoir présenté en quoi la vie sociale est soumise à l'usage de l'écrit nous abordons les savoirs et savoir-faire spécifiques qui accompagnent les pratiques scripturales.

2.1. Une société fondée sur la culture de l'écrit

Du XVI^{ème} au XIX^{ème} siècle, on assiste à une massification progressive des formes scripturales. Des campagnes d'alphabétisation sont organisées dans la plupart des pays occidentaux, l'écrit administre la justice et l'économie de marché, qui est en plein essor. Il devient difficile de rester à l'écart, quel que soit le « degré d'appropriation à l'écrit » des populations mais aussi, d'échapper au recours à l'écriture (Lahire, 1999, p. 33).

Ainsi, dans la société contemporaine, l'écrit fait partie de notre quotidien, il est présent dans la plupart des actes de notre vie civique et il atteste notamment de notre identité. C. Dardy (2006) montre l'enjeu des documents qui jalonnent notre vie. Ils sont omniprésents, installés peu à peu dans notre environnement institutionnel, nous ne les remarquons plus. Il s'agit des multiples inscriptions depuis la naissance, jusqu'à la fin de notre vie, en passant par des étapes liées à notre parcours de citoyen. Ce sont les papiers d'identité et les moyens de paiement qui prennent parfois la forme de cartes (bancaire, d'identité, permis de conduire) ou de carnets (de famille, de santé, de chèques). Il est aussi question des multiples inscriptions qui jalonnent notre vie personnelle (registre d'état-civil, liste électorale) et parfois professionnelle (pôle emploi, registre du commerce). Ces formes et formalités scripturales inscrivent la personne dans la vie sociale, professionnelle, familiale et culturelle. Ainsi, les écrits ouvrent les portes d'une société que l'on peut qualifier de *littéracienne*. Les individus s'inscrivent dans une administration qui gère l'ensemble de la communauté. Ces papiers, qui attestent de nos inscriptions multiples, contribuent ainsi à nous garantir une place et une identité dans le pays dans lequel nous vivons.

2.2. Développement de savoirs et savoir-faire spécifiques à la culture de l'écrit

Cependant, certains écrits nous échappent peu à peu, car l'arrivée du traitement informatique permet de stocker de multiples informations accessibles uniquement par des spécialistes ou des experts. Notre individualité se fond ainsi dans la virtualité sociale.

Toutefois, notre société littéracienne ne développe pas seulement des écrits destinés aux experts. Elle développe aussi d'autres traces qui s'adressent à chacun d'entre nous, qui institutionnalisent nos rapports sociaux et qui requièrent des savoirs spécifiques. Ainsi, ces écrits « sont aussi à saisir dans leur singularité, précisément parce qu'ils mettent en jeu des identités sociales ; ils ne sont pas non plus des objets tout à fait comme les autres » (Dardy, 2006, p. 123). Lorsque C. Dardy évoque les carnets, elle revient sur la nécessité de développer des savoirs et des savoir-faire spécifiques pour s'en servir. C'est notamment le cas du carnet de chèques qui fait appel à des habiletés telles que l'écriture des chiffres en lettres, ou la lecture des rubriques pour inscrire les informations demandées à l'endroit exact. Il est également préférable de savoir anticiper, calculer et de comprendre quelques principes de fonctionnement du système bancaire pour une gestion efficace d'un budget. L'auteur parle d'un « savoir d'usage » par opposition à un « savoir spontané » (Dardy, 2006, p. 120). Le premier relève d'un apprentissage et le second est issu de l'expérience. Ainsi, si la transmission de certains savoirs (calcul, connaissance du système bancaire) se déroule dans le cadre formel de l'école ou de la formation d'adultes, d'autres relèvent d'une transmission informelle et s'acquièrent de manière empirique. Comme nous le verrons plus loin, pour être efficace, la mise en œuvre de ces savoirs et savoir-faire spécifiques doit s'accompagner d'une attitude particulière, voire d'une forme d'ascétisme.

Conclusion partielle

La propagation des écrits s'effectue progressivement au cours de l'histoire et finit par atteindre l'ensemble de la population. A travers les multiples inscriptions administratives, les écrits marquent l'appartenance formelle de l'individu dans la société. Les autres supports (carnets, formulaires et autres documents administratifs) donnent la possibilité de participer à la vie sociale et professionnelle. Comme le souligne C. Frier, les activités de réception et de production peuvent être considérées comme un « très fort facteur d'intégration sociale » (2002, p. 95). Ainsi, même si l'usage de l'écrit est subi, il est nécessaire pour être intégré à la vie sociale. Notons la multiplication des situations dans lesquelles le recours à l'écrit devient une nécessité, ce qui implique la maîtrise de savoirs et savoir-faire spécifiques. Or, ce sont les compétences qui ne relèvent pas toujours d'apprentissages formels qui nous intéressent. Quelles sont-elles ? Comment sont-elles mises en œuvre ?

3. Illettrisme, norme et valorisation de l'écrit

L'illettrisme est une notion qui trouve sa source dans les discours institutionnels avec en arrière-plan un contexte économique en forte récession. Le terme est initié par une œuvre caritative dans ce contexte de lutte sociale.

Nous présentons d'abord le contexte dans lequel cette notion est apparue, en relation avec celle d'échec scolaire. Nous revenons ensuite sur les liens entre la mutation économique et la maîtrise de l'écrit. Dans un dernier paragraphe, nous abordons la question des normes et représentations sociales de l'écrit.

3.1. Naissance (et propagation) de l'illettrisme

C'est à la fin des années 1970, dans le contexte de proximité scripturale que nous venons de décrire et « de lutte contre l'exclusion » sociale qu'apparaît le terme d'illettrisme (Lahire, 1999, p. 40). L'association Aide à toute détresse (ATD Quart Monde), mouvement catholique centré sur la dénonciation de l'exclusion et de la pauvreté, est à l'origine de ce néologisme. L'association s'empare de la définition donnée par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) en 1958, pour désigner l'analphabétisme. La définition qui suit est alors proposée pour décrire ce qu'est un illettré : c'est une « personne incapable de lire et d'écrire en le comprenant un exposé simple et bref de faits en rapport avec la vie quotidienne » (Lahire, 1999, p. 47). ATD Quart Monde associe à cette définition un caractère social, dont les objets sont la dénonciation de la pauvreté ainsi que l'intégration des immigrés. L'alphabétisation apparaît alors comme la principale solution aux situations d'exclusion.

L'illettrisme devient peu à peu une préoccupation majeure à laquelle s'associe une dimension politique. En arrière-plan des discours se dessinent de multiples enjeux comme « la scolarisation ou la pédagogisation des adultes pour raison de crise de l'emploi » (Lahire, 1999, p. 118). En effet, les modifications apportées au système scolaire entre 1930 et 1956 allongent le temps passé à l'école. Il s'agit notamment de la gratuité des classes de collège, de la scolarité rendue obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans (en 1936), puis de 16 ans (en 1959) et de la suppression de l'examen d'entrée en 6^{ème} en 1956.

3.2. Illettrisme et échec scolaire

Cet allongement de la scolarité met au jour la notion d'échec scolaire. Comme le souligne B. Lahire (1999), les enfants qui se trouvaient auparavant séparés, essentiellement en

raison de leur appartenance sociale, vont bénéficier des mêmes pratiques d'enseignement et d'évaluation au collège. Les enseignants se trouvent face à des enfants qui ne possèdent pas les mêmes compétences que ceux qu'ils accueillait auparavant. Pour la lecture, les « bons élèves » ne devaient pas seulement être capables d'oraliser le texte ou de définir quelques termes, on leur demandait aussi d'être autonomes dans le traitement des informations. Ils devaient être capables de mettre en relation les informations issues de textes différents, de comprendre des énoncés longs, en classe de français mais aussi dans les autres disciplines. Ces savoir-faire n'étaient pas enseignés de manière explicite à l'école primaire et cela a donné lieu à la mise en avant de différences particulièrement marquées en lecture et en écriture. Ce phénomène contribue à alimenter les discours sur l'échec scolaire, dans les années 1960.

3.3. Illettrisme et récession économique

La crise économique des années 1970 est marquée par l'augmentation massive des licenciements. Le niveau de qualification exigé par les employeurs augmente. Le degré de scolarisation devient un critère d'embauche. Alors qu'auparavant les entreprises se contentaient d'une main d'œuvre peu qualifiée, l'avenir professionnel des jeunes est de plus en plus lié à la scolarité et à l'obtention d'un diplôme. Cela donne lieu à l'émergence de la scolarisation des adultes, sous la forme des parcours de remise à niveau. Comme nous l'avons remarqué au chapitre précédent, ce contexte met en avant l'impact du monde économique sur les représentations sociales relatives aux notions de niveau scolaire et d'accession aux savoirs. Il est toutefois utile de s'interroger sur un éventuel décalage entre les discours et la place réellement occupée par les compétences langagières écrites sur les postes de travail. Le recours à l'écrit est-il toujours nécessaire à la réalisation des tâches ? Quels sont les savoirs empiriques mis en œuvre par les salariés qui occupent des postes de premier niveau de qualification ? Par savoirs empiriques nous entendons les savoirs langagiers en relation avec les gestes professionnels. Nous reviendrons sur cette notion au chapitre III.

C'est dans les années 1980 que la mise en avant du problème social que représente l'illettrisme trouve son apogée. Après le second choc pétrolier (1979) la France subit les conséquences d'une récession économique importante : crise financière, augmentation du nombre des demandeurs d'emploi, associée à la baisse de la croissance. Les discours relatifs au problème social qu'est l'illettrisme se multiplient très largement à partir de 1984, lorsque le rapport intitulé « Des illettrés en France » est publié (Espérandieu, Lion & Bénichou, 1984). Ainsi, l'illettrisme devient un « mythe social collectivement entretenu [...] et notamment sous un angle essentiellement culturel (vs économique, politique...) » (Lahire, 1999, p. 122). La

connotation négative du terme fait référence à un manque culturel et fait appel au « registre de la maladie » (et du handicap), « de la peur » et « de la lutte » (Frier, 1992, pp. 48-49). Soulignons qu'à cette époque, le terme désigne des personnes. Il désignera ensuite des situations rencontrées par les personnes dans l'usage de l'écrit. Comme le souligne C. Frier, les discours de la presse dressent un tableau caricatural et sombre des situations sociales vécues par les illettrés, où perte d'emploi se mêle à alcoolisme, procurant un sentiment de honte et de culpabilité. La maîtrise de l'écrit apparaît alors comme un élément salvateur pour sortir de cette impasse et contribuer à une meilleure image de soi. Notons le lien entre ces discours et l'évolution des parcours de formation, notamment les deux premières approches dites scolaire et compréhensive évoquées au chapitre précédent. Ces parcours, auparavant centrés sur l'acquisition des savoirs, orientent les contenus pédagogiques vers le développement de la personne.

Bien que ce néologisme ait connu de nombreuses définitions, en 2009, l'ANLCI définit l'illettrisme de la manière suivante : il s'agit des « personnes qui ont été scolarisées en France et qui n'ont pas acquis une maîtrise suffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul et des compétences de base pour être autonomes dans les situations simples de la vie courante » (ANLCI, 2009a). Notons que cette définition relève d'une approche déficitaire, centrée sur la personne et sur les acquisitions scolaires. Elle n'évoque ni la complexité des apprentissages, ni les compétences développées par les personnes et acquises en dehors du cadre de la scolarité. Le lexique scolaire est largement utilisé pour décrire les manques. Le terme « base » implique qu'il existerait des savoirs universels communs, indispensables à l'acquisition d'autres savoirs plus complexes. Or, comme nous allons le voir ci-dessous, les études montrent que la maîtrise de l'écrit dépend de l'acquisition de savoirs spécifiques complexes. Enfin, cette maîtrise se réalise aussi dans la construction d'un rapport à l'écrit qui est certes individuel mais qui s'élabore avec et dans l'environnement de la personne (Leclercq, 1999).

3.4. Illettrisme, norme et représentations sociales

Dans une étude réalisée au sein d'une grande entreprise D. Bourgain (1990, 1992) met au jour des représentations à propos des pratiques d'écriture en contexte professionnel. Les représentations sont constituées par des opinions et des attitudes issues de connaissances qui résultent du sens commun, par différence aux savoirs savants, en référence à la théorie élaborée par S. Moscovici (1976, cité par Bourgain, 1992, p. 165). D. Bourgain a mené 40 entretiens semi-directifs auprès du personnel de cinq niveaux hiérarchiques distincts. L'analyse des résultats montre notamment que la perception de l'orthographe et de la

calligraphie (l'aspect esthétique des graphies) varie en fonction de la position hiérarchique du témoin. Alors que les erreurs d'orthographe sont jugées acceptables par les plus qualifiés, l'orthographe et la calligraphie sont une source de préoccupation pour ceux qui occupent une place inférieure dans la hiérarchie. L'école est le lieu des apprentissages formels des savoirs tels que l'écriture et la lecture. Ce cadre constitue de ce fait une norme sociale pour les adultes. D. Bourgain souligne que les exigences associées à cette norme par les témoins, varient en fonction des situations et des enjeux liés à l'usage de l'écrit. Ainsi, les témoins les moins qualifiés s'affranchissent plus facilement de la norme lorsqu'ils sont dans une situation d'écriture familière, comme adresser un message à leur responsable hiérarchique direct. Par contre, dans d'autres situations, où l'enjeu leur semble être plus important, ils déclarent user de stratégies telles que l'évitement. Comme l'indique l'auteure, en référence aux travaux de P. Bourdieu, cette norme n'est pas remise en question par les témoins. Selon P. Bourdieu (1982) en effet, le langage représente une autorité symbolique qui octroie un pouvoir à ceux qui sont proches de la norme. Ici ce sont les plus qualifiés, et donc les plus diplômés. Paradoxalement, comme le montre D. Bourgain, non seulement acceptée, cette norme est renforcée par ceux qui sont dominés. Dans le sillage de ces travaux de recherche, nous avons recueilli des résultats semblables lors d'une enquête réalisée auprès d'employés peu qualifiés (Lachaud, 2008). Pour ces employés, la référence aux formes scolaires de l'usage de l'écrit, est prégnante. Nos résultats montrent aussi le lien entre représentations et non passage à l'écriture.

Afin d'apporter un point de vue complémentaire à cette analyse des représentations sociales de l'écriture, notre étude interroge les pratiques d'écriture et la manière dont elles sont mises en œuvre, dans le travail réel. Il s'agit pour nous d'apporter un éclairage sur le passage à l'écrit et sur ce qui le motive réellement. Lorsque les témoignages évoquent l'évitement des situations d'écriture, nous notons l'impact de la norme mais nous interrogeons aussi le fait que celle-ci n'est pas remise en question. Comme le souligne D. Bourgain, les entretiens ne mentionnent pas d'opposition à la norme ni de souhait de s'affranchir de ce jugement qui est pourtant contraignant pour eux. On peut penser, comme l'évoque l'auteure, que la situation de l'entretien mené par un enquêteur, « un représentant patenté de l'Ecole », ne favorise pas la distanciation par rapport à la norme (p. 176). On peut aussi s'interroger sur ce que les discours ne disent pas et notamment sur la mise en œuvre des compétences scripturales, au sens donné par M. Dabène (1992), que nous présentons ci-après. Quelles sont-elles ? Comment sont-elles mobilisées ? Leur mobilisation est-elle favorisée par

l'organisation de l'entreprise ? Existe-il d'autres compétences liées à celles-ci, indispensables à l'activité mais qui ne relèvent pas uniquement de l'écrit ?

Les représentations sociales sont constitutives de la compétence scripturale. La compétence scripturale (sous-ensemble de la compétence langagière), est représentée par un ensemble de « composantes spécifiques » qui relèvent d'une « acculturation » à l'écrit et qui se traduit par l'élaboration progressive de compétences d'ordre « linguistique [...], sémiotique, sociologique, pragmatique, textuel » (Dabène, 1992, p. 104). Il s'agit d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire langagiers et sociaux. Ainsi, l'écrit est envisagé en situation, dans le contexte dans lequel il est mobilisé. Les composantes de la compétence scripturale ne sont pas maîtrisées ni développées de manière homogènes. Elles varient d'un individu à l'autre mais aussi, pour un même individu, en fonction du contexte dans lequel elles sont mises en œuvre. Les représentations sociales sont constitutives de la compétence scripturale. Les écrits littéraires, l'esthétique du texte, l'orthographe sont valorisés dans le cadre scolaire. Selon M. Dabène, les représentations sont élaborées à partir des formes scolaires de l'usage de l'écrit, mais elles sont modelées aussi par les propres pratiques du scripteur, par la fréquence d'usage de l'écrit ou par les attentes de l'environnement. Les représentations sociales que le scripteur a de l'écrit, peuvent notamment être « un révélateur de la sécurité ou de l'insécurité scripturale » (Dabène, 1992, p. 105). Cela peut influencer le passage à l'écrit, de manière favorable ou non (Onillon, 2008). Dans le cadre professionnel, une confrontation des représentations de la hiérarchie et des pratiques des employés peut apporter des éléments sur le statut de l'écrit dans l'entreprise.

Conclusion partielle

Ce retour sur la notion d'illettrisme nous conduit à retenir les éléments suivants.

Comme le souligne B. Lahire (1999), c'est l'accroissement de l'intérêt pour la notion, plutôt que pour celui du nombre de personnes concernées, qui contribue à la multiplication des travaux sur les apprentissages et la maîtrise de l'écrit, dans lequel s'inscrit notre étude. Retenons que l'écriture s'accompagne de la mobilisation de savoirs et savoir-faire qui ne relèvent pas toujours du domaine langagier. Nous reviendrons sur cela dans la partie suivante.

Le recours à l'écrit s'accompagne parfois de stratégies qui conduisent à l'évitement. Mais dans la mesure où des employés agissent avec efficacité, alors même qu'ils font preuve d'éventuelle insécurité scripturale, nous pouvons faire l'hypothèse de l'existence d'autres compétences. Plus précisément, s'agit-il d'autres compétences ou de compétences langagières

qui se manifestent dans un contexte d'action ? Ces compétences seraient alors invisibles ou ignorées en dehors de l'observation des postes de travail. Nos observations de terrain, réalisées auprès d'agents de nettoyage ont pour objectif de vérifier cette hypothèse et mettre en lumière ces éventuelles compétences. Nous reviendrons sur la notion de « compétences ignorées » au chapitre III.

4. Littéracie : le versant positif de l'illettrisme ?

De même que l'illettrisme, la notion de littéracie est mise en avant dans les années 1980. Comme nous le montrons dans un premier paragraphe, contrairement à celle de l'illettrisme, sa définition centrée sur les compétences apporte un point de vue objectivé sur la maîtrise de l'écrit. Nous proposons ensuite une définition de la littéracie élargie, dans une perspective anthropologique qui prend en considération l'imbrication de ce qui relève de l'oralité et de la scripturalité. Enfin, nous approfondissons la notion de compétences sous l'angle du rapport à l'écrit et en particulier à l'écriture.

4.1. Littéracie et compétences scripturales

La notion de *literacy*⁴ apparue en 1985 au Québec, est utilisée dans un rapport de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE, 2000). Ce néologisme est défini comme l'« aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ces capacités » (OCDE, 2000, p. X). A travers cette définition, on voit que la *literacy* et donc la maîtrise de l'écrit, s'inscrit dans l'ère de l'information, pour un usage personnel et professionnel, en vue d'accroître son savoir. Comme nous l'avons précisé au chapitre précédent, cela peut être rapproché des notions d'adaptabilité et de compétitivité. Rappelons qu'en France, selon la définition de l'ANLCI évoquée ci-dessus, le terme d'illettrisme concerne la maîtrise des savoirs généraux comme la lecture, l'écriture et le calcul. En France, le terme *literacy*, largement répandu outre Atlantique, rencontre des difficultés à s'imposer, en dehors du milieu de la recherche. A ce jour, il n'est d'ailleurs toujours pas répertorié dans les dictionnaires français.

L'OCDE se place sous l'angle économique et introduit le lien entre la compétitivité des pays et le degré de littéracie de sa main d'œuvre (cf. chapitre I). Comme le souligne

⁴ Nous utilisons *literacy* lorsqu'il évoque les études anglo-saxonnes. Nous retenons celui de littéracie pour le reste de notre étude.

M. Dabène (2002), il est utile de rester prudent face à l'appréhension simplifiée de l'usage de l'écrit et de l'utilisation d'un terme qui « masque en partie la complexité des multiples facettes de la culture de l'écrit et l'inévitable imbrication de ses fonctions » (p. 36). Ainsi, l'écrit n'est pas le seul moyen permettant d'accroître ses connaissances. Comme nous le verrons avec la définition proposée par J.-P. Jaffré, l'usage de l'écrit requiert la mise en œuvre de compétences complexes et variées.

Alors qu'en France on utilise plus volontiers les deux termes *lecture* et *écriture*, celui de *littéracie* est réservé aux discours spécialisés. J.-P. Jaffré (2004) souligne les multiples formes orthographiques que le terme anglo-saxon peut revêtir en France : *litéracie*, *littératie* ou *littéracie* (pp. 25-28). Au-delà des multiples débats menés autour de l'orthographe de ce terme, la variation orthographique même de ce terme peut être associée à son origine et aux multiples aspects traduits par la *literacy*. L'auteur remarque « la polyvalence de la notion de *litéracie*⁵ » (p. 29). De nombreuses publications issues de la littérature anglo-saxonne et de domaines variés en sciences humaines, contribuent à répandre cette notion et à élargir ses contours. Ainsi, J.-P. Jaffré propose une définition large, à partir de ses travaux issus de différents domaines de recherche. De ce point de vue, la littéracie prend en considération des éléments comme la compréhension, le raisonnement et les représentations, en plus des activités mentales générées par la lecture et l'écriture. J.-P. Jaffré (2004) définit la *litéracie* de la manière suivante :

« [...] l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base⁶, 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 » (p. 31).

Cette définition prend en considération l'ensemble des opérations mentales associées à l'usage de l'écrit ainsi que leur relation avec le contexte et leur variation culturelle et temporelle. Cette approche de la littéracie autorise une étude du versant positif de ce que le terme illettrisme propose comme négatif. Elle permet aussi « d'envisager la question de l'écrit dans la diversité de ses usages et dans la diversité des modèles théoriques qui permettent de comprendre leur transmission, leur apprentissage et leur mise en œuvre » (Barré-De Miniac, 2004, p. 8).

Cette conception élargie de la littéracie procure à notre recherche la possibilité d'interroger l'usage de l'écrit sous l'angle de la performance des pratiques langagières,

⁵ Orthographe retenue par J.-P. Jaffré.

⁶ En italique dans le texte de l'auteur.

notamment scripturales et en contexte professionnel. Nos observations concernent les compétences langagières qui se trouveraient au service des « pratiques techniques » évoquées par J.-P. Jaffré. Nous nous attachons à mettre au jour l'imbrication du langage et des gestes professionnels mobilisés pour réaliser les tâches. Ainsi, lorsqu'un employé note des informations pour les mémoriser ou qu'il rédige un message à l'attention des usagers pour leur transmettre une demande, les compétences d'écriture sont liées à l'activité. Nos observations montrent des usages de l'écrit et des façons d'agir qui leur sont associées, mais aussi la logique qui organise les tâches. Nous reviendrons sur les notions de stratégies, astuces et tactiques qui déterminent l'action au chapitre III.

Afin de rendre compte des compétences langagières, et en particulier scripturales, mobilisées en milieu professionnel, notre recherche s'inscrit en partie dans le modèle du « continuum » et des « seuils » de B. Fraenkel (1993, p. 270), emprunté à R. Thom (1983). Le modèle du continuum constitue en effet le cadre de référence d'une enquête menée par B. Fraenkel auprès d'opérateurs d'une usine métallurgique. L'objectif était d'évaluer la maîtrise de l'écrit des employés. Cette notion de continuum est distincte de celle proposée par M. Dabène et que nous présentons au paragraphe suivant, notion dont nous nous inspirons également. Cependant, elle s'inscrit dans le sillage des travaux de M. Dabène et de J.-P. Jaffré car elle procure un point de vue objectivé de la maîtrise de l'écrit. La notion de prolongement (ou de continuum) peut être décrite comme un espace imaginaire délimité par deux pôles. Le premier de ces pôles correspond au seuil d'accès à l'écrit, qui est celui de la connaissance du code alphabétique et qui pourrait être représenté par la notion d'illettrisme. Le second pôle représente la connaissance de ce qui relève de l'écrit, et se manifeste par une aisance dans les tâches de réception et de production écrites. Dans cet espace, des variables liées à l'écrit constituent des seuils à franchir pour effacer des irrégularités et permettre la progression vers le pôle où la maîtrise est maximale. Les seuils sont déterminés par des variables. Celles-ci peuvent être représentées par une formation (qualifiante, diplômante, technique), mais aussi par la maîtrise d'un savoir-faire tel que le repérage dans l'espace ou la planification des tâches. Ainsi, B. Fraenkel indique que selon le critère retenu pour déterminer les seuils, la notion d'illettrisme est variable et peut concerner tout le monde. Alors que dans le cadre scolaire, l'on peut observer les compétences langagières sous l'angle de leur interdépendance et évaluer des degrés d'appropriation, cela n'est pas possible dans un contexte professionnel. De même que le souligne M. Dabène (1992), les adultes peuvent mettre en œuvre des compétences de lecture sans pour autant mobiliser des compétences d'écriture, ou inversement. Outre le fait que cette conception de continuum permet de s'écarter du cadre de

référence scolaire, basé sur la notion de niveau d'appréhension de certains savoirs, notion non appropriée au contexte professionnel, elle donne la possibilité d'observer les compétences mises en œuvre, en situation et de manière globale. Enfin comme le souligne S. Onillon (2008), cette notion de continuum permet de rendre compte du « caractère graduel allant de la non-maîtrise de l'écrit à sa maîtrise » (p. 71).

Ainsi, ce modèle donne lieu à des recherches empiriques visant à mettre au jour des « pratiques invisibles », c'est-à-dire non déclarées par les opérateurs interviewés lors des entretiens (Fraenkel, 1993, p. 277). Comme le précise l'auteure, on peut supposer que ces pratiques ne sont pas évoquées car elles sont considérées par les témoins comme étant non-conformes aux écrits légitimés par la norme scolaire. Les représentations peuvent également être construites à partir de la fonction du scripteur.

Dans la même perspective, notre recherche s'appuie sur le modèle du « continuum scriptural » (Dabène, 1991, p. 27). Ce modèle affranchit la frontière, issue du savoir commun et donc des représentations sociales, qui consiste à séparer les écrits littéraires, valorisés par la norme scolaire, des autres dits « ordinaires » (Dabène, 1990, p. 9). Le continuum rassemble les écrits autour d'un invariant commun : le geste d'écriture. Cela nous permet d'envisager les écrits dans leur ensemble et de rendre compte de la « réalité scripturale » (Dabène, 1990, p. 13). Dans la mesure où nous portons notre regard sur les savoir-faire mobilisés en production et en réception écrite, nous observons les usages de tous types d'écrits. C'est la mise en œuvre des compétences langagières et en particulier scripturales, compétences mobilisées par les agents sur les postes de travail, qui retient notre attention. Il est possible que ces dernières favorisent l'exécution des tâches, sans toutefois avoir recours à l'écrit. De même, elles peuvent constituer un appui pour l'acquisition de nouveaux savoirs. C'est dans cette perspective que se situent nos observations de terrain. Il s'agit de repérer les compétences mises en jeu au cours des actions de nettoyage. La description du contexte constitue une aide pour analyser ces compétences, leur nature, leur genèse, leur rôle, leur adaptation à l'environnement et les particularités individuelles représentées par les « astuces », selon M. de Certeau (1990). Nous reviendrons sur ces compétences empiriques au prochain chapitre.

4.2. Une vision élargie de la littéracie

4.2.1. Perspectives anthropologiques

Interrogeons-nous à présent sur les spécificités de la littéracie par rapport à l'oralité. Par oralité, J. Goody entend « les cultures dépourvues d'écriture » (2007, p. 51). La littéracie est définie par l'auteur comme :

« [...] l'ensemble des praxis et représentations liées à l'écrit, depuis les conditions matérielles de sa réalisation effective (supports et outils techniques d'inscription) jusqu'aux objets intellectuels de sa production et aux habiletés cognitives et culturelles de sa réception, sans oublier les agents et institutions de sa conservation et de sa transmission » (p. 10).

De même que celle J.-P. Jaffré (2004), cette définition de la littéracie prend en considération les usages et les représentations sociales de l'écrit, en réception et en production. Toutefois, elle la précise selon un point de vue anthropologique car elle inclut les supports, les outils et les techniques associés à l'écrit, ainsi que l'environnement qui en assure sa conservation et sa diffusion. L'environnement peut fournir des éléments quant à l'étude de la littéracie. C'est ainsi que nous avons procédé à des observations directes et que nous avons également tenu compte des supports variés de littéracie comme les claviers numériques (cf. chapitre IX). Les lieux observés constituent également un moyen d'appréhender la place de l'écrit dans les organisations.

Lorsqu'il confronte des sociétés *littéraciennes* et des cultures relevant de l'oralité, J. Goody précise que l'écriture constitue le moyen de développer la rationalité et la logique. En effet, même si ces deux notions sont présentes dans les sociétés pré-littéraciennes, elles le sont de manières différentes (Goody, 2006). J. Goody écarte l'idée qu'une société serait intellectuellement supérieure à l'autre. La différence résiderait plutôt dans le rapport au monde que l'individu établit. L'écriture permettrait de se rapprocher de l'abstraction. De même, J. Goody indique que l'écriture introduit un autre rapport au temps : elle permet de fixer la parole et de la matérialiser à travers l'existence de signes, ce qui modifie notamment la communication entre les hommes. C'est ainsi que lorsqu'il observe la transmission de la culture dans les communautés qui n'utilisent pas l'écrit, il remarque que les hommes et les femmes communiquent tout d'abord leurs savoirs relatifs à leur survie alimentaire : la culture des plantes et l'exploitation des richesses naturelles. Ensuite, ils transmettent leurs coutumes, mais aussi les notions de temps et d'espace. Les moyens utilisés sont la communication verbale ainsi que l'observation des pratiques et leur imitation. Cette transmission orale implique une richesse lexicale qui attribue une valeur particulière aux mots. Une société dans

laquelle un élément est essentiel et représente une valeur partagée, va utiliser une grande quantité de termes pour le désigner, en fonction du contexte et des caractéristiques de cet élément. Ainsi, le lexique est le reflet des préoccupations des individus et lorsque les notions abstraites sont évoquées, elles sont rattachées à des pratiques et à des éléments concrets.

Cependant, J. Goody revient sur ce qui différencie les sociétés littéraciennes des autres sociétés, et il évoque le fait que la culture est inscrite dans la mémoire collective et individuelle. Alors que l'écriture fixe les événements, l'oralité conserve certes les faits sociaux les plus importants, mais d'autres sont oubliés ou ajoutés au fil de l'expérience. Dans ces cultures, la richesse du lexique constitue le socle des échanges sociaux. En citant l'exemple de la généalogie, J. Goody (2006) indique que « l'individu n'a du passé qu'une perception filtrée par le présent » (p. 37). Ainsi, dans une société où seul l'oral est utilisé, la légende et l'histoire se confondent, le passé et le présent également. Au sein d'une société dans laquelle l'écriture consigne les faits, le passé est appréhendé avec davantage de distanciation et d'objectivité, il peut prendre le nom d'histoire. Même si les individus qui ne possèdent pas l'écriture, savent faire une différence entre mythe et réalité, la frontière entre le réel et l'imaginaire est moins marquée. De fait, l'usage de l'écrit développe l'esprit critique et permet de représenter l'espace, notamment par le dessin de cartes, et le temps, grâce aux calendriers et aux récits chronologiques.

C'est sur la base de ces analyses que nous nous interrogeons sur la gestion de l'espace et du temps, plus particulièrement dans un contexte professionnel. L'appropriation de l'écrit et son usage impliquent-ils une meilleure efficacité dans la maîtrise de l'espace et du temps ? Nos observations de terrain (cf. chapitre XI) montrent que la gestion de l'espace et du temps constitue une forme de littéracie au service des pratiques techniques, en référence à la définition donnée par J.-P. Jaffré de la littéracie.

4.2.2. *Imbrication des « formes sociales orales et scripturales »*

C'est dans ces termes que B. Lahire (1995) formalise l'imprégnation culturelle de l'écrit en contexte familial et scolaire. Nous nous sommes inspirée du modèle théorique qu'il propose ainsi que de la méthodologie de recueil de données qu'il met en œuvre (cf. chapitre VII). L'étude présentée dans ce paragraphe, est menée par B. Lahire auprès d'élèves scolarisés à l'école élémentaire, de leur famille et des enseignants. L'objectif est de comprendre les caractéristiques internes des configurations familiales qui peuvent rendre compte de la réussite ou non de la scolarité d'enfants issus de milieux populaires. Dans une perspective microsociologique, le chercheur établit une série de 26 portraits dans lesquels il

décrit les configurations familiales à partir de cinq thèmes. Les deux premiers thèmes, que nous présentons ci-dessous, se rapportent plus particulièrement à notre étude car ils en ont guidé l'analyse. Auparavant, précisons qu'à la manière de B. Lahire, nous avons également établi un portrait pour chacun de nos témoins. Ils rassemblent des éléments biographiques personnels et professionnels ainsi que des informations relatives à leur rapport à l'écriture (cf. chapitre VIII).

Le premier thème, « les formes familiales de la culture écrite » rend compte de l'imprégnation de la culture écrite à partir de deux axes : les pratiques de lecture et d'écriture (p. 18). Les pratiques de lecture sont analysées sous l'angle du vécu, facteur considéré comme déterminant pour la transmission du capital culturel. Les pratiques d'écriture sont interprétées à partir de leur fonction dans l'organisation familiale. Ainsi, les pratiques d'écriture constituent « une forme d'organisation domestique » (p. 20). Dans la perspective des travaux de J. Goody, les écrits tels que les listes, le budget, l'aide-mémoire ou l'agenda sont considérés comme permettant une planification des actes et une emprise sur le temps (voir aussi Lahire, 1993). Nous reviendrons sur cet élément lorsque nous aborderons la gestion du temps, au chapitre suivant. Nos observations nous ont permis de relever des écrits de ce type et de montrer leur impact sur l'activité des employés.

Le second thème, les « conditions et dispositions économiques » décrit la mise en place de modalités propices au développement de la culture écrite familiale (Lahire, 1995, p. 22). Ces conditions ne dépendent pas uniquement de la situation économique familiale ni de la maîtrise des « techniques intellectuelles appropriées » comme les calculs et la tenue d'un livre de compte (p. 23). Elles sont mobilisées si les membres de la famille qui gèrent le budget possèdent des « dispositions ascétiques » (p. 23). Ainsi, les pratiques d'écriture domestiques ne suffisent pas mais elles donnent la possibilité de mettre en place « des techniques de contrôle de soi » (Lahire, 1993, p. 139). L'anticipation des tâches est un thème récurrent que nous avons relevé dans les discours de certains agents, lors des observations de poste (cf. chapitre X). Certains de nos témoins comme Josette et Abdel, insistent sur l'importance et l'intérêt d'instaurer une régularité dans les gestes professionnels.

Le troisième thème est « l'ordre moral et domestique » (Lahire, 1995, p. 23). L'organisation est le point commun qui le relie au précédent. Selon B. Lahire, si les écritures domestiques rationalisent le temps, c'est parce qu'elles sont associées à la rigueur, indispensable pour leur mise en œuvre. Il s'agit du rapport à l'autorité, à la consigne et à la règle. L'ordre moral implique un « ordre cognitif » qui se traduit par la récurrence des actions. Le fait d'instaurer des horaires, de les respecter, de ranger, de classer, ou d'effectuer d'autres

opérations de cet ordre, favoriserait l'organisation des idées (p. 25). Nos observations montrent que les consignes ne sont pas toujours respectées car jugées non pertinentes mais que le travail est néanmoins effectué de manière ordonnée. Cette régularité de l'action peut s'analyser en terme d'ordre moral.

L'entrée dans la culture de l'écrit suppose donc la mise en place de pratiques et d'attitudes spécifiques. M. Dabène (1996) expose également la complexité de l'acte d'écriture. L'auteur souligne le fait que « l'ordre oral est celui de l'appréhension directe et immédiate de l'autre et du monde, de la co-construction de la signification dans l'interaction » alors que l'ordre scriptural « est celui de la « carte » qu'on lit, de la médiatisation, de l'abstraction, de la successivité du verbal et du non-verbal et de la verbalisation du non-verbal » (p. 93). Ces notions sont empruntées à J. Peytard. Ainsi, l'acculturation à l'écrit ne constitue pas seulement un ensemble de « savoir-faire, graphiques, orthographiques, syntaxiques, textuels... » (Dabène 1992, p. 104). Elle se construit autour du développement de diverses compétences, particulières à la langue écrite mais aussi à son usage et à la manière de la mettre en pratique.

M. Dabène formule plusieurs hypothèses qui pourraient rendre compte des difficultés rencontrées dans la maîtrise ou l'apprentissage de l'écrit. Alors que l'oralité peut être associée à l'immédiateté et à l'appréhension directe du message, à l'inverse, la scripturalité implique la mise en œuvre d'un ensemble de normes et se diffère dans le temps. Or, lors des apprentissages scolaires, ces deux ordres ne sont pas traités en fonction de leur spécificité. Il s'agit notamment des situations d'apprentissage où l'oral n'est pas étudié pour lui-même mais en vue d'acquérir des compétences scripturales et des normes d'écriture, comme la transcription des sons. Notons que cela peut par la suite entraîner des confusions, du fait des irrégularités qui existent entre les deux ordres, notamment présentes dans la correspondance des graphèmes et des phonèmes.

Enfin, l'apprentissage et la maîtrise de l'écrit ne relèvent pas uniquement de l'acquisition de savoirs strictement langagiers comme l'orthographe qui occupe une place importante dans les discours lorsque l'on interroge les représentations de l'écrit (Dabène, 1992, 1996). La place qu'occupe l'écrit dans notre quotidien dépend de nos « habitus socioculturels », selon l'expression de P. Bourdieu. Ces habitus sont constitués par les attitudes et les comportements qui déterminent un recours plus ou moins fréquent et régulier à l'écrit. Ainsi, l'entrée dans la culture écrite est soumise à une véritable « acculturation », permettant l'accès à un mode de fonctionnement spécifique dans l'expression, la communication, l'accès aux savoirs et à certaines normes sociales dont la mesure du temps

(Dabène, 1992, p. 104). Nous verrons avec les observations de poste que la mesure du temps peut être réalisée de manière différenciée et plus ou moins distanciée de la culture de l'écrit.

La valorisation des écrits littéraires peut également être à l'origine de difficultés. Cette valorisation est, selon M. Dabène, liée à la notion de « continuum scriptural » que nous avons présentée ci-dessus. Le geste d'écriture constitue en effet un invariant commun à tous les écrits, qu'ils soient littéraires ou non. L'écriture n'est pas une activité langagière spontanée, elle suppose l'appropriation de normes et de règles qui en font un objet construit et dont l'usage n'est pas spontané. « L'axe pragmatique » et « l'axe des représentations » permettent d'étudier le processus d'écriture et, pour le second, de rendre compte « de la sécurité ou de l'insécurité scripturale » (Dabène, 1992, p. 105). Nous retiendrons que cette approche donne la possibilité de répertorier les compétences langagières, qu'elles soient légitimées par la norme scolaire ou non, qu'elles soient issues ou non des apprentissages formels.

4.3. Rapport à l'écriture

La notion de rapport à l'écriture a orienté nos observations de poste ainsi que la rédaction de notre guide d'entretien. Sur les postes de travail, cela nous a notamment permis de repérer et, par la suite, d'analyser les passages à l'écrit. Comme nous venons de le présenter, les auteurs abordent l'écriture comme un geste complexe doté de contraintes, geste qui implique le sujet et influence son rapport au monde. De plus, les travaux examinés montrent l'incertitude qui peut accompagner ce geste, déterminant la possibilité de faire face ou de surmonter l'insécurité scripturale. Les représentations sociale de l'écrit et de l'écriture sont donc constitutives du rapport à l'écrit qui est lui-même un des aspects de la compétence scripturale pour M. Dabène. De nombreux travaux ont été réalisés sur le rapport à l'écriture (Voir : Barré-De Miniac, 2000, 2002 ; Delcambre, 2002 ; Delcambre & Reuter, 2002 ; Penloup, 2007 ; voir aussi sur l'appropriation de l'écrit : Besse et *al.*, 2003, 2004). Nous retenons ceux qui portent sur les pratiques et les stratégies des scripteurs, éléments auxquels s'intéresse plus particulièrement notre étude. Nous ne ferons pas de synthèse de ces travaux, de nombreuses synthèses ayant déjà été proposées (Balas, 2007 ; Blaser, 2007 ; Bouchut, 2010 ; Dumet, 2009). Toutefois, nous nous inspirons de celles-ci pour notre étude.

C. Barré-De Miniac (2002) définit le rapport à l'écriture de la manière suivante :

« L'expression désigne l'ensemble des significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages. Significations singulières pour les unes, partagées par le groupe social pour d'autres, le groupe culturel pour d'autres encore. L'ensemble étant de toutes manières retravaillé, réorganisé par un sujet unique, ce que désigne le singulier de *rapport à* » (p. 29).

Nous retiendrons que cette définition est centrée sur le sujet, tant dans sa pratique, qui intéresse notre étude et que nous tentons d'appréhender dans nos observations de terrain, que dans son apprentissage. Comme le souligne l'auteure, en citant M.-C. Penloup (2000), la notion de rapport à l'écriture recentre l'étude des représentations de l'écrit autour du processus d'écriture, à travers l'opinion mais aussi les actes du sujet scripteur. L'auteure caractérise les pratiques d'écriture autour de quatre dimensions « le long desquelles se situent les scripteurs » (Barré-De Miniac, 2002, p. 30). Nous retiendrons plus particulièrement deux de ces dimensions.

La première dimension est « l'investissement de l'écriture » et plus particulièrement, « le type d'investissement » (p. 31). Cette dimension retient notre attention car elle permet d'envisager les pratiques d'écriture en situation. Ainsi, nos observations nous permettent de décrire les types d'écrits ainsi que les contextes dans lesquels ils sont mobilisés (cf. chapitre IX). Ces éléments renseignent sur la relation qu'entretient un agent de nettoyage avec l'écriture, pendant la réalisation des tâches de nettoyage. Ils permettent de repérer les situations dans lesquelles les passages à l'écrit s'effectuent, en production mais aussi en réception. Lorsque les employés ont la possibilité de répondre à nos questions durant le travail, leur témoignage apporte des précisions quant au « sens de l'investissement », qu'il soit positif ou négatif (p. 32). Cette dimension peut être rapprochée de la « composante pragmatique » initiée par V. Leclercq (1999) dans le « curriculum de la formation linguistique de base » (p. 125). Ainsi, le repérage des acquis peut s'effectuer lors d'un entretien ou d'observations sur le terrain du métier.

Nous nous sommes également inspirée de la seconde dimension, celle des « opinions et attitudes » (Barré-De Miniac, 2002, p. 33) pour mettre en relation les discours des employés recueillis lors des entretiens, avec leurs pratiques observées sur leur poste de travail.

Conclusion partielle

Cette étude de la littéracie « élargie » aux formes sociales orales et scripturales ainsi qu'au rapport à l'écrit, nous conduit à retenir les points suivants.

Alors que l'OCDE associe la littéracie à la compréhension et à l'usage de l'information dans le cadre personnel et professionnel, les travaux des chercheurs montrent la complexité des processus qui accompagnent l'usage de l'écrit. Ils mettent en exergue la notion de compétences spécifiques qui permettent d'objectiver la notion d'illettrisme et d'approfondir la question de la maîtrise de l'écrit. La littéracie inscrit le scripteur dans un contexte mouvant et évolutif.

Comme le souligne P. Delcambre (2002), l'étude des pratiques d'écriture dans le milieu professionnel nécessite d'interroger la place du scripteur et de prendre en considération son environnement. L'écriture étant incorporée à l'activité professionnelle, les scripteurs peuvent rencontrer des difficultés à les dissocier et à les évoquer. Les observations de poste permettent de mettre au jour ces pratiques que B. Fraenkel (1993) qualifie « d'invisibles ». Ainsi, notre étude s'inscrit dans une approche anthropologique de l'écriture, élargie aux formes sociales scripturales et orales.

L'imbrication de ces formes sociales, entre oralité et scripturalité, nous conduit à adopter une méthodologie d'ordre microsociologique, en référence aux travaux de B. Lahire (1995). A la manière du modèle proposé par l'auteur, nous avons établi des portraits et nous nous sommes inspirée des dimensions de sa grille d'analyse pour réaliser nos observations de terrain.

Enfin, tout en n'écartant pas le contexte dans lequel le scripteur s'inscrit, la notion de rapport à l'écriture permet de recentrer l'étude sur le sujet, notamment sous l'angle de ses pratiques et de la manière dont il les met en œuvre. Cela nous conduit à interroger l'existence d'autres compétences qui relèvent de la raison graphique, comme la gestion de l'espace et du temps, sur lesquelles nous reviendrons au chapitre III.

Conclusion du chapitre

L'histoire montre que l'écriture occupe une place de plus en plus importante dans notre société. Aussi, dans notre société moderne, elle apparaît bien souvent comme un acte banalisé. Son apprentissage se déroule pendant la scolarité. Par la suite, l'acquisition de l'écrit peut être consolidée dans le cadre de la formation continue. Depuis les années 1980, la

maîtrise de l'écrit fait l'objet de nombreux discours et la notion d'illettrisme interroge le regard porté sur ceux qui ne maîtrisent pas l'écrit. Parallèlement, les travaux de recherche montrent que les actes de lecture-écriture constituent des opérations mentales complexes qui varient dans le temps et dans les situations, notamment en fonction de l'environnement. La notion de littéracie permet d'examiner la question des apprentissages et de la maîtrise de l'écrit sous un angle objectif, en comparaison à celle d'illettrisme. Il s'agit de prendre en considération les compétences mobilisées en situation de réception et de production écrite. Celles-ci dépendent du contexte dans lequel elles sont mises en œuvre.

Notre étude s'attache donc à mettre au jour les compétences mobilisées, de manière située, c'est-à-dire dans le cadre de l'activité professionnelle. Nous verrons au chapitre suivant que ces compétences de littéracie peuvent être issues de la tradition orale.

CHAPITRE III

Interrogations autour de l'oralité et de la raison graphique

Introduction

Une première lecture des thèses de J. Goody (1979, 2007) permettait d'affirmer que l'écriture a eu un impact sur le fonctionnement de l'espèce humaine. Cette hypothèse philogénétique en a suggéré d'autres, sur le plan ontogénétique, concernant le développement des processus cognitifs tels que l'accroissement du savoir, la classification ou la catégorisation. J. Goody prolonge l'élaboration de son modèle théorique, et propose un dépassement de l'opposition oral-scriptural. Lorsque l'on se penche sur les pratiques de l'oralité, on voit en effet qu'il existe d'autres manières de raisonner que celles liées à la pratique de l'écrit. Ainsi, l'écriture ne serait pas le seul facteur de développement des capacités cognitives des individus. Il existerait d'autres façons de faire, liées à la tradition orale, plus directes, plus proches du concret. Mais, dans nos cultures occidentales où l'ordre graphique est prégnant, l'écriture est valorisée, parfois au détriment de ce qui relève de l'oral.

Dans ce chapitre nous allons interroger les relations entre oralité et raison graphique. Dans la première partie, nous définissons ce qui relève de la tradition orale et délimitons les contours des processus cognitifs spécifiques à cet ordre. Dans une seconde partie, nous envisageons l'écriture dans ses apports à l'organisation des savoirs, et à partir de la place qu'elle occupe aujourd'hui au niveau social et personnel. Enfin, la troisième partie propose une perception élargie des deux ordres, oralité et scripturalité. Ainsi, à travers la notion de compétence, l'oralité peut être envisagée comme un moyen d'accéder à l'écrit. Ceci, sous l'angle de la complémentarité, pour le développement de nouvelles connaissances, à partir des savoirs empiriques et de ceux issus de la raison graphique.

1. Définitions et spécificité des processus cognitifs de l'oralité

Notre étude s'inscrit dans un contexte où la culture de l'écrit domine. Dans la mesure où notre terrain de recherche, qui concerne les métiers du nettoyage, est marqué par une tradition orale, cette première partie envisage d'étudier les deux ordres, dans une visée de complémentarité. Ainsi, après avoir apporté quelques précisions terminologiques, le premier

paragraphe s'intéresse aux spécificités de la tradition orale au regard de la scripturalité. Le second paragraphe apporte des précisions sur différentes formes de raisonnements spécifiques à la tradition orale.

1.1. Définitions et imbrication de deux ordres : oralité et scripturalité

Dans la perspective d'une approche imbriquée de l'oralité et de l'écriture, L.-J. Calvet parle de « sociétés de tradition orale » (1984, p. 5). Il nomme ainsi les cultures dans lesquelles la notion d'alphabet a été importée. L'auteur souligne la connotation négative qui décrit les connaissances issues de l'oralité par rapport à celles issues de l'écriture. C'est également pour cette raison qu'il n'emploie pas la dénomination de « société sans écriture » (p. 5). J. Goody, lui, distingue la notion de culture orale et celle de « tradition orale » (2007, p. 51). La première expression désigne les sociétés dépourvues de système d'écriture. La seconde notion concerne ce qui relève de la transmission orale, dans les sociétés pourvues d'un système d'écriture.

L.-J. Calvet (1984) rappelle que si la scripturalité désigne les messages qui peuvent être lus, qu'ils soient alphabétiques ou graphiques, elle n'exclut pas l'oralité. Y. Reuter (2006) reprend les thèses de J. Goody pour montrer l'interpénétration de l'écrit et de l'oral. Il évoque la transcription des paroles comme un outil de construction de la pensée. Par exemple, la prise de notes permet de classer, d'organiser des informations, de les mémoriser et de s'appropriier des savoirs. Dans la même perspective, lorsqu'il présente une typologie des sociétés qui représentent la tradition orale et écrite, L.-J. Calvet (1984) montre que la frontière entre les deux « formes de communication linguistique » est perméable.

La description des relations entre écriture et oralité est complexe car elle doit prendre en considération les spécificités de la langue écrite et de la langue parlée, mais aussi l'introduction d'un alphabet qui ne correspond pas toujours à la langue parlée dans le pays. Enfin, l'absence d'écriture n'implique pas forcément celle des représentations graphiques telles que les décors présents sur les objets, que ce soient des peintures ou des gravures. Ces dernières ne transcrivent pas les paroles, mais elles ont un point de convergence avec l'écriture car elles permettent de « maintenir la mémoire sociale » (Calvet, 1984, p. 7). Notre étude porte sur des populations qui présentent des différences linguistiques. Pour ces populations, parfois non francophones et provenant d'une autre culture, ces considérations conduisent à penser qu'immergées dans un contexte français et une culture écrite éloignée de la leur, ces populations construisent une relation particulière à l'écrit et notamment à l'écriture. Selon la taxinomie de L.-J. Calvet, le contexte de notre étude est situé dans celui

des « sociétés à tradition écrite ancienne », dans lesquelles la langue écrite est la même que celle qui est parlée, au quotidien (p. 6). Nos témoins non francophones sont en effet en présence d'un code linguistique différent, plus ou moins proche du leur, selon leur culture d'origine.

Nos observations présentent des situations au cours desquelles les employés mobilisent l'alternance codique. Notons que ces situations de plurilinguisme montrent que la catégorisation par société mérite d'être élargie à celle de culture, qui implique une diversité dans le rapport à la langue et au langage. La notion « d'ordre », introduite par J. Peytard (1970, p. 37), pour distinguer ce qui relève du scriptural et de l'oral, traduit le grand nombre d'éléments qui caractérisent chacun d'eux. Ainsi, « l'*ordre oral* est celui dans lequel est situé tout message réalisé par articulation et susceptible d'audition » tandis que « l'*ordre scriptural* est celui dans lequel est situé tout message réalisé par la graphie et susceptible de lecture » (p. 37). Pour l'oral, il s'agit de la prosodie, de l'intonation ou des temps de pause. Pour l'écrit, ce sont les marques typographiques, le lexique ou la structure du texte. J. Peytard définit l'ordre oral comme les messages issus d'une communication audible. L'ordre scriptural désigne les messages alphabétiques ou graphiques, qui peuvent être lus. L'auteur insiste sur l'interpénétration de l'oral dans l'écrit et inversement. Elle peut être observée dans diverses situations comme la lecture à haute voix, l'exposé oral ou la prise de notes. Cette idée de passage d'un ordre à l'autre, en fonction du contexte, traduit l'imbrication complexe des deux ordres. Si l'on considère que la construction des compétences intellectuelles humaines est étroitement associée au langage, on peut s'interroger sur l'implication respective de chaque ordre sur le développement de la pensée.

Dans le prolongement de ces réflexions et dans la visée d'une approche objective, nous utilisons la dénomination de *tradition orale* pour désigner ce qui relève de l'oralité, dans notre société où la culture de l'écriture est prépondérante (Goody, 2007). La notion de tradition s'apparente à celle de continuité. Or notre étude porte sur ce prolongement entre ce qui relève de l'oral et qui persiste après l'entrée dans l'écrit. Cette conception permet d'approfondir la question des pratiques langagières dominantes dans les contextes professionnels, comme celui du nettoyage industriel où l'oral est considéré par la profession comme le principal canal de communication. L'étude des deux ordres dans le métier d'agent de nettoyage conduit à s'interroger sur l'usage de l'écrit dans les formations et à envisager l'existence d'autres compétences, issues de l'oral.

1.2. Raisonnement et construction de la pensée dans la tradition orale

L'écriture est un outil d'accès à l'abstraction et au raisonnement logique. Si elle trace le passage entre les savoirs et les pratiques, son impact sur la vie sociale, présenté dans les thèses de J. Goody, est aujourd'hui interrogé. L'auteur montre que l'écriture a pu transformer au fil du temps, la culture et la vie sociale des sociétés qui étaient à l'origine dominées par l'oral. Il revient toutefois sur cette thèse lors d'un entretien avec J.-M. Privat, à propos « des conséquences de la littéracie » (Goody 2007, p. 244). Dans la mesure où la notion de conséquence implique la régularité et un processus unique, elle peut difficilement s'appliquer à la vie sociale, car le comportement des individus est variable. J. Goody envisage alors cette question sous un autre angle. Il propose d'étudier la manière dont les sociétés s'approprient l'écriture, comme un outil extérieur et au service de la personne, permettant notamment de développer les connaissances. Notre réflexion s'inscrit dans cette perspective et notre travail d'investigation repose sur l'hypothèse que la littéracie n'est pas le seul élément constitutif du fonctionnement cognitif. Les usages relevant de la tradition orale contribuent aussi au développement des nouveaux savoirs.

1.2.1. Bénéfices des procédures mentales des actes routiniers

Les actes routiniers, qui ne nécessitent pas l'usage de l'écrit, donnent pourtant lieu à des actions logiques. Dans un autre champ disciplinaire, en s'appuyant sur des travaux de psychologie cognitive, J.-P. Terrail évoque l'efficacité des actes routiniers acquis en dehors d'un apprentissage formel. Ces savoir-faire sont « stockés et mobilisés sous une forme non langagière » (2009, p. 73). Ils font appel à la remémoration et sont mis en œuvre pour agir spontanément, sans passer par le langage intérieur. Les opérations mentales se succèdent rapidement. Dans les métiers du nettoyage, cela concerne les gestes professionnels qui sont récurrents. La maîtrise du geste permet de l'effectuer de manière efficace et de libérer son attention pour d'autres opérations mentales, utiles à l'activité, comme par exemple l'observation des habitudes des usagers. Ces procédures sont proches de celles présentées par B. Lahire. En effet, ce dernier montre que des habitudes se construisent avec l'expérience, dans la répétition et donnent lieu à des savoirs et savoir-faire intériorisés. Ainsi, « lorsqu'elles sont mises en action, déclenchées, les habitudes gestuelles, corporelles, qui sont suffisamment constituées, peuvent laisser le champ de conscience libre pour les habitudes de réflexion, de conversation interne » (2001, p. 131). Ces procédures mentales, ainsi que la mémorisation ne relèvent pas de la littéracie. Les données empiriques recueillies au cours de notre étude

montrent que la plupart des tâches réalisées par les agents de nettoyage, se succèdent rapidement et de manière efficace. Lorsque nous les interrogeons, certains de nos témoins disent qu'ils agissent par habitude (cf. cas d'Atika, chapitre XI). Ainsi, ces actes routiniers donnent lieu à des actions logiques. Issus des savoir-faire empiriques, ils ont été construits dans et par l'expérience.

1.2.2. La verbalisation, un outil de construction de la pensée

La verbalisation donne la possibilité de structurer sa pensée, grâce à l'oral et sans nécessairement passer par l'écrit. Contrairement aux actes routiniers, la verbalisation, qui fait appel à la linéarité du langage, peut permettre de construire une routine. Elle peut également être mobilisée lorsque un imprévu vient perturber le déroulement de l'acte routinier. Ainsi, le langage oral procure la possibilité de s'extraire de l'action, et le recours à l'écrit n'est pas toujours nécessaire à cette forme de réflexivité. La verbalisation permet, par exemple, de décrire les opérations mobilisées dans la réalisation d'une tâche routinière et peut également conduire à en analyser le processus. Les données empiriques recueillies dans notre étude montrent que les employés parlent spontanément de leur travail et de la manière dont ils le réalisent. La verbalisation est également un moyen qui permet de construire la réflexion. La mise en mots de la pensée et l'échange des points de vue avec d'autres personnes favorisent la mise en relation des idées et l'élaboration de nouveaux savoirs.

1.2.3. A propos d'autres supports au raisonnement dans la tradition orale

D'autres moyens que l'écrit permettent de se distancier du réel. Nous entendons par réel, un objet « qui existe d'une manière autonome, qui n'est pas un produit de la pensée » et par concret, un objet perceptible par les sens « qui se rapporte à la réalité » (Centre national de ressources textuelles et lexicales, 2011). Ainsi, dans les sociétés à tradition orale, les représentations graphiques comme les dessins, les cartes, les pictogrammes et les diagrammes constituent des traces d'une mise en relation des informations et d'une distanciation par rapport au concret. Ces schématisations picturales ne nécessitent pas un recours au système alphabétique ni à l'écriture. On peut donc considérer qu'elles relèvent en partie de l'ordre oral.

Les pratiques mathématiques, comme le comptage, ou certains jeux, sont les traces d'une logique et d'un raisonnement distant du réel qui peuvent relever de la littéracie mais aussi de la tradition orale (Terrail, 2009). Ainsi, les membres du corps humain peuvent servir de référence pour indiquer une direction (Calvet, 1984). On désigne un point dans l'espace, (à

droite, à gauche, en haut ou en bas) avec le bras. Les membres sont aussi utiles pour mesurer des quantités ou des distances. Les mesures au sol sont réalisées avec le pied ou le pas. La main permet de doser une quantité pour mesurer le sel, les épices, le grain, ou d'autres ingrédients. Enfin, le corps peut servir de support au comptage (Saxe & Stigler, 1999). Alors qu'en France, on se sert encore parfois des doigts de la main pour compter, il existe d'autres systèmes plus élaborés qui utilisent d'autres parties du corps. C'est le cas du système de comptage des Oksapim (Papouasie Nouvelle Guinée) qui se servent de 27 parties du corps pour calculer (Saxe & Stigler, 1999). Le schéma ci-dessous montre la répartition du comptage sur les membres.

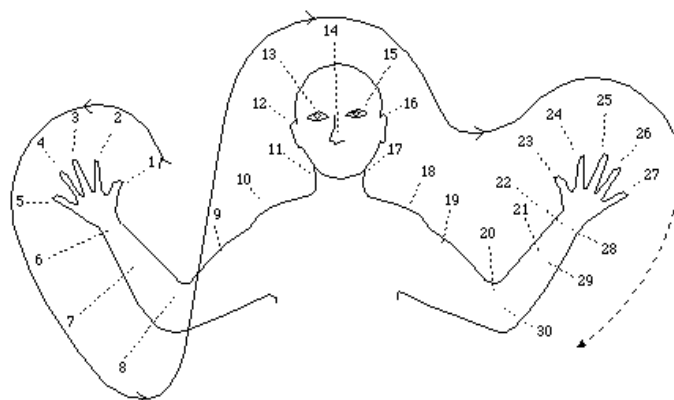


Figure 1 : Système de comptage Oksapim (d'après Saxe et Stigler, 1999, p. 233).

Pour compter, on débute par le pouce droit et on se déplace vers l'autre main en énumérant chaque partie du corps. Chaque point correspond à un nombre. Notons que l'usage d'un tel système ne peut être mis en œuvre qu'en contexte.

Ces quelques exemples sont issus de pratiques empiriques. Les instruments de mesure les remplacent et la littéracie éloigne donc le comptage du concret, en procurant une perception plus précise des quantités. Ainsi, des techniques de comptage peuvent être mobilisés par des personnes qui ne sont pas (ou peu) entrées dans la culture écrite. Nous pouvons donc inclure la prise en compte des manières de faire issues de la tradition orale dans les apprentissages de celles qui relèvent de la culture écrite.

De même, de multiples procédés de mémorisation permettent de retenir un grand nombre d'informations en s'affranchissant de l'écriture (Meyran, 2008). Ils ne sont pas tous issus de sociétés exclusivement orales. Ainsi, les Grecs et les romains ont initié des moyens mnémotechniques qui ont été repris au Moyen-Âge et à la Renaissance. L'architecture des lieux servait de support à la mémorisation de longs discours. L'opération consistait à en parcourir les étages et les pièces dans lesquelles une image mentale, choisie par l'auteur, constituait un indice pour se souvenir des points importants qu'il devait restituer. Ces images

balisaient la structure du discours, permettant de restituer un grand nombre d'informations. R. Meyran précise que ces techniques ont cessé d'être transmises et ont été remplacées par l'imprimerie. Notons qu'elles sont mobilisées dans des sociétés où coexistent l'écrit et l'oral. Ainsi, comme le souligne J. Goody (2007), on ne peut pas dire que ces procédés mnémotechniques soient exclusivement issus de l'oralité, mais ils intéressent notre étude car, ne faisant pas appel à l'écriture, ils peuvent ainsi être construits dans l'expérience.

A propos des techniques de mémorisation, C. Hagège (1996) évoque les « refrains, syllabes de déclenchement, mots d'appel » (p. 111). A mi-chemin entre oralité et scripturalité, l'univers pictural permet aussi de remémorer des informations, sur une longue période (Calvet, 1984). Il s'agit d'objets qui permettent de retracer une histoire comme les poteries ou les tapis, chez les Berbères. Ils peuvent être complétés par d'autres indices fixés sur le support lui-même. Ce sont par exemple des perles incrustées dans la matière ou des symboles gravés. L'usage de différentes couleurs et la disposition des objets représentés ajoutent une indication supplémentaire, qui donne lieu à interprétation et par là, à la remémoration des événements. Notons que ces procédés ne permettent pas de « figer » les informations, car celles-ci peuvent être transformées à chaque restitution. Cependant, comme le souligne L.-J. Calvet, dans certains cas (exemple des contes et des comptines), la structure du texte et son contenu sémantique, peuvent être restitués de manière strictement régulière. Ces régularités situent ces textes oraux à la frontière de l'oralité et de la scripturalité. Si, dans notre culture, ces procédés n'égalent pas les moyens de stockage développés grâce aux technologies, ils donnent la possibilité d'activer la mémoire de manière efficace et adaptée. Cela peut être utile pour se remémorer le déroulement d'une succession de tâches ou de lieux, dans le cas de l'activité de nettoyage qui constitue notre terrain de recherche.

Conclusion partielle

Nous retenons de ces développements que la tradition orale laisse des traces de l'oralité dans une culture de l'écrit. Parfois, les moyens issus de l'expérience empirique sont plus efficaces que ceux que pourraient procurer la littéracie, comme l'activation de la mémoire dans les actes routiniers. Or ces derniers constituent la majorité des tâches réalisées par les agents de nettoyage, dans l'exercice de leur profession. Leur automatisation permet de libérer la pensée et d'être attentif à l'imprévu.

L'ordre scriptural se rapporte à l'univers de l'écrit et plus particulièrement à la trace écrite. La dualité oralité-scripturalité peut être envisagée sous l'angle de la continuité.

L'imbrication des deux ordres engage à les prendre en considération dans les apprentissages, d'une manière globale. Nos observations empiriques ont été conçues dans cette perspective de repérer des éléments de continuité : il s'agit de la « raison orale ». La raison orale est constituée des traces de rationalité qui perdurent de la tradition orale et qui ne reposent pas directement sur l'usage de l'écriture.

2. L'écriture : un outil complémentaire au développement des processus cognitifs

Comme nous venons de l'évoquer, écriture et oralité peuvent être envisagées dans leur continuité. Il reste que les travaux de J. Goody montrent que l'écriture a pu avoir un impact sur l'évolution du fonctionnement des sociétés. Dans un premier paragraphe, nous montrons les bénéfices de l'écriture dans les processus d'élaboration des connaissances, en lien avec la tradition orale. Le second paragraphe est consacré aux effets de la littéracie sur l'organisation sociale.

2.1. L'écriture, un outil au service de l'organisation et de l'accroissement des savoirs

Nous interrogeons l'accroissement des savoirs dans une culture de l'écrit à partir des procédés de catégorisation et de stockage des informations. Ces procédés sont facilités par l'usage de l'écriture ainsi que par d'autres savoir-faire issus de la tradition orale

2.1.1. Catégorisation des connaissances

Comme le rappelle J. Goody (1979), l'écriture permet d'extraire les faits de leur contexte et, en conséquence, de les appréhender de manière précise et détaillée pour les classer. Les philosophes grecs sont à l'origine de la méthodologie utilisée dans l'exposé scientifique : définition des termes traités, organisation linéaire (début, milieu, fin) et synthèse. Ils ont initié une forme de raisonnement qui permet d'extraire la pensée du sujet traité. Ce « système de règle » donne la possibilité d'appliquer une même méthodologie au traitement de différents sujets (Goody, 2006, p. 54). Notons que s'il est rendu possible grâce à l'écriture, ce cadre peut être contraignant pour la créativité et pour produire de nouvelles connaissances. En effet, la verbalisation et les échanges oraux constituent des recours complémentaires qui permettent à la pensée de se libérer du modèle imposé par la méthodologie. La spontanéité des échanges, propre à l'oral, contribue à créer une dynamique qui favorise la découverte. Dans le prolongement de ce processus de classification, Platon a

initié la séparation des savoirs en vue d'établir des catégories, en isolant les connaissances qui relèvent du divin de celles qui concernent le monde terrestre (Goody, 2006). Au moyen de la collecte et de la classification des données, Aristote, et par la suite, les élèves de son école, ont établi une catégorisation qui répartit le savoir en disciplines. J. Goody (1979) considère que le classement des savoirs en catégories observables modifie les représentations sociales.

Dans cette même perspective, lorsqu'il évoque la spécificité du récit, B. Lahire (2000), montre que la narration implique une mise à distance du vécu et donc de l'événement qui fait l'objet du récit. « Le langage écrit contraint l'enfant [...] à se décoller de son langage et surtout à sortir de l'usage qu'il en fait dans des situations de communication au sein desquelles celui-ci est fondu dans les actes, les actions... » (p. 257). Ainsi, dans cette situation, l'écriture nécessite et favorise une « position d'exotopie » (p. 256). Il s'agit de la capacité à se décentrer de la situation vécue pour pouvoir la raconter de manière suffisamment explicite à un interlocuteur absent. Cela suppose de la part des narrateurs qu'ils construisent un rapport particulier au langage. L'auteur précise, en référence aux travaux de Bakhtine, que le récit d'un scripteur engagé dans une « visée éthico-pratique », comporte quant à lui, de nombreux implicites (p. 256). Ce profil de scripteur aura tendance à rester dans le personnage et à vivre la situation de l'intérieur sans être en capacité d'apporter les éléments qui permettraient à une personne n'ayant pas assisté à l'événement de le comprendre. De ce point de vue, l'écriture est un outil performant qui contribue à la construction de la distanciation par rapport à l'objet.

2.1.2. Accroissement des savoirs : listes et tableaux

Selon J. Goody, les listes favorisent la manipulation des connaissances. Elles facilitent le tri, le classement et la mise en relation des informations. La trace écrite donne ainsi la possibilité de visualiser de manière globale, un grand nombre de données. Dans le prolongement des listes, les colonnes et les lignes des tableaux à double entrée permettent d'accéder à des résultats issus du croisement de plusieurs informations. Les connaissances sont exposées d'une manière visuelle. Leur mise en relation permet d'extraire les résultats, de les analyser et d'aboutir à une généralisation. Ce travail mobilise des opérations mentales spécifiques à l'ordre scriptural mais peuvent aussi être associées à l'oral par la verbalisation. Dans ce cas, l'imbrication de la tradition orale et de la scripturalité peut accélérer la compréhension des données et favoriser leur analyse. C'est ainsi que les lettres de l'alphabet peuvent être utilisées pour ordonner les éléments d'une liste et rendre sa mémorisation plus aisée. Ce procédé est présent à l'oral à travers les échos phoniques et sémantiques. Ils

constituent le « style oral » évoqué par L.-J. Calvet (1984). Cependant, il reste que l'oral ne permet pas de s'affranchir du concret avec la même aisance que l'écriture. J.-P. Terrail (2009) remarque, dans cette perspective, que l'ordre des énumérations des poèmes des sociétés orales, est relié à un élément du contexte. L'alphabet, lui, permet de s'affranchir du réel et de prendre de la distance par rapport à soi et aux éléments qui nous entourent.

2.1.3. Stockage des informations

Comme nous l'avons évoqué dans la première partie de ce chapitre, des techniques favorisent la mémorisation. Ainsi, dans la tradition orale, la mémoire des faits est stockée dans le cerveau humain (Goody, 2007). L'auteur précise toutefois que ces procédés de stockage varient d'une situation à une autre et ne sont pas homogènes pour l'ensemble des membres d'une même société. L'écriture, elle, tend à uniformiser la trace et à figer les informations dans le temps. Ainsi, elle permet de stocker une quantité plus importante, voire illimitée, d'informations, mais aussi d'en assurer la permanence.

2.2. La littéracie atteint tout le monde

2.2.1. La littéracie dans l'organisation sociale

Il est possible, mais difficile, d'échapper à la littéracie, puisque l'organisation de notre société repose sur l'écriture. A partir des travaux de J. Goody, C. Bazerman (2006) illustre le lien entre la littéracie et la vie sociale à partir de quatre organisations représentatives : le gouvernement, la religion, l'économie et les lois. Chaque domaine génère, à son tour, d'autres organisations sociales autour de l'administration qui les gère. L'enseignement entre également en considération car il peut favoriser le mouvement social pour accéder à ces professions et pour évoluer à l'intérieur de ces systèmes organisés. Nous pouvons nous interroger sur l'impact de la littéracie dans la mise en place de ces systèmes. Leur administration repose sur la circulation de documents. Pour être actrice, chaque personne investit à sa manière le code écrit, qu'elle le maîtrise ou non. Comme nous l'avons rappelé au chapitre précédent, C. Dardy (2006) montre l'enjeu des documents qui jalonnent la vie des personnes, dans une société que l'on peut qualifier de « littéracienne ». L'écriture est donc un outil complémentaire à l'oral, dont la maîtrise est indispensable dans une société dominée par l'écrit.

2.2.2. Les moyens de paiement : littéracie et dématérialisation des échanges

L'argent est un autre élément qui concerne l'ensemble des membres des sociétés à culture écrite. L'évolution des moyens de paiement montre l'éloignement progressif du concret. Sa représentation sous la forme de chèques, conserve les traces des lettres de commerce utilisées autrefois : date, nom du destinataire et de l'émetteur (Bazerman, 2006). Les chèques et les espèces cèdent la place aux cartes bancaires et on assiste à une dématérialisation croissante des modes de paiement. La valeur est représentée par un ensemble de données chiffrées que l'on consulte devant l'écran d'un ordinateur, à domicile ou à la banque. Les espèces numéraires (pièces de monnaies et billets) sont réservées aux achats en présence du vendeur. Elles sont directement perceptibles et facilitent la comptabilisation. La plupart des transactions financières peuvent désormais être réalisées à distance. Des outils comme l'ordinateur, le distributeur automatique ou le téléphone permettent d'effectuer des opérations bancaires sans traces matérielles. Les virement automatiques ou le règlement sous la forme d'un crédit contribuent à dématérialiser les transactions financières et à la complexification du système social. L'argent et les crédits sont des thèmes récurrents, qui surgissent au cours du recueil de nos données. Les employés que nous avons interrogés mentionnent la facilité à contracter un crédit à la consommation et les situations financières parfois difficiles que cela entraîne, du fait du manque d'informations relatives au fonctionnement de ce système de paiement. Ils expriment le besoin de s'informer pour comprendre le fonctionnement complexe des institutions. Ainsi, la maîtrise de l'écrit et de la numératie devient incontournable. Comme nous l'avons déjà évoqué au chapitre précédent, la démocratisation progressive de l'enseignement associée à celle de la production et de la diffusion des écrits, conduit à généraliser les « formes sociales scripturales » (Lahire, 2000, p. 33).

Dans les sociétés qui ont développé une culture écrite, la littéracie est présente donc dans les actes de la vie quotidienne des personnes. Elle atteint tout le monde, y compris ceux qui ont le moins de pouvoir concernant la langue écrite. Ces personnes sont « marquées » par l'écrit dans leur vie quotidienne, car il est omniprésent, il constitue le cadre de tous les échanges sociaux. Néanmoins, ces personnes développent des savoirs et savoir-faire empiriques qui leur permettent d'agir dans le cadre d'une société littéracienne, dans les différents contextes sociaux, au travail ou dans leur vie personnelle. Ainsi, ces personnes qui ne maîtrisent pas bien l'écrit vont développer d'autres capacités. On peut alors s'interroger sur

l'impact de la culture écrite, mais aussi sur les éléments qui peuvent être puisés dans la tradition orale pour mettre en œuvre ces capacités cognitives.

Conclusion partielle

Dans la continuité de ces considérations, retenons que l'écriture favorise l'appréhension rationnelle des faits : classement, organisation et comparaison de faits. Elle donne la possibilité d'appréhender des phénomènes de manière globale et visuelle. Dans ce prolongement, la verbalisation est un moyen qui permet la mise en relation de ces données. Enfin, concernant la mémorisation, contrairement à l'oral, l'écriture permet de stocker une quantité illimitée d'informations et de les restituer de manière stable.

La littéracie a un impact sur l'organisation sociale. Comme nous l'avons évoqué au chapitre précédent, la maîtrise de l'écrit n'est plus réservée à une minorité. Elle devient indispensable pour prendre part aux échanges sociaux. Ceux qui ont le moins de pouvoir par rapport à l'écrit développent d'autres compétences en dehors de l'apprentissage formel. Dans une perspective didactique centrée sur le sujet, il convient donc de les prendre en considération.

3. Vers une raison graphique élargie à la gestion du temps et de l'espace

J. Goody (1979) a proposé ce concept de « raison graphique » pour rendre compte d'une logique propre à l'écriture. La gestion de l'espace et du temps peut être organisée grâce aux produits issus de l'écriture que sont les listes et les « écritures domestiques » telles que B. Lahire les définit et les décrit (1993, p. 129). Nous avons vu que ces opérations mentales peuvent également être activées dans la tradition orale. Ces capacités relèvent de ce que nous avons nommé précédemment la « raison orale ». D'autres capacités qui relèvent de la raison graphique, comme la gestion de l'espace et du temps peuvent se situer au croisement de la tradition orale et de l'ordre scriptural. Nous présentons ces capacités dans le premier paragraphe. Nous montrons ensuite quelles sont les compétences non valorisées dans le cadre scolaire, qui favorisent les apprentissages.

3.1. Développement de compétences issues de la raison graphique

Nous présentons dans ce paragraphe les compétences qui relèvent de la raison graphique : la gestion du temps et de l'espace.

3.1.1. La mesure du temps

Précisons tout d'abord que le temps est une construction sociale ancienne (de Saint Ours, 2010). Dans la tradition orale, la mesure du temps se réfère à l'observation des changements et de l'évolution d'éléments naturels. Des marqueurs temporels permettent d'instaurer un rythme, à l'échelle de la perception humaine. C'est par exemple, l'alternance du jour et de la nuit, liée à l'apparition du soleil sur la terre (Calvet, 1984). L'observation des cycles lunaires et solaires a permis de mettre au point les premiers calendriers pour mesurer les mois et comptabiliser les années. Ce type de mesure est approximatif car l'année ne contient pas un nombre entier de jours. Par la suite, le nombre de jours est ajusté en fonction de l'année astronomique, et le recours aux calculs permet d'obtenir un même nombre de mois dans l'année, avec une régularité du nombre de jours dans un mois. Ainsi, alors que dans la tradition orale, la perception humaine du temps est proche du corps, d'éléments concrets et observables, dans la culture de l'écrit, les calculs contribuent à apporter davantage de précision. Dans une certaine mesure, ils établissent une distance avec le concret. Nos observations de terrain montrent qu'il existe des variations dans la manière d'appréhender le temps (cf. chapitre XI). Ces manières d'agir sont plus ou moins proches de la littéracie.

3.1.2. La gestion du temps

Comme nous l'avons évoqué au chapitre précédent, B. Lahire (1995, 1993) aborde la raison graphique à travers la structuration du temps par les mères de famille issues des milieux populaires. Lorsqu'elles gèrent les écrits du quotidien, ces mères instaurent des pratiques scripturales régulières, comme les listes de course, le classement et le rangement des papiers administratifs ou la gestion du budget. Elles organisent avec la même rigueur le temps de travail extra-scolaire de leurs enfants. B. Lahire montre qu'elles imposent ainsi un rythme et une régularité dans la vie de la famille. Ces pratiques constituent une manière d'agir sur le temps, par des actes qui ont pour conséquence la prévision et l'anticipation, avec une formalisation ou non par écrit. Ainsi, l'usage de l'agenda ou du calendrier, pour planifier et répartir des actions, représente une gestion objectivée du temps et une manière d'agir sur celui-ci. Comme nous l'avons également abordé en d'autres termes au chapitre précédent, B. Lahire (1993) prolonge cette notion d'emprise sur le temps par celle de l'impact sur les décisions et les actes impulsifs. La gestion d'un budget et la planification des dépenses sont des moyens qui permettent de retarder un achat et de préparer la dépense en économisant, si besoin.

Nous pouvons nous interroger sur l'origine de ces pratiques présentes dans les milieux sociaux où la tradition orale est prégnante. Ces mères de famille, originaires de milieux populaires, développent cette gestion du temps parce qu'elles ont incorporé des savoir-faire issus de la culture écrite. Ainsi, la réflexion de B. Lahire se situe à la croisée de celle de J. Goody (1979) et de celle de P. Bourdieu. J. Goody montre l'impact de l'écriture sur l'organisation des sociétés et sur le développement des processus cognitifs comme le classement ou la mémorisation. P. Bourdieu, lui, montre que chaque individu intériorise sa condition sociale. Il agit individuellement, certes, mais tous ses actes et représentations sont déterminés par des dispositions qu'il a incorporées en fonction de sa position sociale, ce qu'il appelle des « habitus » et des « champs ». Les habitus représentent les comportements issus de l'expérience développée dans le milieu social d'appartenance. Ils déterminent des manières d'agir et de penser. Les champs sont des « micro espaces » qui représentent un découpage du monde social dans lesquels s'établissent des rapports de force de type dominés/dominants. Pour B. Lahire (2010), le transfert des stratégies intériorisées dans un champ social n'est pas systématique et les dispositions issues de la condition sociale ne sont pas élaborées de manière homogène. Un individu se construit dans plusieurs milieux et incorpore des habitus issus de différents milieux sociaux.

Les employés que nous avons rencontrés arrivent avec leurs acquis. Notre recherche a pour but de montrer que de tels acquis existent et pourraient servir de base à l'acquisition d'autres habitus.

3.1.3. Maîtrise du temps et entrée dans la culture de l'écrit

L'étude de la réussite d'enfants de milieux défavorisés permet de penser que la condition sociale n'est pas le seul élément déterminant. Pour le montrer B. Lahire présente dans son ouvrage, *Tableaux de familles* (1995), d'autres facteurs qui influencent l'entrée dans l'écrit, notamment l'action sur le temps, comme l'instauration d'un rythme régulier ou l'anticipation des travaux scolaires. Ces pratiques ne s'accompagnent pas nécessairement de pratiques scripturales (calendrier, agenda). Ainsi, la vie dans une famille « temporellement organisée » est un élément qui permet de comprendre la réussite scolaire car cela favorise l'entrée dans la culture de l'écrit, transmise dans le cadre scolaire.

Dans la formation linguistique des adultes, la notion de temps est prégnante et elle apparaît sous différents aspects. Elle est présente à travers la perception de la durée qui sépare la personne de la réalisation de son objectif. Le temps est également mesuré pour déterminer

la durée de formation. T. Dumet (2009) montre le désengagement des personnes lorsqu'elles ont atteint leur objectif ou lorsque celui-ci est trop éloigné dans le temps. Comme l'indique N. Ait Abdesselam (2008), la perspective de retrouver un emploi est associée à une « temporalité de l'immédiateté » (p. 85). L'auteure évoque le rapport au temps des personnes dites en difficulté avec l'écrit et inscrites en formation linguistique, dans la perspective d'une insertion professionnelle. Pour certains, se projeter dans le futur est impossible ou revient à envisager une notion assez floue et parfois pessimiste de l'avenir. Le vécu des apprentissages antérieurs influence la perception du temps passé. Celle-ci s'imbrique au temps à venir par l'intermédiaire de l'évocation et de la mise en œuvre de projets. N. Ait Abdesselam évoque la construction d'un rapport au temps qui aurait un impact sur l'engagement des personnes dans leur formation et sur la construction des nouveaux savoirs. D'autres compétences issues des savoirs empiriques peuvent être mises en œuvre, si elles sont repérées par les personnes et optimisées dans les formations.

3.1.4. Gestion de l'espace

En référence à la raison graphique et aux travaux de J. Goody, on peut établir un lien entre l'architecture et l'écriture (Privat, 2006). Nous avons montré à partir de l'hypothèse formulée par J.-M. Privat et de quelques observations issues de ce présent travail, que les espaces entretenus par les agents de nettoyage évoquent la linéarité présente dans l'écriture (Lachaud, 2010). Les lettres capitales sont rectilignes, les mots se juxtaposent dans la phrase et ces dernières se répartissent sur les lignes de la page qui est elle-même, rectangulaire. Cette organisation spatiale peut être rapprochée des choix des architectes issus d'une culture de l'écrit. Les lieux et les surfaces (bureaux, salles, couloirs, tables, tableaux) dans lesquels les agents de nettoyage observés travaillent ont également une forme rectangulaire. Ainsi, comme le souligne J.-M. Privat, nous pouvons nous interroger sur l'impact que peut avoir la littéracie sur le travail des agents de nettoyage issus d'un métier de tradition orale.

La relation entre espace et écriture peut être aussi envisagée dans le cadre de la formation des adultes. Dans une étude menée auprès de formés où il procède à des observations de séances de formation, T. Dumet (2009) montre la récurrence dans les déplacements des apprenants et dans l'agencement de l'espace des salles. Il établit un rapprochement entre cette régularité et l'élimination de sources de dispersion qui pourraient gêner la concentration sur la tâche. Le formateur régule les déplacements, c'est lui qui autorise les sorties de la salle. A chaque séance, il occupe la même place dans la salle. Selon T. Dumet, l'instauration de cette régularité permettrait d'éliminer les éventuelles distractions

qui pourraient perturber la réalisation des tâches d'apprentissage. Nous avons également relevé une rationalité de ce type dans la gestion des lieux et des déplacements des employés que nous avons observés (cf. chapitre XI).

Dans la même perspective, la gestion des itinéraires peut contribuer à l'efficacité du déplacement. Lorsqu'il évoque les itinéraires de voyage, B. Lahire (2001) montre qu'ils peuvent être planifiés. Notons qu'en dehors du fait que la préparation des trajets permet un gain de temps, cela peut aussi être un moyen d'anticiper d'éventuels imprévus. Le chercheur souligne que « les itinéraires les plus rigides et systématiquement suivis sont ceux qui sont bâtis par rapport à l'expérience pratique passée » (p. 237). L'usage de l'écrit pour établir une feuille de route peut donc être enrichi par l'expérience des situations vécues. Là aussi, la régularité permet de relever des irrégularités et d'améliorer l'action.

Conclusion partielle

Retenons que la mesure et la gestion du temps donnent lieu à des variations. Certaines pratiques sont issues de savoir-faire empiriques, d'autres relèvent de la raison graphique et se rapprochent de l'usage de l'écrit. Ainsi, la gestion du temps peut donner lieu à l'usage de l'écrit comme les agendas et trouver sa source dans des habitudes issues de la tradition orale. D'autres moyens peuvent être mobilisés en dehors de l'écrit, comme l'instauration de la régularité dans les actes.

Il existe peu de travaux sur le lien entre la gestion de l'espace et l'écriture. Notons qu'il est possible d'établir un lien entre l'aménagement de l'espace et la raison graphique. De même que dans l'espace graphique d'une page d'écriture, les locaux entretenus par les témoins que nous avons rencontrés pour notre étude, sont marqués par la linéarité. Leurs déplacements sont récurrents et il existe une forme de rationalité dans leurs déplacements.

4. Compétences empiriques ignorées

Nous consacrons cette dernière partie aux compétences qui ne sont ni mise au jour, ni valorisées par la norme scolaire. Il s'agit des compétences et des savoirs personnels, construits en dehors des apprentissages formels.

4.1. Élaboration de savoirs personnels en dehors d'un cadre formel d'apprentissage

Des compétences scripturales peuvent être observées, en dehors du cadre de l'apprentissage formel de l'école. Dans une approche de type ethnographique, réalisée avec

Internet et au cas par cas, en milieu scolaire (école, collège et lycée), M.-C. Penloup (2007) décrit les pratiques scripturales extra-scolaires des élèves. Elle montre que les écrits spontanés (récits, journaux intimes, textes de rap), reposent sur des « connaissances ignorées » des élèves (p. 18). Il s'agit notamment de compétences de planification, d'organisation textuelles et méta discursives, mobilisées dans des textes non scolaires. Ces savoirs sont en partie acquis dans le cadre scolaire. Comme l'explique le chercheur, ceux qui sont mobilisés dans l'écriture des journaux intimes tenus par de jeunes enfants, ne sont manifestement pas construits dans ce contexte. « Les jeunes enfants "bricolent", à partir d'un genre de l'oral comme la confidence, empruntent à l'écrit scolaire, inventent partiellement » (p. 35). Ces pratiques scripturales extrascolaires ouvrent des pistes didactiques et peuvent constituer un tremplin aux apprentissages scolaires.

Dans la même perspective, M. Morisse (2008) montre que des adultes dits « en difficulté » avec l'écrit, développent des pratiques scripturales personnelles. Ils produisent des « écrits pour soi » tels que le journal intime et des courriers personnels (p. 139). Ces écrits diffèrent de ceux de la sphère publique en ce qu'ils sont spontanés et sans contrainte. M. Morisse note que ces pratiques d'écriture développent une distanciation par rapport au vécu et une capacité réflexive, ce qui a pour conséquence une nouvelle lecture des « événements significatifs » (p. 141). Ne pourrait-on pas faire de même dans le cadre de la formation des adultes : partir de situations d'écriture « libres » issues de contextes variés, pour construire des savoirs, en prendre conscience et les généraliser, en les complétant, selon les besoins ?

M. de Certeau oppose les « stratégies » aux « tactiques » (1990, p. XLVI). Les deux termes sont issus de la logique guerrière. Ils évoquent l'emprise sur l'environnement, dans une visée de domination. Les stratégies s'appuient sur un raisonnement et une maîtrise du temps (anticipation) pour atteindre un objectif. Elles sont propres aux décideurs qui les utilisent pour imposer un fonctionnement aux plus « faibles ». Les tactiques, elles, se rapprochent des opportunités, car elles sont mises en œuvre sur le moment, ne faisant pas l'objet de calculs préalables comme les stratégies. Inscrites dans l'immédiateté, elles n'ont pas pour but de capitaliser le profit obtenu par l'action, contrairement aux stratégies. Les tactiques sont utilisées pour agir sur le système. Elles sont une manière de profiter des failles du système pour résister, sans sortir de ses frontières. A l'instar de M. de Certeau, nous pensons que ces tactiques, « tours de main », « manières de faire » ou « astuces » constituent une manière de contourner ce qui est imposé par d'autres personnes, au moyen de stratégies. Ces termes évoquent une logique mise en œuvre dans les actes du quotidien, au travail comme dans la vie personnelle. Nos observations en situation professionnelle relatent des gestes qui permettent

aux agents de nettoyage de gagner du temps, d'anticiper un surcroît d'activité ou d'agir avec efficacité. Ainsi, un employé précise au cours d'une observation, qu'il n'applique pas les consignes apprises au cours d'une formation technique, parce qu'il n'aurait pas le temps d'effectuer la totalité des tâches demandées et parce que cela n'a pas d'incidence sur la qualité de son travail (cf. cas d'Atika, chapitre X).

Dans la même perspective, et à propos du développement de la capacité à rendre les apprentissages plus autonomes, C. Castela (2007), montre que des savoir-faire spécifiques sont élaborés en-dehors de la classe. Dans le cadre d'une étude menée auprès d'élèves de terminale S, l'auteure constate que l'autonomie n'est pas prise en charge dans le cadre scolaire, notamment du fait de la grande quantité de notions à enseigner. Elle a réalisé des entretiens individuels semi-directifs selon la méthodologie de l'entretien d'explicitation. Or, la réussite des élèves dépend de l'autonomie. Celle-ci se traduit par la nécessité de compléter les savoirs théoriques dispensés durant les cours de mathématiques par un travail de révision personnel. Certains élèves développent donc des stratégies, en dehors du cadre scolaire, ils construisent un « *curriculum* clandestin » (p. 174). Ce curriculum clandestin est composé de stratégies, au sens de M. de Certeau. C. Castela souligne qu'il s'agit pour les élèves de puiser dans la résolution de problèmes antérieurs, donc dans leur expérience, pour faire face à une nouvelle situation. Il s'agit aussi de repérer ce qui peut être extrait du contexte pour le généraliser et l'appliquer à d'autres situations. Enfin, l'auteure conclut en invoquant la confiance en soi nécessitée par la mise en place de telles pratiques qui requièrent parfois la remise en question d'une manière d'agir. Ces pratiques puisées dans l'expérience, efficaces dans un contexte scolaire, peuvent être mises en relation avec celles que l'on rencontre dans le milieu professionnel. Nos observations de terrain sont menées auprès d'employés qui travaillent dans un secteur d'activité où le temps est compté et réduit pour effectuer les tâches. La prise en charge efficace de l'activité implique parfois la mise en place de stratégies personnelles spécifiques.

Une étude menée auprès de futurs enseignants, met en lumière des pratiques professionnelles spécifiques (Bucheton *et al.*, 2004). Il s'agit d'actes langagiers et non langagiers, mobilisés par les enseignants et observés durant le début d'un cours, en présence des élèves. Les observations sont suivies d'un entretien mené avec l'enseignant qui est en situation « d'auto-confrontation » par rapport à sa pratique (p. 50). Ce dernier est invité à commenter son activité à partir de la trace audiovisuelle. Différentes manières d'envisager la parole de l'enseignant sont mise au jour. D. Bucheton *et al.* montrent que celle-ci est « socialement et culturellement construite dans l'histoire croisée des acteurs (maîtres-élèves,

acteurs divers du système) et de l'institution » (p. 40). Ainsi, les gestes professionnels des enseignants se construisent dans l'expérience, en lien avec leurs représentations des divers cadres institutionnels qui entourent la situation de classe. Les auteurs indiquent que ces cadres peuvent être verbalisés, alors que d'autres sont « enfouis dans l'histoire sociale et scolaire des sujets » (p. 40). Ces manières d'agir peuvent être évolutives. Cela nécessite donc leur mise au jour à partir du contexte dans lesquelles les cadres enfouis sont mobilisés.

4.2. L'entretien d'explicitation : un moyen pour faire émerger les connaissances

Dans cette perspective de transfert des connaissances acquises dans un contexte informel, E. Lederlé (2007), montre comment intégrer les savoirs et savoir-faire d'enfants dyslexiques dans une démarche de rééducation. Cette approche nous intéresse tout particulièrement car elle s'oppose à celle qui consiste à partir d'un inventaire des lacunes. L'auteur propose d'utiliser l'entretien d'explicitation semi-directif pour faire émerger les savoirs et savoir-faire des enfants. Rappelons que l'explicitation consiste à faire émerger l'implicite (Vermersch, 2006). Le but est de favoriser la prise de conscience des stratégies existantes ainsi que des difficultés rencontrées par les apprenants, pour ensuite se baser sur les difficultés repérées et développer de nouvelles stratégies permettant de les dépasser.

Dans cette même perspective d'une prise en considération de l'expérience et des connaissances existantes, P. Freire (2000) souligne l'intérêt du dialogue entre le formateur et les apprenants. Il propose de provoquer une mise en relation des savoirs empiriques avec les contenus de formation. De même, selon M.-C. Penloup (2007) et P. Freire, à partir d'un échange sur les pratiques, un lien peut être établi entre les « savoirs, bribes de savoir ou compétence » déjà acquis par les apprenants, et les contenus de la formation (p. 37).

L'entretien d'explicitation est également utilisé dans le cadre de dispositifs de formation d'adultes en vue de favoriser l'apprentissage de l'écrit. Ce type d'entretien est conçu comme un outil facilitant le passage de l'oral à l'écrit (Chevallier-Gate, 2011). Pour le recueil des données, le chercheur a procédé à deux entretiens narratifs non directifs (raconter un événement vécu et familial) et à trois entretiens d'explicitation (explicitation le déroulement de l'action) selon la méthodologie de P. Vermersch (2006). Ces entretiens ont été menés auprès de cinq apprenants inscrits dans « un atelier de formation de base » (p. 110). L'entretien d'explicitation est mené à partir d'une mise en situation de lecture et d'écriture. Il repose sur la mise en mot du vécu, en vue d'une conceptualisation des savoir-faire, « dans un mouvement d'abstraction » (Chevallier-Gate, 2011, p. 86). Les résultats montrent que l'entretien d'explicitation peut conduire à des prises de conscience des savoir-faire relatifs à

l'usage de l'écrit. Selon les personnes interviewées, cette mise en mots est plus ou moins proches de l'action, mobilisant un vocabulaire plus ou moins concret. L'auto-réflexivité peut également être facilitée chez les apprenants lorsque l'enquêteur adopte lui-même un vocabulaire concret. Nos données recueillies en situation de travail auprès d'agents de nettoyage corroborent ces résultats (cf. chapitre X). En effet, certains de nos témoins utilisent des termes plus ou moins proches du concret et des tâches pour désigner les objets et les gestes professionnels.

4.3. Les ateliers d'écriture pour faire émerger les stratégies existantes

Pour les personnes qui débutent à l'écrit, M.-C. Penloup (2007) indique que l'apprentissage peut être organisé autour de situations d'écriture plus ou moins « dirigées », comme les ateliers d'écriture. Cela donne la possibilité aux apprenants de développer leurs propres stratégies et savoirs scripturaux. Un retour réflexif sur ces pratiques peut favoriser la prise de conscience ainsi qu'une généralisation des savoirs en vue de l'intériorisation des normes d'écriture et de nouvelles stratégies. Comme le souligne R. Guibert (2003), il s'agit « d'installer les apprentis-écrivains ou les apprentis-écrivants, par rapport à leur production écrite, dans une posture de travail sur du matériau comme des artisans, et dans une analyse et une construction de leurs rapports aux lecteurs et à eux-mêmes comme auteur » (p. 32). Nous pouvons ainsi envisager une solution de continuité entre l'écrit et l'oral. En effet, dans la mesure où les apprenants vivent dans un pays où l'acculturation à l'écrit est généralisée, ceux qui ont une maîtrise partielle de la raison graphique, bénéficient de cette assimilation. Il est également possible de considérer que leurs savoirs et savoir-faire relèvent de ce que l'on peut appeler « la raison orale », proches des « connaissances ignorées » décrites par M.-C. Penloup.

Conclusion partielle

Notons que les pratiques réflexives ne se construisent pas uniquement dans le cadre scolaire. Des pratiques d'écriture personnelles peuvent favoriser leur développement.

L'acquisition de nouveaux savoirs repose sur la transmission du patrimoine culturel qui s'opère dans le cadre personnel et familial. Mais pour les personnes qui n'ont pas été alphabétisées, l'écrit n'est pas le seul moyen qui leur permet d'exprimer leur logique. Dans cette optique, envisager en formation la raison graphique uniquement à partir de la lecture et de l'écriture de messages ou d'étiquettes pourrait être réducteur. Car les personnes savent

qu'elles ont des stratégies qui fonctionnent mieux en dehors de l'écrit. En tenir compte dans les contenus de formation, ne peut que favoriser le développement de nouveaux savoirs et contribuer à donner du sens aux apprentissages.

Conclusion du chapitre : les savoirs empiriques, lieu de passage de l'oralité à la scripturalité

A travers la gestion de l'espace et du temps, on peut considérer que la raison graphique est liée à la tradition orale. Il est possible que la culture écrite influence notre gestion de l'espace et du temps. Néanmoins, nous avons voulu montrer dans ce chapitre que l'entrée dans l'écrit n'est pas le seul chemin vers le développement des capacités cognitives. Ceux qui ne maîtrisent pas (ou peu) l'écrit, développent d'autres compétences, même s'ils ne savent pas très bien écrire et lire. La maîtrise de la gestion du temps donne la possibilité de se projeter dans l'avenir et de construire des étapes intermédiaires vers la réalisation d'objectifs fixés au départ, en fonction de ses besoins et de ses motivations. La gestion du temps et celle de l'espace sont aussi des éléments essentiels dans l'exercice du métier d'agent de nettoyage. Les personnes disposent d'une durée limitée (et parfois trop limitée) pour effectuer le nettoyage des locaux qui leur sont attribués. La présence des usagers, les horaires contraignants et les aléas sont des éléments qui entraînent des prises de décision. Celles-ci peuvent conduire à l'anticipation, au report ou à la non exécution des consignes, en fonction de la situation. C'est pourquoi les agents ne mettent pas en œuvre que des savoirs et savoir-faire acquis au cours des formations. Certains n'ont pas eu de formation technique ni générale. Et pourtant, dans l'ensemble, ils mobilisent des compétences qui font appel à la « raison orale » et à une logique issue des savoirs empiriques.

L'étude de la tradition orale et de l'écriture sous l'angle de la continuité nous conduit à envisager l'élaboration de compétences « mêlées » car issues des deux ordres. Dans une perspective didactique, la prise en considération de ces acquis permettrait d'optimiser les formations. Cela implique d'adopter un nouveau regard concernant ces pratiques éloignées des contenus habituellement transmis dans les formations d'adultes et dans le cadre scolaire. Une meilleure connaissance de ces compétences est donc nécessaire.

Ces savoirs empiriques, qui peuvent être rapprochés de la raison graphique, peuvent être déclinés autour d'un ensemble de termes qui servent à les décrire. Ces termes et expressions sont les suivants :

- les « connaissances ignorées » que M.-C. Penloup (2007) montre à propos des pratiques scripturales personnelles des élèves ;
- les « stratégies » et les « tactiques » décrites par M. de Certeau (1990). Capitalisées grâce à l'expérience, ces compétences non langagières sont mises en œuvre pour agir sur l'environnement ;
- le « curriculum clandestin » décrit par C. Castela (2007) et inspiré des stratégies de M. de Certeau. Il s'agit des pratiques extra-scolaires qui manifestent une prise en charge autonome des apprentissages par les élèves. Ceux-ci puisent leurs savoir-faire dans leur expérience et élaborent de nouvelles compétences en fonction des nouvelles situations qu'ils doivent affronter ;
- les savoirs « enfouis » selon D. Bucheton et *al.* Ces savoirs sont construits dans et par l'expérience. Ils sont constitués par les pratiques des enseignants, les *habitus* et leurs représentations des discours institutionnelles qui encadrent leur activité.

Ces usages, qui relèvent de ce que l'on pourrait qualifier de « raison orale », constituent des traces de ce qui persiste de la tradition orale. Pour reprendre les propos recueillis auprès du responsable d'un de nos témoins : si l'activité de nettoyage était comparée à un sous-marin, les compétences ignorées représenteraient la partie immergée du submersible (cf. chapitre VIII, portrait de Farida).

Notre étude consiste à mettre en lumière ces compétences empiriques, ignorées en vue d'optimiser les formations. Nous montrons au chapitre IV que la part langagière de l'activité professionnelle est croissante et que le langage s'imbrique dans l'activité.

SECONDE PARTIE

**La part langagière du travail et la
formation en milieu professionnel**

Introduction de la seconde partie

Après avoir présenté la place de l'écrit dans notre société, nous nous intéressons, dans cette seconde partie, au contexte professionnel dans lequel les compétences langagières écrites sont mises en œuvre.

Pourquoi s'intéresser au langage au travail, en particulier à l'écrit dans les formations professionnelles, à travers l'étude de l'activité de nettoyage ? Tout d'abord, nous pensons que le milieu professionnel peut renseigner sur la place effectivement occupée par les écrits et donc sur les compétences langagières mises en œuvre durant l'activité. Ensuite, nous nous intéressons à l'activité de nettoyage en raison de la gestion de l'espace et du temps qui caractérise cette profession. L'observation et l'analyse des pratiques professionnelles des agents peut apporter des éléments quant aux compétences empiriques mises en œuvre durant l'activité.

Le langage n'a pas toujours été reconnu ni valorisé dans l'activité professionnelle des personnels les moins qualifiés. Après un bref historique, nous présentons au chapitre IV, les travaux de recherche du réseau Langage et Travail ainsi que la méthodologie utilisée par ces chercheurs. Les études des écrits professionnels montrent l'imbrication entre écriture et oralité. Basée sur l'articulation des apprentissages avec la situation de travail, la didactique du Français langue professionnelle (FLP) se caractérise par des emprunts méthodologiques affiliés à ces études.

Si l'on se penche sur la mobilisation de l'écrit et de l'écriture dans les formations professionnelles, on voit que le niveau de qualification des employés a un impact sur les pratiques formatives (chapitre V). Alors que les travaux de recherche montrent l'intérêt d'une didactique centrée sur le sujet, on dispose de peu d'éléments concernant le contexte professionnel et les compétences des employés mises en œuvre dans ce cadre. En s'intéressant aux employés, notre étude contribue à accroître les connaissances sur les compétences langagières en relation avec l'environnement professionnel.

Le chapitre VI présente le secteur du nettoyage, lieu de notre recherche. Afin de mieux connaître ce domaine, nous apportons des informations sur l'activité et le profil des employés. Nous examinons la formation « à la maîtrise des écrits professionnels » mise en place par les représentants de ce secteur d'activité. Cette formation est affiliée au courant de la didactique du FLP. Une étude menée par la profession met en avant un écart entre les attentes des employeurs et les besoins des formés.

CHAPITRE IV

Du langage au travail, à la formation des employés

Introduction

« Communiquer dans le travail, c'est révéler une activité complexe [...] qui met en jeu des rapports de place, des connaissances, des identités professionnelles, des valeurs, des mondes sociaux et des langages. Si courante soit elle, ce n'est donc pas une affaire banale. Ce n'est pas non plus une affaire sans enjeu, car si la communication est présente à peu près partout, les moyens, les fonctions, les effets n'en sont pas les mêmes » (Lacoste, 2001, p. 22).

Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, l'usage de l'écrit s'est progressivement répandu dans tous les domaines de la vie sociale. Lorsqu'il était encore réservé à une minorité, il faisait déjà partie de la vie professionnelle.

Les premiers travaux sur la langue datent de l'Antiquité. Ils se sont longtemps consacrés à l'étude des textes sacrés (Boutet & Gardin, 2001). La linguistique, fondée au XIX^{ème} siècle, hérite de cette tradition et perpétue l'étude des textes jusqu'au XX^{ème} siècle, période à laquelle F. de Saussure développe une théorie du langage. A cette époque, les chercheurs s'intéressent essentiellement aux textes issus de sources légitimes comme des articles de presse, ou des écrits issus de la classe politique. Ce n'est qu'à partir des années 1990 que l'étude des écrits se rapproche du contexte dans lequel ils sont produits, puis des locuteurs et, pour finir, des employés les moins qualifiés. Ainsi, l'étude des écrits en dehors de leur contexte, cède la place aux approches pluridisciplinaires. Cela permet de mieux comprendre les imbrications de l'oral et de l'écrit ainsi que l'univers sémiotique des entreprises et de rendre compte de la complexité de la part langagière du travail. C'est cette complexité que nous tentons d'élucider dans ce chapitre.

Comme nous l'avons déjà évoqué, les recherches montrant l'influence du modèle scolaire sur les représentations de l'écrit, mais aussi sur les définitions de postes et les nouvelles compétences requises, y compris pour les emplois de premiers niveaux de qualification. La première partie est consacrée à la part langagière, aux spécificités et à la place occupée par l'écrit au travail.

Après un bref rappel historique de la recherche relative au langage au travail, nous présentons dans la seconde partie de ce chapitre le réseau Langage et Travail. Ce réseau interdisciplinaire a mis en commun les travaux de recherche relatifs à cette question, permettant l'élaboration d'une méthodologie dont nous nous inspirons pour notre étude.

La troisième partie de ce chapitre précise la place des écrits dans le milieu professionnel, les méthodologies de recherche ainsi qu'une typologie des écrits professionnels. Enfin, dans la quatrième partie, nous montrons les usages didactiques qui découlent des travaux de recherche.

1. Mutation du travail et valorisation de la part langagière

Admettre le langage comme une part de l'activité professionnelle consiste à accepter l'idée de la part intellectuelle des tâches, y compris de celles qui semblent dominées par l'action. Comme le précisent J. Boutet & B. Gardin (2001), le langage est le médiateur de l'activité mentale, il la rend perceptible et modifie ainsi la fonction qui lui a été longtemps attribuée. En effet, au début du XIX^{ème} siècle, l'industrialisation et l'organisation du travail par les méthodes issues du taylorisme réservent l'usage de la parole à la hiérarchie. Jusqu'à la fin des années 1970, elle est proscrite dans les ateliers de production car les responsables hiérarchiques considèrent qu'elle empêche les ouvriers d'agir avec efficacité et rapidité. De même, les pratiques de lecture et d'écriture ne sont pas reconnues au niveau de la production, ni par leurs auteurs, ni par la hiérarchie. J. Boutet (2001b) rappelle qu'elles ne sont pas intégrées à l'activité, elles n'apparaissent pas dans les fiches de poste ni dans les descriptions officielles des qualifications. Des stratégies de contournement sont toutefois observées par les chercheurs. Ils montrent que les ouvriers utilisent le langage au travail pour communiquer, mais aussi pour échanger des moments de convivialité, quitte à accélérer la cadence pour rattraper le retard. Certains développent un « langage intérieur » (Boutet, 2001b, p. 59). Lorsque les tâches répétitives sont effectuées de manière automatique, la pensée se libère et cède la place à la réflexion intériorisée. Nous développons cet aspect du langage ci-dessous. Cependant, la diversification des tâches, la polyvalence, l'augmentation de la cadence et de la charge de travail, entravent ces opérations mentales et J. Boutet (2001b) cite les travaux de Vygotski à propos de la relation entre la pensée et le langage. Elle indique que parfois la surcharge mentale est telle que les opérateurs se plaignent de ne plus pouvoir réfléchir.

Au milieu des années 1990, les chercheurs montrent qu'il est impossible d'empêcher la communication entre les travailleurs et donc l'usage de la parole. Pour les dirigeants

politiques et économiques, durant la période du taylorisme, les apprentissages élémentaires dispensés dans le cadre scolaire étaient suffisants car le besoin en personnel de production pour effectuer des tâches répétitives était important. Ils ne se préoccupaient pas de vérifier l'acquisition des savoirs, et la notion d'illettrisme n'était pas encore apparue dans les débats publics. Mais, dès le début des années 1990, la crise économique consécutive aux deux chocs pétroliers, associée à la propagation des nouvelles technologies de l'information (robotique et informatique), remettent en cause ce modèle de production. Ces éléments entraînent de profondes modifications dans le monde du travail.

1.1. La part langagière du travail et la complexification des tâches

La reconnaissance de la « part langagière du travail » est étroitement liée à l'évolution de la politique d'immigration des années 1970 et aux mutations du contexte économique de la fin des années 1980 (Boutet, 2001b, p. 23). En 1974, l'immigration est stoppée par les instances politiques, pour des raisons économiques. Cela contribue à modifier l'image du travailleur immigré qui était celle de l'ouvrier non scolarisé, vivant seul en France et travaillant à l'usine. Une nouvelle configuration, encore présente aujourd'hui, se dessine : celle de la famille nombreuse vivant dans des habitats inadaptés et connaissant le chômage. C'est dans ce contexte que le langage au travail tend à être mis en exergue, pour être reconnu. Nous analysons cette tendance à partir de trois aspects : les traces orales du langage au travail, l'accroissement des écrits professionnels et l'imbrication de la tradition orale et de la culture de l'écrit.

1.1.1. Spécificités des pratiques langagières à l'oral

La présence d'autres langues que le français sur les postes est une spécificité mise en évidence par l'étude du langage au travail. Il s'agit des langues que les employés non francophones utilisent parfois pour communiquer avec leurs pairs. Non reconnues et non valorisées par la hiérarchie, elles sont mobilisées dans les situations du travail réel. Des observations de poste sont donc nécessaires pour les mettre en avant. Notre étude montre en effet l'existence de ce plurilinguisme ainsi que des phénomènes d'alternance codique (cf. chapitre X).

On peut également remarquer une augmentation et une évolution des situations de pratiques langagières dites « de service » entre employés et usagers, comme dans les centraux d'appel ou aux guichets des services publics (Boutet, 2001b, p. 23). Il s'agit de donner un

renseignement, de répondre à une réclamation ou de demander une information. Les employés sont donc confrontés à des situations langagières parfois imprévues, auxquelles ils doivent faire face de manière adaptée. Cette modification de la fonction de la parole au travail, associée à un centrage sur l'usager-client, pour satisfaire ses demandes, ont pour conséquence une modification des exigences de la capacité à communiquer pour « trouver des solutions ou résoudre des problèmes par la parole » (p. 35). Les agents de nettoyage que nous avons observés dans le cadre de notre étude travaillent en grande partie en présence des usagers et nos observations de poste montrent des interactions variées entre usagers et employés. Notons que si la mise au jour de l'activité langagière au travail montre des spécificités de celle-ci, elle montre également la complexité qui accompagne les interactions. En effet, la maîtrise d'une ou de plusieurs langues nécessite de mobiliser les codes linguistiques mais aussi d'autres compétences qui relèvent davantage des normes sociales, comme le vouvoiement, et l'alternance codique que nous évoquons au chapitre X. Dans le courant de l'analyse conversationnelle d'inspiration ethnométhodologique, P. Charaudeau (2000) introduit la notion de rituels sociaux. Il s'agit d'un ensemble de normes propres à une communauté, qui régit les échanges langagiers. Ainsi, « la *compétence discursive*⁷ exige de tout sujet qui communique et interprète qu'il soit apte à manipuler [...] les *procédés de mise en scène discursive* qui feront écho aux contraintes du cadre situationnel » (p. 5). Une communication réussie nécessite donc de savoir adapter son message à un interlocuteur dans une situation donnée.

1.1.2. Vers une démocratisation de l'usage des écrits professionnels

La mise en place de la démarche qualité, dès 1976, et la propagation des nouvelles technologies de l'informatique sur les postes de travail ont contribué à mobiliser la recherche autour des écrits professionnels. Depuis ces dernières années, la validation des acquis par l'expérience constitue également un champ de recherche associé au domaine de l'écrit en situation professionnelle. La démarche qualité, bien que longue et coûteuse, assure à l'entreprise une certification qui lui procure une place concurrentielle. Pour cela, elle doit organiser la rédaction de modes opératoires qui décrivent précisément les procédures de production. De plus, l'activité doit être analysée afin de détecter les éventuels problèmes de production et de trouver des solutions. Cela donne lieu à un cahier des charges et à la mise en place de contrôles dont l'objectif est de respecter les procédures de fabrication et de gestion de

⁷ En italique dans le texte de l'auteur.

l'activité. Cette catégorie d'écrits renforce la notion de travail prescrit plus particulièrement présente à la période de la mise en place du taylorisme. A travers la parcellisation des tâches, ce type d'organisation du travail est encore visible dans les entreprises du XXI^{ème} siècle. Il se mêle à la gestion du travail soumise à l'ère de l'information et aux nouvelles technologies informatiques. L'immédiateté de la transmission de l'information rendue possible grâce à l'usage des réseaux Internet ou Intranet peut sembler proche de la communication orale. Toutefois, B. Fraenkel (2001a) rappelle les spécificités qui la sépare de l'oral : la distance physique entre les interlocuteurs, l'absence de la communication non verbale et des chevauchements de parole. L'usage de l'outil informatique pour communiquer reste bien du domaine de l'écrit.

Les métiers du secteur tertiaire se développent, et la circulation de l'information et la communication entre les membres du personnel s'impose peu à peu dans l'activité professionnelle, à tous les niveaux de la hiérarchie. Dans les unités de production, l'écrit est tout d'abord utilisé pour le suivi du contrôle de la qualité. Désormais associé à la notion de productivité, la maîtrise de l'écrit constitue une compétence au même titre que celle des savoirs techniques. Notons, dans le cadre de notre étude, que la fiche métier de la convention collective de l'agent de nettoyage précise la nécessité de maîtriser l'écrit (cf. chapitre VI).

Comme nous l'avons évoqué précédemment avec l'oral, nous pouvons considérer que le langage « se déploie dans l'ensemble de ses dimensions anthropologiques : dimensions instrumentales, cognitives, et sociales » (Boutet & Gardin, 2001, p. 102). Nous présentons ces dimensions ci-dessous :

- la dimension instrumentale correspond au langage « fonctionnel » utilisé pour transmettre une information et une consigne. Le langage est alors employé comme un outil utile à l'accomplissement des tâches. Il prend la forme d'énoncés courts, de succession de termes, de listes, de tableaux ou de notes ;
- la dimension cognitive représente le langage raisonné qui est utilisé pour transmettre une information, argumenter, décrire une panne et planifier des tâches. Il est présent dans les procédures de montage, les cahiers de liaison ou les plannings ;
- la dimension sociale permet de décrire la construction des rapports sociaux à l'intérieur d'une communauté. Le langage est nécessaire à l'élaboration d'une cohésion à l'intérieur des équipes, mais aussi de l'identité de chacun appartenant à la collectivité représentée par l'entreprise. Il s'agit des échanges lors des

pauses, de la rédaction du journal interne, mais aussi des rituels langagiers qui rythment le quotidien.

Les activités de communication, de relation, de délibération deviennent un des « composants de ce que les directions nomment le « savoir-être » au travail. Elles constituent désormais l'un des éléments des « compétences » qu'on a substituées aux anciens diplômes et qualifications » (Boutet, 2001b, p. 61). Or, comme le souligne J. Boutet, contrairement aux compétences techniques, celles de communication sont plus difficiles à appréhender.

Lorsque nous nous sommes rendue sur les postes de travail, nous avons procédé à un relevé détaillé des faits observés. Ceci afin de rendre compte des microphénomènes et de relever des faisceaux de convergences entre ces dimensions.

La démocratisation et la généralisation de l'usage de l'écrit en contexte professionnel, peuvent constituer de nouvelles contraintes pour les employés. Comme le souligne J. Boutet (2001b), et de même que nous l'avons évoqué précédemment, « pendant la période du taylorisme, les dirigeants politiques et économiques avaient pu se satisfaire des savoirs élémentaires enseignés à l'école, sans aller trop vérifier ce que ces savoirs supposés acquis devenaient chez les adultes » (p. 36). C'est à la suite de la disparition massive d'une catégorie d'emplois que les dirigeants de la classe politique et économique se préoccupent de la question des besoins de formation linguistique des adultes. C'est également à cette période que la notion d'illettrisme prend son envol. En effet, une catégorie d'ouvriers aussi nommée « bas niveaux de qualification », peu ou pas scolarisés ni formés perdent leur emploi et rencontrent des difficultés pour se reconvertir et se réinsérer dans l'activité professionnelle. Nous pouvons supposer que la notion d'illettrisme est bien associée à une réalité économique. Comme nous l'avons déjà précisé à plusieurs reprises, de nouvelles exigences en matière de littéracie sont attribuées à l'ensemble des postes, du fait des normes qualité et des modifications survenues dans l'organisation du travail. J. Boutet (2001 b) indique que « la mise en écrit de l'activité » (activités de copie, usage de tableaux, de comptes rendus et de fiches) est perçue de manière négative par les salariés car ils la considèrent inutile à la réalisation du travail. De plus, cette évolution de l'usage de l'écrit au travail entraîne un renforcement des représentations relatives à la nécessité d'accorder davantage de temps à l'acquisition des savoirs comme lire, écrire, compter à l'école. Elle incite aussi à allonger le temps de la scolarité en escomptant par là un accès plus aisé à l'emploi et au choix du métier. Comme l'indique J. Boutet (2001 b), cela conduit à approuver cette diffusion et « l'enrichissement des pratiques langagières » dans un souci de libérer la parole au travail. Toutefois, l'encadrement, la codification et le formatage des échanges observés sur les lieux

de travail invitent à rester prudents car ils impliquent de nouvelles contraintes qui peuvent conduire à une instrumentalisation de la langue.

Nous venons de présenter la part langagière du travail sous l'angle des interactions orales puis sous celui de l'usage des écrits. Soulignons toutefois, comme nous l'avons montré au chapitre III, que la tradition orale et la culture de l'écrit peuvent s'imbriquer l'une dans l'autre. Ainsi, la frontière entre l'écrit et l'oral est perméable (Boutet & Gardin, 2001). Elle varie en fonction des interlocuteurs et de leur rapport à l'un ou à l'autre, des situations et des événements émergents. Mais il reste que les deux univers peuvent avoir un impact l'un sur l'autre. C'est ainsi que l'on retrouve à l'oral l'usage de genres discursifs plus connus à l'écrit, et inversement. Il s'agit par exemple des listes, que l'on pourrait penser être le privilège de l'écrit. A l'oral, ce genre discursif peut être observé lors de l'énumération de listes de produits ou de consignes. Nos observations de terrain montrent que ce genre est mobilisé par nos témoins lorsqu'ils évoquent leur activité. Les listes, tableaux et graphiques sont des documents particulièrement présents dans le monde du travail. On retrouve dans cette structuration de l'écrit par l'oral la notion de « raison graphique » que l'on doit à J. Goody.

1.2. D'autres formes de raisonnement au travail

Alors que l'usage de l'écrit se généralise au travail, en 1993, V. Merle⁸ remarque que, depuis les années 1980, les postes non qualifiés (ouvriers spécialisés, manœuvres) diminuent au profit d'emplois d'ouvriers qualifiés, de techniciens ou de techniciens supérieurs. Cette tendance se confirme aujourd'hui et cela suppose un besoin accru d'employés de plus en plus qualifiés. Ce constat rejoint celui de l'OCDE, évoqué au chapitre I. Or, comme le souligne l'auteur, il convient d'être prudent, car une analyse approfondie des besoins montre qu'il s'agit souvent de pourvoir des postes ne demandant que peu de qualification. Ces emplois d'exécution requièrent néanmoins des initiatives et une bonne connaissance du métier, même s'ils ne nécessitent pas un diplôme du niveau du baccalauréat ou au-delà.

V. Merle remarque aussi « des évolutions dans la perception des compétences que l'on attend des individus » (1993, p. 299). Cette affirmation semble aujourd'hui encore bien actuelle. Elle reprend les discours des chefs d'entreprises qui recrutent des personnes ayant une formation initiale de niveau baccalauréat ou plus, à des postes pour lesquels le CAP⁹ était

⁸ V. Merle est un économiste. Les travaux que nous présentons ici s'appuient sur une réflexion sur les processus d'exclusion du monde professionnel et sur les études qu'il a menées pour l'Agence nationale pour l'emploi (ANPE) et le Ministère de la Recherche.

⁹ Certificat d'Aptitudes Professionnelles.

requis jusqu'aux années 1980. Ils justifient leur choix en invoquant le besoin d'embaucher des salariés qui savent s'adapter rapidement aux changements, à l'organisation de l'entreprise, utiliser du nouveau matériel et respecter des consignes de sécurité. Ainsi, V. Merle constate que les employeurs, comme les professionnels de l'enseignement initial ou continu, font davantage référence à « la capacité de raisonnement des individus » plutôt qu'à leurs « savoir-faire professionnels traditionnels » (1993, p. 300). Notons, dans le prolongement de la pensée de J. Boutet évoquée précédemment à ce propos, que cette modification des exigences du marché de l'emploi a pour conséquence une incitation de la part des professionnels de la formation, mais aussi une volonté de la part des jeunes, de poursuivre leur scolarité, au détriment de l'apprentissage d'un métier. Ainsi, l'acquisition de connaissances générales est privilégiée, au détriment d'autres compétences et savoir-faire utiles à l'exercice du métier. Ces compétences gagneraient donc à être répertoriées pour être considérées dans les formations. Il s'agit notamment des compétences qui relèvent de la tradition orale, présentées au chapitre XI.

V. Merle souligne qu'il existe encore beaucoup de postes d'exécution, comme dans les chaînes de montage automobiles. Pour notre part, notre travail repose sur l'hypothèse que ces postes demandent une capacité à « automatiser » une succession de tâches variées, pour adapter leur exécution aux contraintes de temps mais également pour les réaliser avec davantage d'aisance. Cette capacité implique la stimulation de la mémoire et de l'observation, avec parfois l'aide d'un support écrit. Elle mobilise une succession d'opérations mentales complexes pour effectuer une activité en apparence simple. Il s'agit de la mise en œuvre de pratiques qui relèvent de la « raison graphique », telles que le montre B. Lahire. Ce sont des pratiques de gestion du temps et de l'espace, comme la planification des tâches permettant la gestion des imprévus. Cette capacité à « routiniser » nous paraît importante. C'est ainsi que nous avons pu caractériser le mode de fonctionnement de certains de nos témoins (cf. chapitre XI, cas d'Atika et de Daniel).

La maîtrise de la lecture et de l'écriture est souvent invoquée dans la difficulté de la réalisation des tâches complexes. Or, il semblerait que cette maîtrise soit nécessaire pour répondre au besoin de communication au sein de l'entreprise ou à l'explicitation de l'activité. Toutefois, comme le rappelle V. Merle, « le fait de ne pas maîtriser la lecture et l'écriture ne signifie pas nécessairement, manque d'intelligence, ni même incapacité de développer, face à des situations relativement complexes, des solutions tout à fait sophistiquées » (1993, p. 305). Les capacités de fonctionnement et de raisonnement, jusqu'alors connues pour les postes très qualifiés, peuvent donc être mises en avant pour les emplois les moins qualifiés. C'est ainsi

que notre étude s'intéresse à ces « connaissance ignorées » et autres manières d'agir qui sont peu valorisées car non conformes à la norme sociale dominée par la culture de l'écrit, évoquées au chapitre III.

1.3. De la difficulté de décrire les autres formes de raisonnement

Comme le souligne J. Boutet (2001a), s'appuyant sur les travaux de Vygotski, ces autres formes d'intelligence, qui peuvent relever de la pensée non verbale, sont parfois difficiles à formaliser. La pensée non verbale est relative à « l'intelligence pratique » (p. 65). Il s'agit de la logique qui conduit à agir en fonction de l'expérience et des pratiques intériorisées. Les employés mettent en œuvre, en situation, des savoir-faire, des manières de faire puisées dans l'expérience et qui permettent de surmonter des difficultés ou de résoudre des pannes. Ils prennent des « microdécisions », évaluent des situations, effectuent des comparaisons entre des événements, sans pour autant que ces activités intellectuelles soient l'objet de jugements verbaux explicites, ni de discours. De ce fait, cette part du travail réelle n'est ni reconnue et valorisée, ni transmise et en conséquence, non répertoriée dans les fiches de poste ou les programmes de formation. Nos observations de terrain nous ont permis d'observer de telles pratiques, qui peuvent être rapprochée des stratégies présentées par M. de Certeau (1990) mais aussi, du « curriculum clandestin » mis au jour par C. Castela (2007).

Cette part de l'activité intellectuelle paraît tellement évidente à ceux qui agissent par habitude, qu'elle ne peut être mise en mots. En effet, J. Boutet & B. Gardin (2001) soulignent qu'il est plus facile pour certains employés de signaler à l'oral le dépannage ou l'entretien d'une machine que de transcrire le déroulement de cette activité de maintenance. Les deux auteurs soulèvent cette difficulté en évoquant la notion de savoir-faire « incorporés », intégrés par la conscience (p. 108). Les actes que nous réalisons au quotidien ne nécessitent pas d'être verbalisés et nous agissons sans penser à comment dire ce que nous faisons. Cela demanderait un retour sur les actions et une volonté de faire émerger des savoirs que l'on a intégrés pour la réalisation des tâches.

Les ergonomes ont montré l'écart entre le travail ordonné par l'entreprise et celui qui est réellement effectué par l'opérateur, tel qu'il se le représente, avec les moyens dont il dispose (Schwartz, 2003). Or, contrairement au travail « réel », le travail « prescrit » fait l'objet de discours formalisés par l'entreprise : fiches de poste, consignes et notes de service (pp. 40-41). Le travail réel n'est verbalisé que depuis la mise en place des procédures de qualité (importées du modèle japonais dans les années 1980), de sécurité et des parcours de validation des acquis par l'expérience. Cette validation exige la description du travail réalisé

et doit être écrite par le praticien. Elle donne lieu à la reconnaissance de l'expérience professionnelle par la délivrance d'un diplôme. Il s'agit d'une opération complexe qui nécessite la verbalisation de savoirs incorporés et qui suppose une attitude réflexive par rapport à l'activité. Elle demande aussi l'acceptation de montrer des pratiques masquées qui ne correspondent pas forcément à des procédures imposées par l'entreprise.

Nous pouvons retenir que la pensée non verbale concerne les actions que nous réalisons de manière habituelle sans nécessairement faire appel au langage intérieur. Ces savoirs incorporés ont pu être mis en mots au moment de leur apprentissage. Ils sont difficiles à décrire car ils nécessitent d'être portés à la conscience pour être verbalisés. Ils sont visibles dans le travail réel et leur description nécessite une observation du poste de travail.

1.4. Le passage à un univers sémiotique

Les changements que nous venons d'évoquer, intervenus au cours de ces dernières décennies, notamment dans le monde de l'industrie, éloignent progressivement l'homme de la matière. La robotisation des chaînes de montage implique une surveillance par l'intermédiaire d'écrans de contrôle. L'arrivée des technologies, associée à la mise en place des démarches qualité, multiplie le matériel avec affichages digitaux. Dans les grands groupes, on assiste également à un éloignement des rapports humains. Ce qui auparavant pouvait être exprimé à l'oral doit l'être aujourd'hui par courrier électronique. Ainsi, l'écrit représente un écran entre l'intervention et les actions qui en découlent. Mais, l'usage de ces technologies qui éloignent le travailleur de la matière et du contact direct, constitue aussi une activité matérielle.

Enfin, lorsqu'ils évoquent l'impact de l'écrit sur l'oral et inversement, J. Boutet & B. Gardin (2001), parlent de « situations de contact entre sémiotiques » (p. 106). Ainsi, l'analyse de la situation de travail et l'observation des compétences langagières, se situent au carrefour de la linguistique, de l'ethnologie et de l'ergonomie. Dans cette même perspective, J. Boutet & B. Gardin (2001) indiquent que « l'automatisation du travail entraîne non seulement cette substitution des objets du monde sensible à leur représentation sous forme de signes, mais plus encore une intrication permanente entre les différentes pratiques sémiotiques » (p. 104). En effet, l'activité d'un agent de maintenance qui écrit un rapport à ses collègues génère simultanément un ensemble de micro tâches : remémoration qui suppose une anticipation des faits, mise en mots, échange oral avec un pair, utilisation du clavier, lecture à l'écran et manipulation du logiciel. La simultanéité de ces opérations mentales et physiques entraîne ce que J. Boutet & B. Gardin appellent la « plurisémiotité » (p. 105). L'intrication des actes de parole et d'écriture, associée à d'autres opérations mentales et à des manipulations

physiques, représente l'enchevêtrement des pratiques sémiotiques. Cela est montré grâce au travail des ergonomes et à l'analyse détaillée des actes de langage étroitement liés aux gestes. Nous avons mené nos observations de terrain selon cette même approche. Ainsi, nous avons relevé des marqueurs spécifiques à l'univers sémiotique de l'entreprise, comme par exemple, le code des couleurs du matériel de nettoyage (cf. chapitre IX).

Conclusion partielle

Cette étude de la mutation du travail d'un point de vue langagier, nous conduit à retenir les éléments ci-dessous.

C'est à la fin du XX^{ème} siècle que la part langagière du travail fait plus particulièrement l'objet d'études. Le monde économique est en mutation, les nouvelles technologies procurent de nouveaux moyens de communication qui concernent peu à peu l'ensemble des postes et des niveaux hiérarchiques.

L'étude du langage au travail montre la complexification des tâches. Les pratiques langagières orales requièrent des compétences sociolangagières et les écrits se multiplient sur les postes de travail.

D'autres formes de raisonnement, plus difficiles à appréhender, sont mises en exergue. Il s'agit de celles mises en œuvre dans les actes routiniers. Ils nécessitent une méthodologie de recherche basée sur l'observation du travail réel.

Dans la perspective d'une étude détaillée et globale du langage au travail, trois dimensions sont à prendre en considération : instrumentale (fonctions du langage), cognitive (capacités de raisonnement mises en œuvre) et sociale (prise en compte de l'environnement). L'univers sémiotique de l'entreprise constitue également un élément essentiel à l'étude des pratiques langagières.

Ces constats nous conduisent à adopter une démarche méthodologique empruntée à l'ethnologie, dans le sillage des travaux du réseau Langage et Travail, que nous présentons ci-dessous.

2. Le langage au travail : un objet de recherche

La raison graphique et les travaux de J. Goody ont ouvert de nouvelles pistes d'exploration de l'écriture. D'autres approches pluridisciplinaires viennent compléter celle de J. Goody, comme la sociologie et l'étude de l'écrit dans la sphère scientifique mais aussi

l'histoire (Fraenkel, 2001a). Le réseau Langage et Travail s'inscrit dans cette approche pour l'étude de l'écrit en contexte professionnel.

2.1. De l'étude des textes légitimes à celle de la parole ouvrière en situation

C'est à partir des années 1970 que l'oral devient un objet d'étude. Les chercheurs issus du champ de la sociolinguistique et d'autres courants comme celui de l'analyse du discours, étudient la parole en interrogeant les conceptions structuralistes des linguistes qui travaillent sur les textes. Ils s'intéressent tout d'abord aux discours politiques et syndicaux et les explorent sous l'angle de la domination et de l'accession au pouvoir. Toutefois, ce point de vue est inversé dans les années 1980 en France, après l'arrivée de la gauche au gouvernement. En effet, ce changement politique met en avant l'influence d'autres discours qui ne sont pas forcément au centre de la vie publique, notamment ceux de la classe ouvrière. Ainsi, au début des années 1980, les paroles d'ouvriers retiennent davantage l'attention des chercheurs. Les linguistes vont à la rencontre des salariés et plus seulement de ceux qui sont impliqués dans la vie syndicale et politique. Ils se rendent sur leur lieu de travail. Dans un premier temps, ces paroles d'ouvriers sont abordées sous l'angle de la révolte et de la dénonciation des conditions de travail. Ce n'est qu'à la fin des années 1980, que des articles sont publiés sur la parole et son rôle dans l'activité professionnelle (Boutet & Gardin, 2001).

C'est également dans les années 1970 qu'apparaissent les notions qui classent les discours en genre « premier » et genre « second ». Les premiers concernent les paroles ouvrières, les seconds les textes issus de corpus de discours politiques, d'articles de presse, et autres écrits produits par des professionnels, analysés en référence aux travaux de Bakhtine (Boutet & Gardin, 2001, pp. 91-92). A la spontanéité des discours de genre premier, s'oppose le caractère élaboré de ceux du genre second. Ces derniers sont donc considérés comme légitimés par la norme sociale. Pour J.-P. Bronckart (cité par Boutet & Gardin, 2001), les discours issus du genre premier sont élaborés et imbriqués à la situation de production langagière alors que les autres sont construits à posteriori.

Ainsi, les notions de terrain et de contexte apparaissent, notamment dans les travaux des chercheurs s'inscrivant dans le courant de l'ethnographie de la communication, dès les années 1970 (Bakhtine, 1984 ; Bronckart, 1996). Ils mettent en valeur la notion de variation de la langue, essentiellement phonétique et lexicale, qui permet d'envisager un point de vue objectif sur les différentes manières de s'exprimer à l'oral. B. Bernstein met en relation la variation phonétique et morphologique avec l'appartenance socioculturelle du locuteur. Il montre le rapport entre l'usage de la langue et la place occupée par le locuteur dans les

différentes sphères sociales. Il distingue un « code restreint », proche des éléments du concret, utilisé par les classes populaires et un « code élaboré », plus général, employé par les personnes appartenant aux catégories sociales élevées. Le courant de la sociolinguistique variationniste (Labov, 1976, 1978) remet en question cette approche structuraliste du langage « conçue comme un système abstrait et homogène » (Boutet & Gardin, 2001, p. 94).

J. Boutet & B. Gardin soulignent ces deux conceptions du contexte, que ce soit celle des genres de discours « premier » et « second » ou celle des codes élaborés ou restreints, et montrent « le rôle socialement discriminant du contexte » (p. 95). En effet, le contexte est considéré comme un élément de comparaison. L'approche des ethnographes de la communication prolonge ces travaux, dans une visée intégrative. Les éléments de contexte sont alors analysés en lien avec les productions langagières. Notre étude se situe dans cette même perspective. En effet, nous nous sommes inspirée de cette approche pour observer les compétences langagières, en particulier scripturales dans leur contexte de production. Nos analyses sont réalisées à partir de la mise en relation des données langagières issues du contexte.

2.2. Présentation du réseau Langage et Travail

Depuis le milieu des années 1980, l'étude des échanges langagiers accorde au contexte et aux situations une place centrale. Le langage sur le lieu de travail est étroitement lié aux événements émergents, au matériel et aux actions. De ce fait, son analyse requiert la prise en compte de ces éléments. Comme le précisent J. Boutet & B. Gardin (2001), il s'agit d'aller « là où les rapports sociaux se fabriquent » et de prendre en considération l'organisation de l'entreprise, du service, du poste ainsi que les relations entre les différents acteurs (p. 99). Pour cela, il convient de définir et de préciser les objectifs de la recherche et de demander l'adhésion de la structure qui accueille les chercheurs. Ainsi, pour que la recherche se déroule dans de bonnes conditions, les responsables hiérarchiques doivent être informés et l'adhésion du personnel doit être recueillie. Comme nous l'évoquons au chapitre VII, nous avons dû également nous soumettre à cette même exigence. Parfois, nous avons effectué des démarches spécifiques comme, adresser un courrier à un responsable, précisant une clause de confidentialité (cf. annexe VII – 2).

Les auteurs précisent également que pour pouvoir accéder au monde de l'entreprise, la recherche doit avoir un objectif suffisamment élargi et orienté vers la situation de travail. Il ne doit pas seulement concerner la description langagière. L'objectif doit avoir un lien avec le contexte professionnel, comme contribuer à l'amélioration des postes de travail, de la relation

entre les services, ou des dispositifs de formation. Ainsi, dans une visée didactique, notre étude vise une contribution à l'amélioration de la formation linguistique des employés.

Dans la mesure où l'étude des interactions est élargie à celle du contexte dans lequel elles sont imbriquées, la « part langagière du travail » doit être appréhendée à partir de la réflexion issue de différents champs de recherche comme la sociologie, l'ergonomie ou la psychologie du travail. La linguistique procure des outils d'analyse qui permettent d'envisager le lien entre le langage et la situation professionnelle (Boutet & Gardin, 2001, p. 100). Cette approche de la situation de travail permet également d'effectuer une analyse approfondie du rôle, de la fonction et de l'usage du langage. Comme nous le présentons au chapitre VII, notre méthodologie s'inspire de la démarche ethnologique. Ceci afin de décrire les interactions de manière détaillée et située.

2.2.1. L'interdisciplinarité du réseau

Créé en 1986, le réseau Langage et Travail est constitué de chercheurs français et internationaux, issus de disciplines variées, dans le champ des sciences du langage et des sciences du travail (Borzeix, Boutet & Fraenkel, 2001). Ainsi, il est composé de linguistes, d'anthropologues, de psychologues, d'historiens, de sociolinguistes, de sociologues, d'ergonomes, de chercheurs en communication et en sciences de la gestion. Ces disciplines sont mises en réseau autour d'un objet d'étude commun : le langage au travail, sous l'angle des pratiques, de la communication et de l'activité. Le principal objectif de notre recherche est la mise au jour des compétences langagières de manière située. Ainsi, dans le même sillage que le réseau Langage et Travail, elle se situe au carrefour de l'étude des pratiques langagières et de l'activité. Notre méthodologie s'inscrit dans une démarche ethnologique.

Parmi les dimensions de recherche, présente dans les travaux du réseau Langage et Travail, notons tout d'abord celle de l'histoire dont nous nous inspirons dans ce chapitre. Ainsi, l'écrit au travail fait l'objet de réflexions historiques issues de travaux plus généraux, menés sur l'histoire du travail et des mouvements ouvriers (Dewerpe, 1992). Les résultats renseignent sur la place et le rôle de l'écrit dans les organisations, mais aussi sur les auteurs et sur la relation entre écrit et oral.

Une autre dimension, celle de la sociologie et plus particulièrement de la sociolinguistique est particulièrement représentée dans les travaux du réseau. Pour notre étude, retenons que l'approche variationniste initiée par le courant de la sociolinguistique permet d'envisager la question de l'illettrisme sous l'angle des représentations sociales et des

mutations économiques qui modifient le travail des employés (Boutet, 1991 ; Fraenkel, 1993 ; Fraenkel & Moatty, 2000).

L'ethnométhodologie est convoquée pour l'étude des interactions langagières orales. Cette dimension met en valeur une part de l'activité langagière spécifique aux professionnels au contact des usagers (Grosjean, 2001). Nous nous sommes inspirée de ces études pour recueillir nos données (enregistrement des interactions) mais également pour les analyser. Nous verrons au paragraphe 3.4. que l'étude des interactions verbales peut montrer l'imbrication de l'oral et de l'écrit et conduire à une analyse des places au sein des équipes (Grosjean & Lacoste, 1998).

Les travaux des ergonomes montrent l'intrication du langage dans l'action. Dans une recherche menée en milieu hospitalier, J. Theureau et M. Vion (1991) présentent une étude du langage en situation d'apprentissage. L'apprentissage se déroule au guichet d'accueil des patients. Les chercheurs ont opéré par observation des actions, enregistrement des échanges verbaux, relevé des traces des documents manipulés par les acteurs et verbalisation de l'action. Nous nous sommes inspirée de cette manière de procéder pour notre étude auprès des agents de service de nettoyage.

Enfin, la dimension linguistique s'attache à l'analyse des corpus oraux et des écrits professionnels. L'étude du vocabulaire peut donner lieu à une catégorisation et montre qu'il existe des termes spécifiques aux métiers (Boutet, 2001c). Dans notre étude, nous analysons le vocabulaire relevé sur les postes de travail à partir des notions de « vocabulaire technique » et des « argots du travail » initiées par J. Boutet (2001c, p. 190). Dans cette même perspective, J.-M. Colletta (1993) montre que le vocabulaire professionnel peut être un marqueur identitaire qui délimite les contours d'une profession. Son étude s'appuie sur l'analyse d'entretiens recueillis lors d'auditions ou d'audiences auprès de juges pour enfants et de travailleurs sociaux. Il montre que le vocabulaire technique, employé par les professionnels (les juges et les travailleurs sociaux) peut entraîner des difficultés de compréhension pour les profanes (les mineurs et leur famille). Nous verrons au chapitre X que certains de nos témoins partagent un vocabulaire commun au sein de leur équipe, ce qui peut être rapproché de cette notion d'identité professionnelle. Notre étude s'appuie également sur des classifications établies à partir des recherches menées sur les écrits professionnels (Boutet, 1993 ; Fraenkel, 2001b).

L'étude de l'écrit au travail donne également lieu à une analyse du point de vue sémiotique, rédactionnel et discursif (Boutet, 1992 ; Fraenkel, 1992 ; Pène, 1992). Nous entendons par sémiotique, l'étude des éléments conçus comme phénomènes signifiants. Ainsi,

dans la lignée des travaux du réseau, nous avons relevé des traces de cet univers sémiotique, comme, les pictogrammes, les logogrammes et autres marqueurs qui relèvent de la raison graphique.

2.2.2. Les secteurs professionnels étudiés par le réseau

Le réseau Langage et Travail s'intéresse à tous types d'activités, quelle que soit la qualification des employés. Il réunit donc des travaux qui portent sur le droit, le travail scientifique, les activités de service, le milieu hospitalier, industriel, le travail social, le secteur public (Borzeix, Boutet & Fraenkel, 2001).

L'étude des écrits du monde du travail est inégalement répartie dans les secteurs d'activité économique (Fraenkel, 2001b). Le secteur primaire (agriculture, pêche, exploitation forestière et minière) est peu exploré. Le secteur secondaire (transformation des matières premières issues du secteur primaire) est davantage représenté à travers les enquêtes réalisées dans les usines, à la suite de la mise en place de la certification qualité (ISO 9000¹⁰). En contrepartie, le secteur tertiaire (service, conseil, enseignement, grande distribution et tourisme) est plus particulièrement représenté. Des études ont été menées dans le domaine de la santé (Balcou-Debussche, 2004 ; Fraenkel, 2001b – Grosjean & Lacoste, 1998, 1999), de l'enseignement et du secteur social (Delcambre, 1997). Les études portent soit sur une entreprise, soit sur un service, soit sur la comparaison du fonctionnement de plusieurs structures ou équipes. Il s'agit de comprendre l'organisation à travers le rôle, la place et la circulation des écrits. Ainsi, comme nous l'avons souligné dans la partie précédente, le nombre croissant d'études relatives au secteur tertiaire peut être rapproché du contexte économique dans lequel le secteur d'activité du tertiaire est en expansion, entraînant des mutations dans le travail.

2.2.3. La méthodologie de recherche issue des travaux du réseau

L'interdisciplinarité du réseau a permis de mettre en commun des méthodologies issues de différents champs. Ainsi, les « linguistes empruntent à l'ergonomie la distinction entre le travail réel et le travail prescrit » et l'ensemble des disciplines, « à l'ethnologie, ses méthodes d'observation » (Borzeix, Boutet & Fraenkel, 2001, p. 13). Il s'agit donc de

¹⁰ Désigne un ensemble de normes relatives à la gestion de la qualité publiées par l'Organisation Internationale de Normalisation.

recueillir et d'analyser des données issues de l'activité et de rendre compte des pratiques langagières telles qu'elles sont mobilisées dans la réalité du travail.

Les données recueillies proviennent de sources authentiques. Pour recueillir les données orales, les chercheurs procèdent par enregistrement audio et audiovisuel. Il s'agit des « échanges téléphoniques », des « interactions de guichet », des « dialogues entre collègues » ou « d'annonces sonores » (Borzeix, Boutet & Fraenkel, 2001, p. 16). Ces données sont complétées par des entretiens menés par les chercheurs auprès des employés. Ils sont réalisés à posteriori, sous la forme d'entretiens d'explicitation ou de situations d'auto-confrontation, à partir d'une trace audiovisuelle enregistrée durant l'action. Les documents authentiques qui circulent dans l'entreprise constituent les données écrites : extraits de « cahier de transmission d'un malade » et « formulaires de non-qualité » qui consigne des réclamations (p. 16).

Conclusion partielle

Cette étude des travaux de recherche sur le langage au travail nous permet de retenir les éléments suivants.

Les travaux des sociolinguistes montrent la nécessité d'étudier le langage en contexte pour appréhender la variation. Les études du réseau Langage et Travail s'inscrivent dans ce sillage. L'entreprise devient un terrain de recherche.

La mise en commun des travaux portant sur l'étude du langage au travail permet de retenir une démarche méthodologique spécifique, dont nous nous sommes inspirée pour notre étude. Ainsi, la phase de prise de contact est un élément essentiel au bon déroulement de la recherche. Il convient de retenir l'adhésion de la hiérarchie et de déterminer un objectif proche des préoccupations de l'entreprise.

A l'instar de l'interdisciplinarité qui caractérise le Réseau, notre méthodologie de recherche s'inscrit dans la démarche ethnologique, notamment pour notre immersion sur le terrain. Nous avons retenu les notions de travail réel et prescrit issues des travaux des ergonomes. Ainsi, nous avons observé les pratiques langagières durant l'activité des employés. Enfin, le point de vue sociolinguistique nous a permis d'étudier des variations, notamment dans l'usage du vocabulaire professionnel.

3. Analyse de la place, du rôle et du statut de l'écrit en milieu professionnel

C'est à partir des résultats des recherches antérieures et de la méthodologie mise en œuvre dans les travaux du réseau Langage et travail que nous avons mené notre étude. Dans

cette partie, nous centrons notre étude du langage au travail sur les écrits. Il s'agit de montrer comment les écrits sont étudiés en contexte professionnel mais aussi comment rendre compte des compétences scripturales.

3.1. Éléments de contexte : les compétences langagières scripturales en situation professionnelle

Avant de présenter, dans les paragraphes suivants, la méthodologie mise en œuvre dans les recherches sur les écrits professionnels, nous abordons ici le contexte et les représentations de l'écrit dans les métiers du bâtiment. Notons que notre étude s'intéresse à l'activité des agents de service nettoyage de même niveau de qualification que les employés du bâtiment dont il est question dans l'étude que nous présentons ci-dessous.

Une étude réalisée par la chambre de commerce et de l'industrie de Paris montre que les chefs d'entreprise déplorent le manque de maîtrise de la langue française de leurs ouvriers (Vicher, 2008). Dans le prolongement de ce constat, la Confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment (CAPEB) qui a signé un accord cadre avec l'État sur l'approfondissement des compétences linguistiques et l'accroissement des compétences de base, constate que peu d'entre elles forment leurs salariés.

La CAPEB a donc commandé une étude afin d'approfondir la connaissance des besoins de ses adhérents. Il s'agit d'une enquête qualitative réalisée dans quatre régions auprès d'entreprises du secteur du bâtiment. A. Vicher précise que la CAPEB souhaite que les compétences professionnelles des salariés soient utilisées comme des leviers à l'acquisition des « compétences de base » requises (p. 31). L'enquêteur a donc mené des entretiens auprès de chefs d'entreprise et de salariés, francophones ou non, afin de savoir « dans quelles situations de travail ils devaient mobiliser et parfois combiner des savoirs langagiers pour réussir la tâche demandée » (p. 31). L'analyse qualitative des entretiens montre que, pour la majorité des 117 témoins, la non-maîtrise de la langue n'entrave pas l'efficacité de l'activité professionnelle.

Les données de cette enquête montrent des difficultés classées de la manière suivante : communication orale, lecture, écriture et calcul. En communication orale, les salariés expriment leurs difficultés concernant des discours complexes (faisant appel à une chronologie des actes) et à un vocabulaire inhabituel. La difficulté de lecture atteint l'ensemble des personnes. Comme pour l'oral, les tâches de lecture sont plus difficiles lorsqu'elles sont nouvelles : « lecture de conventions, de nouvelles réglementations ou de normes de sécurité, de notices techniques, mais aussi d'étiquettes ou d'emballage, d'une liste

de tâches à remplir... » (p. 32). Les difficultés d'écriture sont remarquées lorsqu'il s'agit de rédiger un message destiné à un tiers. Si les tâches d'écriture sont considérées comme trop complexes, elles sont évitées. Enfin, les difficultés rencontrées par les employés et qui ont le plus d'importance pour les artisans, sont des opérations de calcul et de résolution de problème : calcul de grandeur, conversion, repérage dans une suite de nombres. D'autres difficultés évoquées par les employeurs à propos du « repérage dans le temps et [de] l'orientation dans l'espace » sont considérées par ces derniers comme les compétences minimum à maîtriser. La plupart des responsables utilisent l'oral et préfèrent agir à la place du salarié pour ne pas prendre le risque que l'information ne soit pas transmise ou comprise. A. Vicher remarque que cela renforce les situations d'évitement et ne favorise pas la motivation des salariés pour entrer en formation. Enfin, elle présente différentes tâches dans lesquelles les compétences langagières sont convoquées.

Nous nous sommes inspirée des résultats de cette enquête pour orienter nos observations de poste. Les résultats que nous avons relevés conduisant aux mêmes constats quant à l'attitude des artisans relative à la transmission des consignes (cf. cas d'Hadria, chapitre IX). Toutefois, soulignons que nous avons relevé des écarts notables entre les discours des responsables hiérarchiques et les compétences mobilisées par les employés (cf. chapitre X). Ainsi, les entretiens permettent de recueillir des représentations et la confrontation avec le travail réel permet de les objectiver.

Nous avons réalisé ci-dessous une synthèse des compétences langagières recueillies par A. Vicher lors de son étude. Les compétences relevées sur les postes de travail sont réparties dans les colonnes. Les intitulés des colonnes sont ceux utilisés par A. Vicher pour la classification des situations de communication. Le contenu des colonnes est une synthèse des informations citées par l'auteure.

Tableau 4.1 – Compétences langagières en situation de travail

| A l'oral | Compréhension et communication écrite | Compétences mathématiques | Compétences cognitives |
|---|--|---|---|
| S'exprimer avec ses pairs pour faire préciser une information. Communiquer avec un interlocuteur extérieur à l'entreprise (client, fournisseur). Comprendre les consignes orales en face à face et à distance d'un interlocuteur interne ou externe à l'entreprise. | Lire et compléter les documents internes et externes à l'entreprise : schémas, plans avec des cotes, notes techniques, devis, planning, listes de matériaux, planning, consignes de sécurité. Remplir une fiche de suivi des activités, laisser un mot au responsable, au client. | Repérer et copier des mesures, calculer des grandeurs, des angles, des pourcentages, effectuer des dosages, la TVA. | Se repérer sur un plan de ville, calculer le temps d'exécution des tâches, mémoriser des informations, des consignes, se renseigner, travailler en collaboration. |

Nous nous sommes inspirée de cette typologie de A. Vicher dans son enquête sur les métiers du bâtiment pour focaliser notre attention sur les compétences langagières. En effet, cette classification comprend des capacités transversales (s'exprimer avec ses pairs, lire et compléter des documents internes à l'entreprise, se repérer dans l'espace) et peut donc s'appliquer à d'autres secteurs d'activité, comme le nettoyage (Rey, 1996).

Cette classification permet également d'observer la manière dont les compétences sont mises en œuvre et de s'interroger en particulier sur celles qui requièrent l'usage de l'écrit. Ainsi, nous verrons que l'activité peut être planifiée grâce à l'usage d'un document, mais aussi à partir d'autres procédés qui ne relèvent pas exclusivement de la culture de l'écrit.

3.2. Les écrits au travail : méthodologie de la recherche

Les premiers travaux de recherche sur les écrits au travail trouvent leur source dans deux études (Fraenkel, 2001b) : celle de D. Lehmann (1985) et celle de E. Bautier et al. (1993). Les apports de ces deux recherches portent essentiellement sur la notion d'environnement langagier déterminant la variation des écrits mais aussi sur la méthodologie de recueil des données. En effet, le recueil, le classement et la description des écrits, les entretiens individuels ainsi que « l'observation directe des situations de travail » sont utiles à une appréhension globale et en contexte de tous types d'écrits (Fraenkel, 2001b, p. 234). De plus, l'approche pluridisciplinaire impulsée par le réseau Langage et Travail permet la mise en commun de résultats et un croisement des analyses et des méthodologies. Ainsi, les entreprises représentent un nouveau terrain d'investigation et les chercheurs « participent au mouvement de transformation de l'entreprise, transformation technologique, sociale et managériale » (Fraenkel, 1993, p. 267). En contrepartie, l'étude et les résultats constituent une source exploitable pour améliorer l'organisation de l'entreprise, mais aussi les formations destinées aux salariés. Les méthodologies de recherche, notamment les entretiens ou les observations de poste permettent d'obtenir des informations sur les représentations des opérateurs, les pratiques réelles, les manières de faire et les compétences mobilisées. Ainsi, l'observation de l'action et des interactions procurent la possibilité d'approcher les situations et le vécu de manière approfondie et spontanée.

3.3. Typologie des écrits du travail

Pour prendre en considération l'écart mis au jour par les ergonomes entre les notions de travail prescrit et de travail réel, J. Boutet (1993) propose une classification des écrits

professionnels, dont nous nous sommes inspirée pour notre étude (cf. chapitre IX). Cette typologie est issue de la distinction entre les écrits « fonctionnels » et les autres (pp. 257-266). Ainsi, J. Boutet propose « d'appréhender la relation complexe entre activité de travail et écrits » grâce à la classification qui distingue : les écrits règlementaires, les écrits « démocratiques » et ceux qui relèvent du travail réel.

Les écrits règlementaires font référence à la réglementation en vigueur dans l'entreprise. Il s'agit des diverses consignes de fabrication et des écrits relatifs à la sécurité. Cette catégorie concernent aussi les notes internes à l'entreprise qui spécifient la réglementation. Enfin, ce sont également les écrits issus de la traçabilité lorsque l'entreprise met en place une démarche qualité.

La seconde catégorie des écrits dits « démocratiques » rassemble les informations relatives à la communication interne à l'entreprise. Ces documents visent une meilleure compréhension de l'organisation par les salariés et l'expression de ces derniers. Il s'agit des journaux internes à l'entreprise, des bulletins d'information et des affiches de communication sur l'activité de l'entreprise.

Enfin, les écrits du travail réel sont ceux qui passent souvent inaperçus. Il s'agit des écrits « invisibles » que nous avons évoqués précédemment. Seule l'observation de poste permet de les recenser de manière quasi exhaustive. Ce sont par exemple, les aides mémoire rédigés rapidement pendant l'activité et collés sur le mobilier du poste de travail. Ils apparaissent également sous la forme de carnets de notes ou de répertoires. Ils sont rédigés dans le but de faciliter le travail. J. Boutet remarque que s'ils passent inaperçus, c'est en partie parce que ces écrits ne sont ni reconnus ni valorisés par l'entreprise, alors qu'ils contribuent à l'efficacité de la réalisation des tâches. Cela explique en partie la difficulté de les recenser, leurs auteurs ne les évoquant pas spontanément et n'accordant pas toujours beaucoup d'importance à leur utilisation.

Cette approche élargie des écrits au travail permet de traiter de manière quasi complète l'ensemble des informations présentes sur les postes. Cette méthodologie nous a permis de focaliser nos observations sur les écrits, de manière globale. Nous avons également retenu cette classification pour analyser nos données.

3.4. Compétences langagières et usages sociaux de l'écrit : pour une approche globale de l'écrit

L'étude des écrits sous l'angle des usages sociaux montre l'impact du contexte sur l'imbrication entre culture écrite et tradition orale. Ainsi, dans une étude menée en milieu

hospitalier, M. Grosjean & M. Lacoste (1998) ont tenté d'établir la nature de la relation entre communication orale et écrite durant l'activité. Les chercheurs ont procédé à des observations de terrain associées au recueil de paroles en situation. Ils ont observé et recueilli des données sur les interactions orales et écrites des infirmières, durant leur activité et en particulier au moment de la relève, c'est-à-dire lorsqu'une équipe transmet les informations à celle qui vient la remplacer. Les résultats montrent l'imbrication des pratiques langagières orales et écrites. Alors que l'écrit rend compte d'une information de manière synthétique (quelques lignes dans le cahier de transmission), la relève donne lieu à une explicitation des faits rapportés par écrit et à un apport détaillé d'informations. Cette imbrication entre situation orale et écrite donne aussi lieu à un apport d'information sur le contexte des soins à apporter. Ainsi, le personnel soignant commente les soins portés sur un tableau, à la vue de l'équipe. Les échanges portent également sur d'autres éléments comme le patient ou sa famille. Notons le caractère social de ces échanges. En dehors du fait qu'ils permettent de communiquer des informations utiles à l'activité, ils permettent d'établir une relation entre les membres d'une équipe (cf. chapitre X).

La notion de place, évoquée par M. Grosjean & M. Lacoste, se vérifie également dans l'organisation des entreprises qui constituent notre terrain de recherche. Cette notion, en référence à celle de face, est empruntée à la microsociologie et aux travaux de E. Goffman. Elle caractérise les échanges conventionnels de collaboration. Dans l'étude de M. Grosjean & M. Lacoste, il s'agit de la négociation qui intervient entre les infirmières à propos d'un écrit prescriptif transmis par le médecin. L'échange oral permet de négocier l'application de la consigne entre pairs. Nos observations montrent des situations similaires. La consigne écrite (ou non, en ce qui concerne notre étude) donne lieu à des négociations entre pairs, notamment lors de la gestion d'un imprévu. Soulignons que l'étude des pratiques langagières en contexte professionnel permet d'envisager la dimension sociale du langage.

Pour une approche de l'écrit en relation avec les usages sociaux, il convient d'envisager les compétences scripturales dans les contextes de leur mise en œuvre. Dans cette perspective, B. Lahire (2006) propose une lecture « sociologique des mondes de l'écrit », qui peut être effectuée à partir des pratiques d'écriture, déclinées à partir de six dimensions observables (pp. 43-47).

La première dimension est relative à l'étude des « catégories culturelles » de perception de l'écrit. Celles-ci peuvent varier en fonction du cercle social, de l'implantation géographique et de leur situation dans le temps. Elles peuvent être rapprochées de la notion de représentations présentées par M. Dabène dans la description des compétences scripturales, évoquées au chapitre II). Ces catégories culturelles sont perceptibles à travers la terminologie

utilisée par les usagers pour nommer leurs actes de lecture et d'écriture, et pour les citer. Bien souvent, ce sont les textes proches de la norme scolaire qui sont signalés, alors que les écrits étroitement associés aux situations de la vie quotidienne sont omis. De même, le terme de lecture est spontanément associé aux textes issus des livres et non aux multiples écrits qui se trouvent sur notre passage tout au long d'une journée.

La seconde dimension concerne l'étude « des genres discursifs (produits ou reçus) ». Elle est relative aux différentes formes que peuvent prendre les écrits, de l'aide-mémoire à la note de service. Plus ou moins construits, les textes et listes s'inscrivent dans les contextes dans lesquels ils sont mis en œuvre. Cette perception permet de prendre en compte tous types d'écrits, y compris ceux déjà évoqués, issus des pratiques « invisibles », c'est-à-dire du travail réel (Fraenkel, 1993). Il s'agit pour notre étude de tenir compte des écrits non valorisés par la norme sociale.

La troisième dimension est celle de la perception « des contextes sociaux », de mise en œuvre de l'écrit, et concerne les actes imbriqués à la lecture et à l'écriture. Il s'agit de lire ou d'écrire pour acquérir de nouveaux savoirs, rechercher et retenir une information. Ainsi, la lecture et l'écriture s'imbriquent parfois dans d'autres activités. Concernant notre étude, cela nécessite de focaliser nos observations de terrain sur toutes les tâches, y compris celles qui ne requièrent pas à priori, l'usage de l'écrit.

La quatrième dimension, permet d'envisager la place qu'occupe le lecteur-scripteur dans la société. Cela revient à examiner quelle est sa fonction et son statut dans la société. Dans notre étude, cela revient à examiner la place accordée aux employés dans la hiérarchie, quant à l'usage de l'écrit.

Cette liste n'est pas exhaustive. Nous avons retenu les dimensions qui nous semblaient pertinentes pour une approche élargie des « usages sociaux de l'écrit ». Ils donnent la possibilité de rendre compte des pratiques scripturales, à travers la singularité de chaque personne mais aussi la pluralité des rapports entre les individus.

Conclusion partielle

L'étude des écrits au travail nécessite l'immersion dans l'activité professionnelle. L'observation de l'exécution des tâches permet de relever ce qui n'est pas verbalisé par les salariés et leurs responsables. Ainsi, les compétences langagières sont imbriquées à d'autres compétences proches de l'activité, comme les compétences cognitives et de numération.

L'étude des pratiques scripturales en milieu professionnel permet aussi d'accéder à l'usage de l'écrit en situation de travail réel. Les écrits peuvent être répertoriés et classés selon une typologie qui met au jour les pratiques scripturales non déclarées par les témoins. Cela constitue un élément indispensable à la conception de formations linguistiques en lien avec les situations de travail.

Enfin, l'étude de l'écrit élargie aux usages sociaux apporte des éléments sur l'impact du contexte, mais aussi sur le lien entre culture écrite et tradition orale.

4. Pistes didactiques issues des travaux de recherche sur le français langue professionnelle

Le français langue professionnelle (FLP) se situe au carrefour du développement de la recherche en didactique des langues et du langage au travail, des mutations du mode de gestion et d'organisation des entreprises et de l'évolution des formations linguistiques des adultes en insertion (Adami, 2008). Au milieu des années 1980, la recherche met en exergue la parole au travail, auparavant réservée aux responsables hiérarchiques. Par ailleurs, comme nous l'avons montré précédemment, les travaux de J. Boutet (1993) contribuent à l'émergence de la notion de « part langagière du travail ». Nous venons de voir que le langage oral occupe désormais une place reconnue dans l'activité professionnelle, y compris lors d'exécution de travaux répétitifs. Précisons que notre recherche est centrée sur l'étude de l'écrit en contexte professionnel et plus particulièrement des compétences. Ainsi, nous envisageons l'étude de l'oral à partir de l'imbrication des compétences langagières orales et écrites.

4.1. Français langue professionnelle : précisions terminologiques, publics et bénéficiaires de l'approche formative

Contrairement au Français sur objectif spécifique (FOS), qui s'adresse plus particulièrement à des non francophones apprenant le Français pour un usage particulier et des situations clairement identifiées (prise de rendez-vous, négociation commerciale et accueil), le champ d'action du FLP est plus large et peut concerner tous types de situations professionnelles. Une présentation de ce courant est réalisée par F. Mourlhon-Dallies (2008), qui est à l'origine de son appellation, en 2006. F. Mourlhon-Dallies (2006) indique qu'il s'agit d'une approche transversale à différents champs appartenant à la didactique des langues, car elle s'adresse aux francophones ou non relevant du champ du français langue maternelle (FLM). Dans le sillage des travaux canadiens, centrés sur l'étude des compétences langagières spécifiques aux métiers, ce courant contribue à faire émerger des « profils linguistiques des

professions », quel que soit le niveau de qualification, pour un métier donné (p. 30). Il est donc possible d'envisager l'élaboration d'un référentiel qui rassemble des compétences linguistiques récurrentes, associées à des situations de travail. Certaines branches professionnelles décident de mettre en place des formations destinées à leurs salariés et sont à l'origine de l'élaboration de ces référentiels linguistiques. Nous verrons au chapitre VI que la branche propreté, objet de nos investigations, a mis en place un référentiel des compétences langagières.

F. Mourlhon-Dallies (2006) retient trois critères pour définir le public relevant des formations FLP :

- le premier critère concerne le degré de maîtrise de la langue française. Le FLP concerne donc les locuteurs francophones ou non, débutants ou confirmés. Il s'agit d'une approche de la maîtrise de la langue, à partir des compétences langagières. Soulignons que le FLP prend donc en considération l'hétérogénéité des publics, dans les formations d'adultes (Leclercq, 1999) ;
- le second critère retenu par F. Mourlhon-Dallies (2006) est celui du « degré de professionnalisation » (p. 32). Cet indicateur prend en considération l'expérience et le niveau de maîtrise des compétences professionnelles, à tous les niveaux de qualification. L'auteure précise que les formations qui relèvent du FLP accueillent majoritairement des employés de premier niveau de qualification. Notons que la prise en considération de l'expérience professionnelle permet d'envisager la maîtrise de l'écrit en contexte. Ainsi, l'apprentissage de la langue est relié au contexte dans lequel elle est mise en œuvre. Comme nous le verrons au chapitre V, cela permet de déterminer les besoins de formation et de prendre en considération les motivations de l'apprenant. Cette approche tient également compte des acquis des employés. Il s'agit donc d'une démarche positive de repérage des besoins de formation, contrairement à celles qui, s'inscrivant en référence au cadre scolaire consistent à lister les lacunes ;
- le troisième critère prend en considération les éventuelles formations antérieures. Dans la même visée que le précédent critère, cela permet de déterminer les besoins de formation et d'ajuster leur contenu en fonction de l'expérience de formation : première expérience de formation, personnes ayant déjà suivi une première formation, habitués de la formation (plus rare) et personnes en insertion professionnelle.

La description des publics qui relèvent de la didactique du FLP montre que cette démarche formative procure des avantages. Contrairement à d'autres qui prônent la parcellisation des contenus, l'apprenant est ici au centre des apprentissages (Adami, 2008). La langue est étudiée en vue d'acquérir des « savoir-faire langagiers » (p. 10). La finalité de l'apprentissage est la mise en œuvre des savoirs en vue d'interagir avec des interlocuteurs « dont les statuts socioprofessionnels sont très différents ». Ainsi, un travail sur la langue en tant que système (histoire, étymologie, comparaison des langues) permettrait à l'apprenant qui serait en insécurité langagière, de développer des « savoirs méta-scripturaux » et de modifier son rapport à l'écriture (Dabène, 1996, p. 97). Il s'agit donc de développer la « dimension critique », c'est-à-dire la possibilité d'évaluer la valeur symbolique attribuée aux produits langagiers dans un contexte particulier, ici, celui de l'entreprise (Green, cité par Grünhage-Monetti, 2007, p. 35). Enfin, et c'est ce point qui nous semble le plus convaincant, l'approche du FLP peut favoriser la mise en valeur des compétences langagières existantes sur les postes de travail. En effet, les contenus de formation sont construits en lien avec les situations vécues par les salariés. Cette ingénierie de pédagogie nécessite une exploration du poste de travail.

4.2. Les démarches : outils de positionnement et formation en entreprise

Les travaux des didacticiens du FLP, sont en partie issus des recherches menées par le réseau Langage et Travail et en particulier, par B. Fraenkel et J. Boutet. Ces chercheurs montrent la nécessité de relier les apprentissages avec le contexte de travail dans lequel le langage est mis en œuvre. En didactique, cela est formalisé par les notions d'interactions et de postes de travail.

Notons que peu d'outils ont été développés dans le domaine des compétences langagières en situation professionnelle. Nous en présentons deux : la carte des compétences du Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion (CLP), et le référentiel des compétences clés professionnelles de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI). Comme nous le montrons ci-dessous, les outils et démarches consistent à repérer les besoins langagiers de manière située.

4.3. Des outils de positionnement centrés sur l'analyse des situations professionnelles

Dans le contexte en mouvance de la formation professionnelle et de l'évolution des pratiques didactiques, le CLP élabore un outil de positionnement interbranches, destiné à mesurer les compétences de communication (écrite et orale), en situation professionnelle.

Cette approche s'inscrit dans le courant didactique du FLP et marque l'évolution des pratiques de formation jusqu'alors dominées par des contenus à visée sociale, dont l'approche pédagogique se situe sous l'influence du modèle scolaire. Cette démarche d'évaluation prend appui sur les référentiels métiers et l'analyse des besoins, en situation.

Cet outil se présente sous la forme d'un cercle représentant un ensemble de compétences langagières qui se réfèrent à des situations de la vie professionnelle. Une progression partant du centre, permet de mesurer l'évolution des compétences langagières et donc de déterminer les acquis du salarié (De Ferrari, 2007). Les situations communicatives proches du poste de travail se situent au centre du cercle. Les compétences langagières sont réparties sur onze axes. Ces axes se rassemblent autour de trois grandes dimensions qui permettent d'évaluer la perception de l'environnement de travail (« pôle réflexif »), la gestion de l'activité (« pôle organisationnel ») et la gestion de l'information avec le « pôle communicationnel » (De Ferrari & Mourlhon-Dallies, 2008, pp. 22-23).

La dimension relative à la gestion de l'information concerne plus particulièrement les compétences langagières, auxquelles notre étude s'intéresse. Il s'agit de la verbalisation relative aux tâches et à l'activité. Notons que l'outil de positionnement propose une approche catégorisée par genres discursifs et de communication : « décrire pour faire faire », « rendre compte » et « justifier » (De Ferrari, 2007, p. 51). Cela permet d'appréhender les compétences langagières relatives à la circulation de l'information et à la transmission des consignes écrites et orales. Cette dimension prend également en considération les codes socioculturels relatifs à la situation professionnelle.

Les dimensions *critique* et *pragmatique* permettent d'évaluer le discours produit et de mesurer s'il est adapté à la situation de communication.

La dimension socio-affective permet d'ajuster la communication en fonction des réactions de l'environnement. Il s'agit du regard perçu par l'interlocuteur et de la manière de l'envisager, soit par un blocage, soit par la prise de distance face à une moquerie ou une plaisanterie.

Enfin, soulignons que cet outil comporte une dimension organisationnelle. Celle-ci prend en compte les capacités cognitives associées à la communication, comme l'observation, la compréhension, l'organisation et l'anticipation mobilisées sur le poste de travail. Notons que ces capacités peuvent être rapprochées de la raison graphique et des compétences issues de la tradition orale, évoquées au chapitre III, car elles peuvent être puisées dans l'expérience.

Cet outil s'inscrit donc dans la visée du français langue professionnelle. La démarche propose une entrée par compétences générales, quel que soit le métier.

Le référentiel des compétences clés professionnelles publié par l'ANLCI en 2009 s'inscrit également dans la démarche du FLP. Plutôt qu'un référentiel et de même que l'outil de positionnement du CLP, ce document est avant tout un support qui permet de repérer des informations sur les compétences des salariés. Il permet de recueillir des compétences langagières en situation professionnelle, en fonction de trois niveaux : « imitation », « adaptation », « transposition ». Notons que pour évoquer les compétences professionnelles des adultes, ces termes renvoient à des savoir-faire rudimentaires.

Des capacités professionnelles (reproduire une tâche, donner une information), des savoirs « généraux » (oral, écrit, calcul, espace/temps) et « appliqués » (informatique, technologie, attitudes et comportements, gestes, postures, observation, ouverture culturelle) sont déclinés en fonction de ces niveaux. Ils permettent notamment d'identifier des situations de communication de la vie professionnelle ou quotidienne comme « utiliser des mots du lexique professionnel », « établir une facture » ou « expliquer un itinéraire ».

Notons que l'évaluation de certains savoirs généraux cités dans ce référentiel nécessite une mise en situation ou de se déplacer sur le poste de travail pour observer leur mise en œuvre. Il s'agit notamment de ceux qui relèvent de la rubrique espace/temps : situer dans l'espace et dans le temps, ordonner la succession de sous-tâches, faire face à un aléa et s'organiser pour atteindre un objectif.

Conclusion partielle

De la présentation des pistes didactiques issues de travaux de recherche sur le langage au travail, nous pouvons retenir les éléments suivants.

Le courant du Français langue professionnelle s'inscrit dans la lignée des recherches car il envisage la formation linguistique en lien avec le contexte de mise en œuvre des savoirs langagiers. Ainsi, ce courant didactique permet une approche de la maîtrise de langue qui prend en considération le contexte professionnel et donc les acquis des apprenants. Pour valoriser les compétences langagières mobilisées sur le poste de travail il est nécessaire de mieux les connaître.

Cependant, bien que le courant didactique du FLP montre de multiples avantages pour la formation des salariés, il convient de rester prudent. D'une part, le passage par la formation peut devenir une contrainte supplémentaire, qui s'imposerait aux salariés de premiers niveaux de qualification. D'autre part, comme nous l'avons déjà évoqué, étudier la langue en vue de réinvestir les nouveaux savoirs dans les situations professionnelles ne doit

pas faire oublier les autres contextes dans lesquels les compétences sont construites et mobilisées.

Conclusion du chapitre

L'étude des recherches sur le langage au travail mène aux conclusions suivantes.

Les changements intervenus dans l'organisation des entreprises, associés à celui des moyens de communication, modifient le rôle et le statut du langage au travail. Dans cette même période, les chercheurs orientent leurs travaux sur les discours des employés, y compris les moins qualifiés. Le langage est alors envisagé sous l'angle des usages sociaux et de la variation.

Les travaux de recherche du réseau Langage et Travail sont issus de ce courant. L'interdisciplinarité qui le caractérise, procure une approche élargie et contextualisée du langage au travail. Dans le sillage des travaux des ethnologues et des ergonomes, notre recherche se situe au carrefour de la sociolinguistique et de la didactique des langues.

Les travaux du courant didactique du français langue professionnelle sont issus de ceux des chercheurs. Soulignons qu'ils tiennent compte du contexte dans les apprentissages langagiers. Toutefois la mise en relation des apprentissages avec le contexte professionnel ne doit pas faire oublier la dimension sociale du langage, et plus particulièrement de l'écrit auquel notre étude s'intéresse. Ainsi, il serait réducteur de centrer les apprentissages seulement sur l'usage des écrits professionnels. Le développement de la dimension critique évoquée par F. Mourlhon-Dallies gagnerait à être envisagée de manière globale, au-delà des enjeux liés à l'écrit dans les situations professionnelles.

Parmi les bénéfices de cette démarche citons également la prise en compte des savoirs et savoir-faire des apprenants. L'étude des outils de positionnement qui s'inscrivent dans la démarche didactique du FLP, montre que les compétences langagières sont envisagées de manière globale, en lien avec les compétences de numératie et d'autres compétences cognitives qui relèvent de la raison graphique comme la gestion de l'espace et du temps. Ainsi, il convient de mieux connaître ces compétences empiriques et de les décrire pour les valoriser.

CHAPITRE V

La place de l'écriture et des écrits dans les formations professionnelles

Introduction

Comme nous l'avons évoqué au chapitre I, les formations pour adultes évoluent en fonction de la finalité des modèles didactiques (Leclercq, 1999). Dans les années 1960 et 1970, les formations aux apprentissages langagiers concernent essentiellement les adultes non francophones. Depuis la fin des années 1990, le courant du français langue professionnelle (FLP) introduit la notion d'hétérogénéité des publics (Mourlhon-Dallies, 2006). Cette notion désigne la diversité qui caractérise la constitution des groupes de formation et plus particulièrement des salariés. Les groupes sont notamment constitués par des personnes dont le français n'est pas la langue première et qui travaillent dans tous secteurs d'activité. De ce fait, au sein d'un même groupe d'apprenants, les besoins, en terme d'apprentissages langagiers, sont variés. Les formations qui relèvent du FLP sont essentiellement destinées à des employés qui occupent des postes aux premiers niveaux de qualification, selon la hiérarchie de l'entreprise.

Dans ces modules, la place occupée par les écrits varie en fonction de l'évolution des démarches didactiques. Or, comme nous l'avons présenté au chapitre IV, le langage est imbriqué à l'activité. L'amélioration des formations est un des principaux objectifs de notre étude. Cela nécessite donc une prise en compte du contexte dans lequel le langage est mis en œuvre, c'est-à-dire du lieu de travail des apprenants.

Dans ce chapitre, consacré au français dans les formations professionnelles, nous présentons la place de l'écriture et des écrits dans ces dispositifs. Pour cela, nous procédons à un état des lieux des pratiques formatrices. Lorsque nous évoquons l'usage de l'écrit, nous entendons les opérations de lecture et d'écriture.

Ainsi, la première partie de ce chapitre présente une synthèse des recherches sur l'écriture dans les formations professionnelles. Elle met en avant le nombre restreint d'études ainsi que le manque d'éléments concernant le milieu professionnel dans lequel les nouveaux savoirs acquis en formation sont à réinvestir. Dans une seconde partie, nous nous intéressons

à l'étude de la place de l'écrit dans les formations professionnelles. En relation avec la notion de contexte, la troisième partie de ce chapitre est consacrée à la place de l'apprenant dans les formations. Celle-ci est envisagée à partir de l'étude des effets de la prise en considération ou non des objectifs, des motivations et des compétences empiriques des salariés en formation.

1. Les recherches sur l'écriture en formation professionnelle

Il existe peu de recherches sur l'usage de l'écrit dans les formations professionnelles des adultes peu ou pas qualifiés. Cette partie présente des recherches et interroge sur la prise en compte du contexte professionnel.

1.1. Retour sur l'historique de la formation

Les recherches centrées sur les salariés et l'usage de l'écrit en formation, portent essentiellement sur les dispositifs de formation et sur la connaissance des publics. Comme nous l'avons évoqué au chapitre I, les premiers travaux qui s'intéressent à la formation des personnes peu ou pas qualifiées, ni diplômées, sont réalisés dans les années 1970, au moment où se déploie l'alphabétisation des non francophones. Comme le souligne V. Leclercq (2007), ces premières études portent sur l'acquisition et le rapport à la langue seconde, les besoins de formation et la didactique mise en œuvre à partir de la mise en place des référentiels langagiers.

A partir des années 1980, des études et des conférences sont organisées par les institutions internationales comme l'Unesco, l'OCDE et la Commission européenne. Elles concernent essentiellement l'alphabétisation et le développement des compétences langagières pour les jeunes et les adultes. Parallèlement, d'autres travaux voient le jour autour de la notion d'illettrisme, pour une meilleure connaissance des publics et des actions de formation.

Au milieu des années 1990, les recherches s'intéressent aux savoirs de base. Enfin, dans les années 2000, des études sont menées sur un plan international, autour de la notion de compétence. C'est alors qu'apparaît la notion de « compétences clés ». En parallèle, des chercheurs dénoncent les études chiffrées qui portent sur l'illettrisme. Ils interrogent les définitions et les représentations associées à ce terme ainsi qu'à celui de littéracie, apparu dans les années 1990, à travers les discours officiels de l'OCDE. Notons que la notion de compétence, permet de mieux connaître les situations de lecture et d'écriture. Les recherches mettent en avant des stratégies de lecture et d'analyse des productions textuelles. Les

dispositifs de formation sont envisagés à travers l'étude des pratiques pédagogiques et de celle du métier de formateur.

Les recherches qui sont plus particulièrement focalisées sur l'usage de l'écriture, font apparaître que l'écrit est davantage utilisé dans certaines formations professionnelles (Crinon & Guigue, 2006). Il s'agit notamment des métiers de l'enseignement, de ceux du secteur social (éducateur spécialisés, éducateurs de jeunes enfants) et de la santé (sage-femmes, infirmières). Dans cette même perspective, une étude menée par F. Rouard (2000) sur la place de l'écrit dans la formation de futurs ingénieurs, montre qu'un enseignement spécifique à l'écrit est organisé en parallèle aux enseignements professionnels.

Au total, nous retiendrons le manque d'informations sur l'usage de l'écrit dans les formations des salariés les moins qualifiés.

1.2. La question de la prise en compte du contexte professionnel

La plupart des recherches relatives à l'écrit dans la formation professionnelle sont difficilement exploitables pour l'amélioration des dispositifs car celles-ci ne renseignent pas directement sur le contexte d'écriture (Crinon & Guigue, 2006). Comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre, les études qui portent sur des écrits longs, comme le mémoire ou le portfolio, montrent une prise en compte du contexte professionnel. Toutefois, pour améliorer les formations, il est nécessaire d'obtenir des informations sur les contenus, mais aussi sur les pratiques et les enjeux liés à l'écrit dans le milieu professionnel.

Ainsi, les recherches relatives aux pratiques d'écriture sont réalisées dans le cadre de la formation professionnelle et de l'enseignement initial, essentiellement auprès des formateurs et des apprenants. Les auteurs évoquent la facilité pour recueillir les données car elles sont directement prélevées auprès des formateurs et des apprenants. Parfois, ce sont les enseignants eux-mêmes qui effectuent la recherche. J. Crinon et M. Guigue remarquent que la relation établie entre le chercheur, qui est aussi le formateur, ainsi que l'utilisateur qui est le témoin, peut constituer un biais. Cette double fonction peut apporter une part de subjectivité à la constitution du corpus et à l'analyse des informations recueillies. Nous pensons que cela permet d'obtenir des données sur les représentations sociales et le rapport à l'écrit, mais pas sur l'environnement dans lequel les pratiques langagières sont mises en œuvre. Or, comme le souligne J. Boutet (2001a), le langage s'imbrique à l'activité. Ainsi, la prise en considération du contexte professionnel dans les formations professionnelles permet de recueillir des informations sur l'organisation du travail, les rapports sociaux, le statut de l'écrit et de l'information. Et, comme nous l'avons évoqué au chapitre II, le contexte a un impact sur les

représentations sociales de l'écrit et sur la construction du rapport à l'écrit. Dans la mesure où, selon le modèle de M. Dabène, les représentations font partie des compétences scripturales, une meilleure connaissance de l'environnement permettrait d'en tenir compte dans les contenus de formation.

Conclusion partielle

Dans cette partie, nous avons voulu faire apparaître qu'il existe surtout des études relatives aux formations professionnelles de haut niveau de qualification. De plus, ces études sont réalisées dans le cadre de la formation.

L'étude des savoirs et des savoir-faire acquis initialement à l'entrée en formation, permet de mesurer leur degré de maîtrise, leur évolution et aide à la détermination des besoins de formation de l'apprenant. Or, les compétences existantes à l'entrée en formation et qui représentent un élément de motivation, peuvent être repérées en contexte, sur le lieu de travail. Afin de les appréhender, il est nécessaire de procéder à des observations de poste. De ce point de vue, notre recherche apporte une contribution complémentaire car elle intègre le milieu professionnel

2. Place contrastée de l'écriture en formation professionnelle

L'entreprise est un des lieux où les nouveaux savoirs acquis en formation sont réinvestis. Pour comprendre le rôle de l'écriture dans la formation des salariés, il est donc utile d'observer la place qu'elle occupe dans les dispositifs, au regard du niveau de qualification de la formation concernée. Comme le souligne M. Balcou-Debussche (2004), l'écrit représente plus qu'un outil au service de la communication. Il est envisagé comme un élément qui participe à l'organisation du travail et à la construction des relations sociales et professionnelles. Nous pouvons donc supposer qu'il existe un lien entre son statut dans les formations et la hiérarchie des métiers.

Dans un premier paragraphe, nous comparons le statut de l'écriture dans quatre professions du secteur de la santé. Cette comparaison met en avant des écarts dans l'usage de l'écriture dans les formations professionnelles. Dans un second paragraphe, nous présentons les apports de l'écrit pour les formations professionnelles. Pour cela, nous envisageons l'étude des démarches de formation qui font appel aux écrits longs.

2.1. L'écriture dans la formation à quatre métiers de la santé

Le statut de l'écrit, dans la formation professionnelle, varie en fonction des niveaux de qualification. Plus on se rapproche des premiers niveaux, moins on utilise l'écriture. Une étude réalisée par M. Balcou-Debussche (2004) dans le cadre de la formation des professionnels de la santé, montre que l'écriture est exploitée de différentes manières, selon le diplôme préparé par les personnes. Nous explorons la place de l'écriture dans l'évaluation finale et dans les contenus de formation.

2.1.1. Des différences dans les évaluations

M. Balcou-Debussche analyse la fonction de l'écriture dans quatre formations professionnelles, de niveaux de qualification contrastés. Cette étude montre que la place de l'écriture varie dans l'évaluation des formations, en fonction des niveaux de qualification. Il s'agit, dans l'ordre croissant du niveau de qualification, des métiers d'ambulancier, d'auxiliaire de puériculture et d'aide-soignants, d'infirmiers et de sage-femme.

Le métier de sage-femme est accessible après la première année de médecine, à l'issue d'un concours. La formation se déroule sur quatre ans. Le métier d'infirmier est abordable après l'obtention du baccalauréat et d'un concours, le parcours de formation professionnelle dure trois ans. Les fonctions d'aide-soignant et d'auxiliaire de puériculture sont accessibles dès la fin du collège, à l'issue d'un concours. Elles sont validées par un diplôme d'état préparé en une année. Pour exercer le métier d'ambulancier il faut avoir un diplôme d'État. Il est préparé en moins de six mois, après avoir réussi des épreuves de sélection directement accessibles après la classe de troisième.

M. Balcou-Debussche a réalisé une enquête auprès des étudiants qui se destinent à ces métiers. Elle a recueilli leurs témoignages et a analysé des écrits produits, dans le cadre de leur formation. Les analyses de M. Balcou-Debussche sont ainsi fondées sur l'étude d'un corpus constitué de transcriptions de cours, de mémoires professionnels et de dossiers de soins. Des observations réalisées sur les lieux de formation, ainsi que des entretiens, complètent cette étude des textes.

Les résultats montrent que l'écriture occupe une place variable dans les formations professionnelles, en fonction du niveau de qualification. Un examen des modalités de validation des parcours nous renseigne sur cette relation entre le statut de l'écriture et le niveau de qualification. C'est à cette étape de la formation que l'écart entre statut de l'écrit et niveau de qualification est le plus marqué.

Sur les quatre professions représentées dans l'étude, seules les formations des sages-femmes et des infirmiers sont validées par la rédaction d'un mémoire professionnel. Toutefois, celui-ci diffère d'une formation à l'autre.

Pour les sages-femmes, il s'agit d'une analyse critique de l'activité. Le scripteur est au centre de l'écrit, il doit exprimer son point de vue et élaborer une pensée innovante sur son activité. Ce mémoire est valorisé car il est déposé en bibliothèque, il peut être présenté en public. L'auteure souligne que, contrairement aux autres formations, celle des sages-femmes est validée par la maîtrise des compétences langagières de communication, à part égale avec les compétences techniques.

Les infirmiers, eux, élaborent leur mémoire professionnel souvent en fin d'année, près de l'échéance de l'examen. Ce mémoire professionnel, qui marque la fin des études, est vécu comme une contrainte par les apprenants. Contrairement aux sages-femmes, le mémoire professionnel des infirmiers n'est pas valorisé. Il est stocké à la fin du parcours de formation sans être ni diffusé, ni exploité. Chez les infirmiers, ce sont les gestes professionnels qui sont valorisés. La partie pratique est évaluée à partir d'une étude de cas, de mise en situation et de contrôles continus.

L'épreuve écrite qui valide la formation des aides-soignants et des auxiliaires de puériculture consiste à répondre à six questions. Cette épreuve représente un quart du total des points, à l'examen final. La mise en situation professionnelle est davantage valorisée.

Enfin, l'examen écrit des ambulanciers consiste en une liste de questions à choix multiples. Ce questionnaire est accompagné d'une épreuve orale et d'une partie technique.

Notons que l'usage de l'écrit pour la validation de ces quatre formations varie en fonction du niveau de qualification. De fait, le développement des compétences scripturales n'est pas favorisé chez les personnes dont on pourrait penser qu'elles en ont le plus besoin. Soulignons également que si la validation écrite des ambulanciers requiert une tâche rudimentaire de production écrite (cocher des cases) elle nécessite des compétences de réception qui peuvent être complexes. Dans cette même perspective, nos observations de terrain montrent que les tâches de production rudimentaires peuvent impliquer des compétences de réception complexes, notamment lorsqu'il s'agit de compléter un tableau à double entrée (cf. chapitre IX).

2.1.2. Des différences dans les contenus de formation

Interrogeons-nous à présent sur les pratiques de formation destinées aux ambulanciers, dont la qualification se rapproche de celle de nos témoins (agents de nettoyage), en lien avec leur rapport à l'écrit.

Les résultats des travaux de M. Balcou-Debussche montrent que les difficultés liées à l'usage de l'écriture, sont connues des formateurs mais que ces derniers les occultent. Les formateurs des ambulanciers tentent de faciliter l'acquisition des savoirs professionnels en évitant le recours à l'écriture car les conditions ne sont pas favorables (groupes hétérogènes, volume important d'informations à transmettre et manque de temps pour travailler les cours en dehors de la formation). Ils fournissent des photocopies et la prise de notes, lorsqu'elle a lieu, est dirigée. Ils dictent l'essentiel du contenu qui doit être mémorisé pour réussir aux épreuves. Les ambulanciers sont pourtant ceux qui expriment l'opinion la plus positive parmi les personnels de santé interviewés par M. Balcou-Debussche. Ils survalorisent l'écrit, bien qu'ils le considèrent comme hors de leur portée. Ce qui peut sembler être un moyen facilitateur mis en place par les formateurs, nous semble constituer une occasion manquée de profiter de la motivation des apprenants. En effet, leur engouement pour l'écrit pourrait constituer un levier pour l'apprentissage.

Conjointement à l'usage différencié de l'écrit au cours de la formation professionnelle, M. Balcou-Debussche remarque une différenciation dans l'organisation du temps (anticipation et planification), entre les quatre niveaux de qualification. Comme nous l'avons déjà évoqué, les moins qualifiés (ambulanciers, aide-soignants et auxiliaires de puériculture) n'ont pas besoin de rédiger un mémoire professionnel pour valider leur formation. Or, ce mode d'évaluation pourrait être une occasion d'aborder l'anticipation et la planification. Nous avons vu au chapitre III que ces notions sont mises en place dans la vie quotidienne par les personnes les plus éloignées de la culture de l'écrit. Une valorisation de ces compétences acquises en dehors du cadre de la formation et existantes au démarrage, pourrait faciliter l'acquisition de nouveaux savoirs relatifs à l'écrit. Enfin, soulignons qu'une étude réalisée en contexte professionnel montre des « exigences en matière de "littéracie" » pour les aide-soignants (Boutet, 2001b), comme la lecture de tableaux ou la rédaction de comptes rendus (p. 37).

Les éléments décrits par M. Balcou-Debussche, inscrivent le déroulement de l'activité des ambulanciers dans le présent. Contrairement aux autres catégories de personnel de santé, les ambulanciers ne laissent pas de traces écrites dans le dossier du patient à propos

de leurs gestes professionnels. Ces professionnels gèrent l'urgence et n'ont pas la possibilité d'agir en lien avec l'équipe soignante. Comme le chercheur le souligne, cela ne favorise ni l'identification de leurs actes, ni la mise en valeur de leur travail. Nous pouvons retenir que ceux qui ont le moins d'occasions d'écrire pendant leur travail sont les moins formés à l'écriture, et leur activité s'inscrit dans l'immédiateté. Or, la formation basée sur la reconnaissance des compétences empiriques pourrait être une occasion de valoriser l'expérience professionnelle et donc de favoriser la construction de nouveaux savoirs y compris de savoirs professionnels. Comme nous l'avons évoqué au chapitre III, l'étude des savoirs empiriques montre qu'il existe des manières d'agir sur le temps (planification et anticipation des actions), qui pourraient être réinvesties dans la formation pour favoriser la maîtrise de l'écrit (lecture-écriture). Ainsi, en prenant appui sur les compétences initiales, une telle démarche donnerait la possibilité aux apprenants de développer une attitude réflexive sur leurs pratiques et manières d'agir, dans un contexte professionnel ou personnel.

2.2. Les bénéfices de l'écriture dans les formations professionnelles les plus qualifiantes : l'exemple des écrits longs

Comme nous l'avons évoqué au chapitre III, l'écriture peut favoriser la distanciation et l'analyse de l'activité. C'est à travers l'utilisation des écrits longs en formation, que nous explorons ces bénéfices de l'écriture.

2.2.1. L'écriture, un outil au service de la mise à distance de l'activité

L'usage de l'écriture et en particulier des écrits longs durant la formation peut favoriser les apprentissages. Dans une note de synthèse, J. Crinon et M. Guigue (2006) montrent l'impact des écrits longs comme le journal de formation, le portfolio, les mémoires, les dossiers ou les rapports sur les apprentissages en formation professionnelle.

L'usage d'écrits longs peut favoriser la mise à distance par rapport au monde, au réel et au langage lui-même. La rédaction du mémoire professionnel constitue un moyen d'y parvenir. Comme l'indique M. Balcou-Debussche, il est utilisé comme tel dans certains types de formations comme celles des sages-femmes et des infirmiers. Les objectifs recherchés varient en fonction du moment auquel cet écrit est mobilisé. Au début de la formation, il apparaît comme un élément qui permet de conserver, de classer et de mettre en relation les informations. Utilisé à la fin de la formation, il permet de réfléchir, de partager des points de vue, des informations et d'adopter une attitude réflexive par rapport aux apprentissages. Le dossier professionnel constitue donc un outil de distanciation par rapport à l'activité.

De même que le mémoire professionnel, le portfolio permet d'agir sur le temps. Les documents qui le composent permettent de revenir sur des faits passés et de planifier les actions à venir, en fonction d'objectifs définis au préalable (Bucheton, 2003). Écrit identitaire, le portfolio rassemble tous types de documents qui renseignent sur le parcours de l'apprenant, sa formation et son expérience professionnelle. Il peut contenir un curriculum vitae, une présentation écrite des objectifs de la formation, le programme de formation et des traces écrites des activités significatives. Utilisé pendant toute la durée du parcours, par l'apprenant, avec le formateur, il permet de mettre en œuvre l'évaluation formative. Les documents qui le constituent montrent la progression des apprentissages. Notons que cet outil procure un recours régulier à l'usage de l'écrit et qu'il instaure de nouvelles pratiques qui peuvent être transférées dans d'autres situations, en dehors du cadre de la formation.

De plus, la stimulation du recours régulier à l'écrit, associé à la verbalisation, favorise la mise à distance de l'activité et procure la possibilité d'instaurer de nouvelles pratiques d'écriture (Bucheton, 2003). L'écriture des faits, à travers le récit d'expérience, facilite l'objectivation et permet le retour sur des décisions prises sur le moment. Cela donne la possibilité de les mettre en attente et de les examiner plus tard, à un moment plus opportun et en dehors de l'urgence. Comme nous l'avons évoqué au début de ce chapitre, cela pourrait constituer une situation formatrice intéressante dans les formations des ambulanciers, permettant d'interroger les gestes professionnels effectués dans l'immédiateté, de manière réflexive. De même, la prise de notes et la rédaction plus élaborée du journal, consignent les faits dans le temps. Il est ainsi possible de revenir sur des situations passées, de les analyser, d'en expliquer les conséquences et d'envisager d'éventuels changements. Comme l'indique D. Bucheton (2003), la notion de temps devient un élément formatif. Le journal permet un retour réflexif sur les faits, mais aussi de formuler des hypothèses. Il donne à la pensée le temps de se contruire. Nous reviendrons sur l'usage du portfolio en tant qu'outil d'évaluation, à la fin de ce chapitre.

Le journal de formation est également un support de verbalisation et d'échange qui œuvre à la construction des savoirs, avec ses pairs et avec les formateurs (Crinon & Guigue, 2006). Ce type d'écrit est surtout mis en place dans les parcours des enseignants et des infirmiers. Il mêle l'écriture pour soi et d'autres écrits plus formels comme la prise de notes. Selon A. Jorro (2002), l'écriture dans le journal de formation favorise l'approche réflexive des savoirs construits en situation. Il permet aussi la prise de conscience du rapport entretenu avec l'écriture, en lien avec le contexte dans lequel l'écrit est mobilisé.

J. Crinon et M. Guigue (2006), précisent que les recherches relatives à l'usage de l'écrit dans les formations professionnelles, décrivent l'imbrication des tâches d'écriture avec des situations de communications orales. Il en est ainsi de la verbalisation et du récit. Les écrits sont partagés et travaillés en groupe. Cela peut constituer une occasion supplémentaire de mise à distance qui permet de comparer, d'analyser et de confronter différents points de vue à propos des situations décrites par les participants. On peut également faire parler de l'expérience d'écriture. Abordés dans cette perspective, l'usage de l'écriture, les pratiques ou les manières d'agir, peuvent être des voies d'accès à la pensée réflexive et à la construction de nouveaux savoirs.

2.2.2. L'écriture, un élément favorable à l'analyse des situations

Dans leur note de synthèse, J. Crinon et M. Guigue (2006) analysent les fonctions des écrits longs comme le mémoire ou le portfolio dans la formation professionnelle des enseignants. Ces écrits sont élaborés à partir du récit des actions passées. Les auteurs notent qu'une centration sur des éléments récurrents qui convergent peut conduire à extraire les faits de leur contexte et aboutir à la généralisation.

La narration permet aussi d'approcher la problématisation, grâce à l'assemblage de données relevées au quotidien. Le journal de formation (portfolio), dans lequel ces données peuvent être inscrites, est un moyen qui favorise leur mise en relation. Cette procédure peut aider à justifier des choix et à s'interroger sur ce qui les a guidés et sur les résultats de l'action. Ainsi, élargir l'usage de l'écrit aux formations des premiers niveaux de qualification favoriserait la réflexion sur l'activité, dans sa globalité. Cela donnerait aussi la possibilité de réfléchir au rôle de chacun sur son poste de travail, au sein de l'organisation. Comme nous l'avons présenté au chapitre IV, cela permet de développer la « dimension critique », c'est-à-dire les représentations et les enjeux de l'écrit dans un contexte donné. Nous avons montré que cette dimension est prise en considération dans les formations qui relèvent de la didactique du français langue professionnelle.

L'écriture biographique et les histoires de vies évoquées par J. Crinon et M. Guigue (2006), constituent d'autres genres qui mobilisent les écrits longs dans les formations. L'écriture biographique procure une approche globale de l'expérience. L'écriture pour soi permet de mettre en relation des situations vécues et de les analyser. Ces différentes façons d'aborder l'écrit peuvent également amener les personnes à confronter leurs représentations sociales ou culturelles et à mettre à distance les faits pour une analyse objective. Dans le cadre des formations professionnelles, la mise en œuvre de l'écrit long peut permettre la mise au

jour du travail réel à travers la description du déroulement de l'activité. Cela pourrait favoriser l'émergence des compétences ignorées car non conscientes et non partagées.

Conclusion partielle

Ce détour par l'étude de la place de l'écrit dans la formation professionnelle nous conduit à retenir les éléments suivants.

Les écrits que nous venons de présenter, sont essentiellement utilisés pour la formation de ceux qui sont plus proches de la culture écrite. Les formations les plus qualifiantes utilisent des écrits réflexifs. Dans les moins qualifiantes, l'écrit est évité.

Cela interroge la place de l'écrit dans les dispositifs de formation des salariés qui n'en ont à priori pas l'usage pour exercer leur activité. Une observation en situation professionnelle pourrait mettre au jour les compétences requises pour exercer leur profession. En effet, comme le soulignent M. Grosjean & M. Lacoste (1998) à propos d'une étude menée auprès d'infirmières, l'observation directe du travail montre la complexité et l'enjeu qui se trouvent associés aux échanges verbaux, et à l'écrit, dans l'activité. Enfin, notons qu'il existe des dispositifs comme les ateliers d'écriture qui favorisent les pratiques scripturales et qui sont adaptés aux publics les plus éloignés de la culture écrite (Guibert, 2003). Ainsi, « dans les groupes, les participants s'aident mutuellement pour que personne ne reste en difficulté : les différentes habiletés sont mutualisées, et chacun peut ainsi cerner ses difficultés » (p. 47). De ce point de vue, l'atelier d'écriture, qui n'est pas explicitement centré sur les apprentissages, de manière formelle, peut constituer un passage vers un parcours de formation pour la maîtrise de l'écrit.

3. Effets d'une didactique centrée sur le sujet

Après avoir quitté les apprentissages scolaires, les adultes développent des compétences relatives à l'écrit, plus ou moins proches de la norme scolaire. Ces compétences propres à chacun, se construisent souvent de manière empirique, dans l'expérience. Ces pratiques non légitimées par la norme scolaire, constituent ce que C. Castela nomme le curriculum clandestin (cf. chapitre III). Il convient de s'interroger sur la nature de ces compétences ignorées qui constituent ce curriculum, mais aussi sur leur prise en compte au moment où les personnes franchissent la porte d'un organisme de formation pour améliorer leurs pratiques langagières. C'est ce dernier aspect que nous abordons dans cette troisième partie.

3.1. Impact de l'environnement professionnel sur les apprentissages

Nous présentons la prise en compte de l'expérience dans les apprentissages à partir d'une étude comparative de deux situations de formation professionnelle, qui se différencient sur ce point (Vermelle, 2008). Le premier cas concerne une formation qui aboutit à l'évitement de l'usage des écrits. Le second cas présente l'appropriation de l'écriture par les employés.

Dans la première recherche, M.-C. Vermelle a procédé à des entretiens menés auprès d'ouvriers qui travaillent dans cinq entreprises, de secteurs d'activité distincts (activité de service, industrie, bâtiment et travaux publics). Ces données ont été complétées par un entretien mené auprès des responsables hiérarchiques et par l'analyse de l'activité professionnelle. Les entreprises étudiées sont engagées dans une démarche qualité. Elles ont deux points communs : la mise en place de nouveaux documents écrits et la formation des salariés aux savoirs de base, en relation avec l'usage de ces nouveaux écrits professionnels.

Les résultats de cette première recherche font ressortir un usage différencié de deux types d'écrits. Le premier type d'écrit a mobilisé les ouvriers. Il s'agit des modes opératoires qui décrivent leur activité. Les ouvriers ont été conduits à verbaliser leurs tâches. Par la suite, ils devaient renseigner une fiche de suivi de production en inscrivant un volume et, en cas d'interruption de la production, une durée. Le second type d'écrits concerne davantage les agents de maîtrise. Il s'agit de créer une fiche pour signaler les anomalies et pour rendre compte du dysfonctionnement intervenu durant la production.

L'analyse du travail réel montre que ce sont les agents de maîtrise qui renseignent le premier type d'écrits, c'est-à-dire les documents destinés aux ouvriers. Les agents de maîtrise justifient leur action en invoquant l'incapacité des ouvriers à utiliser l'écrit. L'auteure souligne que pour ces responsables, l'inscription des ouvriers à une formation savoir de base officialise les difficultés rencontrées dans l'usage de l'écrit. Notons que les représentations des agents de maîtrise ont pour effet de ne pas favoriser le réinvestissement des nouveaux savoirs.

Le second type d'écrit n'a été pas utilisé par l'encadrement. Les résultats montrent donc que les problèmes de production ne sont pas résolus. Les témoignages des ouvriers font état d'une dégradation de leurs conditions de travail, du fait de l'augmentation des contrôles du travail relatif à la démarche qualité. L'auteure précise également que la formation des ouvriers n'a pas été valorisée car ceux qui en ont bénéficié n'ont pas pu profiter des mouvements de promotion interne. Les employeurs ont préféré embaucher du personnel temporaire plus diplômé. M.-C. Vermelle souligne à ce propos la « rhétorique de

l'entreprise », c'est-à-dire les enjeux associés à la mise en place d'une nouvelle démarche dans l'entreprise qui impose la norme de l'écrit à l'ensemble des salariés (p. 26). Elle montre que d'une part, les efforts de formation des ouvriers ne sont pas valorisés par l'entreprise et que d'autre part, les agents de maîtrise sont mis en difficultés face au signalement des dysfonctionnements, provoquant ainsi une stratégie de défense, au détriment des ouvriers.

La seconde étude de cas présentée par M.-C. Vermelle (2008) est issue de sa pratique d'ingénierie de formation. La recherche se déroule dans des petites et moyennes entreprises (PME du secteur industriel et du BTP). Cette étude s'inscrit dans le cadre du maintien et du développement des compétences de salariés proches du départ à la retraite. Les données ont été recueillies au cours d'entretiens d'explicitation menés auprès des employés.

Contrairement à l'étude précédente, la formation se déroule dans l'entreprise. Les tuteurs, des salariés proches d'un départ à la retraite, sont sollicités par leur employeur pour transmettre leur expérience à d'autres, plus jeunes et nouvellement embauchés. Ils doivent transmettre leur expérience professionnelle. Il s'agit de la compétence « invisible, pas formalisée, ni non plus référée à des savoirs académiques ou à une formation disponible dans le système éducatif » (p. 28). Ce sont donc des savoirs et des savoir-faire techniques, construits dans l'expérience et non enseignés de manière formelle.

Le chercheur précise que les tuteurs expriment de fortes réticences, dès le début de l'action. Afin de prendre en compte ces réticences, des entretiens d'explicitation ont été menés par le chercheur. Les données montrent que ces craintes sont multiples et leur analyse permet de dire qu'elles en masquent d'autres qui ne sont pas directement exprimées. Il s'agit notamment des représentations qu'ont les tuteurs de l'écart existant entre leur propre formation initiale (titulaires d'un CAP) et celle des jeunes qui ont un diplôme équivalent ou supérieur au baccalauréat. Ainsi, l'auteure montre que ces craintes sont associées à la non reconnaissance des compétences construites dans l'expérience et qui permettent aux tuteurs d'occuper un poste plus qualifié que les jeunes. Enfin, les tuteurs craignaient également de devoir mettre par écrit les savoirs à transmettre aux jeunes.

Le chercheur a élaboré une ingénierie de formation à partir de l'analyse de ces résultats. Les tuteurs ont alors été conduits à élaborer leur propre processus de transmission de compétences. Le recours à l'écrit, utile à la situation de transmission, n'a pas été imposé. Les supports indispensables à la formation ont été réalisés par le chercheur, au cours des entretiens d'explicitation. M.-C. Vermelle constate que les tuteurs se sont ensuite appropriés ces écrits car ils les ont modifiés et complétés.

Dans cette seconde étude, notons que la co-construction du dispositif a permis l'implication des employés qui émettaient de fortes réticences au début du processus de transmission. L'expérience des tuteurs a été reconnue et a pu être transmise. L'auteure précise qu'en conséquence, les jeunes et les tuteurs déclarent avoir beaucoup appris de ces échanges. Par la suite, les entreprises ont prolongé ces actions de formation par tutorat, en alternance avec des stages externes.

Ces deux cas de formation professionnelle montrent l'impact d'une didactique centrée sur le sujet, à travers la prise en considération du contexte professionnel. La première situation montre que lorsque la formation est dissociée du contexte professionnel, non seulement le passage à l'écrit peut être entravé mais cela peut donner lieu à des jeux de pouvoir symbolique. Dans ce cas, la formation des salariés devient une contrainte pouvant disqualifier leurs compétences professionnelles. Les données empiriques recueillies pour notre étude auprès des agents de nettoyage confirment ces résultats. En effet, comme nous l'avons annoncé au chapitre IV, les données montrent les représentations qu'ont les responsables de la formation des employés (cf. chapitre X). Ainsi, une meilleure connaissance de l'environnement de travail des apprenants pourrait favoriser le réinvestissement des nouveaux savoirs acquis en formation. Comme le montrent X. Devos et C. Dumay (2006) dans une note de synthèse, la prise en considération de l'environnement de travail est un facteur favorable au transfert des nouveaux savoirs, en dehors de la formation. Précisons que cette note de synthèse concerne des études menées auprès de salariés à l'issue de leur formation technique,

Les résultats du second cas de formation montrent également que l'imbrication de la formation dans le contexte professionnel favorise les apprentissages, à plusieurs niveaux. La didactique centrée sur le sujet a favorisé d'une part, la transmission des savoirs issus de l'expérience et d'autre part, le passage à l'écrit. Notons que l'entretien d'explicitation a ainsi permis de modifier le rapport à l'écriture des tuteurs. Dans cette situation de transmission, ces derniers se sont eux-mêmes trouvés en situation d'apprentissage. La mise au jour et la prise en compte de leurs compétences ignorées a constitué le levier de ce passage à l'écrit.

3.2. Des facteurs déterminants dans les apprentissages

Nous venons de montrer l'impact de l'environnement de travail sur la construction du rapport à l'écrit. Interrogeons-nous à présent sur la prise en considération des objectifs et des motivations. Nous présentons une étude qui montre que les notions d'espace et de temps permettent de mesurer l'engagement des apprenants dans les apprentissages, en lien avec

leurs objectifs. Dans la visée d'une didactique centrée sur le sujet, nous verrons ensuite que le portfolio est un outil de formation qui permet la prise en compte de ces objectifs, mais aussi qu'il favorise l'émergence de compétences empiriques.

3.2.1. Le temps et l'espace : des indicateurs de l'engagement en formation

Nous présentons l'impact des notions de temps et d'espace en formation, à partir d'une recherche menée par T. Dumet (2009). L'auteur met en relation ces deux notions avec la motivation et les objectifs de formation des apprenants. Notons que ces derniers sont également dans un parcours d'insertion professionnelle.

T. Dumet a mené une recherche auprès d'adultes, durant leur formation à la « maîtrise des savoirs de base ». Il a procédé à des observations de séances selon la méthodologie de l'observation participante, associant entretiens informels et entretiens formels. Ces derniers sont des entretiens semi-directifs et ont été conduits auprès des apprenants, à trois périodes : au début, à la fin et six mois après la formation. Ces données ont été complétées par des entretiens menés auprès des formateurs, à l'issue des séances de formation.

La notion de temps est envisagée à partir de la durée, des récurrences et du rythme identifiable dans les actions, durant la formation. La notion d'espace est évaluée à partir des comportements, des déplacements et de l'agencement des lieux de formation. D'autres indices comme le matériel apporté par les apprenants et les supports de formation complètent ces indications.

Les résultats montrent que plus les apprenants sont éloignés de leurs objectifs, par la durée nécessaire à leur réalisation, plus il leur est difficile de s'investir dans la situation d'apprentissage. L'auteur illustre ce phénomène en présentant les traces d'un désengagement progressif, après quelques séances, chez un apprenant. Ce désinvestissement intervient à un moment où l'apprenant prend conscience que la durée du parcours de formation ne lui permettra pas d'atteindre l'objectif aussi rapidement qu'il l'avait imaginé. Dans cet exemple, l'apprenant est non francophone et souhaite atteindre une autonomie dans l'usage de la langue française pour rompre son isolement social.

Concernant la notion d'espace, T. Dumet remarque qu'au début de sa formation, cet apprenant s'installe près du formateur. Ensuite, il s'éloigne peu à peu et finit par se placer à côté de deux nouveaux apprenants, arrivés en cours de formation. Ces derniers partagent plusieurs points communs avec lui, dont la langue. Le chercheur note que cela coïncide avec une prise de conscience de la difficulté et du temps qui l'éloigne de son but. L'apprenant

pensait pouvoir apprendre plus rapidement pour maîtriser les compétences langagières en français. Se rapprocher de ses pairs qui partagent la même langue, lui permet d'atteindre immédiatement et partiellement son premier objectif, qui est de rompre l'isolement. Les données que nous avons recueillies dans le cadre de notre étude montrent des cas semblables. Ainsi, un de nos témoins, Gisem, souhaite pouvoir changer de métier grâce à la formation (cf. chapitre VIII, portrait de Gisem). Or, un an après un premier entretien, elle nous dit qu'elle n'a pas pu changer de métier mais qu'elle suit toujours sa formation. En effet, elle constate qu'elle a progressé et que cela l'aide dans son activité professionnelle mais aussi sur le plan personnel. Bien qu'elle n'ait pas atteint l'objectif qui a guidé son entrée en formation, elle n'a pas abandonné. Nous pouvons alors supposer que la réalisation d'autres objectifs, que l'on pourrait qualifier d'objectifs intermédiaires, ont maintenu sa motivation. Une prise en compte des objectifs des apprenants permettrait donc d'adapter les contenus de formation.

Dans l'étude de T. Dumet, les résultats montrent que pour l'ensemble des apprenants, la notion d'espace est représentée par le matériel de formation. Au cours de chaque séance, le formateur apporte les savoirs matérialisés par de nombreux documents. Ils sont lourds, il les dépose sur une table située devant le tableau blanc, espace réservé au formateur. Au début de la formation, les apprenants arrivent avec un peu, voire pas de matériel. Leur pochette se remplit au fil de la formation, en fonction des supports distribués et de la réalisation des activités. T. Dumet souligne qu'ils sont inscrits en formation « savoirs de base ». Alors que peuvent ils apporter ? L'intitulé de la formation implique qu'ils ne maîtrisent pas la « base », ils viennent donc pour recevoir les savoirs détenus par les formateurs. Or, une prise en considération de leur expérience pourrait mettre en avant les compétences ignorées construites de manière empirique. Celles-ci pourraient donc constituer la « base » de leur formation et favoriser l'élaboration de nouveaux savoirs.

Pour l'ensemble des apprenants, les résultats montrent que le temps peut être représenté par les régularités relevées par le chercheur : rester assis, immobile, silencieux, suivre le rythme du démarrage, de la fin et des pauses. C'est le formateur qui donne le signal des prises de parole, des déplacements dans la salle et de l'usage du tableau. Dans cette même perspective, le chercheur interprète la formation comme un passage vers le monde de l'écrit et du savoir. Selon T. Dumet (2009), ce passage élaboré pendant la durée de la formation représente « la traversée de la frontière entre "illettrés" et "lettrés" » (p. 195). Remarquons que cette conclusion peut être rapprochée des thèses de B. Lahire présentées au chapitre II. En effet, B. Lahire aborde l'impact de la littéracie élargie à la raison graphique sur l'entrée dans la culture écrite, à travers la gestion de l'espace et du temps. Dans cette même perspective,

l'étude de T. Dumet montre que les apprenants ne se situent pas dans la même position (ou posture) pour réussir dans ce type de formation. Certains sont plus avancés sur le chemin de l'écrit, ils gèrent l'espace et le temps de manière à être au plus près du savoir, du statut professionnel et de l'emploi. Notons qu'une meilleure connaissance de ces pratiques permettrait leur prise en compte dans les formations et notamment dans la formation des formateurs.

3.2.2. La prise en compte des compétences initiales : l'exemple du portfolio

Nous présentons ci-dessous une démarche d'évaluation centrée sur les compétences initiales des apprenants.

Cette pratique d'évaluation, basée sur l'usage du portfolio, a été mise en place par le réseau des ateliers de formation de base de Haute-Normandie : le Groupe régional de lutte contre l'illettrisme (GRLI, 2003). Le portfolio rassemble des documents variés qui reconstituent le curriculum de l'apprenant : diplômes, certifications, attestations de compétences professionnelles et d'autres traces écrites des expériences professionnelles.

L'évaluation consiste donc à recenser les compétences des apprenants, dès leur entrée en formation, à l'aide du portfolio. Cela permet ensuite de mesurer la progression par l'évolution du degré de maîtrise des compétences. Les auteurs soulignent qu'il s'agit d'effectuer une lecture positive des besoins de formation, en opposition à une approche qui vise à repérer des lacunes et des manques au regard de la norme scolaire. Le portfolio peut donc constituer un support qui permet d'établir un lien entre la formation et les lieux dans lesquels les compétences empiriques sont élaborées.

La démarche d'évaluation présentée par le Groupe Régional de Lutte contre l'Illettrisme (GRLI) s'appuie sur des référentiels linguistiques édités par le Centre Université-Économie d'Éducation Permanente (CUEEP & FAS, 1996) et par le Ministère de l'emploi (Dartois, C. & Thiry, C., 2000). Ainsi, les compétences sont évaluées à partir des savoirs listés dans ces référentiels linguistiques. Cette démarche se situe donc au carrefour du domaine scolaire et de la formation continue. Les auteurs précisent qu'elle est basée sur l'évaluation de compétences à partir des savoirs listés dans les référentiels, comme l'expression orale, écrite, le calcul et la résolution de problème. Dans la mesure où il s'agit d'une lecture positive (notion de compétence et d'évaluation participative) des besoins de formation contrairement au repérage des manques, elle s'inscrit dans une visée moins normative.

Dans cette même perspective, l'évaluation est participative, car elle implique le formateur et l'apprenant. Elle est menée à l'aide de fiches individuelles de progrès qui constituent une trace des différentes étapes de la formation. Focalisés sur le repérage des progrès individuels, les référentiels sont utilisés comme des bases de données à partir desquelles des compétences sont formulées. Les auteurs soulignent que la démarche d'évaluation basée sur l'usage du portfolio a pour objectif la reconnaissance des acquis à titre personnel, institutionnel et professionnel. Cet outil peut ainsi mettre en valeur les compétences empiriques qui ont été identifiées par l'apprenant. Les compétences langagières sont délimitées pour être évaluées et la progression des apprentissages est inscrite dans les fiches de progrès à partir d'indicateurs observés. Les nouveaux savoirs acquis sont ainsi mesurés en contexte, lorsqu'ils sont mobilisés. Notons toutefois que l'usage de ces fiches ne tient pas compte des situations dans lesquelles les apprentissages vont être réinvestis, au moment où les personnes en auront besoin, ni de l'environnement qui permettra une mise en œuvre favorable ou pas.

Utilisé dans la démarche d'évaluation formative décrite par le GRLI (2003), le portfolio suppose une distinction entre les notions de tâche et d'activité. La tâche résulte de la planification de l'action de formation. Elle comprend un ensemble d'éléments qui encadrent l'action : les objectifs opérationnels, la durée de la séquence, les consignes et les supports (p. 33). L'activité est représentée par la manière dont la tâche est mise en œuvre par l'apprenant.

Cette distinction permet de repérer les progrès, par la mise en œuvre de l'observation et de l'entretien d'explicitation. Ainsi, pour être extraite du contexte, les auteurs précisent que l'activité peut être observée par le formateur qui observe et tente de repérer des attitudes, des gestes et des comportements pendant que l'apprenant agit. Ce regard extérieur peut favoriser la mise en lumière de « savoirs cachés de l'apprenant » (p 33). L'activité peut aussi être appréhendée au moyen d'un entretien d'explicitation qui conduit l'apprenant à verbaliser ce qu'il a compris de la consigne, comment il a réalisé ce qui lui est demandé, ce qu'il pense avoir réussi et saura faire dans une nouvelle situation. Nous avons déjà évoqué la méthodologie de l'entretien comme une technique permettant de faire émerger les connaissances cachées. La démarche du portfolio favorise donc une attitude réflexive sur le processus d'appropriation des nouveaux savoirs, notamment à partir des compétences existantes. Cet exemple montre qu'il peut s'appliquer aux formations les moins qualifiantes.

Conclusion partielle

Après avoir examiné les effets d'une didactique centrée sur le sujet, nous retenons que l'environnement a un impact sur les apprentissages et sur la construction du rapport à l'écrit de l'apprenant. Ainsi, notre recherche centrée sur une meilleure connaissance des compétences empiriques en situation professionnelle peut contribuer à repérer des éléments favorables au transfert des nouveaux savoirs.

Les objectifs de l'apprenant déterminent également son engagement dans la formation. Comme nous l'avons évoqué, l'implication dans la formation dépend de l'écart qui sépare l'apprenant de leur réalisation. Il convient donc d'identifier les objectifs et de déterminer avec l'apprenant leur réalisation. L'usage de l'écrit réflexif, et en particulier du portfolio, peut favoriser la verbalisation des objectifs. Toutefois une observation du poste de travail peut favoriser l'émergence des compétences ignorées et donc non mentionnées dans le portfolio. Notre terrain d'étude se situe dans le milieu professionnel et peut donc apporter des informations complémentaires sur les compétences qui peuvent être repérées par les formateurs.

Conclusion du chapitre

Ce chapitre consacré à l'étude de la place de l'écriture dans les formations montre que cette place de l'écrit varie en fonction des niveaux de qualification. L'étude des métiers de la santé, à travers quatre niveaux de qualification, met en avant l'écart entre l'usage de l'écriture et le niveau de qualification professionnelle.

Pourtant, l'usage de l'écriture favorise les apprentissages. Il est donc utile de lui accorder une place plus importante dans les contenus de formation des salariés de premiers niveaux de qualification.

Pour augmenter la part de l'écrit dans ces formations, on peut prendre appui sur le contexte, comme les situations de travail dans lesquelles les personnes ont déjà développé des compétences. De plus, cela permet d'ancrer les apprentissages dans les situations réelles et de développer de nouveaux savoirs généraux et transversaux.

Il existe peu de recherches qui prennent en considération le contexte extérieur à la formation. Notre étude contribue à une meilleure connaissance du terrain dans lequel les savoirs sont contruits et réinvestis. Ainsi, l'étude du langage au travail envisagée sous l'angle de la littéracie élargie à la raison graphique et orale peut contribuer à appréhender les savoirs

construits en dehors du cadre de la formation. Comme nous l'avons évoqué aux chapitres II et III, il s'agit des compétences visibles ou non qui permettent de prendre part à la vie sociale et professionnelle, que l'on maîtrise ou non l'écrit.

CHAPITRE VI

La formation à l'écrit dans le secteur professionnel de la propreté

Introduction

Le secteur de la propreté se développe depuis les années 1970 dans un contexte économique contraignant. Peu d'écrits décrivent la structuration de la profession. Un contrat d'études prospectives (CEP) est signé en 1995 entre l'État et la profession¹¹. En 1996, une étude est menée pour anticiper l'évolution du secteur professionnel de la propreté et étudier les besoins d'emploi, de qualification et de formation (BIPE, 2000). Cette étude est réalisée par une société privée d'études économiques : le bureau d'information et de prévisions économiques (BIPE). Le Ministère de l'emploi et de la solidarité publie les résultats des études prévisionnelles en 2000 (BIPE). Les principaux résultats présentés dans ce chapitre sont issus de cette étude.

Ces résultats font apparaître que les entreprises (aussi nommées : donneurs d'ordre) sous-traitent une part de leur activité qui n'est pas au centre de leur métier. Pour rester compétitives dans un contexte économique où la concurrence s'accroît, notamment du fait de l'ouverture des marchés à l'international, les entreprises réduisent leurs coûts de production et externalisent des tâches comme le nettoyage, la restauration ou la sécurité. Dans ce contexte, les entreprises de nettoyage se multiplient et recrutent du personnel. Elles font appel à une main d'œuvre peu qualifiée, parfois non francophone, et la question de la langue se pose sur le lieu de travail.

La formation des salariés se structure en parallèle à l'évolution du secteur de la propreté. Des besoins sont relevés, notamment concernant l'usage du français en contexte professionnel et en lien avec de nouvelles exigences imposées par les donneurs d'ordre.

Enfin, il existe une variation autour de la manière de désigner le personnel de nettoyage. Ainsi, au cours de nos observations et des entretiens menés avec des spécialistes de

¹¹ Ce contrat est signé entre les partenaires suivants : Ministère de l'emploi et de la solidarité, Commission paritaire nationale de l'emploi de la propreté, Fédération des entreprises de propreté (FEP) et Fonds d'assurance formation (FAF) propreté.

la profession, nous avons relevé les dénominations suivantes : agent de nettoyage, agent de propreté et agent de service. Cette dernière dénomination est celle qui est inscrite sur la fiche de la convention collective. Nous utiliserons la plus commune qui est celle d'agent de nettoyage car elle désigne l'activité de manière explicite et succincte.

Dans la première partie de ce chapitre, nous décrivons l'évolution de cette branche professionnelle, le profil des salariés qui exercent le métier d'agent de nettoyage et tentons de situer la place de la langue dans l'activité. La deuxième partie s'intéresse à la formation des agents de nettoyage. Après un état des lieux succinct des actions de formation entreprises dans le secteur de la propreté, nous nous intéressons à la mise en œuvre du parcours intitulé « maîtrise des écrits professionnels ». Nous étudions le profil des agents qui participent à ce type de formation ainsi que le bilan de ces dix dernières années.

1. L'activité de nettoyage : panorama du secteur professionnel de la propreté

Les résultats de l'enquête réalisée par le BIPE (2000) montrent que la communication relative au travail de nettoyage s'effectue essentiellement à l'oral. Sous-jacente à cette tradition orale, existe une représentation sociale selon laquelle les agents n'auraient pas besoin de lire ni d'écrire pour exercer leur activité. Or, la fiche métier de la convention collective précise qu'ils ont besoin de maîtriser l'écrit pour pouvoir appliquer des consignes, informer de la consommation et des besoins de renouvellement des produits et du matériel et communiquer avec les usagers (cf. annexe VI - 1). L'évolution du contexte économique (normes d'hygiène, de sécurité, d'environnement, démarche qualité) implique de nouvelles pratiques qui s'ajoutent aux gestes professionnels. Les contraintes d'intervention comme la durée imposée, les déplacements d'un chantier à l'autre ou la présence des usagers ont un impact sur la gestion de l'activité et sur la nécessité d'un recours à l'écrit. Toutefois, comme nous le verrons au chapitre IX, la hiérarchie peut parfois privilégier la communication à l'oral, notamment dans les situations de transmission de consignes, liées à l'activité.

1.1. Éléments de contexte : la propreté, un secteur d'activité en tension

Les métiers de la propreté se situent dans un secteur économique marqué par la concurrence. Ce contexte économique entraîne des conséquences dans l'activité de nettoyage, notamment sur la part langagière du métier.

1.1.1. Le secteur de la propreté : effets de la mise en concurrence des entreprises privées

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, le secteur de la propreté se développe dans les années 1970, à une période où les entreprises délèguent les tâches qui ne sont pas au centre de leur activité, comme le nettoyage des locaux. Ces entreprises mettent en place cette stratégie de délégation pour rester compétitives sur les marchés nationaux et internationaux. La volonté de réduire les coûts donne lieu à la mise en place du système des appels d'offres et à la négociation des marchés par les donneurs d'ordre. Les entreprises qui externalisent le nettoyage y trouvent de multiples avantages : le transfert des responsabilités pour des tâches peu valorisées à l'interne ou la flexibilité du personnel. Ainsi, lorsque l'activité principale de l'entreprise diminue, celle-ci peut réduire les coûts annexes et donc diminuer l'activité de nettoyage. Le recours à la sous-traitance leur permet d'imposer une flexibilité des horaires pour le travail de nettoyage. La sous-traitance permet également aux entreprises de supprimer des emplois à fort taux d'absentéisme. Cependant, certains établissements, notamment les collectivités conservent leur service interne de nettoyage et d'entretien des locaux. Dans ce cas, les agents peuvent bénéficier d'un temps de travail complet.

C'est dans ce contexte que le secteur du nettoyage se développe. La première Fédération des entreprises de propreté (FEP) est créée 1966 et la première convention collective nationale est signée en 1981 (FEP, 2010). Les entreprises prestataires de service se multiplient jusque dans les années 1990. Au cours de cette dernière décennie, les petites et moyennes entreprises se rassemblent (rachats, fusions) pour former de grands groupes et faire face à la concurrence.

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de ce chapitre, une étude est réalisée par le bureau d'information et de prévisions économiques (BIPE) sur la période de 1996 à 1998 pour mieux connaître l'organisation de ce secteur (BIPE, 2000, pp. 19-34). Les résultats sont présentés dans un rapport final publié par le Ministère de l'emploi et de la solidarité en 2000. Les données sont recueillies à l'aide d'entretiens menés auprès des responsables de 30 entreprises du secteur de la propreté, un entretien avec des représentants et des donneurs d'ordre et des représentants du personnel. Les consultants chargés de l'enquête ont aussi rencontré l'encadrement intermédiaire et de proximité, à l'occasion de réunions de travail. Les principaux résultats de l'étude du métier sont les suivants :

- une baisse des prix des prestations de nettoyage du fait de la concurrence et de l'évolution du marché ;

- dans le cadre de la mise en place des normes de qualité, les entreprises entreprennent des démarches de certification. La mise en œuvre de la certification repose sur des contraintes parfois coûteuses, comme la rédaction de procédures opérationnelles et l'organisation du suivi. Cependant, la démarche qualité valorise l'image du métier et permet parfois de faire la différence sur le marché des appels d'offres, au moment de la sélection finale ;
- des procédures de qualification professionnelle sont mises en place, elles favorisent la formation du personnel ;
- les rachats des petites et moyennes entreprises par les grands groupes contribuent à diminuer les marges, ce qui implique une instabilité du secteur ;
- les petites entreprises s'organisent et se regroupent. Elles assurent une fonction de sous-traitance et agissent pour le compte de donneurs d'ordre ;
- l'annexe 7 de la convention collective prévoit que ces personnels conservent leur poste même si leur entreprise d'origine perd le marché. Ceci protège les emplois et assure la stabilité de l'encadrement de proximité et des agents. ;
- les entreprises répondent à tous types de marchés, que ce soit pour une activité de nettoyage dite « classique » (bureaux, escaliers et couloirs) ou plus spécifique comme l'entretien des salles blanches, des salles d'opération et des laboratoires. Ces derniers locaux nécessitent des gestes professionnels différents. Ainsi, les entreprises s'adaptent et développent les nouveaux savoir-faire en fonction des lieux entretenus, pour un tarif compétitif ;
- la réactivité et les capacités d'adaptation caractérisent les entreprises de nettoyage. Leur structure hiérarchique est réduite et l'encadrement de proximité joue un rôle essentiel dans la diffusion de l'information.

Nous retiendrons donc que les métiers de la propreté s'inscrivent dans un secteur où la concurrence est importante. De ce fait, les entreprises mettent en place les normes de qualité, pouvant provoquer un accroissement de l'usage de l'écrit. Notons que cela entraîne des démarches de certification et donc de formation des employés, ce qui peut avoir pour conséquence des contraintes supplémentaires pour ces derniers. Ils sont conduits à faire preuve de capacités d'adaptation pour faire face aux éventuels changements d'employeurs, du fait de la sous-traitance et des marchés soumis aux appels d'offres. Ils doivent aussi s'adapter aux lieux dans lesquels ils sont amenés à travailler (bureaux, salles blanches). Enfin, la notion de compétitivité suppose de la part des employés la mise en œuvre de stratégies pour effectuer

le travail de manière efficace dans un temps réduit. Ce sont ces stratégies qui intéressent plus particulièrement notre étude.

1.1.2. Des conditions de travail contrastées entre secteur public et sociétés privées

Dans ce paragraphe, nous nous intéressons plus particulièrement au profil des agents de nettoyage, à leurs conditions de travail et au point de vue des responsables à propos des compétences attendues de leur part.

Les informations relatives au profil des agents sont présentées dans le contrat d'études prospectives et sont issues des enquêtes statistiques menées par l'INSEE en 1996 (BIPE, 2000). Les résultats de ces enquêtes mettent en avant que les agents de nettoyage :

- sont peu ou pas diplômés (54 %). En 2003, 61 % ont un niveau de formation inférieur au Brevet des collèges ;
- sont en partie d'origine non européenne (plus de 20 %) ;
- sont essentiellement des femmes (74 %), d'âge moyen d'environ 45 ans.

Si l'on rapproche ces résultats de ceux présentés au paragraphe précédent qui décrivent les métiers de la propreté, nous retiendrons donc que des employés ni diplômés ni qualifiés doivent mettre en œuvre des stratégies pour gérer leur activité de manière efficace. Ils doivent aussi savoir s'adapter au changement. Cela suppose la mobilisation de compétences développées de manière empirique.

Une étude publiée par le Ministère du travail et de la solidarité (2003), apporte des éléments complémentaires sur les conditions de travail des agents de nettoyage. Cette étude montre que la durée moyenne de travail hebdomadaire est de 36 heures par semaine. Toutefois, il importe de distinguer les conditions de travail des agents, selon qu'ils appartiennent au secteur privé ou au secteur public. Ainsi, le temps de travail que nous venons d'annoncer concerne celui des agents employés dans le secteur public, pour 46 %. Or, ces derniers bénéficient de meilleures conditions que dans le privé. Le temps de travail des employés du secteur public est supérieur à ceux du secteur privé. Les agents du privé cumulent parfois plusieurs emplois et leurs interventions peuvent avoir lieu tôt le matin et tard le soir, en dehors des horaires d'occupation des lieux entretenus. De ce fait, ils peuvent difficilement travailler à temps plein. Pour désigner ce phénomène d'inégalité sociale, L. Lesnard (2006) évoque les notions d'horaires « décalés » et « émiettés » qui se développent depuis une quinzaine d'années (p. 371). L'auteur indique que ce type d'horaire est subi et concerne une population plutôt socialement désavantagée, comme les agents de nettoyage. Les personnes concernées occupent un emploi à temps partiel qu'il est difficile de compléter

pour obtenir un temps plein. Ce type de contrainte se retrouve chez les agents de nettoyage car l'enquête du BIPE indique qu'ils travaillent à temps complet pour 44 % d'entre eux. Le temps partiel n'est pas choisi pour les deux tiers des agents interrogés.

Intéressons-nous à présent au point de vue des responsables de la profession et à leurs attentes quant aux compétences langagières des agents de nettoyage. L'étude du BIPE montre que 3 employeurs sur 10 constatent que les agents rencontrent des difficultés pour communiquer en français. Pour 4 employeurs sur 10, ils ne savent « ni lire, ni écrire ». L'enquête met en avant des situations dans lesquelles cela peut avoir pour conséquence des dysfonctionnements : des erreurs d'utilisation des produits liées à la non lecture de l'étiquetage, ou l'entretien d'un lieu qui vient de faire l'objet d'un traitement spécial noté dans un cahier de consignes. Les employeurs pensent que la non maîtrise de la langue française et de l'écrit peut constituer une contrainte pour la mise en œuvre de la démarche qualité et plus particulièrement, concernant l'application de la certification. L'activité évolue en raison de l'usage de nouveaux produits ou matériel, mais surtout en raison d'un accroissement des responsabilités et de l'autonomie demandée aux employés. Les employeurs indiquent que les agents peuvent travailler seuls chez les clients. Le comportement relationnel, la prise de décision, la notion de mesure de l'efficacité du travail et le respect des règles de sécurité, constituent des qualités attendues par les employeurs.

Pour notre enquête, nous avons constitué notre échantillon à partir des résultats présentés ci-dessus. Ainsi, notre terrain de recherche est constitué d'employés du secteur public et du secteur privé. Nous avons donc observé le travail des employés durant leurs horaires de travail habituels et, avons pu constater la parcellisation des horaires de ceux du secteur privé. Cela nous a permis d'approcher au plus près leurs conditions de travail.

1.2. La question de la langue et de l'oralité dans l'activité de nettoyage

Les compétences des agents de nettoyage attendues par les employeurs, peuvent être reliées à l'usage de la langue en contexte professionnel. Il convient donc de s'intéresser à la place de la langue dans les textes qui règlementent la profession.

1.2.1. L'activité de nettoyage : un contexte professionnel contraignant

Comme nous l'avons évoqué au début de ce chapitre, le contexte professionnel des métiers de la propreté est en évolution. Cela se traduit par un ensemble de contraintes qui pèsent sur l'activité des agents de nettoyage.

La fiche métier de la convention collective des agents de service propreté précise que le salarié doit être capable de communiquer à l'oral et à l'écrit. Cette contrainte linguistique peut nécessiter l'entrée en formation des employés qui sont en difficulté avec la maîtrise de la langue.

La FEP des entreprises de propreté indique que le marché de la propreté est en expansion (FEP, 2009). Cela a pour conséquence de nouvelles attentes relatives à la productivité, à la qualité et à la spécificité des services rendus. Ainsi, comme nous l'avons précisé, les salariés doivent mettre en œuvre des capacités spécifiques afin de fournir un travail efficace.

Depuis quelques années la durée des contrats de nettoyage est passée de 5 ans à 1 an. Les changements de contrats qui s'ensuivent peuvent donner lieu à la révision des modalités imposées par le cahier des charges. Cela peut être l'occasion d'ajouter de nouvelles contraintes comme une réduction de la durée de l'intervention, une modification des horaires et des tâches. Ces modifications se répercutent directement sur l'activité des agents de nettoyage qui doivent s'adapter aux changements d'employeur.

Les agents de nettoyage du secteur privé travaillent souvent sur plusieurs sites. Cela implique qu'ils doivent être autonomes pour se déplacer seul sur les chantiers, dans des lieux différents, arriver à l'heure, se repérer sur les lieux, et poser des questions si cela est nécessaire. Ainsi, l'autonomie sous-entend de posséder d'autres capacités qui relèvent de la raison graphique. Ces capacités s'ajoutent aux gestes professionnels et entrent en compte dans l'organisation du travail, la répartition des tâches dans le temps et dans l'espace.

Enfin, la notion de contrat « à obligation de résultat » et de service accentue la chute des prix et a pour conséquence la mise en place de pénalités en cas de non respect des clauses prévues dans le cahier des charges (BIPE, 2000, p. 39). Cela peut impliquer, de la part des employés, davantage d'autonomie dans le travail de nettoyage et davantage de communication, notamment pour le signalement des dysfonctionnements.

La notion de service entraîne également un élargissement du champ d'activité de nettoyage. Pour les donneurs d'ordre engagés dans une démarche de développement durable en faveur de l'environnement, cela implique qu'ils l'imposent à leurs sous-traitants. Cela se traduit par le respect de nouvelles normes en lien avec l'usage de produits spécifiques.

Bien que les horaires de travail soient atypiques, les agents (secteur public et privé) peuvent être en relation, selon les situations, avec l'usager, le client et l'encadrement de sa propre entreprise. Ils doivent donc être capables d'interagir avec des interlocuteurs qui ont des statuts différents.

Le représentant du Fonds d'assurance formation¹² (FAF) du secteur de la propreté, avec lequel nous nous sommes entretenue explique que l'agent de nettoyage doit savoir choisir le matériel et le produit, en fonction des tâches à réaliser et des lieux à nettoyer. Il ajoute que la démarche qualité mise en œuvre par le donneur d'ordre et répercutée à l'entreprise qui sous-traite le nettoyage, donne lieu à l'usage de l'écrit pour assurer la fonction de traçabilité de l'activité. Cela se traduit pas la nécessité de compléter des « fiches d'auto contrôle ». Ainsi, lorsqu'ils se rendent sur un nouveau site, les agents doivent être capables de lire un document qui présente les tâches à réaliser, réparties sur la semaine.

C'est à partir de ces constats que la branche de la propreté initie le projet de formation aux écrits professionnels, en 1998. Elle met en place une démarche spécifique qui est imposée aux organismes de formation. Elle est basée sur la mise en commun des outils et supports de formation, et l'action pédagogique doit être reliée à des situations professionnelles.

1.2.2. La tradition orale : élément commun au secteur public et privé

Les résultats des observations de poste réalisées dans le cadre du contrat d'études prospectives montrent que la transmission orale occupe une place prépondérante dans l'activité de nettoyage (BIPE, 2000). L'oral et les gestes sont à la base de la transmission des pratiques et des consignes.

L'usage des écrits dans l'organisation concerne surtout les niveaux supérieurs de la hiérarchie, à partir de l'encadrement de proximité. Il s'agit du contrat, du cahier des charges et de l'ensemble des documents qui prescrivent le travail à réaliser. Or, la fiche métier préconise l'usage de l'écrit pour les agents de nettoyage.

Les agents de service qui exécutent les tâches ont connaissance des consignes par l'intermédiaire des chefs de chantier. L'étude du BIPE montre le risque élevé de réaliser des interprétations et de communiquer une consigne erronée, du fait de la transmission orale qui s'effectue parfois par l'intermédiaire de plusieurs interlocuteurs. Cela peut être illustré par le nettoyage d'un lieu qui n'est pas mentionné dans le cahier des charges. Ainsi, l'information circule entre cinq réseaux différents :

- celui de la hiérarchie du client ;

¹² Organisme collecteur des fonds dédiés à la formation des employés, cf. paragraphe 2, dans ce même chapitre.

- celui de la hiérarchie de l'entreprise de nettoyage qui adapte en permanence les clauses du cahier des charges du client en fonction de l'effectif du moment, de la durée prévue pour réaliser le travail et des aléas de tous types ;
- celui des agents de service, il s'agit du travail réel ;
- celui des utilisateurs qui se réfèrent à leurs propres habitudes et qui peuvent formuler des demandes ou des remarques directement aux agents de service ;
- celui des personnes qui effectuent le contrôle.

Les situations de travail observées dans le cadre du contrat d'étude prospective montrent un écart entre le travail prescrit, tel qu'il est décrit dans le cahier des charges et la manière dont les tâches sont réellement mises en œuvre sur le poste. Ainsi, les agents adaptent les consignes en fonction de la situation et des éventuelles demandes des clients et des usagers. Ils doivent donc mobiliser d'autres compétences qui leur permettent d'agir de manière efficace. Ces compétences ignorées ne sont pas mentionnées dans les résultats du BIPE.

Comme nous l'avons déjà évoqué, les usagers peuvent être présents durant l'activité des agents. Leur présence peut constituer des occasions d'interactions orales avec les agents de nettoyage. Ces derniers doivent donc être en capacité d'ajuster leur compétences langagières aux situations qui peuvent être variées de par le statut de l'interlocuteur (usager, responsable, collègue).

Ces données interrogent les besoins réels des agents, en matière de formation. Quelles sont les compétences langagières utiles à l'exercice du métier ? Est-ce que les besoins à l'écrit prédominent ceux de l'oral ? Quelles sont les attentes réelles des employeurs ? Ces questions nous conduisent à souligner un paradoxe. Les représentants de la branche de la propreté indiquent que la maîtrise de l'écrit est nécessaire à l'exercice de l'activité de nettoyage alors que celui-ci est réservé aux niveaux supérieurs de la hiérarchie. Notre étude repose sur l'hypothèse selon laquelle langage et activité sont imbriqués l'un dans l'autre. Aussi, nous procédons à des observations et à des analyses approfondies de situations de travail. Notre intention est de fournir une meilleure connaissance des compétences réellement mobilisées en milieu professionnel.

Conclusion partielle

Cette présentation du contexte et du travail des agents de nettoyage nous permet de retenir les éléments suivants.

Les métiers de la propreté s'inscrivent dans un secteur concurrentiel. Cela se répercute sur le métier des agents de nettoyage, particulièrement de ceux qui travaillent dans le secteur privé. Parmi les contraintes associées à ce contexte, notons que les agents doivent travailler dans un temps réduit. Cela suppose qu'ils mobilisent des capacités spécifiques qui relèvent de la raison graphique comme la planification des tâches ou la gestion des déplacements.

L'enquête du contrat d'étude prospective du secteur de la propreté montre également la prégnance de la tradition orale dans l'activité des agents de nettoyage. Elle est renforcée par l'organisation hiérarchique. Or, les écrits qui réglementent la profession ainsi que les représentants de la branche de la propreté préconisent l'usage de l'écrit sur les postes de travail. Pour une meilleure connaissance des besoins de formation, il convient donc d'observer le travail en situation.

2. La formation dans la branche de la propreté : discours contrastés

Le secteur d'activité de la propreté se préoccupe de la formation des salariés depuis les années 1980, à une période où le secteur est en pleine expansion. Une Association de formation professionnelle (ASFO) est créée en 1980 (BIPE, 2000, p. 73).

En 1986 une filière de formation initiale est mise en place. Elle propose la préparation des diplômes du niveau V, au niveau I, comme le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) maintenance et hygiène des locaux, le baccalauréat professionnel hygiène et environnement ou encore le Master Manager du développement du multiservice associé à la propreté.

Un organisme paritaire collecteur est créé en 1993 : le FAF propreté que nous avons cité au début de ce chapitre. Il est notamment chargé de collecter les fonds dédiés à la formation pour ce secteur professionnel. Les représentants de ce secteur lui confient aussi l'organisation des formations aux écrits professionnels.

Plus récemment, le secteur de la propreté a mis en place d'autres parcours de formation qui ne sont pas validés par un diplôme mais par une certification. Ils sont préparés en alternance ou dans le cadre de la formation continue. Ce sont les certificats de qualification professionnelle (CQP). Ces certificats attestent les connaissances techniques et concernent des métiers reconnus par la convention collective. Les modules de formation sont construits pour des personnes qui maîtrisent plus ou moins l'écrit, et la validation des connaissances s'effectue à l'oral, sauf pour la certification de la fonction de chef d'équipe. Un référentiel linguistique

est élaboré pour connaître les besoins de formation des personnes qui souhaitent accéder au certificat de qualification professionnelle (Adami, 2006).

La formation « maîtriser les écrits professionnels » que nous présentons ci-dessous, se situe en amont des formations qualifiantes (CQP) et diplômantes mises en place par le secteur de la propreté. Après avoir présenté la formation « maîtrise des écrits professionnels », nous commentons les éléments issus d'un premier bilan réalisé après les dix premières années de formation à la maîtrise des écrits professionnels.

2.1. « Maîtriser les écrits professionnels » : une formation ancrée dans le contexte professionnel

Un entretien réalisé en juin 2009, par nous-même avec un membre du FAF propreté apporte des informations relatives à la mise en œuvre de la formation « maîtriser les écrits professionnels ». Un rapport publié par la FEP (2009) à l'occasion d'une « journée de l'alphabétisation », complète ces informations. En juin 2010, l'Observatoire des métiers et des qualifications de la propreté publie une synthèse de l'action pédagogique ainsi que les bilans des dix premières années, dont nous nous inspirons également dans la présentation ci-dessous.

2.1.1. Présentation générale de la formation : la lutte contre l'illettrisme en arrière-plan

Le projet de cette démarche de formation est initié par le secteur de la propreté, en 1999. Le programme comprend 250 heures de formation par salarié, réparties sur 10 à 14 mois, à raison d'une à deux séances par semaine. Il s'agit donc d'une formation continue. Le coût est entièrement pris en charge par l'organisme paritaire collecteur agréé des entreprises du secteur de la propreté. Cette formation entre dans le cadre des actions qui se mettent en place au moment où l'illettrisme est mis en avant comme un problème social (cf. chapitre I). Les formations se professionnalisent et des actions de lutte contre l'illettrisme voient le jour, en particulier pour améliorer la maîtrise de l'écrit. Comme nous l'avons déjà souligné, notons ici l'impact des discours institutionnels internationaux sur la compétitivité des pays, associée à la qualification de la main d'œuvre.

Cette formation s'adresse en priorité aux salariés qui ne maîtrisent pas ou peu la langue française, à l'écrit et/ou à l'oral. Elle peut être mise en place pour des groupes inter- ou intra-entreprise. Le principal objectif annoncé par les représentants de la FEP est le réinvestissement immédiat des nouveaux savoirs, en contexte professionnel pour, disent-ils, permettre aux agents de mesurer leur progrès et de maintenir leur motivation (FEP, 2009).

Notons que cette action s'inscrit dans la démarche du français langue professionnelle (FLP). Nous reviendrons sur ce point au paragraphe suivant.

En 2009, la FEP recense 35 organismes de formations intervenant en France, pour la formation intitulée « maîtrise des écrits professionnels ». Ces organismes ont été sélectionnés à partir d'un cahier des charges élaboré par un comité de pilotage (FEP, 2009). C'est l'organisme collecteur des fonds dédiés à la formation (FAF propreté) qui constitue le comité de pilotage. Les centres de formation s'engagent à communiquer les supports et les séquences pédagogiques à l'ensemble du réseau. Les formateurs eux-mêmes sont formés à cette démarche. Des réunions sont organisées par un consultant extérieur pour rassembler les membres du réseau et partager les pratiques et les expériences. Les formateurs disposent d'un support numérique sur lequel ils trouvent les outils mis en commun. Il est mis à jour une fois par an et rassemble les supports, scénarios et créations pédagogiques.

2.1.2. Une formation qui relève de la didactique du français langue professionnelle

Nous présentons le déroulement de la formation à partir des informations que nous avons recueillies lors d'un entretien mené auprès d'un responsable d'organisme et d'un formateur intervenant dans cette formation. Le bilan réalisé par la FEP (2009) ainsi que l'enquête menée par l'Observatoire des métiers de la propreté (2010) complètent les données que nous avons recueillies au cours des entretiens.

Les séances de formation durent 3 heures. La formation se déroule soit dans les locaux de l'entreprise, soit dans un centre de formation.

Une étude des besoins est réalisée par l'organisme de formation. L'entreprise est ensuite amenée à formuler ses attentes. C'est donc à partir du contexte professionnel que vont être identifiés des besoins en matière de compétences langagières. Les organismes peuvent procéder à des observations de poste. Cette démarche est issue des travaux de recherche sur le langage au travail qui montrent l'imbrication du langage dans l'activité (cf. chapitre IV).

L'engagement du salarié dans la formation est basé sur le volontariat. Lorsqu'il est d'accord, celui-ci s'engage à suivre la formation dans sa totalité en signant un contrat tripartite passé avec son entreprise et l'organisme de formation. Ensuite, il effectue une évaluation initiale de ses compétences langagières avec l'organisme de formation. Une évaluation globale de l'action est effectuée par un comité de pilotage qui veille à l'efficacité de la démarche et de l'organisation de la formation. Cette évaluation a lieu au milieu et à la fin de la formation. Le comité de pilotage rassemble des membres de l'entreprise, de l'organisme de formation, de l'organisme paritaire collecteur du secteur professionnel de la propreté et des

salariés. Notons donc que l'employeur est impliqué dans l'évaluation de la formation. Cela est de nature à favoriser les échanges entre la formation et l'entreprise, notamment utiles comme nous l'avons vu au chapitre V, pour favoriser le réinvestissement des nouveaux savoirs. Cela pourrait donner lieu à la sensibilisation de l'encadrement de proximité pour qu'il favorise l'usage de l'écrit sur le poste de travail. Or, nous verrons plus loin que dans la réalité du travail, cela n'est pas toujours le cas.

Comme nous l'avons annoncé, l'action s'inscrit dans la didactique du FLP. Ainsi, la pédagogie est basée sur l'utilisation de supports issus du contexte de travail des employés. Il s'agit de documents comme les relevés d'heures, les fiches de produits et les consignes écrites. Le contenu de la formation se décline autour de trois axes : l'identité personnelle (se présenter oralement et écrire son nom et son adresse), le repérage dans le temps (le calendrier, les dates et le planning), les thèmes professionnels. Des exemples d'objectifs, communiqués par le formateur qui prépare et anime les séances de formation, illustrent la mise en relation des apprentissages avec le contexte professionnel. Nous en présentons une liste (non exhaustive) ci-dessous :

- comprendre et utiliser le vocabulaire propre à son emploi ;
- expliquer et justifier un choix à l'oral auprès de son responsable hiérarchique, du client et des membres de son équipe ;
- lire des documents professionnels, issus du dossier technique :
 - un planning
 - les consignes de sécurité
 - les fiches techniques du matériel
 - les fiches de poste
- renseigner un document professionnel :
 - les feuilles d'heures
 - le cahier de liaison
- lire et envoyer un courriel :
 - Utiliser la messagerie électronique
 - Lire et rédiger un message
- développer sa capacité d'écoute et canaliser son expression.

Tels qu'ils sont énoncés par le formateur, les objectifs professionnels montrent une mise en relation étroite des apprentissages avec les situations de travail. Ils n'envisagent pas de manière explicite la notion de savoirs généraux réutilisables dans tous types de contextes,

en dehors du lieu de travail. En cela ils se distinguent des apprentissages tels qu'ils sont réalisés dans le cadre scolaire. Mais, le formateur précise que dans la pratique, il prend en considération d'autres objectifs relevant du cadre personnel. Le bilan communiqué par le secteur professionnel de la propreté et que nous présentons ci-dessous donne davantage d'informations sur les effets de la formation, sur l'exercice du métier mais aussi sur la vie personnelle des salariés.

Nous avons relevé à plusieurs reprises l'influence du courant du FLP sur cette formation, notamment en ce qui concerne l'ancrage des apprentissages dans le contexte professionnel (cf. scénario pédagogique, annexe VI – 2). Ce courant s'inscrit dans la perspective d'une didactique centrée sur le sujet, notamment car il tient compte de l'environnement dans lequel les apprentissages sont réinvestis. Cela conduit à interroger la prise en compte du curriculum de l'apprenant, et en particulier les compétences qu'il a développées de manière empirique. Ainsi, apprendre à lire un planning pour gérer l'activité peut constituer une aide. Cependant, d'autres compétences peuvent être construites et rendre la gestion du temps de travail efficace. Comme nous le verrons au chapitre XI, nos observations de poste montrent qu'il existe d'autres manières de contrôler l'activité dans le temps. Or, dans une perspective complémentaire, la valorisation et l'exploitation de ces compétences pourraient favoriser l'entrée dans la culture de l'écrit.

2.2. Des écarts entre les attentes des employeurs et la réalité du contexte professionnel

Intéressons-nous à présent aux témoignages d'apprenants qui ont participé aux formations « maîtrise des écrits professionnels » et à ceux de leurs employeurs. Nous présentons ce bilan à partir des résultats d'une enquête publiée et réalisée par l'Observatoire des métiers et des qualifications de la propreté (2010). Les données ont été recueillies sur la base d'entretiens menés auprès des entreprises, pour déterminer les raisons qui les incitent à engager leurs salariés dans ce type de parcours de formation. Ils ont été réalisés dans les mois qui ont suivi l'arrêt de la formation.

Les données indiquent que près de 1 000 salariés ont bénéficié de la formation, sur la période de 1999 à 2006. Les femmes sont majoritaires (60,6 %). Elles ont plus de 45 ans et, de même que les hommes, ce sont pour la plupart des ouvrières. Ce profil correspond à celui des salariés de ce secteur d'activité que nous avons présenté dans le premier paragraphe de ce chapitre. C'est aussi le profil de notre échantillon (cf. chapitre VII).

L'enquête montre que les employeurs évoquent l'aspect relationnel du travail et attendent de cette formation une amélioration de la communication de leurs salariés avec les clients. Ce résultat confirme bien la place des interactions dans l'activité de nettoyage que nous avons annoncée au début de ce chapitre. Notre étude fondée sur l'analyse des situations de travail conforte également ces résultats et apporte des précisions sur les compétences langagières mobilisées dans les interactions.

Les employeurs considèrent aussi que la formation peut être favorable dans le contexte de la démarche qualité mise en œuvre sur les sites des clients. Enfin, les responsables des entreprises de nettoyage évoquent, pour leurs salariés, la possibilité de changer de niveau de qualification. La formation serait donc un outil de promotion professionnelle.

Quant aux salariés qui ont bénéficié de cette formation, ils pensent qu'ils ont amélioré leur capacité de communication dans le cadre professionnel mais aussi à titre personnel. Comme nous l'avons indiqué au paragraphe précédent, les objectifs personnels sont pris en considération dans les apprentissages. Notons que cela constitue un élément essentiel à l'engagement des apprenants dans leur formation (cf. chapitre V).

L'autonomie est également évoquée par les employés formés comme un indicateur de réussite associé à la formation. Ils signalent une amélioration dans leurs pratiques professionnelles, en particulier pour utiliser les produits de manière plus adaptée et sécurisée. La prise en considération du contexte dans les apprentissages permettrait donc de réinvestir les nouveaux savoirs. Toutefois, notons que ces pratiques ne sont pas toujours observées dans les situations du travail réel (cf. chapitre XI). Notre enquête de terrain montre une variation dans la manière de mesurer les quantités et les durées, plus ou moins proche de la culture écrite.

Entre 2006 et 2009, le nombre de salariés inscrits en formation a augmenté de près de 400 %. Cette augmentation est considérable. Elle est analysée par l'Observatoire des métiers de la propreté comme une conséquence des départs à la retraite des chefs d'équipe. Le remplacement de ces derniers se traduit par un besoin croissant de qualification des agents de nettoyage. L'augmentation des effectifs en formation est aussi expliquée par la participation des salariés des grandes entreprises. Notons que la formation peut donc favoriser la promotion professionnelle.

Les données font toutefois état de difficultés qui peuvent entraver la mise en œuvre et le fonctionnement de la formation aux écrits professionnels. Les entreprises évoquent le remplacement des salariés, mais aussi d'autres difficultés qui relèvent de l'organisation personnelle. Il s'agit du manque d'anticipation pour le départ en congé, de l'absentéisme lié

aux contraintes de la vie personnelle ou à celles des autres emplois. Des abandons en cours de formation peuvent survenir malgré la signature du contrat d'engagement. Ils peuvent avoir pour origine des problèmes de santé mais peuvent aussi résulter d'un surcroît de l'activité. Enfin, ils peuvent survenir lors du changement d'entreprise, au moment du renouvellement des appels d'offres. Ces éléments montrent que la notion de temps peut constituer un élément déterminant à l'engagement des employés dans leur formation. Comme le montre T. Dumet (2009), lorsque les objectifs de la formation sont trop éloignés des préoccupations des apprenants, ces derniers se désinvestissent de leur formation.

Enfin nous avons relevé d'autres difficultés au cours d'entretiens menés avec un responsable d'organisme de formation. Cela concerne la relation avec l'entreprise. Ainsi, les écrits professionnels et les attentes ne sont pas toujours communiqués par l'encadrement de proximité. De plus, les responsables hiérarchiques directs ne modifient pas toujours leurs habitudes face à l'usage de l'écrit. Cela a pour effet de ne pas favoriser la mise en œuvre des nouveaux savoirs sur leur poste de travail (Lachaud, 2010). Les observations de poste menées dans le cadre de notre étude montrent le décalage existant entre la demande de formation de l'entreprise et la réalité du contexte professionnel.

Conclusion partielle

De ce détour par la formation à la « maîtrise des écrits professionnels » nous retiendrons qu'elle se situe dans le courant de la didactique du FLP. Cette formation se distingue de celles examinées au chapitre V, car les apprentissages sont mis en relation avec le contexte professionnel.

Toutefois, le bilan des formations montre plusieurs décalages existants dans les discours des employeurs : ceux-ci attendent une amélioration des compétences langagières sur le poste de travail, mais l'encadrement de proximité ne favorise pas cela. Les employés indiquent que la formation leur permet d'améliorer leurs pratiques langagières mais le contexte professionnel ne favorise pas leur engagement en formation. Enfin, les résultats montrent un écart entre la réalité des pratiques de formation et le travail réel. Envisager les compétences langagières en situation professionnelle permet de rendre compte de variations dans leur mise en œuvre et met en exergue des pratiques plus ou moins proches de la culture écrite.

Conclusion du chapitre

Les représentants du secteur professionnel de la propreté constatent que beaucoup de salariés ne maîtrisent pas complètement la langue française et peuvent rencontrer des difficultés dans l'exercice de leur activité. En effet, la branche de la propreté emploie des personnes peu ou pas qualifiées, francophones ou non, dont le parcours scolaire est habituellement court. La description de l'activité de nettoyage et de l'évolution du secteur professionnel de la propreté, témoigne de la forte imbrication entre le langage et le travail. H. Adami (2006) précise que la maîtrise de la langue s'impose du fait des contraintes associées à la mise en place progressive des normes qualité. Il est demandé à l'ensemble du personnel, y compris les agents de service de nettoyage, d'entrer en relation avec les clients, de communiquer avec leurs pairs et leurs supérieurs, d'adapter leurs interventions aux nouvelles contraintes de sécurité, d'environnement et à l'usage des produits ou des machines. Cela représente la « part langagière du travail » décrite par J. Boutet, qui nécessite une maîtrise de la langue à l'oral mais aussi à l'écrit.

L'analyse de la formation montre que les apprentissages sont mis en relation avec le contexte professionnel. S'inscrivant dans cette perspective, notre étude repose sur l'idée qu'une meilleure connaissance de la réalité de terrain serait de nature à fournir des pistes pour l'amélioration des formations langagières, pour les métiers de la propreté et en particulier celui des agents de nettoyage.

Les informations apportées dans ce chapitre permettent d'avoir une meilleure connaissance du contexte, d'un point de vue institutionnel et doivent être complétées par une étude approfondie sur le terrain. Ceci afin de mesurer l'écart entre le travail prescrit, tel qu'il est prévu dans le cahier des charges, et le travail réel, c'est-à-dire les consignes telles qu'elles sont mises en œuvre. Pour cette raison, notre recherche fondée sur l'analyse des tâches et des postes de travail s'inscrit dans la démarche méthodologique ethnologique. C'est à la méthodologie de recherche qu'est consacré notre prochain chapitre.

TROISIÈME PARTIE

**Éléments de la problématique et
méthodologie de recherche**

Introduction de la troisième partie

Cette troisième partie est consacrée à la présentation de notre démarche méthodologique. Notre approche s'inscrit dans le prolongement des travaux de recherche présentés dans les deux premières parties de notre étude, et plus particulièrement de ceux du réseau Langage et Travail. Comme le montrent ces travaux menés, dans une perspective sociolinguistique, l'étude des compétences langagières nécessite la prise en considération du contexte dans lequel elles sont mises en œuvre. De fait, l'approche ethnologique permet d'observer le langage en situation (Fraenkel & Moatty, 2000).

Après avoir rappelé les principaux éléments de notre problématique, nous présentons au chapitre VII l'approche ethnologique à laquelle notre démarche est affiliée ainsi que les terrains de notre étude. Nous exposons également les outils utilisés pour le recueil et l'analyse des données qui font l'objet de la quatrième partie.

CHAPITRE VII

Retour sur la problématique, présentation de la recherche

Introduction

« Sur le terrain, nous avons simplement partagé des moments, courts ou longs, de la vie quotidienne, au gré des événements, au gré des gens [...]. Nous avons accordé aux faits et gestes des gens autant d'importance qu'à leur parole, acceptant tout ce qui nous était donné de voir et d'entendre, sans forcer les retranchements, sans questionnement, selon la méthode artisanale, et lente, du déchiffrement ethnologique » (Pétonnet, 2002, p. 22).

Les études du langage en contexte professionnel montrent l'imbrication étroite entre langage et activité. Aussi, dans le sillage des travaux du réseau Langage et Travail, que nous avons présentés au chapitre IV, nous avons retenu l'approche ethnologique pour relever des indices permettant d'appréhender la mise en œuvre des savoir-faire langagiers. Comme le soulignent B. Fraenkel & F. Moatty (2000), ce type d'étude nécessite une démarche qualitative qui consiste à observer et à décrire les actions. Elle peut être complétée par des entretiens. Notre étude s'intéresse aux savoir-faire empiriques. L'enquête de terrain de type ethnologique permet d'étudier ces savoir-faire mobilisés en contexte. Ainsi, à la manière de C. Pétonnet (2002), nous avons réalisé notre recherche sur le terrain, à la rencontre des « gens ». Nous les avons suivis au travail, au cours de leur activité, mais aussi pendant les pauses et, pour certains, sur le lieu de leur formation, au moment des premières rencontres.

Après un retour sur notre problématique et un éclairage terminologique, nous exposons dans la première partie de ce chapitre notre démarche. Dans la seconde partie, nous présentons nos cinq terrains de recherche. Enfin, dans la troisième partie, nous apportons des précisions sur nos outils de recueil de données et d'analyse.

1. Méthodologie générale

Notre problématique est centrée sur l'étude du langage en situation professionnelle. Après en avoir rappelé les principaux éléments, nous tentons de définir les termes d'anthropologie, d'ethnologie et d'ethnographie, afin de clarifier nos choix terminologiques. Nous montrons ensuite en quoi notre démarche est issue de l'ethnologie : nos emprunts et nos prises de distance par rapport à celle-ci.

1.1. Retour sur la problématique : mise au jour des compétences empiriques

Notre problématique trouve son ancrage dans le champ de la formation des adultes. Les contextes professionnel et législatif sont en mutation. L'évolution de l'économie de marché (montée du chômage, accroissement de la concurrence, mise en place des nouvelles technologies et des normes de qualité) modifie les postes de travail. Cette évolution s'accompagne de nouvelles exigences qui s'imposent aux salariés auxquels on demande d'être autonome, de s'adapter au changement, de communiquer (cf. chapitre VI). Parallèlement à la mutation économique, comme nous l'avons présenté dans notre premier chapitre, l'évolution du droit du travail donne la possibilité à tous les salariés de prétendre à une formation générale. La loi du 4 mai 2004 prévoit que les formations générales de type « compétences clés » peuvent être financées par les plans de formation des entreprises, par le droit individuel à la formation (DIF) ou par le congé individuel à la formation (CIF). De plus, le *Code du travail*, entré en vigueur au 1^{er} mai 2008 (art. L6111-2), fait explicitement référence à la lutte contre l'illettrisme et attribue une responsabilité aux entreprises quant à la formation de leurs employés.

Dans la perspective de l'insertion professionnelle et du maintien à l'emploi des salariés et notamment des moins qualifiés, une place prépondérante est accordée à l'amélioration des compétences langagières. Des parcours sont proposés par les organismes de formation. Dans la visée d'une didactique centrée sur le sujet, qui prend en considération les compétences issues de l'expérience, nous interrogeons les contenus de ces formations sous l'angle des besoins des salariés.

Rappelons que, par compétences langagières, nous entendons l'ensemble des savoirs et savoir-faire mobilisés lors de la réception et de la production orales et écrites. Les compétences qui relèvent de la littéracie intéressent plus particulièrement notre étude car elles font l'objet de nombreux débats autour de la notion d'illettrisme. Ces éléments de contexte sont à l'origine de notre questionnement et constituent le point de départ de notre réflexion. Plus précisément, nous nous posons les questions suivantes :

- Quelles compétences langagières, en particulier de littéracie, sont mobilisées sur le lieu de travail ?
- Comment les employés utilisent-ils ces compétences langagières, au travail ?
- Quelles solutions sont proposées par les organismes de formation ?
- Quels sont les points de convergence et les éventuels écarts entre ce qui est proposé par les formations et les besoins (et les attentes) des formés ?

Les études montrent l'impact de l'écrit sur notre vie quotidienne. Aussi, nous avons orienté notre recherche sur les effets de l'écrit dans l'activité des salariés concernés par les formations aux apprentissages langagiers. Dans le prolongement des travaux du réseau Langage et Travail, il était pertinent de mener notre enquête sur le lieu de travail. En effet, comme le soulignent les chercheurs, non seulement le langage fait partie du travail mais langage et activité se combinent. Les employés sont conduits à communiquer sur leur lieu de travail, à verbaliser leur activité, à interagir avec leurs collègues, la hiérarchie ou des clients.

L'observation de l'environnement de travail peut donc apporter des précisions sur la nature des compétences langagières et sur la manière dont elles sont mobilisées. Il s'agit notamment d'étudier les lieux pour appréhender la place et le statut de l'écrit sur les postes de travail. Les machines, le matériel et les produits utilisés par les agents de service constituent aussi des éléments de l'environnement de travail qui peuvent donner lieu à l'usage de l'écrit. Enfin, l'environnement peut fournir des informations sur les interactions langagières. Il s'agit des interactions avec les collègues, la hiérarchie, les clients et les usagers.

Nous avons retenu la branche professionnelle de la propreté en raison des spécificités qui caractérisent le métier des agents de nettoyage. En effet, nous avons montré que dans ce métier, les employés travaillent parfois pour plusieurs employeurs, avec des horaires atypiques et que la durée des interventions est réduite par rapport aux tâches demandées (cf. chapitre VI). On constate aussi que les conditions de travail sont difficiles et nécessitent des capacités d'adaptation et d'anticipation. Ces particularités font que la gestion du temps et de l'espace apparaissent comme des éléments essentiels au métier d'agent de nettoyage. On peut donc émettre l'hypothèse que des stratégies spontanées, issues de l'expérience sont mises en œuvre par les employés, pour une gestion efficace de leur activité. Ces manières d'agir, issues d'un savoir-faire empirique, ne sont pas nécessairement valorisées, ni remarquées, car elles ne sont pas considérées comme légitimes (Calvet, 1984). En effet, la norme scolaire met avant tout en valeur les compétences liées à la maîtrise de l'écrit, au détriment de celles qui sont issues de l'expérience. L'objectif de notre étude est donc de décrire les usages de l'écrit, les interactions langagières et les gestes professionnels.

1.2. Une approche méthodologique dans la lignée des travaux du réseau Langage et Travail

L'ethnologie relève de l'anthropologie. Cette dernière peut être définie comme l'étude de l'homme, de manière globale et sous ses différentes dimensions. L'ethnologie ou « l'anthropologie sociale et culturelle » est un courant issu de l'anthropologie

(Laplantine, 2001, p. 15). Elle s'intéresse plus particulièrement aux comportements sociaux de l'être humain dans leur diversité culturelle. Ainsi, l'ethnologie s'applique à l'étude de l'homme, dans son unicité et en prenant en considération les multiples situations sociales dans lesquelles il évolue. Cette approche implique l'immersion du chercheur sur le terrain pour une « observation directe de comportements sociaux » (Laplantine, 2005, p. 9). Notre objectif de recherche consiste à repérer des pratiques langagières et des savoir-faire empiriques, mobilisés en contexte professionnel. De ce fait, nous avons emprunté à l'ethnologie l'immersion et l'implication du chercheur sur le terrain. Toutefois, l'ethnologue construit le cadre théorique à partir du terrain. Or, notre démarche est ici différente car nous avons déterminé un cadrage théorique, en amont de notre recueil de données. Nous reviendrons sur cela dans la troisième partie de ce chapitre, au moment de présenter notre grille d'analyse.

Nous avons adopté la posture du chercheur qui consiste à se rendre « disponible et vacant », selon la méthode de « l'observation flottante », en particulier lors de la première visite sur un poste de travail (Pétonnet, 1982, p. 39). Cette méthode revient à ne pas mobiliser son attention sur un seul objet mais à tenter de l'élargir à l'ensemble des faits, en restant attentif à ceux qui ne sont pas prévisibles. Il s'agit aussi de rendre compte des micro-phénomènes et de relever les récurrences, de manière détaillée et rigoureuse. C'est à partir de l'ensemble de ces éléments qu'il devient possible de repérer des faisceaux de convergence. Ensuite, nous avons davantage focalisé notre attention sur les employés et sur la réalisation des tâches. Ainsi, nous avons procédé à des observations directes de manière « impliquée », dans la mesure où notre rôle était identifié par les témoins (Massonnat, 2005, p. 29). Bien que nous n'ayons pas interféré sur les conditions du travail, ni sur les tâches, la situation d'observation n'est pas sans impact sur les phénomènes observés. Nous les précisons au paragraphe suivant, en présentant nos terrains.

« Ce qu'apporte le regard ethnographique, c'est le souci du détail, la volonté de ne pas considérer comme dénué d'intérêt ce qui peut sembler à priori banal, le fait aussi de s'intéresser aussi bien aux paroles échangées qu'à la gestualité, la disposition des corps dans l'espace, en les rapportant à la globalité de la situation observée. Plus fondamentalement encore, le regard ethnographique suppose la volonté de percevoir l'étrangeté qui repose dans ce qui nous est le plus familier, ou encore [...] de repérer, sous d'apparentes singularités culturelles, des phénomènes similaires à ceux qui sont observés dans les familles françaises » (Grossmann, 2006, p. 19).

C'est dans ces termes que la description ethnographique, en tant qu'outil de l'ethnologie, façonne le recueil et l'analyse des informations récoltées sur le terrain. Il s'agit donc de la mise en forme graphique du regard de l'ethnologue. L'ethnographie consiste à

rendre visible, au moyen de l'écrit, les faits observés sur le terrain. Le type descriptif caractérise cette mise en mots. Cette transcription constitue la matière qui donne lieu à la mise en relation des phénomènes relevés sur le terrain avec les connaissances du chercheur sur l'objet étudié. Ainsi, au-delà de sa fonction descriptive, l'ethnographie consiste à étudier et à analyser des phénomènes relevés sur le terrain. Nous avons emprunté à l'ethnographie la méthodologie qui consiste à observer, décrire et analyser les phénomènes qui nous ont été donnés à voir (Laplantine, 2005). Ainsi, afin de rendre compte de manière minutieuse et précise, des lieux, des gestes et des paroles, nous avons effectué une description des faits pendant l'observation. Dans la lignée des travaux ethnographiques, nous avons utilisé le genre du récit. Nous avons décrit les faits dans l'ordre chronologique de leur déroulement. Pour cela, nous avons procédé à une prise de notes en direct et à un enregistrement audio durant toute l'observation. Parfois nous avons pu prendre des photographies. De même que la situation d'observation, le fait de prendre des notes et de tenir un enregistreur numérique ne sont pas sans conséquences. Nous avons observé quelques réactions que nous présenterons au paragraphe suivant.

Conclusion partielle

En conclusion de la présentation générale de notre méthodologie, nous pouvons retenir les éléments suivants.

Notre recherche s'intéresse aux compétences langagières et en particulier à celles qui relèvent de la réception et de la production écrite. Il s'agit d'étudier ces compétences au travail, notamment pour mettre en lumière des savoir-faire empiriques.

Pour cela, notre méthodologie est en partie issue des travaux des ethnologues. Nous employons le terme d'ethnologie pour présenter notre approche « terrain ». Notons que notre cadrage théorique nous en éloigne. Nous utilisons le terme d'ethnographie au moment où nous présentons les outils du recueil des données et de leur analyse.

2. Les terrains de recherche et les témoins : panorama du métier d'agent de nettoyage

Notre recherche se déroule dans le secteur d'activité du nettoyage. Après avoir présenté nos cinq terrains de recherche et les témoins, nous apportons des précisions sur le contexte dans lequel se sont déroulées les premières rencontres.

2.1. Le choix du terrain de recherche : immersion dans le métier des agents de nettoyage

Nous nous sommes « immergée » de manière intensive pendant près d'un an, pour nous imprégner d'une culture professionnelle dont nous ne connaissions que la part commune. Notre échantillon a été déterminé en fonction des établissements qui ont accepté de nous accueillir. Majoritairement constitué de femmes (14 sur 17 témoins), peu voire pas diplômées, de plus de 40 ans, notre échantillon coïncide avec le profil des employés qui occupent les postes d'agent de nettoyage (cf. chapitre VI).

Nous avons réalisé des observations auprès de 17 agents de service nettoyage, sur la période d'octobre 2008 à septembre 2009. En fonction de leur disponibilité, nous avons suivi chaque agent depuis le début, jusqu'à la fin de son créneau de travail (entre une heure et demie et quatre heures, selon les cas). Par ailleurs, nous avons veillé à varier les créneaux de travail observés, pour un même agent. Les horaires de ménage varient de 4 heures du matin à 20 h 30. D'une part, cette expérience nous a permis de nous imprégner de l'atmosphère de travail de nos témoins et de partager leur réalité professionnelle. D'autre part, nous pensons que cela a grandement favorisé notre intégration dans les équipes.

En accord avec les principes déontologiques de la profession, nous avons informé les établissements et les témoins du déroulement de notre recherche (Blanchet, 2000). Lorsqu'ils le souhaitent, nous leur avons remis un document qui précisait l'objet et l'objectif de notre étude ainsi que le protocole de recueil des données (cf. annexe VII - 1). Nous nous sommes également engagée à communiquer les résultats de notre recherche à ceux qui le souhaitent. Nous accordons de l'importance à cette étape d'information des participants, « pour le respect du savoir offert par les informateurs » (Blanchet, 2000, p. 87). Nous pensons qu'il s'agit d'un point essentiel à la relation de confiance qui se tisse entre le chercheur et les témoins.

Nous avons procédé à un enregistrement des propos des employés, durant les observations, donc pendant le déroulement de l'activité professionnelle. Au moment où nous les avons informés, avant de débiter les observations, cela a soulevé des interrogations et parfois des réticences. Nous reviendrons sur les réactions suscitées par l'usage de notre enregistreur numérique dans le paragraphe suivant.

Nous avons précisé aux employés que nous n'interviendrons pas durant les observations, pour ne pas gêner leur activité. Toutefois, ils étaient libres de nous poser des questions. Nous avons constaté qu'à la seconde observation, les interactions étaient plus spontanées et de plus en plus nombreuses. Les témoins posaient davantage de questions et abordaient parfois des thèmes plus personnels. Un employeur d'une société privée nous a

demandé de ne pas adresser la parole aux employés, invoquant le retard que cela pourrait occasionner dans la réalisation de leurs tâches. Nous avons respecté sa demande. Cependant, comme nous le décrivons au paragraphe suivant, ce sont les employées (Bahia et Habiba) qui ont spontanément engagé la conversation, dès notre seconde rencontre. La présence du chercheur ne peut être totalement effacée, même si elle doit rester extérieure, afin de ne pas modifier les situations observées. Aussi, lorsque cela a été possible et quand les employés étaient disponibles, nous avons orienté la parole sur les thèmes qui intéressaient notre étude : la gestion des tâches, des consignes et les usages de l'écrit (en réception et en production).

Durant les pauses, les échanges étaient plus libres et des sujets plus personnels ont été abordés, révélant parfois des tensions au sein des équipes. Nous reviendrons sur ce point au paragraphe suivant. Soulignons toutefois que nous nous sommes interrogée quant à l'attitude à adopter pendant ces moments informels. La posture évoquée par C. Pétonnet (1995) à ce propos nous a aidée à renforcer notre rôle de chercheur. Nous avons tenté de rester présente en prenant part aux échanges tout en établissant une distance qui permettait de conserver une position impartiale. Ceci dans le but de maintenir la relation de confiance avec les employés mais aussi pour observer la situation elle-même.

Cependant, comme le souligne P. Bourdieu (1998), nous n'ignorons pas la distance sociale qui sépare le chercheur du témoin. La position d'observation est une « situation sociale » qui implique une « violence symbolique » dans la relation entre l'enquêteur et l'enquêté (Bourdieu, 1982, 1998, p. 1393). La position sociale du chercheur peut être perçue par le témoin comme étant supérieure, notamment du point de vue du capital culturel. Concernant notre étude, comme nous le verrons au point suivant, cela a pu avoir pour conséquence le refus de participation de certains témoins. De plus, la prise de notes dans un carnet, l'usage d'un enregistreur et notre implication dans les interactions, ne sont pas des événements habituels des situations observées. Ainsi, comme le souligne P. Blanchet (2000), mais aussi D. Bourgain (1990), cette dissymétrie dans l'interaction verbale a pu avoir un impact sur l'authenticité des comportements observés. Les différences de statut ainsi que la perception qu'ont nos témoins de la norme sociale, ont pu influencer les discours recueillis sur le terrain.

Pour atténuer cet écart, sans toutefois prétendre en neutraliser les effets, nous avons adopté une attitude bienveillante, de non-jugement, et nous nous sommes positionnée en néophyte, dans « une posture intérieure-extérieure » (Blanchet, 2000, p. 44). Ainsi, avec l'objectif d'inverser et d'atténuer la situation de domination, nous nous sommes présentée sur

le terrain en tant que non experte de l'objet observé. Nous avons pu observer les compétences langagières de l'extérieur, en n'étant pas de la profession tout en ayant une expérience de formatrice dans ce domaine. Nous avons la volonté de comprendre le métier grâce à l'expérience personnelle de chaque employé. Enfin, lorsque nous avons jugé que cela était pertinent, nous avons adopté les habitudes des équipes comme l'usage du tutoiement et du prénom. Comme nous le précisons au paragraphe suivant, nous avons également explicité les objectifs de la recherche et nous sommes restée disponible pour répondre aux questions. Nous avons construit ces conditions de réussite au fil des rencontres tout en étant consciente de l'impossibilité de contrôler tous les faits perceptibles ou non, qui parasitent l'observation. Cela a donné lieu à des négociations avec la hiérarchie, avant même de rencontrer les employés.

2.2. Le lieu de travail comme terrain de recherche : obstacles et négociations

Notre étude s'intéressant au travail des agents de nettoyage, le terrain de recherche se situe sur les lieux nettoyés par les témoins. Cinq établissements constituent notre terrain d'étude : deux sociétés privées et trois collectivités publiques. Nous les présentons ci-dessous, dans l'ordre chronologique du déroulement des observations. Les noms des établissements et des personnes ont été modifiés, pour des raisons de confidentialité. Après avoir donné quelques informations générales pour chaque établissement, nous exposons les démarches qui ont été nécessaires pour entrer en relation avec les équipes de nettoyage et leur hiérarchie. Nous apportons ensuite des éléments quant au déroulement de la première rencontre avec chacun de nos 17 témoins. Nos impressions complètent ces informations et décrivent le climat dans lequel ces premières rencontres se sont déroulées.

Rappelons que nous avons remis aux personnes qui l'ont souhaité un document stipulant notre engagement, quant à la confidentialité des informations recueillies (cf. annexe VII - 1). Ce document précisait également le déroulement de notre enquête. Certains témoins, préoccupés par la confidentialité, nous ont demandé de le compléter par notre signature.

Les informations relatives aux témoins et aux observations sont présentées dans les portraits, au chapitre VIII. Il s'agit notamment des éléments biographiques, sur leur parcours de formation, leur expérience professionnelle et le type de contrat. Le nombre et les informations sur les lieux nettoyés, sont également précisés au chapitre VIII.

Europe place nette (EPN) :

« Vous n'allez pas l'observer trois heures quand même ? [...] Quand il y a une personne qui regarde, on a plus de mal. On essaye aujourd'hui et après on voit si ça se passe bien... » (Propos recueillis auprès du chef de chantier d'Atika. Cf. CD-Rom, dossier EPN, compte rendu d'Atika, du 17/06/09, lignes 75 à 91).

Sur notre premier terrain, à Europe Place Nette, nous avons observé le travail de quatre employées : Gisem, Karima, Djamila et Atika.

Nous avons en effet débuté notre recueil de données avec Europe Place Nette (EPN). Cette société privée est installée à Villenette, depuis 2006. Elle appartient à un groupe français spécialisé dans le nettoyage des locaux et l'enlèvement des déchets. Ce groupe compte environ 1 200 employés. Nous avons observé le travail de quatre employées, sur deux sites. Gisem et Karima nettoient les locaux d'un établissement privé qui mène une activité de recherche. Atika et Djamila travaillent dans une université.

Au moment où nous débutons notre enquête, nous sommes en relation avec une formatrice (Lise) que nous avons rencontrée dans le cadre d'un groupe de recherche. Elle anime des séances « maîtrise des écrits professionnels », pour les agents de nettoyage de la société EPN, dont Gisem, Karima, Atika et Djamila. Après s'être adressée à la hiérarchie de l'entreprise, Lise a obtenu un rendez-vous pour nous, avec leur responsable, le chef de chantier de Gisem et Karima.

La première rencontre avec l'équipe a lieu en octobre 2008 (cf. compte rendu du 09/10/08 de Gisem et Karima). Après que nous lui ayons présenté notre recherche, le responsable, nous conduit au local où les employés se rassemblent avant de démarrer l'activité. Gisem et Karima sont présentes ainsi que leurs collègues. Nous exposons l'objet de notre visite à l'ensemble de l'équipe : nous sommes formatrice et nous menons une étude dans le cadre de notre formation à l'Université. Nous précisons que cette étude pourrait contribuer à l'amélioration des parcours de formation comme la « maîtrise des écrits professionnels ». Nous souhaitons voir leur travail pour comprendre leur métier. Nous insistons sur le fait que notre enquête est anonyme. Les employés nous posent quelques questions, mais c'est surtout le chef de chantier qui s'exprime. Ce dernier nous demande ensuite de le suivre pour une visite des locaux nettoyés par Gisem et Karima. Ces dernières y assistent et parlent peu.

La seconde visite a lieu un mois et demi plus tard. Nous nous entretenons avec le chef de chantier et il nous accompagne à nouveau, malgré notre demande d'observer en dehors de sa présence. Nous avons seulement pu rester quelques instants seule avec Gisem,

durant son activité. A cette occasion, celle-ci s'exprime davantage, en particulier à propos de ses progrès pour lire le français. Notons que la présence du chef de chantier n'est pas sans impact sur la situation d'observation. Par la suite, le chef de chantier ne nous a pas autorisée à poursuivre l'enquête. Cette décision a été transmise par l'entreprise, à la formatrice. La raison évoquée était la gêne que notre présence pouvait occasionner du fait du peu de temps dont disposent les employées pour effectuer leur travail. Toutefois, nous avons perçu des réticences au moment de l'entretien que nous avons mené avec ce responsable. Il insiste sur le fait que les employées n'ont pas besoin de savoir lire ni écrire sur leur poste de travail. Il a écourté notre entretien de manière imprévisible. C'est à la suite de cette rencontre que le responsable nous a signifié son refus de nous accueillir pour poursuivre les observations. Ainsi, l'adhésion des employés est nécessaire mais n'est pas suffisante. Celle de l'encadrement de proximité est également indispensable.

Quelques mois tard, en février 2009, la formatrice obtient auprès de la hiérarchie un rendez-vous avec un autre chef de chantier (Julia) pour observer le poste de deux employées qui se trouvent également dans un de ses groupes de formation : Atika et Djamila. Nous rencontrons Julia en présence des employés, dans la pièce où l'équipe a l'habitude de se rassembler avant le démarrage de l'activité. Nous nous présentons brièvement au groupe et la formatrice précise qu'elle vient voir le travail d'Atika et de Djamila et prendre quelques photographies pour illustrer le contenu des séances de formation. Nous justifions ensuite notre présence en indiquant que notre travail va compléter celui de Lise.

A la suite de cette présentation collective, Julia nous accompagne pour visiter les locaux nettoyés par Djamila. De même que pour Gisem, nous constatons l'impact de la présence du responsable, notamment par le fait que Djamila s'exprime peu (cf. compte rendu du 19/02/09). Ce dernier nous a laissée seule pour réaliser les autres observations de poste mais nous avons dû négocier pour pouvoir terminer notre enquête (cf. compte rendu d'Atika, du 17/06/09, lignes 73 à 91 et 406). Comme le précédent chef de chantier, celui-ci a évoqué la perte de temps que notre présence pouvait occasionner. Comme nous le montrons au chapitre X, ce fait n'est pas sans incidence sur nos observations, notamment sur la fréquence et la nature des interactions des employés.

Lorsque nous nous sommes trouvée seule avec les employées, les observations se sont déroulées sans incident. Parfois, les témoins ou leurs collègues nous ont posé des questions à propos de notre recherche. Ainsi, lors d'une observation, Lamia, la collègue d'Atika s'interroge en nous voyant prendre des notes. Elle demande : *après, vous les notez ?* (cf. compte rendu du 17/06/09, lignes 26 à 33). Cette remarque évoque la crainte d'être jugée

dans son travail. Nous en avons tenu compte pour les observations suivantes, au moment de la présentation de notre étude mais aussi lorsque nous avons perçu des doutes. Ainsi, à chaque fois que nous avons ressenti des craintes, nous avons rappelé notre rôle.

Mairie de Villenette : participer à une enquête, « un moment pour réfléchir »

A la mairie de Villenette, notre second terrain, nous avons successivement observé le travail de cinq employés : Nicole, Martine, Hadria, Anaïs et Mustapha.

La mairie Villenette dispose d'un service interne de nettoyage et fait également appel à la sous-traitance. Nous avons rencontré cinq employés municipaux du service interne du nettoyage des locaux. Nous les présentons dans l'ordre chronologique des rencontres.

Nous avons été mise en relation avec le responsable des formations de la mairie de Villenette par un autre contact, appartenant au groupe de recherche cité précédemment. Après avoir exposé notre demande par téléphone, nous lui avons envoyé notre projet de recherche. Nous le rencontrons peu de temps après, en février 2009, au cours d'un rendez-vous. Nous lui rappelons l'objet de notre étude et après avoir répondu à ses questions nous lui indiquons que nous souhaitons rencontrer des employés qui participent aux formations « remise à niveau ». La situation de formation nous semblait être un élément facilitateur pour entrer en relation avec d'éventuels témoins. Après nous avoir exposé les dispositifs et les objectifs de ces formations, la responsable nous a communiqué le nom des employés qui lui semblaient correspondre au profil de ceux que nous recherchions pour notre enquête.

Deux groupes de formation sont mis en place par la mairie de Villenette. Les séances sont animées par une formatrice interne. Les parcours durent un peu plus de 300 heures, réparties sur deux ans et s'adressent à tous les employés qui veulent améliorer leurs connaissances générales. Le groupe du mardi est réservé aux plus « en difficulté » avec la langue et les mathématiques. Celui du jeudi est destiné à ceux qui le sont moins et qui préparent un concours interne, dans le cadre de la promotion professionnelle.

Nous pensons qu'il est plus facile d'entrer en contact avec les employés sur leur lieu de formation. Le responsable accepte et nous communique les coordonnées de la formatrice interne et d'un organisme privé, ainsi que les noms de plusieurs employés correspondant au profil des témoins que nous recherchions. Il demande un délai avant de les contacter car il souhaite les prévenir de notre démarche.

Un mois plus tard, nous rencontrons les employés sur leur lieu de formation. Nous débutons avec ceux du groupe du mardi. Comme convenu avec la formatrice, nous arrivons au moment de la pause. Elle a prévenu Martine et Hadria, qui nous attendent alors que les

autres participants sont sortis de la salle de formation. Après les salutations d'usage et un bref exposé de notre travail, nous échangeons quelques mots à propos de leur formation. A la demande de la formatrice, nous présentons l'objectif de notre visite, de manière collective. Lorsque nous lui avons présenté le profil des témoins que nous recherchions, le responsable des formations avait pensé à Martine et Hadria qui se trouvent dans ce groupe. Toutefois, au moment de la présentation collective, nous lançons un appel à d'autres volontaires. C'est alors que Nicole lève la main et dit, d'un ton enthousiaste, être intéressée. Alors que Martine ne montre pas de réticence à l'idée de participer et au fait que nous venions sur son lieu de travail, dans la mesure où « l'encadrante » est d'accord, nous ressentons plus de crainte de la part d'Hadria. Cette dernière n'est pas d'accord pour que ses propos soient enregistrés et dit qu'au travail, « ça va vite ». Elle accepte timidement. Nous repartons après avoir convenu d'un second rendez-vous sur le lieu de formation, pour l'entretien.

La semaine suivante, Hadria assiste à l'entretien, en présence de ses collègues, Martine et Nicole. Ces dernières répondent à nos questions alors que, comme convenu, Hadria reste silencieuse en raison de l'enregistrement. Nous nous entretiendrons ensuite avec elle, sans enregistreur. Contrairement aux premières rencontres avec les employés d'Europe Place Nette, nous avons proposé l'entretien à nos témoins, avant de nous rendre sur leur poste. En effet, la formatrice ne nous accompagne pas sur leur lieu de travail et cela nous permet de prendre le temps d'instaurer une relation de confiance avant de démarrer les observations. L'entretien que nous menons sur un mode informel, est une nouvelle occasion de répondre à leurs questions à propos de l'observation. Cela a également permis de préparer notre venue auprès de la hiérarchie. Nous avons recueilli des informations relatives à l'organisation hiérarchique ainsi que les coordonnées des responsables à prévenir avant notre visite. En effet, même si nous avons l'accord de la responsable des formations, pour chaque employé, il a été nécessaire de recueillir l'adhésion de deux autres responsables de niveaux hiérarchiques différents.

Ces accords obtenus, nous avons pu débiter les premières observations successivement, sur les postes de Martine, Nicole et d'Hadria au milieu du mois de mars 2009. Elles travaillent toutes les trois dans des écoles différentes. Les responsables de Martine, Nicole et Hadria n'ont pas assisté aux observations de poste.

Sur le poste de Martine, notre présence a été facilement acceptée par l'équipe. Nous avons volontairement écourté notre première observation, à peu près une heure après l'avoir débutée. En effet, même si l'accueil a été favorable, nous avons préféré procéder en plusieurs

étapes pour prendre le temps de faire connaissance avec les employés. La relation de confiance est essentielle pour avoir accès au travail réel et aux interactions du quotidien.

A notre arrivée sur le poste de Nicole, l'équipe du nettoyage était dans l'attente du démarrage de l'activité. Celle-ci s'est prolongée et nous avons ressenti une gêne de la part de Nicole. Nous avons stoppé les observations après avoir vu la totalité des tâches, à l'issue de deux visites.

Lorsque nous avons retrouvé Hadria sur son lieu de travail, elle paraissait un peu inquiète. Nous lui avons assuré l'accord de ses responsables et après que nous ayons fait la connaissance de son chef de service, elle a semblé être plus à l'aise. Ensuite, durant l'activité, elle a pris plus souvent la parole pour commenter son travail. Toutefois, Hadria ne nous a pas donné l'autorisation d'enregistrer. A la fin de cette première observation, elle a exprimé ses craintes par rapport à l'enregistrement audio (cf. compte rendu du 27/03/09, lignes 289 à 297 et du 03/04/09, lignes 14 à 20). Elle a évoqué la peur de voir ses propos diffusés. Après lui avoir communiqué le document qui présente notre étude ainsi que la clause de confidentialité, elle a accepté une seconde observation. Notons que nous avons dû apposer notre signature et ajouter une mention manuscrite à propos de la non diffusion des noms de lieux et de personnes.

Nous avons rencontré Anaïs dans le groupe du jeudi, au début du mois de mars 2009. De même que pour Martine, Nicole et Hadria, nous nous sommes rendue dans la salle de formation au moment de la pause et à une heure convenue avec la formatrice.

Nous présentons l'objet de notre étude au groupe : ancienne formatrice, nous effectuons une recherche et préparons un diplôme (thèse en Sciences du langage), en lien avec notre pratique professionnelle. Nous nous intéressons au métier d'agent de nettoyage pour mieux le connaître et tenter de percevoir le lien entre les savoirs acquis pendant la formation et la pratique, sur le lieu de travail. Nous exposons ensuite le déroulement de notre enquête ainsi que le cadre déontologique. Un des 18 participants s'interroge à propos de notre intérêt pour les métiers du nettoyage. Nous évoquons notre pratique de formatrice et la nécessité de mieux comprendre ce métier en évolution, précisant qu'il semblerait que les agents soient conduits à utiliser l'écrit de plus en plus souvent, sur leur lieu de travail. Il acquiesce.

Puis, nous nous entretenons quelques instants, seule, avec Anaïs. Nous lui indiquons que c'est la responsable des formations qui nous adresse à elle. Elle accepte de participer à notre étude après avoir précisé que si cela nous permet de mieux connaître son métier, ce sera l'occasion pour elle de prendre « un moment pour réfléchir » aux apports de sa formation. Anaïs est dans une « phase de réflexion », elle aimerait changer de métier. Enfin, elle nous

indique la démarche à suivre pour informer sa hiérarchie de notre venue, à la mairie de Villenette, où elle travaille. Nous convenons également d'une seconde rencontre pour effectuer l'entretien, sur son lieu de formation. A la suite de cet entretien, nous fixons un rendez-vous pour observer son travail, sous réserve de l'accord de sa hiérarchie.

Deux semaines plus tard, nous avons l'accord du chef de service. Toutefois, il manque celui du chef d'équipe, malgré de multiples rappels effectués par la formatrice interne. Celle-ci nous assure que nous pouvons nous rendre au rendez-vous convenu avec Anaïs. Ainsi, nous nous présentons à la mairie, le jour prévu (cf. compte rendu du 16/03/09). Anaïs est étonnée de notre présence, nous percevons de la gêne. Son chef de service n'a pas eu le message de son responsable concernant notre venue. Il le contacte en notre présence et attend son accord avant de nous autoriser à revenir. Après avoir convenu des démarches à réaliser en amont des observations (envoi de mails aux deux responsables), nous avons pu revenir plusieurs fois, sans difficulté. Le responsable n'a pas assisté aux observations. Cependant nous avons ressenti des tensions au sein de l'équipe au cours des observations suivantes et plus particulièrement lors de notre dernière visite. C'est pour cette raison que nous les avons stoppées. Anaïs a évoqué des craintes à l'égard de notre travail, de la part de ses collègues (cf. compte rendu du 23/03/109, lignes 287 à 291 et compte rendu du 10/04/09, ligne 303). Ainsi, la présence du chercheur sur le terrain demande à être négociée auprès des témoins et de leur hiérarchie. Parfois cette situation peut raviver les tensions existantes au sein des équipes. Toutefois cela ne semble pas avoir eu d'impact sur la relation de confiance qui s'est installée au moment des observations, malgré les craintes exprimées par Anaïs concernant l'enregistrement (cf. compte rendu du 10/04/09, lignes 52 et 229).

Anaïs est la seule femme de l'équipe qui prend son service à 4 heures du matin. Comme pour les autres témoins, nous avons tenu à être présente durant tout son temps de travail. Ainsi, nous avons observé l'activité d'Anaïs dès sa prise de poste, à quatre heures. Cela a pu contribuer à montrer notre intérêt pour son activité, quelles que soient les conditions dans lesquelles elles sont exercées.

Enfin, il nous est arrivé de quitter notre statut d'observateur pendant quelques instants. Alors que nous observions le nettoyage des baies vitrées, Anaïs nous a proposé de mettre en application les gestes effectués par son collègue (cf. compte rendu du 16/03/09, lignes 139 à 146). Même si elle ne l'efface pas, cette situation peut atténuer la distance sociale qui existe entre le chercheur et les témoins. De ce fait, elle peut favoriser l'acceptation de notre présence sur le terrain.

Comme pour les autres employés de la mairie, notre première rencontre avec Mustapha s'est déroulée sur son lieu de formation, en mars 2009. Contrairement aux autres employés, Mustapha effectue sa formation « remise à niveau » avec un organisme qui ne dépend pas de la mairie. La responsable des formations a prévenu la formatrice de notre venue et nous avons pris rendez-vous avec elle.

Nous arrivons alors que la séance a débuté. Nous avons le sentiment que notre venue a été préparée. Après un accueil cordial, la formatrice propose que chacun se présente. Nous nous présentons de la même manière qu'avec les groupes de la formation interne. Un tour de table permet aux 4 participants de faire de même, puis chacun reprend ses activités de formation. Au cours de la séance, Mustapha s'interroge à propos du sens du mot « observation ». « Observation en français, ça veut dire : pour surveiller quelque chose, non ? » nous demande-t-il (cf. compte rendu du 25/03/09, ligne 35). Nous lui indiquons que nous l'entendons dans le sens de « regarder » ou de « voir ». Il dit : « ah ».

La séance se poursuit et, un moment plus tard, nous profitons de la pause pour faire davantage connaissance avec les participants. Nous bavardons un moment et indiquons à Mustapha que le responsable des formations nous a communiqué son nom et que nous souhaiterions voir son travail. Nous répondons à ses questions, notamment à propos du déroulement des observations. Lorsque nous lui demandons s'il est d'accord, Mustapha acquiesce sans hésitation. Après avoir donné son emploi du temps de la semaine, il nous recommande de lui téléphoner avant de venir. Il nous communique aussi le nom de deux responsables à prévenir en amont de notre visite. Mustapha nettoie différents bâtiments municipaux répartis dans la ville et travaille de quatre à onze heures. Il préfère que nous venions certains jours car il a plus de temps pour effectuer son travail. Nous acceptons en lui disant que nous souhaiterions voir ce travail plus tard, en insistant sur le fait que nous nous engageons à ne pas ralentir son activité.

Après avoir reçu l'accord de ses responsables, nous le retrouvons pour une première observation sur son lieu de travail, à 11 heures, à la fin de son service. Il travaille seul et se déplace avec le camion mis à sa disposition par la mairie. Le chef d'équipe nous rejoint à la fin de la première observation. L'entrevue est brève. Nous lui exposons notre projet. Il ne pose pas de questions et nous demande seulement de le prévenir de notre présence. Nous ne le reverrons pas pendant les observations, ni pour l'entretien car nous n'avons pas réussi à le joindre.

De même qu'Anaïs, Mustapha débute son activité à quatre heures, nous l'avons donc observé pendant la première partie de son activité, dès cinq heures. Nous n'avons pas pu

obtenir son accord pour venir plus tôt et voir le déroulement de sa prise de poste. Mustapha a évoqué l'horaire matinal et le fait qu'il effectue les mêmes tâches.

Nous avons eu l'occasion d'accompagner Mustapha dans le camion de la mairie, durant ses déplacements à travers la ville. Il l'utilise pour rejoindre les différents lieux dans lesquels il travaille. Cela nous a donné l'occasion d'observer l'organisation de ses déplacements mais aussi de quitter notre attitude d'observatrice pour converser avec Mustapha, de manière informelle. Comme chaque jour il s'arrête boire un café, au moment de sa pause et, il nous propose de l'accompagner. Nous acceptons volontiers. Au cours de la conversation, il nous a demandé des informations à propos d'un courrier administratif qu'il avait avec lui. Dans ce bref échange, nous n'avons pas tout à fait quitté notre posture de chercheur car nous avons essayé d'appréhender son rapport à l'écrit, en situation (cf. chapitre VIII, portrait de Mustapha).

Établissement de formation professionnelle supérieure (EFPS) : « j'ai pas envie de livrer ma vie privée ! »

A l'Établissement de formation professionnelle supérieure, notre troisième terrain, nous avons observé trois témoins : Nadia, Abdel et Farida.

L'établissement de formation professionnelle supérieure (EFPS) situé à Villeneuve est une collectivité publique. Le nettoyage des bâtiments est effectué par le personnel de l'établissement dont cinq agents qui sont en Contrat d'accompagnement vers l'emploi (CAE) pour une durée de deux ans et travaillent au service du nettoyage.

Nous sommes entrée en contact avec le responsable du site dans le cadre de notre formation scientifique, en mars 2009. Celui-ci nous a mise en relation avec le responsable du service de nettoyage que nous avons rencontré au cours d'un rendez-vous. Nous lui avons présenté notre étude, puis, comme convenu, nous avons rencontré les membres de l'équipe au moment de leur pause.

Nous rejoignons les employés du service nettoyage dans une des salles de l'établissement. Les cinq membres de l'équipe, quatre femmes et un homme, sont assis près d'une petite table. Après les avoir salués, nous leur présentons notre étude, de la même manière qu'avec les employés de la mairie. Nous leur indiquons que nous souhaiterions avoir au moins trois participants. Après quelques échanges à propos du déroulement des observations, le seul homme de l'équipe, Abdel, donne son accord et nous propose de démarrer sur le champ. Une des dames lance : « j'ai pas envie de livrer ma vie privée ! ». Les deux autres personnes que nous avons observées (Nadia et Farida) ne répondent pas tout de

suite mais ne montrent pas de signe de refus. Leur chef d'équipe les encourage et nous insistons sur les notions de confidentialité et de non jugement. Farida et Nadia finissent par répondre favorablement. Nous convenons d'un jour et d'une heure pour la première observation, avec chacun des trois employés. Nous les avons rencontrés séparément. Ils travaillent seuls, les observations se sont déroulées sans la présence du responsable.

Abdel présente un certain enthousiasme pour nous montrer son travail. Au cours des observations, il nous livre des informations sur son parcours (ses emplois précédents, sa formation) mais aussi sur sa vie personnelle, sa petite fille et la visite surprise qu'il va faire à sa famille, en Algérie (cf. compte rendu du 24/03/09, lignes 323 à 327). Lorsque nous lui demandons si notre présence le gêne, il répond en souriant : « au contraire, vous me tenez compagnie ! » (ligne 91).

Un autre jour, alors que nous observons son travail depuis plus de deux heures, Abdel « jette un coup d'œil » dans la classe où nous nous trouvons et nous propose de faire de même. Il demande : « qu'est-ce qu'il y a à faire dans cette classe ? ». Nous énumérons les tâches à réaliser et il ponctue en acquiesçant (« bien, exactement »), avant de reprendre son activité ! (cf. compte rendu du 21/04/09, lignes 274 à 277). Comme nous l'avons évoqué précédemment, la prise de distance avec notre posture d'observatrice a pu favoriser la relation de confiance. De plus, ces brèves mises en situation nous ont permis d'approcher la réalité du métier.

Bien que Nadia indique lors de la première observation, qu'elle n'aime pas qu'on la regarde travailler, elle devient volubile et va même jusqu'à nous livrer des anecdotes sur sa vie personnelle, au fur et à mesure des rencontres. Un jour, elle nous fait part de sa crainte de l'enregistrement : « je voulais savoir, le chef écoute ce qu'on dit ? Parce que je ne sais pas, j'ai l'impression qu'il fait la tête en ce moment. J'ai dit : tiens, c'est depuis qu'on a commencé ». Nous lui indiquons que ce n'est pas le cas et lui rappelons la confidentialité concernant les enregistrements. Ainsi, on peut comprendre la réticence de certains et rappeler la nécessité de permettre aux témoins d'exprimer leurs craintes.

Sur le poste de Farida, nous avons remarqué la présence de sa collègue qui avait répondu de manière négative en évoquant sa vie privée, lors de notre première rencontre. Elle s'est manifestée à plusieurs reprises pour bavarder avec nous et avec sa collègue. Nous avons pensé qu'elle était intéressée et peut-être qu'avec davantage de temps, nous aurions pu gagner sa confiance.

Université de Villeneuve : il y a des confiances que l'on ne gagne pas mais qui reviennent timidement

A l'Université de Villeneuve, nous avons observé le travail de trois employés : Corine, Daniel et Josette.

L'Université de Villeneuve est un établissement public. Il emploie son propre personnel pour le nettoyage des locaux et sous-traite une partie de l'activité auprès de sociétés privées. Nous avons rencontré le personnel employé par l'établissement et celui de la société de sous-traitance : Service nettoyage pro, que nous présentons au point suivant.

Nous avons contacté le responsable du service qui s'occupe de l'entretien des locaux de l'Université en avril 2009. Après avoir pris connaissance de l'objet de notre étude, celui-ci nous a donné son accord et nous a communiqué les coordonnées du chef d'équipe. Nous avons eu un premier entretien avec ce dernier, et lui avons demandé s'il était possible de rencontrer les membres du service, à l'issue de notre entrevue. Une fois de plus, lorsque nous évoquons la confidentialité, le responsable indique que c'est un élément important car il y a des problèmes relationnels au sein de son équipe. A l'issue de notre entrevue, il nous accompagne dans la salle où le personnel se rassemble, au moment de la pause. Cinq femmes et un homme se trouvent dans la pièce, assis autour d'une grande table.

Nous leur présentons notre étude, en présence du chef d'équipe et leur demandons s'ils souhaitent participer. Un échange s'engage, nous répondons à leurs questions qui portent essentiellement sur les objectifs et le déroulement des observations. Daniel accepte en premier. Puis, une dame un peu plus âgée (Fabienne), dit en poussant du coude sa collègue : « vas-y, c'est pour toi ». Cette dernière refuse. Nous rappelons le cadre déontologique et insistons un peu sur le fait que nous aimerions pouvoir voir au moins trois personnes de leur équipe. Après quelques hésitations, une jeune femme (Corine) accepte. Nous précisons aux deux autres dames plus âgées qu'elles peuvent prendre le temps de réfléchir et que si elles changent d'avis, elles pourront quand même participer. Josette est absente mais le chef d'équipe pense qu'il faudrait qu'elle participe car elle a « beaucoup d'années d'ancienneté dans le métier ». Il dit aussi qu'elle sera probablement d'accord.

Nous rencontrons Josette quelques jours plus tard au moment de débiter une observation avec Corine (cf. compte rendu du 04/05/09, lignes 52 à 76). Nous nous trouvons dans la salle de pause en présence du chef d'équipe. Sur le ton de la plaisanterie, celui-ci annonce que son statut de « doyenne de l'équipe » lui procure la nécessité de participer à notre étude. Josette travaille à l'Université de Villeneuve depuis « 37 ans », « c'est l'ancienne,

la big boss ! » s'exclame le chef d'équipe. Elle connaît bien son métier et accepte volontiers de nous montrer cette expérience : « oui, il n'y a pas de problème ».

De même que Nadia, lors d'une observation, Josette évoque sa méfiance à propos de l'évaluation de son travail de notre part, pour en rendre compte à son chef d'équipe : « alors, vous pourrez dire à Hicham que c'est bien entretenu, hein ? » (cf. compte rendu du 26/05/09, ligne 254). Nous lui rappelons que cela n'est pas notre rôle.

Josette et Corine travaillent en présence des usagers. Certains se sont interrogés à propos de notre présence. Ainsi, au cours d'une observation avec Josette, un usager interroge d'un ton ironique : « tu es en train de faire un film, Josette ? » (compte rendu du 02/06/09, ligne 196). Lors d'une observation, Corine constate que les usagers « ont tous peur », ils pensent que nous surveillons son travail (cf. compte rendu du 05/06/09, ligne 264). Au cours des observations avec Daniel, des usagers nous interpellent, parfois sur un ton autoritaire et peu aimable, et nous demandent de justifier notre présence. D'autres approuvent notre intérêt pour le travail des agents de service (cf. compte rendu de Daniel du 19/05/09, lignes 84, 126, 147).

Comme l'illustrent les interrogations de Daniel et de Josette, les employés sont attentifs à la manière dont nous appréhendons leur travail. Ainsi, à un moment où les opérations de nettoyage se succèdent, Daniel s'arrête quelques instants et nous demande si « c'est clair » (cf. compte rendu du 19/05/09, ligne 155). Josette fait de même à plusieurs reprises : « Je t'ai bien expliqué, ça va ? » (cf. compte rendu du 02/06/09, ligne 227). Les questions des témoins montrent leur implication dans la situation d'observation.

De même que la collègue de Farida, celle de Corine s'est manifestée au cours des observations. Nous l'avons rencontrée au moment des pauses, mais aussi à plusieurs reprises, sur le lieu de travail de Corine (cf. compte rendu du 04/05/09, lignes 504 à 529 et du 05/06/09, lignes 107 à 123). Elle nous a interrogée plusieurs fois à propos de notre activité et de notre thèse. Nous avons également remarqué l'intérêt porté à notre étude par un autre collègue de Corine : Michel. Celui-ci nous a interrogée à propos de son déroulement et des résultats. Puis, il a commenté notre travail et nous a proposé des idées comme l'observation des déplacements des employés (cf. compte rendu de Corine du 05/06/09, ligne 296). Deux constats peuvent être relevés à propos de ces questions et de ces remarques. Le premier concerne la participation aux observations. Ainsi, bien que la collègue de Corine n'ait pas souhaité participer, elle s'implique peu à peu sans toutefois s'engager, puisqu'elle ne nous demande pas d'observer son travail. Le second constat est relatif aux interrogations suscitées par notre étude. Les commentaires et les suggestions de Michel montrent que l'écart

symbolique qui existe entre le chercheur et le terrain peut parfois être réduit. Toutefois, notons que ces situations ont été observées auprès du personnel de l'Université. Celui-ci travaille en présence des usagers. On peut donc supposer qu'il est amené à échanger avec les usagers qui mènent une activité de recherche.

Service nettoyage pro (SNP) : « de toutes façons, elles ne vous diront pas si cela les dérange. Elles sont gentilles »

Sur notre cinquième terrain, la Société de Nettoyage Pro, nous avons observé le travail de deux employées : Bahia et Habiba.

Service Nettoyage Pro (SNP) est une entreprise familiale qui existe depuis environ 50 ans. De même qu'EPN, elle emploie près de 1 200 employés répartis dans 4 agences, en France. Au moment de notre enquête, elle vient de remporter le marché sur appel d'offres du nettoyage de l'Université de Villeneuve.

Nous avons rencontré le chef d'équipe de la SNP (Aïcha) au début du mois de mai 2009, par l'intermédiaire de celui de l'Université de Villeneuve qui sous-traite une partie de l'activité de nettoyage. Après avoir présenté notre projet, Aïcha a tout d'abord émis quelques réticences. Elle a évoqué le fait que les employés qui travaillent à l'Université ne parlent pas français. Nous avons répondu que cela n'était pas gênant car nous souhaitions observer leur activité. Elle a alors accepté et nous a renvoyée vers son directeur.

Nous avons donc contacté ce dernier. Une fois qu'il a eu connaissance de notre étude et du protocole de recueil des données, il nous a fait savoir que nous pourrions débiter les observations à la réception d'un courrier officiel garantissant la confidentialité des informations recueillies lors de la recherche (cf. annexe VII - 2). Il a également insisté sur le fait que les employés devaient être volontaires et nous a demandé de prévenir le chef d'équipe (Valérie). Ces démarches effectuées, nous rencontrons une deuxième fois Aïcha, à la fin du mois de juin. Nous ressentons une nouvelle fois un accueil très réservé. En effet, Valérie n'a pas fait suivre notre message et Aïcha n'a donc pas été prévenue de notre venue. Cette dernière finit par nous donner un rendez-vous pour une première observation, après que nous ayons exposé nos démarches auprès de sa hiérarchie.

Nous retrouvons Aïcha quelques jours plus tard, en compagnie de Valérie. Cette fois, l'accueil est plus courtois mais reste bref. Valérie pose quelques questions puis nous laisse seule avec Aïcha. Le personnel a déjà débuté l'activité de nettoyage. Aïcha nous conduit directement auprès de deux employées qui travaillent en binôme. Lorsque nous nous

enquérons de leur accord, Aïcha répond que le sien est suffisant, les employées ne refuseront pas : « de toute façon, elles ne vous diront pas si cela les dérange. Elles sont gentilles » (cf. compte rendu du 29/06/09, lignes 2 à 31). Cependant, nous avons tenu à présenter les objectifs de notre recherche à ceux qui nous ont interrogée, individuellement. Nous les avons évoqués avec Bahia et Habiba de manière informelle, au cours de l'observation. Nous nous sommes également assurée qu'elles étaient d'accord pour être observées.

Arrivée sur les lieux, Aïcha fait les présentations, puis nous laisse seule avec Bahia et Habiba. Avant de partir, elle insiste sur le peu de temps dont les deux employées disposent pour exécuter leur travail et nous demande de ne pas leur parler.

La première observation se déroule en partie dans le silence. Parfois, nous nous assurons que notre présence ne les gêne pas. Bahia et Habiba répondent par la négative. Puis, petit à petit, elles échangent quelques mots, d'abord entre elles et ensuite avec nous.

Nous faisons davantage connaissance au cours de l'observation suivante. Nous arrivons un peu en avance et profitons du moment où l'équipe se rassemble pour nous mêler aux conversations. A partir de cet instant, nous avons perçu que notre présence avait été acceptée. Les observations suivantes se sont déroulées dans un climat plus convivial. Les échanges sont devenus plus nombreux avec Bahia et Habiba mais aussi avec Aïcha et leurs collègues (cf. compte rendu du 29/06/09, lignes 418 à 427). Parfois, nous avons recueilli des propos personnels et assisté à des moments de détente. Ainsi, il est nécessaire pour le chercheur de se rendre disponible et de repérer les moments informels pendant lesquels il va pouvoir tisser une relation de confiance. Celle-ci se construit au fil des conversations et des rencontres.

Conclusion partielle

La présentation de nos terrains et des rencontres avec les témoins nous conduit à retenir les éléments ci-dessous.

Notre terrain d'étude est contrasté. En effet, notre échantillon est constitué de six témoins employés par une entreprise privée. Les onze autres sont employés par une collectivité. Cela reflète la réalité du secteur d'activité que nous présentons dans la première partie du chapitre VI. Le nettoyage peut être effectué par les établissements ou sous-traité par une société extérieure. Les observations se déroulent pour la plupart des témoins sur le site d'une collectivité publique (Université, mairie, établissement de formation) et pour deux dans les bâtiments d'un établissement privé (Gisem et Karima).

L'accès au terrain de recherche a dû être négocié auprès des témoins mais aussi des employeurs. Les rendez-vous obtenus par contacts interpersonnels ont facilité nos démarches et favorisé les prises de rendez-vous avec les responsables. Notons que nous avons adapté ces dernières à chaque terrain. Un délai moyen de six semaines a été nécessaire pour effectuer les démarches auprès de la hiérarchie et des employés, avant de réaliser une première observation de poste.

La situation d'observation a un impact sur le terrain de recherche. Ainsi, nous avons relevé des craintes par rapport à la diffusion des données recueillies et aux modalités de recueil, comme l'enregistrement. Cela a nécessité d'informer les participants et de rester attentive à leurs interrogations.

Une fois la relation de confiance établie, nous avons noté une implication et un intérêt de la part des témoins qui partageaient volontiers leurs savoir-faire et parlaient de leur activité. Toutefois, nous ne pouvons ignorer l'écart qui existe entre la situation d'observateur et celle d'observé. Lorsque nous nous sommes présentée sur les terrains, nous avons annoncé notre rôle de chercheur, dans un souci de transparence et selon les principes déontologiques de la profession. Nous avons tenté d'atténuer cet écart en adoptant une attitude objective et une posture extérieure à la situation. Parfois, nous avons quitté notre rôle de chercheur pour accepter les mises en situation qui nous ont été proposées. Notons que nous n'avons pas pu observer certains employés.

3. Les méthodes d'investigation : une démarche inspirée de l'ethnographie

En amont de nos observations, nous avons défini un cadre de référence théorique (cf. parties 1 et 2 de ce travail). Par la suite, et pour l'analyse des données, nous avons procédé au repérage des indices récurrents. Et à partir des faisceaux de convergence qui ont émergé des faits observés, nous avons défini trois grandes dimensions.

Notons que nos catégories ont évolué durant la période des observations et pendant la rédaction des comptes rendus. Par ailleurs, nous nous sommes inspirée des travaux de B. Lahire (1995) pour élaborer notre grille.

Après avoir présenté les phases d'élaboration de cette grille, nous présentons les trois dimensions de manière détaillée puis, les catégories plus fines d'analyse.

Nous présentons ensuite les écrits constitutifs de notre recherche ainsi que les entretiens qui ont complété notre étude.

3.1. La grille d'analyse

L'élaboration de la grille d'analyse en trois étapes

La première étape a consisté à déterminer nos trois grandes dimensions. Comme nous l'avons précisé dans la première partie de ce chapitre, nous nous sommes éloignée de la démarche ethnologique dans la mesure où nous avons défini un ancrage théorique en amont de notre immersion sur le terrain. Les trois dimensions qui forment la macro-structure de notre grille, ont été déterminées à posteriori, en lien avec nos questions de départ et à partir de notre cadre théorique. Notre recherche, rappelons-le, trouve son ancrage théorique dans le champ de la littéracie (Goody, 2006, 2007 ; Jaffré, 2004) élargie à la raison graphique du point de vue de la gestion du temps et de l'espace (Goody, 1979 ; Lahire, 1995), et à celui des pratiques empiriques, sous l'angle de la rationalité du travail (de Certeau, 1990). En lien avec notre problématique, nos questions de départ interrogent les compétences langagières, en particulier de littéracie, qui sont mobilisées sur le lieu de travail. De ce fait, nous avons retenus les trois dimensions suivantes :

- la littéracie élargie à la raison graphique,
- les interactions langagières,
- les savoir-faire empiriques, mobilisés en contexte professionnel.

Lors de la seconde étape nous avons affiné cette macro-structure. Sur le terrain, nous avons procédé à une observation flottante c'est-à-dire globale, mais en partie orientée sur les faits qui pouvaient relever de nos trois dimensions. Lorsque nous avons débuté la rédaction des comptes rendus, nous avons réalisé, dans un premier temps, un classement des faits observés, à partir des trois dimensions de notre grille. Puis, dans un second temps, au vu des faits observés, nous avons réfléchi aux critères d'analyse. Afin de ne pas en oublier, nous n'avons pas cherché à les relier systématiquement à l'une des trois dimensions.

La troisième et dernière étape s'est déroulée au moment de l'analyse. Elle a consisté en une relecture systématique de chaque compte rendu afin de relever d'autres faits observés qui se trouveraient liés aux critères et que nous aurions pu omettre au moment de la rédaction. De plus, nous avons constaté qu'un même élément pouvait s'analyser à plusieurs niveaux. C'est le cas de la notion de temps. Cette notion peut en effet être analysée sous l'angle de la numératie (cf. chapitre IX) et sous celui de la logique (cf. chapitre XI).

La macro-structure de la grille : trois grandes dimensions

La première dimension de notre grille catégorise les éléments qui relèvent de la littéracie sur le lieu de travail. Il s'agit de la place de l'écrit sur le terrain de recherche, c'est-à-dire dans les lieux nettoyés par nos témoins. Les observations nous ont permis de recueillir des faits sur la nature, la fonction, le statut et l'usage des écrits par les employés. Nous avons également relevé des traces de numératie dans l'activité (comme la numérotation des bureaux ou le code des alarmes). Nous avons aussi observé d'autres marqueurs de l'univers sémiotique de l'entreprise comme les pictogrammes, ou les logogrammes.

La seconde dimension concerne les faits qui relèvent du langage oral. Nous avons observé les interactions orales des employés sur leur lieu de travail dans trois types de situations sociales : avec les usagers, avec les collègues et avec les responsables hiérarchiques. Nous avons aussi relevé des discours réflexifs sur le travail.

La troisième dimension est relative aux autres faits observés qui relèvent des savoir-faire empiriques, c'est-à-dire des manières de faire et de la logique au travail. Il s'agit de la gestion des tâches dans l'espace et dans le temps. Nous avons observé les gestes, les postures mais aussi les déplacements et les manières d'agir sur le temps et l'espace.

La micro-structure de la grille : des critères d'analyse plus fins

Afin de rester proche d'une analyse ethnographique et de la réalité du terrain, nous avons déterminé des critères plus fins, à partir des trois dimensions qui représentent la macro-structure de la grille. Ces critères constituent la micro-structure de notre grille.

Nous avons établi cette liste de critères au départ de l'analyse, tout en conservant la possibilité de la modifier. Son élaboration a eu lieu pendant la rédaction des comptes rendus et durant la relecture de ces derniers.

Ainsi, pour la première dimension (la littéracie sur le lieu de travail), nous avons retenu les critères suivants : les écrits destinés aux agents ou non, la numératie, les logogrammes, les pictogrammes et les autres marqueurs de l'univers sémiotique de l'entreprise.

Les critères de la seconde dimension, les interactions orales, concernent en particulier, la place de la parole au travail, le vocabulaire professionnel, les interactions avec les usagers, avec l'équipe, avec la hiérarchie, les discours méta sur l'activité et les langues parlées.

Ceux de la troisième dimension (les manières de faire ou la logique au travail) sont les gestes et les postures, la gestion des consignes, l'organisation spatiale, les capacités

d'observation, l'organisation temporelle, la prise de décision, les notions de responsabilité, de rapidité et d'efficacité dans l'exécution des tâches.

3.2. La description ethnographique : les écrits de la recherche

Chaque observation de poste a donné lieu à la description ethnographique des faits, des gestes et, en partie, des propos qui nous ont été donnés à voir et à entendre. Selon F. Laplantine (2005), il s'agit de la mise en mots des phénomènes observés, de « l'organisation textuelle du visible dont l'une des fonctions majeures est aussi la lutte contre l'oubli » (p. 29).

Au-delà de leur fonction de mémorisation, les écrits que nous présentons ci-dessous nous ont permis de mettre à distance l'objet étudié. Ils sont constitutifs de notre réflexion. Comme le soulignent M. Perrot & M. de la Soudière (1994), ces écrits prennent la forme de « prises de notes et de transcriptions d'entretien, qui sont déjà de l'écrit sans être pour autant le texte achevé », ils « nourrissent et construisent l'objet [étudié] » (p. 13). Bien souvent, il se mêlent à l'oralité car ils sont issus des observations et des entretiens, informels, que nous avons eus sur le terrain ou à l'extérieur.

Nous présentons ces écrits dans l'ordre chronologique de leur production dans notre travail. Après avoir précisé leur contenu, nous indiquons à quel moment nous les avons utilisés, comment nous les avons exploités ainsi que les liens qui les relient.

Le journal de recherche, un écrit réflexif

En amont du carnet de bord et des comptes rendus, et durant toute notre recherche, nous avons tenu un journal que l'on pourrait qualifier, à l'instar de P. Lejeune (1993), de « journal d'enquête » (p. 60). Il s'agit d'un écrit réflexif que nous avons rédigé, au gré des rencontres et des échanges.

Cette écriture « souterraine » est datée, elle n'apparaît pas directement dans la recherche. Elle a contribué à la construction de notre réflexion. Le contenu est plus ou moins distancié de notre objet d'étude. Ce journal consigne nos démarches, nos impressions, les notes prises lors d'une conférence, d'un entretien, les difficultés rencontrées et les interrogations qui ont jalonné notre travail. Cet écrit a également donné lieu à la mise en mots de notre langage intérieur, à l'évocation des idées et des liens entre elles.

Au départ nous l'avons rédigé dans le même carnet que celui utilisé pour la prise de notes, au moment des observations. Puis, nous avons choisi de séparer ces deux types d'écriture. Ils se distinguent par le niveau de prise de distance avec l'objet. Alors que le

journal d'enquête est un écrit réflexif, le carnet de bord est plus proche du terrain, donc de l'objet étudié.

Bien plus qu'un aide mémoire, il retrace les étapes qui ont jalonné l'élaboration de la thèse. Un aller-retour entre l'écriture descriptive (prise de notes et comptes rendus d'observation de poste) et l'écriture réflexive (journal de recherche) a favorisé le passage de l'objet ou du « visible », à la mise au jour des faisceaux de convergence pour appréhender « l'invisible ». Ainsi, cette écriture se situe au carrefour du carnet de bord et des comptes rendus. C'est à partir d'allers-retours entre ces trois écrits que nous avons procédé à l'analyse des données récoltées sur le terrain. Ainsi, du carnet de bord, au compte rendu et au journal d'enquête, nous progressons du terrain vers l'analyse et la théorie.

Le carnet de bord, l'écriture des faits observés

L'observation des faits a donné lieu à une prise de notes manuscrite, en direct, dans un carnet de bord. Elle a été complétée par un enregistrement audio durant l'observation. De plus, à l'issue de chaque observation et avant de quitter le terrain de recherche, nous avons relu nos notes en nous remémorant le déroulement de l'activité. Cette relecture minutieuse nous a permis de compléter nos informations et parfois, d'ajouter des impressions plus subjectives, dans le but de favoriser la mise en relation des indices.

Ainsi, le carnet de bord consigne les faits observés, de manière détaillée, rigoureuse et sans à priori. Il s'agit notamment de la description des lieux, des personnes, des tâches, des gestes, des postures, des déplacements et de la disposition du mobilier. Nous avons aussi relevé la durée de l'observation, le lieu ainsi que les anecdotes et les citations.

Nous avons procédé à une écriture de style télégraphique, réduite au minimum mais préservant la compréhension. Cela permettait de libérer notre attention pour la consacrer à l'observation. Nous avons aussi rédigé des phrases courtes, établi des listes et dessiné des schémas (cf. extrait annexe VII – 3). Soulignons que cette prise de notes en direct a été améliorée à la suite de l'écriture des premiers comptes rendus. En effet, il manquait des informations. Cela a été le cas de la description des lieux ou des personnes. Ainsi, lors des observations qui ont suivi la rédaction des comptes rendus, nous avons tenté de noter davantage de détails.

Parfois, nous avons privilégié l'observation au risque de ne pas pouvoir mémoriser tous les phénomènes, plus particulièrement au cours des premières observations de poste. Nous avons besoin de nous familiariser avec le terrain pour en avoir une vision globale. De plus, cette prise de notes réduite, nous a permis d'avoir plus de temps pour observer les

témoins, dans leur environnement professionnel. Il s'agissait de rester disponible et attentive en mobilisant une écoute active, voire « sensible » (Barbier, 1997, p. 261). Ceci afin d'appréhender le fonctionnement global des témoins, en lien avec leur histoire, leur vécu et l'environnement de travail, pour comprendre les actions et les comportements.

L'usage d'un enregistreur numérique nous a également permis de nous libérer de la prise de notes. Lorsque nous avons jugé que cela ne gênait pas nos témoins, nous avons verbalisé à voix basse, et enregistré la description des faits que nous observions (observation des postes de Mustapha, de Bahia et d'Habiba). La prise de notes a pu être réduite. Cela a permis de favoriser notre attention et a facilité la rédaction des comptes rendus. Ainsi, les témoins nous ont vue prendre des notes et entendue décrire leur activité. Nous nous interrogeons sur l'impact que cela peut avoir sur la situation d'observation. Est-ce que cela permet à celui qui est observé de mettre à distance la situation d'observation, voire la tâche qu'il exécute à ce moment là ?

Le compte rendu d'observation, première étape vers l'analyse

La prise de notes que nous avons effectuée à l'aide du carnet de bord a donné lieu à la rédaction différée d'un compte rendu. Nous en avons rédigé un pour chaque observation de poste (cf. annexe : CD-Rom). En raison de la fréquence, et du nombre de visites sur les postes de travail, nous avons dû rédiger les comptes rendus plusieurs semaines après avoir réalisé les observations. Aussi, les enregistrements ont permis de compléter les notes et de nous remémorer les faits observés.

Pour rédiger ces comptes rendus, nous avons procédé à une relecture minutieuse des notes manuscrites de notre carnet de bord. Simultanément à cette relecture, nous avons écouté les enregistrements audio et transcrit les passages qui illustraient ou apportaient des informations supplémentaires aux descriptions. Nous avons adopté le style de l'écriture descriptive narrative de la démarche ethnographique.

Nous avons décrit les faits dans l'ordre chronologique de leur observation. Nous avons débuté l'analyse parallèlement à la rédaction de ces comptes rendus. Cette écriture a donc contribué aussi à la définition des trois grandes dimensions de notre grille. Elle a également permis de relever des critères plus fins qui constituent la micro-structure de notre grille, réalisée à la troisième étape de l'analyse. Soulignons que l'élaboration de la grille d'analyse a donné lieu à des allers-retours entre le texte des comptes rendus (et donc les faits observés) et la réflexion menée à propos de ces critères, qui est en partie consignée dans le journal de recherche. Ainsi, les comptes rendus d'observation consignent les données, en vue

de leur analyse. Toutefois, comme le souligne J. Massonnat (2005), « observer, c'est résumer en classant ». On peut considérer que le compte rendu n'est pas une écriture exhaustive des faits relevés sur le terrain (p. 64). Ainsi, du carnet de bord au compte rendu s'opère une première sélection implicite de ce qui va être écrit. En ce qui concerne notre étude, la sélection s'est opérée à partir des trois grandes dimensions qui constituent le premier niveau de la grille.

Les comptes rendus sont enregistrés sur le CD-Rom joint à ce travail, et qui comprend les données suivantes :

- la liste des témoins ainsi que les dates des observations de poste,
- un dossier par type d'entreprises dans lequel se trouve un dossier par témoin,
- dans le dossier de chacun des témoins, se trouvent : les comptes rendus classés par ordre chronologique des observations et une production écrite.

3.3. Les entretiens semi-directifs : un complément d'enquête

Nous avons mené un entretien semi-directif auprès de chaque témoin, en dehors de son temps de travail (cf. annexe VII – 4). L'objectif était de compléter les informations recueillies lors des observations en vue d'établir un portrait. Nous avons élaboré ce guide d'entretien en référence aux travaux (présentés au chapitre II) de B. Lahire (1995), V. Leclercq (1999) et J.-M. Besse et *al.* (2003, 2004).

Nous avons abordé les thèmes suivants :

- la vie professionnelle (ancienneté dans la branche, description des tâches et de l'activité), la formation (pour ceux qui étaient inscrits dans un parcours de type « remise à niveau » ou « maîtrise des écrits professionnels ») et le parcours scolaire ;
- la formation technique qu'ils ont reçue (comment ils ont appris leur travail) ;
- l'écrit : leurs pratiques et les stratégies, sur le poste de travail et dans le cadre personnel (quels types d'écrits, quelles opérations de réception et de production, comment ils utilisent l'écrit). Ce thème est relié à la seconde dimension de notre grille.

Cet entretien est complété par une proposition de production d'écriture spontanée. Nous avons demandé à chaque témoin de produire un écrit, en leur laissant le choix du genre discursif. Ils l'ont rédigé au cours ou à l'issue de l'entretien. Ces écrits ainsi que d'autres

données (expérience professionnelle, formation et éléments de biographie personnelle) ont permis de rédiger les portraits présentés au chapitre VIII.

Nous avons également mené des entretiens individuels avec les chefs d'équipe quand cela a été possible (cf. annexe VII – 5). Ces entretiens ont permis de recueillir des informations mais aussi de répondre à leurs interrogations. Ces dernières portaient en partie sur le déroulement des observations, sur les objectifs de notre étude ainsi que sur la diffusion des résultats. Nous avons eu accès à la manière dont les consignes sont transmises aux employés. Nous avons aussi appréhendé certaines de leurs représentations du travail et de la formation. Nous les avons confrontées avec celles des employés. Les informations recueillies auprès des responsables nous ont également aidée à comprendre le fonctionnement global de l'entreprise, comme l'organisation hiérarchique.

Enfin, nous avons complété notre recueil de données par des entretiens avec des personnes de la profession. Ils ont donné lieu à une prise de notes, dans notre journal d'enquête. L'objectif de cette étude complémentaire était de mieux comprendre le métier et son évolution en vue d'une approche globale.

Ces entretiens ont concerné les personnes suivantes :

- le responsable d'un organisme de formation qui propose des parcours « maîtrise des écrits professionnels », destinés aux employés du secteur du nettoyage ;
- deux formatrices qui animent des formations « maîtrise des écrits professionnels » et « remise à niveau » (cf. guide d'entretien : annexe VII – 6) ;
- le responsable d'une agence régionale de l'organisme qui collecte les fonds destinés à la formation des employés de la branche propreté.

Ces différents échanges, associés à une étude documentaire, nous ont apporté des informations sur l'activité de nettoyage, l'évolution du métier, les objectifs des formations professionnelles, le contexte dans lequel elles ont été mises en place dans le secteur du nettoyage et leur déroulement. Ces informations sont présentées au chapitre VI.

Conclusion partielle

Au total, notre grille comprend deux niveaux :

- le premier, qui constitue la macro-structure, rassemble trois grandes dimensions : le langage au travail sous l'angle de la littéracie élargie à la raison graphique, les interactions orales ainsi que les savoir-faire empiriques ;

- le second niveau, qui constitue la micro-structure, rassemble plusieurs critères plus fins reliés aux trois grandes dimensions.

Les écrits de la recherche ont contribué à la mémorisation et à l'analyse des faits observés sur le terrain. Nous avons utilisé trois types d'écrits :

- le journal de recherche, dont l'écriture se caractérise par sa dimension réflexive. Rédigé en parallèle des deux autres types d'écrits, il nourrit la réflexion en vue de l'analyse. Cette réflexion est issue des faits consignés dans le carnet de bord et dans les comptes rendus ;
- le carnet de bord qui consigne la description des faits. L'usage d'un enregistreur peut en partie libérer l'attention mobilisée lors de la prise de notes ;
- le compte rendu qui est avant tout une réécriture des notes prises dans le carnet de bord. Il s'agit d'une écriture différée. Le recours aux enregistrements permet de remémorer la situation d'observation. Cet écrit est relié au journal de recherche car il consigne les données en vue de leur analyse.

Des entretiens semi-directifs complètent le recueil de donnée. Les informations recueillies servent principalement à établir les portraits mais aussi à comprendre le contexte professionnel.

Conclusion du chapitre

Ce retour sur la problématique et la présentation de notre recherche nous conduit à retenir les conclusions suivantes.

Notre problématique est fondée sur l'hypothèse que des compétences relevant de la tradition orale peuvent être affiliées à celles que nous développons dans la culture écrite et qui est prépondérante dans notre société. Ainsi, des savoir-faire informels, relevant de la raison graphique, peuvent être construits dans la tradition orale. Ces compétences ignorées car non valorisées dans un contexte social où l'écrit est la norme de référence, peuvent être mises au jour en situation. Les travaux du réseau Langage et Travail mettent en exergue la part langagière du travail ainsi que l'imbrication du langage dans l'activité (Boutet, 1993). La tâche en milieu professionnel constitue donc une situation dans laquelle les compétences empiriques peuvent être observées.

La méthodologie générale mise en œuvre dans notre recherche trouve sa source dans les travaux de recherche du réseau Langage et Travail et, en particulier, dans l'approche ethnologique. Cela nous a permis de recueillir des faits dans le détail, durant le travail. Nos terrains de recherche coïncident avec la réalité de la profession présentée au chapitre VI.

Bien que nous ayons procédé à des observations de manière ouverte afin de relever les faits de manière systématique, l'arrière-plan théorique nous a permis de garder le cap de notre problématique. Ainsi, les travaux de recherche sur la littéracie élargie à la raison graphique a guidé nos observations et le traitement de nos données.

Parmi les limites de nos choix méthodologiques, soulignons les effets de notre présence sur le terrain de recherche. Nous avons relevé des réactions qui montrent l'impact de la présence du chercheur sur le déroulement de l'activité mais aussi dans les relations au sein des équipes. Cela a pu être en partie atténué par l'instauration d'une phase de mise en confiance et par la répétition de nos visites sur le terrain.

Comme nous le montrons dans les prochains chapitres, notre méthodologie basée sur l'observation du travail en situation procure des indicateurs pour l'élaboration d'une grille d'analyse de la raison graphique au travail. C'est à partir de ces marqueurs que nous présentons nos résultats, dans la quatrième partie de notre recherche.

QUATRIÈME PARTIE

**Présentation et interprétation des
résultats : du langage au travail, vers les
compétences issues de la « raison orale »**

Introduction de la quatrième partie

Nous avons présenté notre problématique dans la partie précédente. Rappelons-en les principaux éléments. Nous formulons l'hypothèse que des savoirs et savoir-faire sont construits dans l'expérience. Ces compétences sont ignorées, car éloignées de la culture écrite, et non-conforme à la norme sociale. Mises en œuvre dans l'activité, elles peuvent être observées en situation professionnelle. Le travail de nettoyage dans lequel la gestion du temps et de l'espace sont des éléments importants donne la possibilité de les observer. La description de la littéracie en contexte professionnel, des interactions verbales et des gestes professionnels, constitue le principal objet de notre recherche. Dans la troisième partie nous avons décrit notre démarche méthodologique. Cette partie constitue l'étape de présentation et d'analyse des données recueillies.

En premier lieu nous nous intéressons au rapport à l'écrit des employés de notre échantillon. Des données biographiques complémentaires permettent de compléter les portraits rassemblés au chapitre VIII.

Le chapitre IX est consacré aux écrits dans le cadre professionnel. A partir des données recueillies, nous montrons l'impact des écrits dits « règlementaires » dans l'organisation du travail, en utilisant la typologie de J. Boutet (1993). Les observations ont également permis de relever des écrits du travail réel, qui donnent lieu à des passages spontanés à la lecture-écriture. Des traces de numératie et d'autres signes (pictogramme, logogramme, schémas) traduisent l'univers sémiotique de l'entreprise et s'intègrent à l'activité des agents de nettoyage. Ces éléments nous permettent de mieux appréhender les compétences scripturales du point de vue de l'organisation de l'activité. En cela, ces données complètent les discours des témoins et des employeurs présentés dans les portraits, au chapitre VIII.

Au chapitre X, nous étudions la parole au travail sous trois aspects : les interactions verbales des employés avec les interlocuteurs de l'environnement professionnel, le vocabulaire professionnel et les discours réflexifs sur l'activité. Cette étude met au jour une conceptualisation différenciée de l'activité.

Enfin, la rationalité du travail, analysée à partir de l'observation des gestes professionnels, fait l'objet du chapitre XI. Ces gestes sont analysés à partir de la gestion de l'espace et du temps. L'étude des gestes, des postures, des déplacements et de l'organisation

temporelle met au jour des compétences empiriques ignorées contrastées du point de vue de la conceptualisation.

CHAPITRE VIII

Les gens : portraits centrés sur le rapport à l'écrit

Introduction

« Il est difficile de présenter une population quand on ne peut pas la nommer, quand elle n'est pas homogène, qu'il ne s'agit ni d'un groupe, ni d'une ethnie, ni d'une stricte catégorie socioprofessionnelle, et qu'on ne peut sinon la définir, du moins la désigner d'un mot » (Pétonnet, 2002, p. 19).

Bien que les témoins de notre enquête puissent être nommés par la catégorie socioprofessionnelle à laquelle ils appartiennent, l'intitulé de ce chapitre fait référence aux travaux menés par C. Pétonnet. Selon une approche ethnologique notre méthodologie est basée sur l'observation de microphénomènes (cf. chapitre VII). Les portraits que nous présentons dans ce chapitre s'inscrivent dans cette lignée. Nous montrons ainsi que « les gens », désignation communément généraliste, se caractérisent entre autres par la singularité de leur rapport à l'écrit. A la manière de B. Lahire (1995) et d'autres chercheurs (Balas, 2007 ; Bourdieu, 1998 ; Onillon, 2008 ; Michaudet, 2006) dont les travaux s'inspirent de cette démarche, nous avons procédé à des descriptions détaillées des usages sociaux de l'écrit (cf. chapitre II).

Ces portraits constituent des instantanés, ils apportent un point de vue qualitatif à un moment donné de la recherche. Les informations ont été recueillies soit au cours d'entretiens individuels semi-directifs et lors d'échanges informels, soit au fil des observations sur le lieu de travail. Nous avons complété les informations verbales par une mise en situation d'écriture libre. Nous avons demandé aux témoins de nous communiquer une production écrite de leur choix. Nous avons analysé ces productions écrites à l'aide de la grille de C. Garcia-Debanco & M. Mas (1986), selon trois axes linguistiques : pragmatique, sémantique et morphosyntaxique. Lorsque cela a été possible, nous avons interviewé les responsables hiérarchiques des employés. Nous complétons les portraits avec les données recueillies à cette occasion.

Comme nous le mentionnons ci-dessus, notre étude est qualitative et les résultats présentés dans ces portraits ne sont pas représentatifs. L'objectif est de mettre en évidence des faisceaux de convergence, en lien avec les informations selon nos trois grandes dimensions

d'analyse : littéracie élargie à la raison graphique, interactions verbales et rationalité du travail ou pratiques empiriques. Ces dimensions font l'objet des chapitres suivants et ont été présentées au chapitre VII. Il ne s'agit donc pas ici d'une simple description mais bien d'un début d'analyse interprétative. Cette analyse est reprise dans la conclusion de ce chapitre ainsi que dans les trois prochains chapitres. Lorsque nous décrivons les faits dans les portraits ci-dessous, nous employons la première personne pour rester proche du récit descriptif qui caractérise notre démarche de type ethnographique.

Bien que nous en ayons déterminé à priori les grandes lignes directrices, l'écriture de chaque portrait s'est affinée au fur et à mesure de l'avancée de la rédaction, lorsque des éléments de convergence se sont dessinés. Ainsi, chaque portrait rend compte du curriculum de chacun de nos témoins. Nous donnons tout d'abord quelques brèves précisions quant à notre première rencontre avec les témoins. Ensuite, nous mettons en scène chaque témoignage avec la littéracie en toile de fond. Ainsi, après avoir décrit les parcours de formation et professionnel, nous nous intéressons aux compétences langagières, en particulier, écrites. En cela, ces portraits nous éclairent sur le rapport à l'écriture et d'une manière plus globale, à l'écrit, des employés. Ces données renseignent sur la perception qu'ils ont de l'écriture et de l'écrit dans le cadre professionnel. Ces représentations se combinent aux attitudes analysées aux chapitres IX et XI. Enfin, nous présentons quelques éléments de contexte à la fin de chaque portrait afin de donner des informations quant au déroulement des observations de poste. Nous présentons plus en détail notre rencontre avec les terrains de recherche au chapitre VII.

Les portraits sont présentés dans l'ordre chronologique de nos observations sur le terrain et, pour chaque employé, par ordre alphabétique de leur prénom :

- Europe Place Nette : Atika, Djamila, Gisem et Karima ;
- Mairie de Villenette : Anaïs, Hadria, Martine, Mustapha et Nicole ;
- Établissement de formation professionnelle supérieure : Abdel, Farida et Nadia ;
- Université de Villenette : Corine, Daniel et Josette ;
- Société Nettoyage Pro : Bahia et Habiba.

Nous avons procédé à un enregistrement audio durant les entretiens et les observations. Les propos des employés sont transcrits en direct et en italique. En conclusion, un tableau apporte un point de vue global de notre échantillon.

Europe Place Nette (EPN)

Atika : j'aimerais bien écrire toutes les choses que je fais mais je n'y arrive pas !

31 ans, scolarisée au Maroc, 8 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage.

Atika travaille pour la même société privée de nettoyage (EPN) que Gisem, Karima et Djamila, dont les portraits sont présentés ci-après. La jeune femme est inscrite dans une formation intitulée « maîtrise des écrits professionnels ». J'ai réalisé trois observations de poste et un entretien, entre février et juin 2009. Ils ont été précédés d'une première rencontre avec sa formatrice et avec l'équipe, pour leur présenter la recherche.

Atika est une jeune femme brune mince, de taille moyenne, au caractère plutôt effacé mais elle parle de ses projets avec ardeur. Arrivée en France depuis 8 ans elle n'est pas mariée et n'a pas d'enfant.

Dans sa famille, au Maroc, Atika est la seule à avoir arrêté ses études à la fin de la première année de collège. Ses deux sœurs et ses deux frères ont effectué des études supérieures. Au cours de l'entretien, elle affirme que même sa *mère a un bac plus trois*. Atika aimerait préparer un diplôme pour pouvoir changer de métier. La journée d'Atika débute chaque matin, à 5 heures. Elle se plaint des horaires contraignants. Quand elle téléphone à sa famille restée au Maroc, elle *n'ose pas dire qu'elle fait du ménage*. Elle leur dit *qu'elle travaille avec des personnes âgées*.

Cela fait un an qu'Atika a commencé une formation à la « maîtrise des écrits professionnels ». La jeune femme dit qu'elle a avant tout envie d'améliorer l'écrit. Elle en a besoin parce qu'elle aimerait reprendre ses études. C'est après avoir annoncé à son responsable son désir de quitter l'entreprise pour s'inscrire dans une formation longue que celui-ci lui a proposé le parcours « Maîtrise des écrits professionnels ». Cela lui permet de se former en conservant son emploi et surtout un revenu.

Depuis qu'elle a commencé sa formation, Atika remarque qu'elle a plus de facilités pour s'exprimer. En effet, nous nous comprenons bien, malgré un léger accent et surtout une voix timide. Parfois, il m'arrive de lui demander de répéter car je n'ai pas entendu ce qu'elle m'a dit. Au cours de notre entretien, la jeune femme se remémore son arrivée en France, il y a huit ans. Elle ne parlait pas français, sa cousine l'accompagnait dans ses démarches. Puis, un jour, elle a décidé de se rendre seule dans les administrations. Elle constate que c'est en parlant avec ses collègues qu'elle a amélioré l'oral. Lorsqu'elle les entend reformuler ses phrases, elle suppose qu'elle a fait une erreur et essaie de mémoriser la reformulation. Enfin, elle parle en français chaque fois qu'elle en a l'occasion, même avec sa famille.

Cependant, elle remarque qu'elle est *très fatiguée* et qu'elle ne travaille pas en dehors des séances, même si elle reconnaît que cela l'aiderait à progresser plus rapidement. Lorsque je lui demande si ce qu'elle apprend pendant la formation lui est utile sur son lieu de travail, elle affirme qu'elle se sent *plus à l'aise pour parler avec les clients*. Atika pense que cela est *important*, notamment pour le jour où elle devra *passer un entretien*. Un peu plus tard, elle affirme qu'elle n'a pas l'impression d'avoir beaucoup *avancé*. Elle insiste sur le fait qu'elle veut avant tout améliorer l'écrit pour pouvoir faire une autre formation, préparer un diplôme et changer de métier. Elle remarque cependant, que sa formatrice *comprend mieux* ce qu'elle écrit.

Si l'on se penche sur ses pratiques d'écriture et de lecture, Atika affirme qu'elle *écrit très mal le français*. Cependant, cela ne l'empêche pas d'utiliser la messagerie électronique pour communiquer avec ses proches et pour effectuer des démarches administratives. Au cours de notre entretien, elle dit qu'elle lit les messages qu'elle reçoit mais qu'elle demande parfois à quelqu'un d'écrire à sa place pour répondre. Lorsqu'elle écrit à ses *sœurs*, elle rédige

elle-même les *e-mails* : ce n'est pas grave si mes sœurs ne comprennent pas, dit-elle. Pour répondre à d'autres personnes qui ne font pas partie de son entourage, Atika se sert d'un papier sur lequel elle a recopié des messages qu'elle reçoit sur son portable ou dans sa messagerie. Elle s'en sert comme modèle. Atika note ses rendez-vous sur un papier qu'elle colle sur *le frigo*. Lorsqu'elle lit un document, si elle ne comprend pas un mot, elle le lit entièrement et si elle ne comprend toujours pas, elle demande à quelqu'un de l'aider. Elle affirme qu'elle n'a pas besoin d'écrire au travail. Après suggestion de notre part, elle évoque la lecture d'un planning : *au début, c'était difficile, maintenant, ça va*, déclare-t-elle. Elle mentionne d'autres documents liés à son travail comme *la fiche de paye* ou *la fiche de congé*. Elle a appris à les compléter grâce à sa formation. Pour conclure Atika annonce : *j'aimerais bien écrire toutes les choses que je fais mais je n'y arrive pas !* Elle aimerait écrire un *journal*. *Je ne vais pas réussir parce j'écris vraiment très mal*, et je ne peux pas savoir si c'est faux ou si c'est juste dit-elle.

La formatrice d'Atika m'a communiqué les documents qu'elle lui a proposés pour le positionnement, à son entrée en formation. Celui-ci permet de déterminer les besoins de formation du stagiaire et de personnaliser le contenu des séances. Il s'agit d'une carte postale sur laquelle les stagiaires doivent inscrire une adresse et un texte. Lorsqu'elle a démarré sa formation, en 2008, Atika a complété la zone prévue pour l'adresse (cf. annexe VIII – 1). Elle a donc écrit son nom, son prénom et une adresse postale, en lettres capitales, sans erreur. Un an plus tard, elle doit compléter le même document pour le bilan intermédiaire car elle est à mi-parcours de son temps de formation (cf. annexe VIII - 2). Cette fois, elle a inscrit un numéro et un nom de rue ainsi qu'un code postal sur les premières lignes prévues pour ces renseignements. En face, elle a rédigé un texte court d'environ 20 mots. La transcription des sons n'est pas toujours exacte, ce qui gêne la compréhension de certains termes. La ponctuation est absente mais les phrases sont rédigées avec des verbes. Le style correspond au genre attendu. La comparaison de ces deux écrits montre donc une progression.

Intéressons-nous maintenant à son activité professionnelle. Atika travaille dans le secteur du nettoyage depuis son arrivée en France et cela fait trois ans qu'elle est embauchée, en tant qu'agent de service, pour la même entreprise. Elle travaille en même temps pour plusieurs sociétés privées de nettoyage. Elle a appris son métier, il y a huit ans, avec une collègue qui lui expliquait dans sa langue. Elle entretient des *bureaux*, des salles de cours et d'autres endroits comme des *laboratoires* ou des *cafétérias*. Les bâtiments dans lesquels elle travaille comportent plusieurs étages. Son travail ne lui plaît pas. Atika travaille *sept heures par jour* et ses horaires sont répartis dans trois lieux différents. *C'est très, très dur*, dit-elle. Sur le lieu des observations de poste, elle travaille de 17 heures à 20 heures. Elle a suivi une formation technique (*gestes et postures*), dans le cadre de son activité.

Son chef de chantier nous accompagne durant la première observation que je réalise avec sa formatrice. Le responsable guide la visite et intervient pour faire des remarques à propos de la manière dont Atika s'y prend pour faire son travail. A la deuxième observation, le même chef de chantier émet des réserves à propos de notre présence (cf. chapitre VII). Enfin, Atika travaille seule ou avec une collègue et en partie, en dehors de la présence des usagers.

Europe Place Nette (EPN)

Djamila : un an après le début de sa formation : *maintenant, c'est plus facile la vie !*

45 ans, scolarisée en Turquie, 22 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage.

J'ai fait la connaissance de Djamila à l'occasion d'un entretien formel réalisé en juin 2008. Elle était accompagnée de sa formatrice. Cet entretien s'est déroulé près de son lieu de travail, dans une salle de formation. Je l'ai ensuite observée au travail, en 2009, à deux reprises. J'ai également enregistré un second entretien cette même année, avant la seconde observation de poste. Un entretien enregistré a été réalisé avec sa responsable hiérarchique directe (Julia) et avec Lise, sa formatrice, en 2008 et en 2009.

Djamila travaille à temps partiel pour EPN qui sous-traite le nettoyage des bâtiments dans un établissement d'enseignement supérieur. Elle est responsable du nettoyage des sols et des surfaces dans les salles de cours, les bureaux et les sanitaires.

Souriante, un peu corpulente, Djamila annonce qu'elle est arrivée en France en 1982. Avant, elle vivait en Turquie. La petite dame brune s'occupe aussi de ses trois enfants : l'aîné a 22 ans, il travaille, le second a 17 ans, il est scolarisé dans un lycée professionnel et sa fille de 13 ans est au collège. Son mari est maçon. La famille habite dans un appartement, en périphérie de la ville. La scolarité de Djamila a pris fin après le collège, elle avait quinze ans. Elle précise qu'elle a appris à parler le français à l'occasion d'une formation, suivie peu de temps après son arrivée en France.

Djamila travaille depuis 1987. Elle a débuté son activité professionnelle avec des agences de travail temporaire. Il y a quelques années, elle a suivi une formation professionnelle, en alternance, pour pouvoir travailler dans les cantines scolaires mais, elle n'a pas trouvé d'emploi dans ce secteur. Djamila a ensuite travaillé durant trois années pour une entreprise de nettoyage. Elle a été licenciée pour des raisons économiques et a suspendu son activité professionnelle à la naissance de sa fille. Après une nouvelle période de chômage, elle a retrouvé du travail, toujours en intérim. Ensuite, elle se retrouve une nouvelle fois sans activité, avant d'être embauchée par EPN. Au cours d'une observation de poste, Djamila dit qu'elle cherche un emploi pour travailler *dans les cantines, comme avant*.

Cela fait 22 ans que Djamila travaille dans le secteur de la propreté. Elle dit qu'elle a appris le métier au cours de ses missions d'intérim. Au moment du premier entretien, elle travaille 3 heures par jour, de 17 h à 20 heures. Elle dit que ce travail lui plaît malgré les horaires qu'elle trouve difficiles. Comme elle n'a pas le permis de conduire, elle ne peut pas augmenter son temps de travail. On lui propose de nouvelles heures de ménage très tôt le matin, à partir de 5 heures. Elle a pourtant besoin de travailler davantage pour gagner plus d'argent. Elle a passé le code de la route à deux reprises, sans succès et elle a commencé la conduite, depuis plus de trois ans. Elle veut s'inscrire une nouvelle fois dans une auto-école pour repasser le code mais précise qu'elle attend d'avoir moins de tracas personnels pour être plus disponible.

Depuis 2007, Djamila est inscrite dans une formation intitulée « maîtriser les écrits professionnels ». Elle a eu connaissance de sa formation sur son lieu de travail, par l'intermédiaire de l'encadrement et du personnel administratif. Lorsqu'elle a débuté sa formation, son projet était de faciliter la préparation du permis de conduire. Au moment du premier entretien, elle dit qu'elle fait cette formation parce qu'elle veut améliorer l'écriture en français.

La formatrice de Djamila m'a communiqué deux écrits que cette dernière a rédigés pendant sa formation (cf. annexe VIII - 3 & 4). Djamila a rédigé le premier au début de sa formation et le second, un an après, au moment de notre enquête. Il s'agit de deux mises en

situation identiques, proposées par la formatrice à savoir, la rédaction d'une carte postale. Le premier écrit comporte cinq mots en plus de son nom, de son prénom et de son adresse postale. Le second message est constitué de 36 mots. Les deux productions montrent que le type d'écrit est conforme au genre attendu. L'information est pertinente et cohérente, le vocabulaire est plus adapté pour le second texte. Dans l'ensemble, les erreurs n'entravent pas la compréhension du message. A l'oral, Djamila répond aux questions de manière pertinente et produit des messages courts, construits et globalement compréhensibles. Ses propos présentent des erreurs de lexique, de syntaxe et de prononciation. Cela peut parfois gêner la compréhension. Au cours d'une observation de poste, elle montre qu'elle a appris à lire en lisant à voix haute, avec quelques hésitations, les informations inscrites sur l'étiquette d'un produit. Parfois, il lui arrive de chercher un mot. Lors de la seconde observation, elle désigne un objet car elle ne trouve pas le mot. *Maintenant, c'est plus facile la vie*, conclut-elle cependant, à propos des progrès qu'elle a fait depuis le début de sa formation.

La première visite du poste de Djamila s'est déroulée en présence de sa responsable, Julia. Djamila travaille en partie, en dehors de la présence des usagers, en fin de journée, de 17 heures à 20 heures. Elle travaille seule et retrouve son équipe avant la prise de poste et à la fin. Parfois, elle rencontre ses collègues durant son activité. Le bureau de Julia se trouve au rez-de-chaussée du bâtiment, dans le local technique. C'est là que se trouvent entreposés le matériel et les fournitures utiles au nettoyage. C'est aussi le lieu où les employés déposent leurs vêtements et leurs affaires personnels avant d'enfiler leur blouse de travail.

*Europe Place Nette (EPN)***Gisem : s'engager en formation pour changer de travail****45 ans, scolarisée en Turquie, 6 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage.**

C'est par l'intermédiaire de sa formatrice que j'ai rencontré Gisem en mai 2008. Elle est inscrite sur un parcours de formation intitulé « Maîtrise des écrits professionnels ». Trois entretiens ont eu lieu sur la période de mai 2008 à mars 2009 et deux observations de poste. De même que Karima, Djamilia et Atika, Gisem travaille pour EPN.

Gisem est arrivée en France en 1988. Elle est mariée, ses deux filles sont âgées de 18 et 16 ans et son fils a 13 ans. Elle a quitté l'école à la fin de la première année de lycée, en Turquie. Gisem a le permis de conduire, elle se déplace en voiture.

Gisem parle et lit dans sa langue, le turc. Pour le français, elle a commencé à apprendre à le parler avec une assistante sociale puis, elle a effectué une première formation, pendant quatre mois. Ensuite, elle a passé le permis de conduire dans le but de trouver du travail.

Elle a commencé à travailler en 2003, pour des entreprises privées de nettoyage. Cela fait six ans qu'elle est employée par EPN.

C'est grâce à cette entreprise qu'elle a connu la formation à la « maîtrise des écrits professionnels ». Pour elle, faire une formation c'est l'occasion d'espérer changer de métier. Un an après avoir débuté, elle trouve que c'est encore difficile de s'exprimer et de comprendre le français mais, *c'est un petit peu mieux* qu'avant. Lors de notre première rencontre, en 2008, nous avons des difficultés à nous comprendre. Elle explique alors que sa formation l'aide à mieux parler en français. Gisem dit qu'elle rédige elle-même les chèques et qu'elle s'occupe de la correspondance avec le collège de ses enfants. A l'issue de l'entretien, elle accepte de rédiger un texte court (cf. annexe VIII – 5 & 6). Gisem a bien complété les rubriques. Les renseignements qu'elle a fournis correspondent aux questions et ne comportent pas d'erreur de rédaction ni de compréhension. Pour le texte, il s'agissait de décrire une photographie, de dire ce qu'elle en pense et d'ajouter la date. Elle a rédigé trois lignes (15 mots), en plus de la date et de son nom qu'elle a inscrit à la place du titre. Des erreurs dans l'organisation des mots dans la phrase, dans la transcription des sons ou encore l'absence de verbe, empêchent une bonne compréhension du texte. Elle s'exprime avec plus d'aisance au cours d'une deuxième rencontre, en février 2009. Elle dit qu'elle regarde la télévision française et qu'elle a fait une sortie au cinéma, avec ses enfants. Au travail, il lui arrive de lire des messages laissés par les usagers comme, *ne videz pas les poubelles* ou, *laissez les papiers*. Lorsqu'elle évoque ses difficultés à écrire, elle explique qu'en français, parler et écrire ce n'est pas pareil. Elle remarque que c'est plus facile de lire que d'écrire.

Au moment où j'observe son activité, Gisem travaille dans plusieurs lieux, pour la même entreprise. Le matin, elle commence à 5 heures et termine à huit heures. Le soir, elle travaille de 17 heures à 20 heures. Ses horaires varient parfois, en fonction de ses missions. Elle dit que *c'est dur* mais, qu'*elle est obligée* de travailler. Elle explique qu'elle a essayé de changer de travail mais elle n'en a pas trouvé d'autre alors, elle a *continué comme femme de ménage*.

Le chef de chantier de Gisem (Paul) nous accompagne pour les deux observations de poste (cf. chapitre VII). Celles-ci ont lieu dans un bâtiment qui n'est pas accessible au public. Le personnel de nettoyage porte un badge. Il s'en sert pour ouvrir la porte des bureaux et des salles. Pour la première observation, Paul fait visiter l'ensemble des lieux dans lesquels Gisem travaille. Bien que Gisem soit présente, c'est Paul qui donne des explications et répond aux

questions. Lorsque je reviens pour la seconde fois, ce dernier écourte ma visite, invoquant un surcroît de travail pour Gisem. La plupart des usagers sont absents au moment où Gisem et ses collègues font le nettoyage.

Europe Place Nette (EPN)**Karima****48 ans, scolarisée en Turquie, 4 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage.**

Karima travaille pour EPN, sur le même site que Gisem mais, pas dans les mêmes bâtiments. Nous avons effectué, en partie avec sa formatrice, trois entretiens et une visite de son poste de travail sur la période d'octobre 2008 à mars 2009. Karima montre des difficultés à comprendre mes questions. La reformulation a été fréquemment utilisée, l'ensemble des thèmes prévus dans le guide ont été abordés mais, certains n'ont pas pu être approfondis. Enfin, elle n'a pas donné son accord pour enregistrer les entretiens. Une prise de notes réalisée pendant les entrevues et après l'observation de son poste, permet de restituer les informations recueillies.

Karima a 48 ans, elle vit en France depuis six ans. De taille moyenne, c'est une personne relativement effacée, qui s'exprime peu au moment de nos rencontres. Elle est mariée et a une fille âgée de 30 ans, qui vit en Turquie. Elle indique qu'elle effectue ses démarches quotidiennes elle-même, notamment pour les rendez-vous chez le médecin. Elle se déplace en transport en commun.

Lorsqu'elle est arrivée à ce poste d'agent de service nettoyage, c'est le chef d'équipe qui lui a montré le travail à faire. Elle dit qu'elle n'a pas eu de formation technique et qu'elle n'en avait pas besoin car elle connaissait le travail. Quand il lui a montré les tâches à réaliser, son responsable affirme qu'elle ne parlait pas la langue française (et ne la comprenait pas) alors, il a utilisé des gestes et il a fait des démonstrations pour se faire comprendre.

Karima trouve qu'elle ne parle pas bien français. Lorsque je lui pose une question, c'est parfois Gisem qui répond à sa place, lui traduit en turc et rapporte la réponse en français. Karima dit qu'elle lit les mots laissés par les secrétaires, dans les bureaux qu'elle nettoie, comme : « ne pas jeter SVP », « ne pas toucher ». Elle lit aussi les consignes d'utilisation inscrites sur les étiquettes des produits d'entretien (sol, vitre, sanitaires), elle sait quand il y a un danger. Elle utilise le terme *irritant* pour décrire cela à propos d'un produit. Dans le cadre personnel, elle complète elle-même les feuilles de sécurité sociale. Elle sait écrire son nom et son adresse, elle mentionne les courriers qu'elle reçoit ou qu'elle doit compléter mais elle ne répond pas par écrit. Elle remarque qu'il est difficile d'écrire en français, en comparaison avec le turc. Le premier écrit qu'elle a rédigé à son entrée en formation « maîtrise des écrits professionnels » confirme ses propos (cf. annexe VIII - 7). Il s'agit d'une carte postale. Elle a son adresse, son nom et son prénom. La consigne est respectée, le texte est conforme au genre attendu. La ponctuation est absente et certains mots comportent des erreurs, notamment dans la transcription des sons, ce qui rend difficile leur compréhension.

Karima déclare qu'elle n'a pas suivi de formation technique. En revanche, sa formatrice indique qu'elle a effectué une formation « gestes et postures », avec son entreprise. Il s'agit d'apprendre à soulever des charges ou à manipuler le matériel en préservant sa santé.

Avant de participer au parcours « Maîtrise des écrits professionnels », Karima a suivi plusieurs formations pour apprendre la langue française. C'est un responsable hiérarchique qui lui a parlé de la formation, il lui a dit qu'il restait des places et elle a commencé après le démarrage. Ses attentes par rapport la formation sont d'apprendre la grammaire et de mieux s'exprimer à l'oral. Karima n'a pas d'objectif de qualification ou de diplôme et ne souhaite pas changer de travail. Elle dit que la formation l'aide, pour parler, pour lire et pour écrire. Elle a appris à lire les consignes d'utilisation des produits d'entretien.

Si l'on s'intéresse à son parcours professionnel, Karima mentionne qu'elle a été couturière pendant sept ans, en Turquie. Elle a arrêté car elle avait des problèmes de vue. Elle

travaille en France dans le secteur du nettoyage depuis un peu plus de quatre ans. C'est Gisem qui lui a donné l'adresse de l'entreprise. Elle effectue le nettoyage dans les bureaux, les couloirs, les salles de réunion, les sanitaires, une salle de conférence et un amphithéâtre. Elle travaille chaque soir, de 17 heures à 20 heures et organise son activité en fonction de l'occupation des lieux. Elle dit que cela lui plaît de travailler parce que c'est une occasion de sortir de chez elle. Sinon, elle serait seule toute la journée parce que son mari part souvent en déplacement professionnel, pour la semaine. Elle ne souhaite pas progresser sur son poste de travail (*passer chef*), c'est trop difficile par rapport à la langue. A chaque rencontre, elle mentionne cette difficulté et c'est souvent une autre personne qui répond à sa place, sa collègue ou son responsable.

Lorsque je visite son poste, Karima travaille seule. C'est le responsable (Paul), qui guide et commente la visite (cf. chapitre VII). Il insiste sur le fait que les employés ont peu de temps pour entretenir les locaux, dans le temps qui leur est imparti. De ce fait, il n'accepte pas que je poursuive les observations de poste.

*Mairie de Villenette***Anaïs : j'aimerais travailler dans le propre et faire marcher mon cerveau****41 ans, scolarisée en France, 4 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage.**

De même que ses collègues Nicole, Martine, Hadria et Mustapha, Anaïs est inscrite dans une formation de « remise à niveau », depuis un an et à raison d'une journée par semaine. Elle assiste aux cours du jeudi qui sont animés par la formatrice interne (cf. chapitre VII). J'ai rencontré Anaïs deux fois sur son lieu de formation. La première fois, pour faire connaissance et obtenir son accord pour participer à l'enquête et la deuxième fois, pour réaliser un entretien. Ensuite, j'ai procédé à quatre observations de poste sur son lieu de travail.

Âgée d'un peu plus de 40 ans, Anaïs est mariée et a deux enfants, âgés de douze et treize ans. Anaïs a arrêté sa scolarité après avoir obtenu un CAP¹³ et un BEP¹⁴ d'employée de bureau. Au moment de notre enquête, elle souhaite trouver une activité plus proche de sa formation initiale. Pas très grande, brune et dynamique, Anaïs a su s'imposer dans une équipe essentiellement masculine caractérisée par des rapports parfois tendus (cf. chapitre X). Au cours de la première observation de poste, elle porte une atèle pour protéger son poignet. Elle mentionne un arrêt de travail suite à un accident du travail.

Anaïs travaille comme agent d'entretien depuis 2006 à la mairie de Villenette. Son équipe est composée de 13 personnes. Au moment des observations de poste, l'effectif n'est pas au complet car certains sont en congé, pour maladie, ou pour accident du travail. Avant d'occuper cet emploi, Anaïs a travaillé quelques temps dans le même secteur d'activité mais, pour une société privée. Ensuite, elle a travaillé dans les écoles puis, dans des bureaux. Cet emploi ne lui plaît pas, elle dit qu'elle veut changer pour travailler dans le propre et aussi pour faire marcher son cerveau. Anaïs ne souhaite pas forcément progresser dans la hiérarchie. Pour elle, le fait de changer d'activité représente déjà une progression. Elle est titulaire de son poste et travaille en partie durant la nuit, de 4 heures à 11 heures. Anaïs apprécie ces horaires, car cela lui laisse le temps de s'occuper de ses enfants. Elle n'a pas suivi de formation technique pour ce métier.

Elle a connu la formation « remise à niveau » au moment de l'entretien bisannuel. Au départ, elle a hésité à s'engager dans ce parcours. Son mari l'a encouragée et elle a fait une demande. Son principal objectif est de préparer un concours d'agent technique, toujours dans le but de changer d'activité professionnelle. En conséquence, ses attentes par rapport à la remise à niveau sont de se remettre dans le bain en math, en français et en culture générale. *Je suis plus sûre de moi, j'ai plus confiance, j'ai l'esprit qui s'est plus ouvert*, remarque-t-elle un an après avoir démarré.

Avant de faire cette formation, elle croyait qu'elle faisait beaucoup de fautes. Ce thème revient souvent dans ses propos. Depuis que sa formatrice lui a dit qu'elle avait un bon niveau, elle a repris confiance en elle et réfléchit moins longtemps lorsqu'elle doit rédiger un message sur son lieu de travail. Auparavant, elle devait le relire plusieurs fois. Elle ajoute qu'elle a appris à lire à ses enfants, ensuite elle ne s'est plus occupée de leurs devoirs, jusqu'au moment où elle a débuté sa formation. Maintenant, elle sait repérer les erreurs d'orthographe dans un texte. Il lui arrive de leur dire quand ils en font, parfois, ce sont eux qui remarquent celles qu'elle fait, *ça les fait rire*. Aujourd'hui, elle s'intéresse à ce qui l'entoure.

¹³ Certificat d'Aptitude Professionnelle.

¹⁴ Brevet d'Études Professionnelles.

Elle se remémore une sortie au musée, qu'elle a vécue avec le groupe de remise à niveau. Très intéressée, elle y est revenue quelques jours plus tard, avec ses enfants, *pour revoir les tableaux*, dit-elle. Anaïs ajoute aussi qu'elle aime la façon dont sa formatrice organise les séances : *tout est lié, les maths et le français. On fait du français dans les maths !*

A propos de son usage des écrits au travail ou dans le cadre personnel, Anaïs explique qu'il lui arrive d'aider ses proches. Les comptes rendus des *réunions*, les *nouveaux règlements*, les *changements* et *l'info mobilité* pour les postes vacants, sont affichés sur un *tableau d'informations* qui se trouve la *salle de pause* du personnel. Son responsable *donne des explications* à l'oral et *lit* les informations écrites. C'est également lui qui *note les présences* et qui comptabilise les heures effectuées par chaque membre de l'équipe. Parfois, il arrive à Anaïs d'aider ses collègues dans leurs démarches. Dans le cadre familial, c'est aussi elle qui s'occupe des papiers administratifs. Elle rédige ses courriers avec un logiciel de *traitement de texte*. Elle écrit pour *s'entraîner*, pour ses *démarches* administratives ou pour celles de ses *parents*. Elle dit qu'elle utilise beaucoup les Post It, pour écrire sa liste de course ou pour penser aux rendez-vous *chez le dentiste* ou *chez le médecin*. Elle rédige les chèques. Elle lit des *magazines*, des *livres*, *le journal pendant sa pause, au travail* ou *le dimanche*.

Je n'ai pas pu obtenir les résultats des tests qu'elle a passés à l'entrée en formation. Toutefois, Anaïs a accepté d'écrire quelques lignes, au cours de notre entretien. Il s'agit d'un message court, qu'elle adresse à un collègue. Il comprend : six mots, un symbole et deux abréviations. La ponctuation est partielle, mais cela ne gêne pas la compréhension de la phrase, contrairement à une des deux abréviations : « PD WC » (cf. annexe VIII – 8).

Anaïs souhaite faire une autre formation pour savoir mieux utiliser les logiciels Word et Excel : *il me la faut absolument*, s'exclame-elle ! Elle dit qu'elle a eu un *déclat*, peu de temps après avoir fêté ses 40 ans : *qu'est-ce que tu fais là ?* Elle poursuit : d'où le projet *de ma demande de formation, je n'avais pas l'intention de passer ma vie à faire ça. J'avais l'intention de me battre et d'évoluer*. Elle veut conserver son statut mais travailler dans un service administratif. Elle a déjà postulé à deux reprises. Pour cela, elle a dû rédiger une *lettre de motivation*. Elle l'a ensuite adressée à sa hiérarchie et elle a reçu une *convocation* pour un entretien. Elle n'a pas obtenu de poste car on lui a dit qu'elle n'avait pas assez d'expérience, pour l'un d'entre eux. Pour l'autre, elle ne sait pas encore, elle n'a pas eu d'information. Elle projette d'effectuer des stages dans deux services.

Au moment des observations de poste, Anaïs travaille seule. Toutefois, nous rencontrons des membres de son équipe à plusieurs reprises, dans la salle de pause ou au détour d'un couloir. De 4 heures à 7 heures, elle est l'unique femme de l'équipe. Elle voit également quelques usagers avant de quitter les étages dans lesquels elle nettoie les bureaux. Ils arrivent un peu avant 8 heures. Elle travaille ensuite dans d'autres endroits du bâtiment auxquels le public n'a pas accès, comme le service de la sécurité. Le représentant ou celui qui le seconde sont toujours présents. Le chef d'équipe se trouve à son bureau ou dans les étages, selon les besoins du service.

Mairie de Villeneuve

Hadria : je n'ai pas de diplôme pour travailler dans un bureau, ATSEM (assistante maternelle en milieu scolaire), c'est bien aussi

47 ans, scolarisée au Maroc, 5 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage.

Notre première rencontre avec Hadria a eu lieu dans une salle de formation, au début du mois de mars 2009. Elle était alors inscrite dans le groupe du mardi avec Martine et Nicole, pour une formation « remise à niveau » (cf. chapitre VII). J'ai recueilli des informations au cours de cette première rencontre informelle, d'un entretien et de deux observations de poste, sur la période de mars à avril 2009.

Hadria a 47 ans. Elle vit en France depuis bientôt 30 ans. Elle est mariée et a quatre enfants. Sa fille, âgée de 26 ans, *fait de la biologie*, elle prépare un Master. Son fils de 29 ans, travaille dans l'électrotechnique, sa fille qui a 25 ans travaille dans un service des ressources humaines et son fils de 19 ans préparer un baccalauréat professionnel électrotechnique. Au premier contact, Hadria montre une personnalité assez réservée, un sourire timide marque parfois son visage. Elle semble méfiante puis, elle sort de sa retenue au fur et à mesure de nos entretiens. Un peu grande, ses cheveux bruns sont attachés, à chacune de nos rencontres elle porte avec élégance et simplicité des bijoux et une tenue de ville classique.

De même que ses collègues Martine, Nicole, Anaïs et Mustapha, Hadria a passé des tests avant d'entrer en formation (cf. annexe VIII - 9). Elle a mieux réussi les épreuves qui consistent à commenter une image que celles qui vérifient la maîtrise des règles de grammaire. Pour cette dernière série d'exercices, les réponses ne sont pas toujours cohérentes avec les consignes. Les résultats de la première épreuve, qui nécessite des réponses plus longues, montrent notamment des confusions dans la transcription des sons. Toutefois, les phrases sont compréhensibles, dans l'ensemble.

Cela fait bientôt un an qu'Hadria a débuté sa formation et c'est la première fois qu'elle assiste à une formation générale comme la remise à niveau : *j'ai demandé à mes chef, comme ils ont vu que j'étais du Maghreb*, ils ont accepté. Ensuite, *j'ai vu la formatrice, j'ai fait des tests et des exercices*. Son mari et ses enfants la soutiennent et l'encouragent dans cette entreprise. Lorsque je l'interroge à propos de ses attentes de formation, elle répond : *j'ai du mal, je fais beaucoup de fautes d'orthographe. Cela nous arrive de lire. Tous les jours on marque ce qu'on fait, on prend la température, on sonde les repas*, dit-elle à propos de son activité au restaurant scolaire. Elle ajoute : *je savais, je sais, mais je veux savoir un peu plus (lire)*. Hadria précise qu'elle lit sur son lieu de travail : *les feuilles de la mairie, les convocations*. A la maison, elle écrit sur des Post-It pour laisser un mot à ses enfants, elle lit des livres en arabe et elle lit le journal régional, en français. A propos de ce qui est plus facile dans la lecture et l'écriture, elle affirme : *ça dépend des mots. J'écris à ma façon*. Pour ce qui est plus difficile, elle mentionne la lecture : *on a toujours l'accent alors, je ne lis pas la même chose que les européens. Quand il y a des choses que je n'arrive pas à écrire, je demande à mes enfants. Quand il y a des mots et que je ne sais pas, ce que ça veut dire, je regarde dans le dictionnaire. Je cherche les numéros sur les pages jaunes. Je ne sais pas rien faire quand même ! S'exclame-t-elle. Je me débrouille, je demande à mes enfants ou à mon mari. Avec l'âge, ça me paraît difficile pour apprendre. J'ai quitté l'école jeune. J'aime le calme, je n'aime pas le bruit, je suis timide, des fois j'ai peur. Maintenant, au restaurant (scolaire), j'arrive à faire presque tout. Pour compter les tables, j'ai encore peur, ça m'arrive de le faire avec ma responsable. Mon mari et mes enfants m'encouragent. Je leur montre la racine carré. Quand il y a des calculs, c'est mon mari*. Elle constate qu'elle fait toujours des

fautes mais que ses échanges avec ses collègues sont un peu plus faciles : *je demande, je parle peu, je suis timide quand il y a beaucoup de monde. Avant, quand j'ai commencé, j'étais stressée* par les changements d'écoles. Elle affirme aussi qu'elle a davantage confiance pour demander des informations à sa formatrice. Cette dernière n'était pas certaine qu'Hadria veuille participer à notre enquête.

Lorsque nous évoquons les loisirs, Hadria dit : *ça m'arrive de lire le journal*. Son mari travaille dans un centre de tri postal et le rapporte de la Poste. Elle le lit le mercredi, le samedi et le dimanche. Elle s'intéresse aux nouvelles sur sa ville. Elle ajoute *quand les enfants étaient petits, on allait à la montagne*. Aujourd'hui, elle ne le fait plus, il y a les courses et le travail. Hadria a fait une première formation technique quand elle était assistante maternelle. Ensuite, elle en a suivi d'autres, dans le cadre de son travail d'agent de service. Elle énumère : *les produits, le matériel, on commence par quoi, on aère, les chaises, les tables, le balayage, pour la restauration, l'hygiène, l'accueil des enfants, comment on chauffe, les plats, la température des frigos, le nettoyage des salles, le chlore, comment on utilise les chariots*. Pour se souvenir de ce qu'elle apprend, elle prend des notes et cela lui arrive *de regarder le papier*. En février 2009, elle a assisté à deux autres journées de formation pour apprendre à utiliser une *cireuse*. Elle n'a pas pu mettre en pratique ce qu'elle a appris car elle ne se sert pas de ce type de matériel, *ce n'est pas ma base*, dit-elle.

Hadria a été assistante maternelle à domicile quand ses enfants étaient petits. Elle travaille à la Mairie de Villenette depuis 2004. Comme Nicole, au début, elle était *volante*, elle faisait des remplacements dans les écoles. Elle a été titularisée en septembre 2008 après une année passée en tant que stagiaire. Elle travaille à temps partiel (63 %), tous les jours, sauf le mercredi. Le matin, elle travaille dans le restaurant scolaire d'une école maternelle (de 10 h 30 à 14 h 30) et en fin d'après-midi (de 16 h 30 à 19 h 30), elle fait du ménage dans l'école. Elle entretient des classes, une salle de sport et des sanitaires. Hadria dit qu'elle aimerait avoir davantage d'heures. Au départ, elle a été embauchée sur un poste de *surveillante-animatrice*. Ensuite elle a fait des remplacements dans la restauration scolaire, elle a également remplacé une *ATSEM* (Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles), tous les samedis, pendant deux ans. Hadria souhaiterait passer le concours *d'ATSEM* mais cela lui semble *trop difficile*.

Elle ajoute à propos de son travail : *je n'ai pas de diplôme pour travailler dans un bureau, ATSEM, c'est bien aussi. Comme mes enfants sont grands, je veux faire autre chose ailleurs*, en dehors de la maison. *Quand on fait les salles, c'est plus difficile, ça demande du temps, il y a des jours où on est fatigué*. A la maison, Hadria se lève tôt, tous les jours à 5 h 30, sauf le mercredi et le week-end (8 h 30, *maxi*). Quand elle parle du ménage chez elle, elle déclare sur le ton de la confiance que *les règles de l'école et les règles de la maison c'est pas pareil ! A la maison, je peux tricher un peu, je fais la poussière une fois par semaine et le sol un jour sur deux !* Plus jeune, Hadria aurait souhaité être aide soignante ou infirmière.

Les deux observations du poste d'Hadria se sont déroulées dans l'école où elle effectue la partie entretien et nettoyage des salles et du mobilier. Son travail est sous la responsabilité d'une *encadrante*. Cette dernière travaille dans la même école. L'équipe d'Hadria démarre le ménage l'après-midi, lorsque les élèves quittent les lieux. Elle est toutefois amenée à rencontrer des enseignants, des enfants et des parents car il y a des heures de soutien scolaire. Lors des deux observations, elle travaillait seule.

Mairie de Villenette

Martine : j'ai appris le travail *toute seule*. *Les filles m'ont montré leur façon de faire*

55 ans, scolarisée en France, 24 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage.

La première rencontre avec Martine a lieu dans la salle de formation où elle fait une *remise à niveau*, au début du mois de mars 2009. De même que ses collègues Hadria et Nicole, Martine est inscrite dans le groupe du mardi (cf. chapitre VII). Après avoir eu l'autorisation de l'encadrante et du chef de service, j'ai pu observer le poste de travail de Martine à trois reprises, de mars à mai 2009. J'ai aussi mené un entretien individuel avec Martine puis, avec son encadrante et avec sa formatrice.

Martine a 55 ans. Elle travaille à la mairie de Villenette comme agent de service. Assez grande, elle attache ses cheveux bruns en queue de cheval. Sous sa frange coupée court, elle affiche un air volontaire et confiant. Elle se tient droite et parle d'un ton assuré et parfois enjoué. Martine est mariée. Sa fille âgée de 13 ans est au collège, en sixième. Martine habite près de l'école dans laquelle je la rencontre pour observer son travail. Elle évoque des soucis de santé. Elle parle d'une douleur *sous le talon* et dit en haussant les épaules : *je ne peux pas m'arrêter de travailler pour ça, quand même !*

Lorsqu'elle parle de sa scolarité, elle dit qu'elle s'est arrêtée après le *certificat d'études* et ajoute avec un rire un peu gêné, qu'elle l'a *raté*. Ensuite, elle a *fait un apprentissage en couture*, dans un établissement de la région, pendant *deux ans*. Après, elle a travaillé *un petit peu* et elle s'est arrêtée pour *élever ses enfants*. Avant d'être embauchée à l'école, elle a travaillé pour *une maison d'enfance*, puis dans une famille, en Suisse. Enfin, elle a été employée dans un supermarché, elle a tenu un poste de caissière et a fait de la mise en rayon.

Martine n'a pas suivi d'autre formation avant la *remise à niveau*. Elle est inscrite depuis un peu plus d'un an. Elle ne voit pas vraiment de changement depuis qu'elle a commencé. Elle trouve que c'est difficile. Pour *les maths*, *je n'y arrive pas !* Mais, *la formation c'est bien quand même. Il y a une bonne ambiance*. Martine explique aussi que c'est *pour se remettre dans le bain* et pour aider sa fille dans sa scolarité, qu'elle effectue cette formation. Beaucoup de personnes s'inscrivent en *remise à niveau* pour préparer un concours mais elle ne veut pas car elle a *trop peur de le rater*. Martine évoque la préparation du permis de conduire, il y a quelques années. Elle a *commencé et arrêté* à cause de ses *horaires* de travail qui ne coïncidaient pas avec ceux de l'ouverture de l'auto-école. Ensuite, celle-ci a *fermé* alors, elle a *tout abandonné*.

A propos des occasions d'écrire, en dehors de la formation, Martine s'exclame : *moi, écrire !* Elle ne termine pas la phrase et rit. Elle parle des lettres de motivation et dit qu'elle demande de l'aide à la concierge et à une autre personne : *je sais ce qu'il faut mettre mais je ne sait pas comment la tourner*. Elle affirme qu'elle lit rarement : les prospectus, *en vitesse !* Après, elle les *jette*. Elle ne fait pas ses comptes parce que *tout est prélevé*. Elle évoque des problèmes financiers et ajoute : *on paye souvent en liquide, nous*. Elle n'utilise *pas trop les chèques* mais dit qu'elle *sait faire*. *De toute façon, il y a juste à marquer la somme, les chiffres en lettres, sur le talon. On écrit ce qu'on a à payer et puis on signe et c'est bon !* Le responsable des formations m'a communiqué les *tests* que Martine a passés avant de commencer sa formation de *remise à niveau* (cf. annexe VIII - 10). La ponctuation n'est pas toujours marquée mais les phrases qu'elle a rédigées sont compréhensibles et cohérentes avec la consigne, pour les descriptions de dessin. Concernant une épreuve d'exercices de français (poser une question, souligner des verbes, les écrire à l'infinitif), la compréhension des consignes n'est pas toujours réussie. Martine se fait très bien comprendre à l'oral.

Martine travaille depuis 24 ans, à la mairie de Villeneuve. Elle est titulaire de son poste et cela fait six ans qu'elle est dans l'école où j'ai observé son activité. Chaque jour, elle prépare les repas à la cantine, le matin et l'après-midi, elle nettoie les classes, les couloirs, les escaliers et les sanitaires. Martine travaille 8 heures par jour. Elle a deux *coupures* : une le matin et une l'après-midi. Cela lui permet de rentrer chez elle. Martine est « *mensuelle* » parce qu'elle est payée tous les mois, y compris quand elle est *en congé*. Les « *horaires* » sont payés à l'heure. Elle connaît bien son travail et l'école, elle n'a pas envie de changer. *Je ne veux pas être responsable parce que je ne me sens pas capable de dire à des filles fais ça [...] c'est pas dans ma façon de faire et je n'ai pas envie !* Ses semaines sont bien occupées mais elle a le temps de tout faire. *J'ai appris comme ça*, dit-elle. Elle a suivi une formation technique mais elle a surtout appris *toute seule* et avec *les filles* qui lui ont montré leur façon de faire.

A propos de l'organisation hiérarchique, Martine explique que son *encadrante* (la *concierge*) est sous la responsabilité du *chef de secteur* et lui-même, du *chef de service*. Elle commence le nettoyage après le départ des écoliers mais il lui arrive de travailler en présence des enseignants. Avant de démarrer, elle reste parfois 1 heure dans la petite pièce qui sert de vestiaire. D'autres jours, l'équipe en profite pour avancer le balayage des parties communes, en attendant que les classes soient libérées. Des enfants restent pour le soutien scolaire, nous les croisons dans les couloirs. La hiérarchie impose aux agents de travailler seuls, mais, Martine et sa collègue ont obtenu l'accord de leur encadrante pour continuer à deux. Elles s'entendent bien et s'arrangent pour se répartir les tâches.

*Mairie de Villeneuve***Mustapha : je suis passé derrière l'école.****54 ans, scolarisé en Algérie, 8 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage.**

Mustapha occupe un poste d'agent d'entretien à temps complet. Il est employé depuis 2001 dans le service de nettoyage des locaux de la mairie de Villeneuve. Je le rencontre pour la première fois sur son lieu de formation (cf. chapitre VII). Il est alors inscrit depuis quelques mois sur un parcours « savoirs de base » et effectue sa formation dans un organisme privé. J'ai observé son travail à trois reprises de mars à mai 2009. J'ai complété ces données lors d'un entretien, à l'issue d'une observation de poste.

Mustapha est arrivé en France en 1991. Il a 54 ans, de taille moyenne, c'est un homme aux cheveux bruns, très courts. Dans son visage halé, un regard soucieux s'éclaire parfois. Il porte des lunettes aux montures fines et fronce souvent les sourcils. A l'issue de la séance de formation à laquelle j'ai assisté au moment de notre première rencontre, il explique qu'il a vécu un événement familial très difficile. Il l'évoquera à plusieurs reprises au cours des observations de poste. Mustapha vit avec sa femme et les plus jeunes de ses quatre enfants, dans un appartement, en ville. L'ainé travaille, les autres sont encore scolarisés. La femme de Mustapha travaille à temps partiel dans le secteur du nettoyage. Au moment de l'enquête, elle est en arrêt pour accident du travail. Mustapha aime bricoler, faire des travaux dans son appartement et dans celui de son fils. Il s'occupe lui-même de l'entretien courant de sa voiture. Il a passé le permis de conduire avec succès, en Algérie. Enfin, lors de nos rencontres, Mustapha évoque à plusieurs reprises ses problèmes de santé.

Il a commencé à travailler en Algérie à l'âge de 14 ans. Il explique qu'il s'occupait de la maintenance des machines dans une usine de fabrication de fromages. Il a ensuite travaillé comme maçon puis, boucher et enfin, agent d'entretien. Il a ensuite cessé son activité professionnelle pendant trois ans car il était en arrêt maladie.

Mustapha a appris à lire et à écrire en français dès l'âge de six ans, en copiant des mots et des phrases. Il ajoute qu'il a appris à parler en français lorsqu'il est arrivé en France, en 1991. Il a approfondi ses connaissances de la lecture en français grâce au journal, aux documents administratifs et aux livres qu'il trouve sur son lieu de travail (dans les bibliothèques) ou à son domicile. Il précise qu'il sait recopier mais qu'il n'arrive pas à écrire en français, il dit qu'il a des difficultés pour mémoriser.

Lorsque je lui demande si son travail lui plaît, il répond que *c'est obligé pour quelqu'un qui est passé derrière l'école*. Il a été scolarisé en Algérie, à l'âge de 14 ans. Il explique qu'ils étaient cinq enfants et qu'il a dû travailler très jeune pour augmenter les revenus de la famille. Il a suivi des formations aux techniques du nettoyage pour apprendre à utiliser le matériel, les produits ainsi que pour les gestes et postures nécessaires dans l'exercice de son activité. Il dit qu'il ne souhaite pas progresser dans la hiérarchie et qu'il n'a pas de projet particulier.

Au moment de notre enquête, il est inscrit en formation « remise à niveau » depuis un peu plus de six mois. Il s'y rend chaque lundi. Le matin il travaille les *mathématiques* et l'après midi, le *français*. Il dit que sa formation lui convient et il pense aussi que cela lui permettra d'augmenter un peu son salaire. C'est lui qui a demandé à suivre cette formation « remise à niveau ». Il explique qu'il a trouvé un document d'information au bureau du service de nettoyage des locaux et qu'il a demandé au service du personnel s'il pouvait s'inscrire. Un an après, il a passé des *tests* à deux reprises, au service du personnel. Lors d'un entretien, il leur a dit qu'il voulait savoir remplir des chèques et écrire les chiffres en lettres. Lors de notre

entretien, il constate qu'il sait lire mais que souvent, il rencontre des mots dont il ne connaît pas le sens. Il ajoute qu'il a davantage de difficultés pour écrire les mots. Il sait écrire les chiffres en lettres pour compléter les chèques. Il dit qu'il ne trouve pas difficile de compléter des textes à trous mais lorsqu'il doit écrire une phrase, il n'y arrive pas.

A l'issue de notre entretien, Mustapha a volontiers répondu à notre demande d'écriture et a rédigé quelques lignes sur notre carnet de notes (cf. annexe VIII - 11). Il a choisi d'écrire quelques phrases, en relation avec une situation qu'il a vécue au cours de l'observation de son poste de travail : un message destiné à une personne pour lui demander des produits d'entretien. Cet écrit contient 15 mots. Il est difficile à comprendre sans être accompagné d'explications à l'oral (erreurs et oublis dans la transcription des sons). Cependant, malgré un accent prononcé, dans l'ensemble, nous nous comprenons bien à l'oral. Au cours de l'entretien il m'arrive aussi d'avoir besoin de reformuler quelques questions car la réponse de Mustapha n'est pas en relation avec l'objet de la demande.

Mustapha travaille tous les jours, de 4 heures à 11 heures, sauf le lundi car il est en formation. Les lieux dans lesquels il intervient sont variés : bibliothèques, locaux municipaux, bureaux de plusieurs services qui dépendent de la collectivité locale. Il se déplace à travers la ville avec la camionnette de son employeur. Lorsqu'il a débuté son activité sur ce secteur, il explique que la première fois, un collègue a effectué le trajet avec lui. Il travaille seul et s'il a des difficultés pour trouver une nouvelle adresse, il téléphone à son collègue pour qu'il le renseigne. Il précise qu'il a l'occasion de voir les autres membres de l'équipe au moment de sa prise de poste, un peu avant 4 heures. Mustapha ne reste pas avec eux car son responsable l'a autorisé à faire une pause un peu plus tard, ce qui lui permet de s'arrêter à l'heure de la prière musulmane. Lorsqu'il passe aux bureaux du service, il récupère son trousseau de clés qui lui permet d'ouvrir les portes des lieux où il travaille. Puis, il part nettoyer les locaux municipaux. Il repasse au local à la fin de son activité, vers 11 heures, pour garer la camionnette et reposer les clés. Il ne porte pas de tenue professionnelle. Mustapha travaille en dehors de la présence des usagers. Il lui arrive cependant de les voir au moment où il termine le nettoyage de certains locaux.

Mairie de Villenette

Nicole : j'ai toujours appris sur le tas. Ça ne me fait pas peur !

43 ans, scolarisée en France, 20 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage.

La première rencontre avec Nicole s'est déroulée au moment où j'ai présenté notre enquête au groupe de formation auquel Martine et Hadria participent (cf. chapitre VII). Elles travaillent toutes les trois pour la mairie de Villenette, de même que Mustapha et Anaïs. J'ai réalisé un entretien et observé son poste de travail à deux reprises, en mars 2009.

Nicole a 43 ans. Menue, de taille moyenne, c'est une personne dynamique et souriante, qui aime plaisanter. Brune, les cheveux coupés au carré elle parle vite et avec une certaine assurance. Nicole a arrêté sa scolarité après la classe de troisième. Au cours de notre troisième rencontre, elle confie à propos de son ancienneté dans cet emploi (plus de 20 ans) qu'elle voudrait changer de métier. Elle aimerait travailler dans une bibliothèque ou être *ATSEM* (fonction d'Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles). Elle considère que sa situation professionnelle actuelle est liée à sa scolarité : *j'ai pas bien travaillé à l'école... j'aurais préféré être dans les bureaux comme tout le monde hein, au chaud*. Elle rit un peu et ajoute que si elle avait *travaillé à l'école...* Nicole ne termine pas sa phrase et explique un moment plus tard, que sa passion c'est la *décoration d'intérieur* et qu'elle aurait aimé en faire son métier.

Au moment de son inscription à la formation « remise à niveau », Nicole veut revoir les bases du français pour pouvoir aider sa fille qui va entrer au cours préparatoire. Elle souhaite aussi être plus à l'aise pour préparer le concours d'agent technique. C'est son employeur qui organise ces formations. Au moment de nos rencontres, Nicole est inscrite depuis à peu près un an.

Le responsable des formations m'a communiqué les *tests* que Nicole a passés avant le démarrage de sa formation de *remise à niveau* (cf. annexe VIII - 12). Les résultats des tests montrent que les phrases rédigées par Nicole sont cohérentes avec les consignes. Elle a répondu à toutes les questions de l'épreuve de français. Certains mots comportent des erreurs dans la transcription des sons (se/ce ; je connais est écrit : « je conné »). Une lettre étymologique (le « t » à contrat) est oubliée ainsi que l'accord du pluriel d'un verbe au présent de l'indicatif. Toutefois, ces erreurs n'empêchent pas la compréhension du message.

Lorsque nous évoquons ses progrès, Nicole constate : *je suis plus à l'aise. Je fais moins de fautes d'orthographe*. Elle s'en rend compte durant la formation, lorsqu'elle fait des *dictées*. Chez elle, il lui arrive d'écrire des *petites lettres*. Elle les montre à son *mari* et lui signale qu'elle ne fait *presque plus de fautes*. *Il est très, très bon en français*, dit-elle en insistant sur le mot *très*. Il lui arrive parfois de laisser *un mot à son fils*, d'écrire *un pense-bête* ou *un petit mot sur les tableaux*, pour les *maîtresses* qu'elles *aiment bien* !

A la maison, Nicole écrit elle-même les courriers quand elle doit faire des démarches administratives : *je me débrouille, je fais des brouillons, je me relis et puis s'il y a un petit doute, je demande*. Lorsqu'elle mentionne ses recherches *sur Internet*, *il y a beaucoup de choses*, elle trouve *des modèles de lettre de motivation, les itinéraires pour partir en vacances, les noms, les adresses*. Nicole aime lire les *romans, les policiers*. Elle ajoute qu'elle n'a pas besoin de lire sur son lieu de travail. Cependant, elle évoque un *protocole, le courrier et les consignes* qu'elle reçoit pour son activité *au restaurant scolaire*, lorsqu'il y a *des changements de menu*. C'est elle qui informe son équipe. Elle parle aussi des *étiquettes* sur lesquelles elle lit les renseignements à propos des *dosages et des contre-indications (ne pas mélanger avec d'autres produits)*. Elle rédige *les commandes de produits*. Pour cela elle

complète un tableau en cochant les cases en face des noms de produits qu'elle doit commander. Il lui arrive de rajouter une référence qui n'est pas inscrite dans le tableau.

Nicole travaille à la mairie depuis 20 ans. Elle est titulaire d'un poste d'agent de service, dans une école maternelle. Les lundis, jeudis et vendredi, elle travaille de 10 heures à 19 heures. Le mercredi, elle travaille de 8 heures à 11 heures et le mardi, elle est en formation. Lorsque je me rends sur son lieu de travail pour la première fois, elle me fait visiter les lieux et dit qu'elle *venait déjà dans cette école quand elle était petite* (compte rendu du 13/03/09, ligne 96). Le matin, elle est *responsable du self. J'ai une équipe à gérer*, dit-elle. L'après-midi, elle fait le ménage dans les classes, la salle de sport et les couloirs. Nicole préfère travailler au self parce qu'elle a des *contacts* avec les enfants. Elle explique qu'elle a connu cet emploi grâce à son mari. Auparavant, elle travaillait *dans le privé. Je n'avais pas de bagage*, dit-elle. Nicole relate ses débuts au poste de *responsable, j'ai appris toute seule*. Elle a postulé à la suite d'un départ et sa candidature a été retenue. Au moment de son recrutement, elle était *volante* et travaillait déjà dans la *cantine* de l'école. Les *volantes* remplacent le personnel absent dans les différents sites de la collectivité. Elle conclut qu'en étant *volante*, elle devait être capable de remplacer aussi bien les *agents d'entretien* que les *responsables*. Nicole a suivi une formation technique pour mieux savoir utiliser les produits d'entretien, pour le dosage ou les consignes de sécurité. Elle explique brièvement qu'il ne faut pas mélanger certains produits et affirme qu'elle a *toujours appris sur le tas. Ça me fait pas peur ! Moi, je fais. Je fais, hein, les erreurs, elles sont humaines comme on dit !* Déclare-t-elle sur un ton catégorique.

Les observations du poste de travail de Nicole ont eu lieu en présence d'une de ses collègues avec laquelle elle travaille en binôme. Les agents de service sont sous la responsabilité d'une *encadrante*. Cette dernière travaille au même endroit que Nicole, dans les bâtiments qui se trouvent de l'autre côté de la cour. Nicole travaille en présence des enseignants. Elle rencontre aussi les enfants et leurs parents, au moment de la sortie. Le mobilier (tables et chaises) des salles de classes sont emménagées à la taille des enfants. Nicole travaille très souvent penchée en avant, le dos courbé, elle se faufille entre les tables. Elle dit qu'elle n'aime pas faire le nettoyage : *c'est fatigant, pour le dos et c'est physique !*

Établissement de formation professionnelle supérieure (EFPS)***Abdel : l'administration, c'est moi qui fais !*****Environ 50 ans, né en France et 6 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage**

De même que pour ses collègues Nadia et Farida, c'est au cours d'une première rencontre avec l'équipe et leur responsable, que j'ai fait la connaissance d'Abdel, en mars 2009. Je l'ai ensuite revu à deux reprises, en mars et en avril 2009 pour observer son travail et pour un entretien. Au moment de notre première rencontre Abdel est embauché depuis un peu plus de 18 mois, dans le cadre d'un contrat d'accompagnement vers l'emploi (CAE). Ce type de contrat s'adresse à des chômeurs de longue durée, inscrits au revenu minimum d'insertion (RMI). Il a ensuite passé un concours qu'il a réussi et il a été titularisé.

Plutôt grand, Abdel se tient très droit dans une blouse bleue qui le distingue du personnel féminin qui compose son équipe. Il a les cheveux coupés très courts et porte des lunettes aux verres épais. Marié, il a une fille de quatre ans. Sa femme recherche du travail. Lors de la seconde observation, Abdel se plaint de maux de dos. Il a eu un accident du travail quelques années auparavant. Arrivé en France en 1997, Abdel a vécu en Algérie depuis l'âge de 4 ans mais il est né à Paris, sa mère est française. Il a le permis de conduire. Pendant ses loisirs, il aime s'occuper de son jardin où il cultive des légumes.

Abdel a été scolarisé en Algérie, jusqu'à la classe de terminale. Il a arrêté le lycée pour aller travailler.

Il écrit et lit en arabe et en français. Sa femme ne comprend pas bien le français, alors pour l'aider à apprendre, Abdel écrit des mots en arabe et les traduit en français. Avec sa fille, il parle en *arabe, français et kabyle*. Il lui arrive de lui lire des *histoires. De temps en temps (une fois par mois)*, il lit *les nouvelles du jour* dans le Dauphiné. Il s'intéresse à la *politique extérieure* et surtout à celle de *l'Algérie*. Il lit aussi les prospectus, *la pub. L'administration, c'est moi qui fait !* Déclare-t-il avec un léger sourire, un accent méditerranéen prononcé et sur le même ton que lorsqu'il cite un des nombreux proverbes qui parsèment ses propos. A la maison, c'est Abdel qui s'occupe du courrier administratif.

Au moment de l'entretien, il complète un bon de commande de matériel sur un imprimé fourni par son employeur (cf. annexe VIII - 13). Les informations sont cohérentes, conformément au genre attendu pour ce type de document. Un jour, je le rencontre au moment de la pause, il est assis près de la table, il déchire des papiers qu'il tire de la poche de sa blouse. Je fais du *tri*, dit-il. Un stylo dépasse de cette même poche. Abdel *s'en sert quotidiennement* pour noter ce qu'il ne doit pas oublier. Il ajoute qu'il écrit quand il complète des demandes de produits et des demandes de congé. Cela *se passe bien*. S'il constate un problème durant son travail, il doit aussi rédiger une note *sur un papier libre*. Il lui arrive d'adresser des messages aux usagers : *veuillez monter les chaises*. C'est son collègue qui passe les commandes de matériel mais il lit les devis relatifs à celles-ci car cela lui donne des renseignements sur le matériel. Il lit aussi les *notes d'information* pour savoir s'il y a *des grèves*. Enfin, comme il travaille en présence des usagers, chaque jour, il se sert du *planning* pour organiser son activité, en fonction de l'occupation des salles.

Abdel n'a pas toujours travaillé dans le nettoyage, il a été *menuisier, marchand de chaussures, épicier* et a travaillé *18 ans dans une auto école*. Il n'a pas pu continuer cette dernière activité lorsqu'il est revenu vivre en France car il fallait *refaire* toute la formation. Avant d'occuper cet emploi, il a travaillé pour une autre collectivité publique et dans deux entreprises d'insertion. Il a suivi une *formation d'agent de nettoyage* et a été embauché dans un lycée et dans des entreprises privées. Il a obtenu un *diplôme* avec le *centre professionnel*

pour adultes, pour le nettoyage. Grâce à cette formation, il a appris à se servir des machines comme la *mono brosse* ou *l'auto laveuse*. Il dit aussi que c'est lui qui s'occupe du ménage à la maison. Il n'attend pas que ça s'accumule. Pour lui le ménage à la maison et au travail, *ce n'est pas la même chose : à la maison c'est une petite surface.*

Au moment où je le rencontre, Abdel occupe son poste d'*agent d'entretien* depuis près de 19 mois. Il aime son travail, il dit qu'il travaille *dans l'hygiène* et que cela lui fait plaisir de rendre *propre : c'est bon pour l'environnement et pour les gens qui viennent.* Il s'occupe aussi du nettoyage de l'extérieur des bâtiments. Peu de temps après avoir débuté les observations, j'ai appris qu'Abdel venait d'être reçu à un concours ce qui lui a permis d'être titularisé et de conserver son emploi, à temps complet : *avant j'étais en emploi aidé et maintenant, je suis titulaire !* Au début des observations, il travaillait l'après-midi. Depuis qu'il a signé son nouveau contrat, il travaille de 7 h à 15 h. environ. Abdel aimerait *faire une formation* dans les domaines de *l'électricité et la plomberie.* Il a déjà les compétences mais cela lui permettra d'élargir son champ d'intervention pour faire des travaux de réparations.

Bien qu'il appartienne à une équipe, Abdel travaille seul. Il s'occupe du nettoyage des salles de cours, d'un gymnase, des salles de sport, de quelques bureaux, des sanitaires et des alentours des bâtiments. Son responsable ne nous a pas accompagnés pendant les observations. Nous l'avons rencontré au cours d'un entretien. Au début, le chef de service a remarqué qu'Abdel avait des difficultés pour retrouver certaines salles. Il indique qu'il est allé vers lui pour lui montrer l'itinéraire. Le responsable déclare : *Il a réussi en fonction du planning, de sa connaissance des locaux et de sa gestion du temps, à avoir un bon fonctionnement.* Chaque semaine, le responsable lui donne des consignes à propos des tâches à réaliser. Ensuite, il organise lui-même l'ordre dans lequel il les réalise. Pour cela, il n'a pas besoin d'écrire. Même si cela lui arrive de se *tromper*, il dit qu'il a une *bonne mémoire.*

Établissement de formation professionnelle supérieure (EFPS)**Farida : au travail, je regarde et, je fais comme chez moi !****29 ans, née au Maroc, un peu moins de 2 ans dans le secteur du nettoyage.**

De même que pour ses collègues, Nadia et Abdel, c'est à la suite d'une rencontre proposée par son responsable (en mars 2009) que Farida a accepté de participer à notre étude. Elle occupe depuis presque deux ans, un poste au service de l'entretien des locaux, dans une collectivité publique. Farida a signé un contrat d'accompagnement vers l'emploi (CAE) qui prend fin en août 2009. Un entretien avec son responsable complète les informations recueillies sur son poste.

De taille moyenne, Farida est une jeune femme posée et souriante. Mariée, elle a deux filles âgées de cinq ans et demi et de trois ans. Farida est arrivée en France en 2002, un an après son mariage. Son mari travaille aussi dans une collectivité publique, comme *adjoint de service technique*. Elle aime la couture et s'occuper de ses filles : *je les amène à l'école, au jardin, on lit ensemble des histoires, c'est la vie !* Elle a le permis de conduire mais n'a pas conduit depuis longtemps. Avant d'arriver en France, Farida a travaillé dans un restaurant, avec son frère, au Maroc. Elle a bien aimé ce travail.

Farida a été scolarisée au Maroc, son pays d'origine. Elle a effectué des études de littérature arabe pendant trois ans, après le baccalauréat. *Je n'ai pas pu continuer, après, je me suis mariée*, déclare-t-elle. Peu de temps après son arrivée en France, elle a repris ses études à l'Université pour préparer le certificat d'entrée en licence. Elle a arrêté un mois plus tard car c'était difficile, de même que son mari, qui n'a pas pu continuer après sa licence (*ingénierie électrique*). Même si elle peut participer à une conversation sans difficulté, Farida remarque que c'est difficile pour elle de *parler le français*. Elle a effectué une formation de *remise à niveau* dans un atelier de pédagogie personnalisée (APP), Elle souhaitait améliorer sa connaissance du *vocabulaire*. *Pour écrire*, Farida pense qu'elle n'a pas de difficulté. Lorsqu'elle parle de ses motivations pour la formation, Farida évoque le désir d'aider ses enfants, de *passer un concours* ou de *préparer un diplôme comme le CAP¹⁵ petite enfance ou autre chose*. Elle ajoute aussi : *j'aime bien la cuisine*. Elle remarque que sa formation l'a aidée *pour les conjugaisons, la grammaire et pour écrire une lettre ou des petites poésies*. Elle rédige *toute seule* son courrier, les *lettres de motivation* et son *curriculum vitae*.

Au travail, Farida complète les bons pour commander les produits et le matériel. La lecture ne lui pose pas de problème, sauf pour quelques mots qu'elle ne *comprend pas*. Il lui arrive d'utiliser *le dictionnaire*, sinon elle *demande à quelqu'un*. Au cours de l'entretien, Farida a complété un bon de commande (cf. annexe VIII - 14). Elle a rédigé une liste de matériel et de produits. Sa production écrite comporte quelques erreurs, qui ne gênent pas la compréhension. Au cours d'un entretien, son responsable remarque que Farida a *beaucoup d'occasion d'être en contact avec les usagers*. Pour lui, depuis qu'elle a suivi sa formation de « remise à niveau », *elle a plus confiance en elle [...]. La voir discuter avec les gens, c'est bien, ça lui donne une place. Une personne d'entretien qui est reconnue par le personnel de bureau, c'est pas mal, on n'est pas là en sous-marin, on est une personne avant tout*.

Farida n'a pas fait de formation technique elle a appris le nettoyage avec une collègue. *Je regarde et je fais comme je fais chez moi*, déclare-t-elle. Lorsqu'elle est arrivée, le premier jour, elle a essayé de *tout faire* et de *passer partout : la poussière, balayer...* Elle n'a pas pu terminer son travail, avant la fin de la journée. Le lendemain, elle s'est organisée

¹⁵ Certificat d'aptitudes professionnelles.

différemment. D'ailleurs, son responsable constate *qu'elle sait gérer le travail en présence du public*. Farida précise que c'est sa première expérience professionnelle et qu'elle veut faire d'autres formations en *français* et dans le *domaine du nettoyage*.

Farida travaille seule, elle rencontre ses collègues au moment des pauses et après le service. Bien qu'elle préfèrerait ne pas être seule, elle dit que le travail du nettoyage lui plaît, elle aimerait être embauchée car ses horaires lui permettent de ne pas faire garder ses filles. Son mari travaille le matin et elle, l'après-midi, de 14 h 30 à 19 h 30. Farida travaille, essentiellement dans les bureaux d'un service administratif. Elle nettoie aussi une salle, une cafeteria, une *montée d'escalier*, les sanitaires du service et le grand hall de l'entrée principale de l'établissement. Les observations se sont déroulées en dehors de la présence de son responsable.

Établissement de formation professionnelle supérieure (EFPS)

Nadia : s'est imposé un rythme de travail qu'elle réalise, quoiqu'il se passe.

Environ 55 ans, scolarisée en France, 2 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage.

Nadia fait partie de la même équipe que Farida et Abdel. Elle est embauchée à l'EFPS depuis bientôt deux ans. Elle termine un contrat d'accompagnement vers l'emploi (CAE). J'ai réalisé trois observations de poste avec Nadia, sur la période de mars à avril 2009. Je l'ai ensuite revue pour un entretien, en mai 2009.

Nadia a environ 55 ans, elle n'est pas mariée et n'a pas d'enfants. De petite taille, brune, les cheveux longs un peu gris, elle porte des bijoux et une tenue de ville, ce qui lui procure une image un peu coquette. Elle porte une blouse de travail. Un peu entêtée, elle n'hésite pas à vider une corbeille ou nettoyer un bureau alors qu'on lui a demandé de ne pas le faire. Son responsable remarque qu'elle s'est imposée un rythme de travail qu'elle réalise, quoiqu'il se passe. Elle arrive sur son lieu de travail vers 13 h 30 au lieu de 14 h 30 (horaire officiel prévu par l'employeur) et termine son activité chaque soir, à 19 h 30.

En raison de l'occupation des locaux par les usagers, une fois par semaine, Nadia doit commencer son travail un peu plus d'une heure avant l'horaire officiel. Elle récupère ses heures la semaine suivante. A propos de ses horaires elle dit que son responsable lui a proposé de terminer plus tôt mais elle a refusé. Elle préfère récupérer son temps de travail en allant faire sa pause *en salle informatique*. Nadia aime se servir d'Internet et du logiciel de traitement de texte. J'ai eu l'occasion de l'accompagner au cours d'une observation de poste et je remarque qu'elle se sert très bien du clavier de l'ordinateur. Nadia a appris la *sténo dactylo* quand elle était plus jeune. Elle précise qu'elle a le niveau CAP¹⁶. Elle a ensuite arrêté ses études.

Un jour, elle a entendu parler d'une formation en bureautique qui se déroule dans son établissement. *Est-ce qu'on a le droit, nous ?* A-t-elle demandé à son responsable. Celui-ci a accepté et l'a inscrite. Au cours d'une séance, elle a rédigé un tableau pour les commandes des produits d'entretien. Elle l'a donné à son responsable et aujourd'hui il est utilisé par le personnel. Nadia pense que cette formation ne lui sera pas utile pour retrouver du travail, dans l'immédiat. Elle dit qu'elle l'a faite pour ses *besoins personnels* mais Nadia mentionne quand même son désir de travailler *dans une bibliothèque ou à un poste d'accueil*.

Nadia explique qu'elle n'a pas appris à faire le ménage. Elle sait qu'il existe des *formations techniques*. Pour elle, c'est utile *si on veut rester dans le nettoyage*, pour trouver un emploi *dans les entreprises*. Ce dont elle n'a pas envie.

A propos de ses pratiques d'écriture et de lecture, Nadia indique que parfois, elle lit des messages inscrits par les enseignants, sur les tableaux dans les salles de cours. Elle mentionne aussi l'usage de fiches pour se réapprovisionner (*fiche de produits*) ou pour signaler un problème (*fiche de signalement*) (cf. annexe VIII – 15). Lorsqu'elle a besoin de produits ou de matériel, elle doit compléter une fiche qu'elle peut déposer le lundi dans la salle de pause. Un jour, au moment de sa pause, Nadia sort un agenda de son sac à main. Elle inscrit ses congés, ses rendez-vous, et quelques notes pour se souvenir des manipulations qu'elle a apprises en salle informatique. Elle les refait chez elle avec son ordinateur personnel. Nadia aime écrire mais elle préfère utiliser l'ordinateur parce que *c'est plus lisible*. Pour rédiger des courriers dont elle n'a pas l'habitude (lettre de motivation ou curriculum vitae), elle se fait aider.

¹⁶ Certificat d'Aptitudes Professionnelles.

A son domicile, Nadia s'occupe elle-même de son courrier et elle achète le journal tous les jours. Le soir, elle rentre fatiguée, elle n'a plus le temps de lire alors, elle regarde la télévision. *Avant, les livres, je les dévorais et maintenant, non*, déclare-t-elle.

Nadia n'a pas toujours travaillé dans le nettoyage. Elle a *vingt ans d'expérience* en tant qu'*employée dans la restauration collective*. Elle a été serveuse dans une brasserie. Elle a aussi travaillé dans une maison de retraite. Elle faisait le nettoyage et elle s'occupait des personnes âgées. Nadia a besoin de travailler pour avoir un revenu, elle recherche avant tout une activité grâce à laquelle elle peut être en *contact* avec d'autres personnes. *Moi, il ne faut pas me mettre à l'usine, hein !* Elle ne pense pas que cette expérience professionnelle et que sa formation en bureautique l'aidera à retrouver un travail mais elle n'a pas envie de rester dans le secteur du nettoyage.

A l'EFPS, Nadia travaille dans plusieurs bâtiments avec plusieurs niveaux. Elle nettoie des bureaux, des salles de cours et de réunion, des couloirs, des sanitaires et des escaliers, dans plusieurs services. Elle n'a pas suivi de formation technique. Le responsable du service explique qu'il recrute des personnes qui ont déjà une connaissance du métier.

De même que les autres membres de son équipe, Nadia travaille et organise son activité seule. Elle est en présence du personnel de l'établissement. Son responsable est présent dans l'établissement mais, il laisse le personnel de nettoyage agir en autonomie. Il n'assiste pas aux observations de poste. Elle a également l'occasion de voir ses collègues lorsqu'elle se rend dans la salle de pause ou sur les lieux dans lesquels ils travaillent.

Université de Villeneuve

Corine : au début, quand j'ai vu le secteur, j'ai cru que je n'allais jamais y arriver !

36 ans, née en France, 2 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage

Corine travaille comme *agent d'entretien* à l'Université de Villeneuve, dans le cadre d'un contrat à durée déterminée, depuis octobre 2008. Elle est dans la même équipe que Daniel et Josette. C'est après une première rencontre avec son responsable et son équipe qu'elle a accepté de participer à notre étude. Les données ont été recueillies au cours de deux observations de poste et d'un entretien. Elles ont été complétées par un entretien avec le responsable de l'équipe.

De taille moyenne, menue, des cheveux très noirs, lisse et mi longs. Corine travaille en tenue de ville et porte des bijoux. Élégante, le teint halé, la jeune femme souligne son regard par un trait noir. Elle s'occupe seule de ses deux fils âgés de 16 ans et de 11 ans. Calme et pausée, elle indique qu'avant de travailler, elle *faisait du sport*. Elle avait du temps et elle était moins fatiguée. Corine connaît bien l'Université, ses parents travaillent dans l'établissement depuis plusieurs années (37 ans pour son père), elle allait à la *garderie* des enfants du personnel.

Corine a poursuivi ses études jusqu'au lycée, en terminale. Elle a interrompu sa scolarité *deux mois avant le bac*. Elle préparait un *bac littéraire*). Elle garde *de bons souvenirs* du lycée. *Maintenant je regrette* de ne pas avoir continué, au moins jusqu'au *BTS*¹⁷, dit-elle.

Bien que Corine constate qu'elle apprécie son travail (*je peux circuler librement, je vois du monde*), elle affirme : *je n'ai pas envie de rester au ménage, de toute façon ! Arrivé à un âge, [...] femme de ménage, c'est tendinite et mal au dos*. Corine aimerait travailler dans un *secrétariat* et elle a pour projet de passer des *concours* et de faire une formation pour changer de travail. Cependant, elle s'interroge : *Je suis libre alors que dans un bureau, on est enfermé toute la journée !*

Concernant ses pratiques d'écriture et de lecture dans le cadre professionnel, il lui arrive de lire les notes de service. En dehors des imprimés comme les demandes de congé, elle n'a pas besoin d'écrire. Elle n'utilise pas de planning et après suggestion de ma part, elle déclare ne pas avoir besoin de lire les étiquettes sur les récipients des produits d'entretien. Lorsqu'elle a besoin d'une information, elle s'adresse directement aux usagers, à l'oral. Si elle ne les voit pas le jour même, elle *attend le lendemain*. Dans le cadre personnel, elle *ne lit* (les journaux) *plus*, faute de temps. Il arrive qu'elle *regarde les prix* sur les prospectus. Elle s'occupe elle-même de ses démarches administratives. *J'écris directement puis je relis et si je vois que ce n'est pas correct, je recommence*, dit-elle à propos de la rédaction du courrier. Elle utilise parfois un dictionnaire pour vérifier *l'orthographe*. Corine aide ses enfants dans leur scolarité. *L'écriture, je me débrouille*. Lorsque je lui demande de rédiger quelques lignes, Corine choisit d'écrire un mot destiné à son fils (cf. annexe VIII - 16). L'écriture est lisible, les erreurs ne gênent pas la compréhension.

Lorsqu'elle a commencé à travailler, Corine a passé *un an dans le secteur du nettoyage*. Ensuite, elle a occupé un emploi de vendeuse, *sur les marchés, pendant quatre ans*. Puis, cette activité a cessé. Elle a été employée dans un établissement médical, pour une société privée de nettoyage, pendant trois semaines. Là, elle a eu l'occasion de faire une formation technique très courte, *pour apprendre à lustrer les grands couloirs*.

¹⁷ Brevet de technicien supérieur.

Corine nettoie des bureaux et des sanitaires : dépoussiérage des sols et du mobilier, lavage des sols. Elle travaille seule, parfois en présence des usagers, de 7 h à 12 h et de 13 h à 15 h. Elle assure aussi une permanence jusqu'à 17 h, tous les 15 jours. Elle préfère travailler en dehors de la présence du personnel et des étudiants : *je ne dérange pas*. Son responsable lui a montré le travail à faire et l'a laissée libre d'organiser ses tâches. Le site de l'Université est très vaste et comprend plusieurs bâtiments. *Au début, quand j'ai vu le secteur, j'ai cru que je n'allais jamais y arriver !* Déclare-t-elle. Elle avait *peur de se perdre*, elle se *faisait accompagner par ses collègues*. Une semaine plus tard, elle se déplaçait seule et se repérait en fonction des bureaux. Les observations du poste de Corine, comme celles de Daniel et de Josette, se sont déroulées en dehors de la présence du chef de service.

Université de Villeneuve

Daniel : renseigner, savoir être aimable, diplomate, un peu psychologue

Environ 45 ans, né en France, 9 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage

Les trois observations du poste de Daniel ont été précédées par une rencontre avec l'équipe, en avril 2009. Les informations recueillies sur le poste de travail ont été complétées par un entretien individuel avec Daniel et un peu plus tard, avec son responsable.

De grande taille, assez mince, le crâne un peu dégarni, Daniel vit seul. Bien qu'il soit discret, il a le contact facile et il échange volontiers quelques mots avec ses collègues et les personnes qu'il rencontre pendant son travail.

Alors qu'il aurait aimé poursuivre ses études, Daniel a été obligé de travailler, pour des raisons familiales, il a donc arrêté sa scolarité en seconde. *J'adore apprendre, j'adore lire, j'adore m'informer, [...] je lis énormément*, déclare-t-il. Daniel a une préférence pour les *histoires vraies et les biographies*. Il a *toujours un livre sous la main* et il aime faire des mots croisés : *je suis un cruciverbiste*, déclare-t-il. *Je fais quand même des forces cinq* (sans dictionnaire). Pendant ses loisirs, Daniel écoute *de la musique, un peu tout*.

Pendant son travail, à part les *bons de demande de congé*, Daniel n'a pas besoin d'écrire. Il évoque la lecture de quelques *notes de service*. Lorsqu'il a débuté son activité, il a dessiné *un petit plan* pour se repérer sur le site. Alors qu'il doit rédiger des mémos, *de temps en temps*, il accepte de le dessiner et d'écrire un message court (cf. annexe VIII - 17). Ce message ne comporte pas d'erreur, il est conforme au genre de ce type d'écrit. Daniel indique qu'en français, à l'école, il *avait toujours beaucoup d'aisance*. Il aimait écrire les *rédactions*. *Ça ouvre, de lire, d'apprendre*.

Il a débuté son activité en avril 2002. Il a remplacé un employé. Ce dernier lui a montré le travail pendant environ 15 jours. Après une période d'essai, il a obtenu un contrat à durée indéterminé (CDI). Daniel travaille chaque jour, de 7 h à 12 h et de 13 h à 15 h. Une semaine sur deux, il effectue une permanence, jusqu'à 17 h. Ce travail lui plaît essentiellement parce qu'il rend service : *les gens rentrent, c'est propre, ils sont heureux*. Il ajoute un peu plus tard au cours de l'entretien qu'il apprécie ce travail pour la qualité des échanges avec les usagers. Avant d'occuper ce poste, il était *demandeur d'emploi*. Auparavant, il a occupé un emploi similaire pendant deux ans. Il a une formation professionnelle de magasinier-cariste, il a aussi travaillé dans la plomberie et dans une entreprise privée de nettoyage, pendant six mois. Lorsqu'il évoque les métiers qu'il aurait aimé exercer, Daniel parle des métiers comme *éditeur, prof., chercheur peut-être, un petit peu de science, l'astronomie*. Il apprécie les échanges avec les enseignants, sur son lieu de travail : *j'adore discuter avec eux parce que ce sont des gens intelligents avec qui on a des relations fortes*.

Le site sur lequel il travaille occupe plusieurs hectares. Il dit qu'il a *mis un mois pour tout mémoriser*. Au début, il dit qu'il était *un peu perdu*. Il intervient dans trois bâtiments, dans 56 bureaux, répartis sur un même étage. Il travaille en tenue de ville. Ses tâches consistent à dépoussiérer, laver, balayer les sols, vérifier la consommation du papier toilette et du liquide de lavage des mains, dans les sanitaires. Il vide également les corbeilles dans les bureaux. *Le relationnel* fait partie de ses fonctions : *renseigner, savoir être aimable, diplomate, [...] un peu psychologue*. *Je m'occupe de 56 bureaux, je vois 56 personnes différentes, 56 caractères différents*. *Je sais être discret, je sais quand il faut qu'on parle, je sais quand il ne faut pas*. Il tutoie certaines personnes et en vouvoie d'autres, en fonction des caractères de chacun.

Université de Villeneuve

Josette : la « doyenne de l'équipe » de nettoyage

56 ans, née en France, 37 ans d'ancienneté dans l'établissement et 25 ans dans le secteur du nettoyage

Josette n'était pas présente au moment où j'ai fait la connaissance de ses collègues, Daniel et Corine. Elle a été informée de ma venue dans son service à son retour de congé et elle a tout de suite accepté de participer. Les données ont été recueillies au cours de trois observations de postes (réalisées en mai et juin 2009) et d'un entretien individuel avec Josette et avec son responsable. Au cours de l'entretien, Josette indique qu'elle occupe un poste *d'adjoint technique de recherche et de formation*.

Pas très grande, plutôt corpulente, Josette a des cheveux bruns, coupés très courts. Des lunettes aux montures épaisses dissimulent un peu son regard, souvent malicieux. De même que ses collègues, elle travaille en tenue de ville. Coquette, elle souligne ses yeux d'un trait noir, un peu épais. Une odeur de vanille se répand sur son passage et un rouge à lèvres aux couleurs vives éclaire son visage. Josette est mariée, elle a un fils. Son *mari ne travaille pas*, il est en congé *maladie*. Josette a également une santé fragile. *J'ai des problèmes de dos et de l'arthrose*, dit-elle.

Lors des observations, en habituée des lieux, Josette salue chaque personne, en embrasse certaines et tutoie tout le monde.

A propos de sa scolarité, Josette annonce qu'elle s'est arrêtée avant le *certificat d'études* primaires. Ensuite, elle a travaillé et n'a pas fait d'autres formations.

Josette aime son travail parce qu'il y a une bonne ambiance et que les gens sont sympas. Auparavant, elle a travaillé dans des maisons de retraite. Ensuite, elle a été embauchée et pendant 25 ans, Josette a occupé un poste à la cafétéria de l'Université. A la suite d'une réorganisation, Josette a dû changer d'emploi. Elle a d'abord travaillé pendant un an à l'accueil d'un service administratif mais comme elle n'avait pas assez de travail, elle a demandé à changer de poste. C'est alors qu'elle a accepté un emploi d'agent d'entretien au service nettoyage.

Tous les deux mois, le personnel d'entretien se rend à la réserve pour se réapprovisionner en matériel et en produit. Josette a rédigé une liste pour ne pas oublier le matériel (cf. annexe VIII - 18). Elle a parfois d'autres occasions d'écrire : des messages à l'attention de ses collègues ou les fiches de congés. Dans le cadre personnel, c'est elle qui s'occupe du classement des factures, elle vérifie les relevés de compte et les notes du supermarché. Lorsqu'elle fait ses courses, elle utilise une calculatrice pour calculer le montant de ses achats, avant d'arriver à la caisse. Concernant la lecture, elle est abonnée à *France Loisirs*. Josette achète des livres pour les offrir à sa famille. Josette, elle, préfère écouter la musique. Chaque soir, elle prend le journal et lit les rubriques d'état civil.

Josette travaille seule, elle est titulaire de son poste. Employée à temps plein, elle est présente chaque jour, de 7 h à 12 h et de 13 h à 15 h. Comme ses collègues, elle assure une permanence, jusqu'à 17 h, tous les 15 jours. Elle sera à la retraite dans trois ans.

Les locaux qu'elle entretient sont vastes. Josette travaille dans plusieurs bâtiments. Son responsable lui a donné des consignes et elle organise elle-même la répartition des tâches. Elle vide les corbeilles, nettoie les sols et le mobilier des bureaux, d'une cuisine et des toilettes.

*Société nettoyage pro (SNP)***Bahia : on va faire les petites abeilles dans les secteurs**

38 ans, née au Maroc, arrivée en France depuis 22 ans, 7 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage

Bahia travaille pour une société privée de nettoyage (SNP). Les observations sur son poste ainsi que sur celui de sa collègue Habiba, ont débuté après diverses démarches auprès de leur employeur (cf. chapitre VII). J'ai réalisé trois observations de poste et un entretien avec son responsable. Je n'ai pas pu mener d'entretien individuel avec Bahia, ni recueillir de production écrite. Les éléments que j'ai collectés pour établir son portrait sont issus d'échanges spontanés qui ont eu lieu durant les observations.

Souriante et dynamique, plutôt grande et un peu corpulente, Bahia enfle sa blouse de travail sur une djellaba. Elle porte des lunettes aux montures épaisses, et ses cheveux sont dissimulés sous un foulard.

Née au Maroc, Bahia est arrivée en France à l'âge de 16 ans et demi. *Je suis sortie du collège et après : mariage !* S'exclame-t-elle en riant. Son mari n'a pas d'emploi. En évoquant les enfants et les dépenses, Bahia dit qu'elle n'a pas le choix, elle doit travailler. Elle a *quatre filles et un garçon*. La plus jeune a six ans et la plus âgée, 21 ans. Bahia avait 17 ans quand sa première fille est née. Celle-ci veut faire des études d'infirmière, elle a *raté le concours deux fois* mais elle va le tenter à nouveau. Parfois, Bahia évoque des soucis de santé. Elle a une cheville enflée dont elle souffre plus particulièrement pendant *la nuit*.

A propos de ses pratiques d'écriture et de lecture, il arrive à Bahia d'avoir besoin de lire des mots laissés par les personnes qui travaillent dans les bureaux : *pour les papiers recyclables ou à jeter*. Lors d'une observation, Bahia lit à haute voix le texte d'une affichette collée sur la porte d'une bibliothèque : *ouverture [...] Fermeture, du 8 juillet, jusqu'au 31 août*. Bahia travaille en binôme avec Habiba. Lorsqu'elles ont besoin d'un renseignement à propos du nettoyage, elles rédigent un message à l'attention de la personne qui occupe le bureau dans lequel elles se trouvent. A son domicile, Bahia lit les courriers mais elle n'écrit pas, c'est son mari qui s'en occupe. *Je n'ai pas confiance*, déclare-elle. Elle dit aussi que parfois elle écrit *une liste de commissions à ses filles*, elle *l'accroche sur le frigo*.

Cela fait sept ans qu'elle exerce le métier d'agent d'entretien. C'est sa première expérience professionnelle. Elle a commencé à travailler quand sa plus jeune fille a eu *deux mois*. Elle travaillait le soir, de *5 heures à 8 heures*. C'est son autre fille, la plus âgée, qui s'occupait de la plus jeune, en rentrant de l'école. Bahia travaille environ 5 heures par jour mais ses horaires sont morcelés. Elle dit qu'elle se *lève tous les matins à 5 heures et demie* car elle est embauchée dans une autre *société, de 7 heures moins dix jusqu'à 9 h 10*. Normalement elle devrait travailler de *7 h à 9 h* mais elle ne veut pas quitter les lieux sans avoir terminé ses tâches alors, elle travaille plus sans être rémunérée davantage. En fin de journée, elle reprend son activité sur un autre site, à 17 heures et s'arrête un peu avant 20 heures. Elle travaille aussi *deux samedis par mois*, pour cette entreprise. Lorsqu'elle évoque la période des congés, elle s'exclame en riant : *une mère avec cinq enfants ne se repose jamais !* Puis, elle ajoute : *la femme, elle ne se repose jamais !*

Le chef de chantier n'a pas assisté aux observations de poste. Toutefois, il s'est rendu à plusieurs reprises sur le lieu de travail de Bahia, au moment de nos visites. Bahia travaille toujours avec une collègue. Le chef de chantier nous dit qu'il met *une ancienne avec une plus jeune. La plus jeune est plus dynamique et peut faire ce que l'autre ne peut pas faire, comme*

ça, elles s'aident. Les horaires officiels sont de 17 h à 20 h, durant l'année et de 16 h 30 à 19 h 20 en période de congé d'été. Les consignes sont transmises par le chef de chantier, à l'oral. De même, chaque anomalie doit être transmise à l'oral au chef de chantier. Bahia nettoie des salles de cours, des couloirs, des sanitaires et des bureaux, répartis sur deux étages.

Société nettoyage pro (SNP)

Habiba

Environ 45–50 ans, née au Maroc, vit en France depuis 11 ans, 3 ans d'ancienneté dans le secteur du nettoyage

Habiba travaille dans la même société privée que Bahia. J'ai effectué les mêmes démarches auprès de sa hiérarchie (cf. chapitre VII). J'ai observé le poste d'Habiba à trois reprises. Un entretien mené avec son chef de chantier complète les informations recueillies. Les éléments relatifs au parcours d'Habiba ont été collectés au cours des observations de poste. De même que pour Bahia, je n'ai pas pu mener d'entretien individuel avec Habiba, ni recueillir de production écrite.

Habiba paraît plus âgée que Bahia. De taille moyenne, elle porte aussi des lunettes et un foulard. Discrète, elle parle peu en dehors des échanges avec ses collègues qui se déroulent en grande partie dans sa langue. Habiba ne parle pas fort et parfois, nous ne nous comprenons pas bien.

Elle a été scolarisée au Maroc et s'est arrêtée après les trois années de collège. Arrivée en France il y a *onze ans*, elle dit qu'avant de venir habiter dans la région, elle a fait une formation pour *garder les enfants*. Comme elle n'a pas trouvé d'emploi dans ce secteur, elle a recherché du travail dans celui du nettoyage. Habiba a *travaillé dans l'hôtellerie*, toujours pour faire *le ménage*.

Ainsi, Habiba a débuté dans le métier en 2006. Elle a connu plusieurs sociétés de nettoyage. Elle *se lève* chaque matin à *4 heures* et elle débute sa journée de travail dès *5 heures*.

Les observations se sont déroulées en fin de journée, de 16 h 30 à 19 h 20, environ. Elle travaille pendant 2 h 80¹⁸, et les horaires changent pendant l'été. Le reste de l'année, elle est présente de 17 h à 19 h 50. Habiba travaille avec Bahia. Le chef de chantier était parfois présent mais il n'a pas assisté aux observations de poste. De même que ses collègues, Habiba porte une blouse avec le logo de sa société. Elle nettoie des salles de cours, des couloirs, des sanitaires et des bureaux, répartis sur deux étages.

¹⁸ Les horaires de Bahia et d'Habiba sont calculés en centièmes.

Conclusion du chapitre

Le tableau qui suit a pour but de présenter une vue d'ensemble des informations relatives à nos témoins. Il s'agit d'une synthèse des éléments biographiques, de la situation familiale, scolaire et professionnelle des employés qui ont participé à notre étude.

Tableau 8.1 - Caractéristiques des témoins

| | Âge | Situation de famille | Scolarité & Formation | Arrivée en France | Ancienneté dans la branche | Emploi |
|------------------------|--------|----------------------|---|-------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| Atika (EPN) | 31 ans | Célibataire | Fin de 1 ^{ère} année collège, au Maroc. Formation technique : « gestes et postures ». Formation « maîtrise des écrits professionnels », en 2008-2009. | 2001 | 8 ans | Contrat à temps partiel |
| Djamila (EPN) | 45 ans | Mariée, 3 enfants | Arrêt au collège, à 15 ans, en Turquie. Formation générale en France pour apprendre à parler le français. Formation professionnelle (agent de restauration scolaire). Formation générale « maîtrise des écrits professionnels », en 2008-2009. | 1982 | 22 ans | Contrat à temps partiel |
| Gisem (EPN) | 45 ans | Mariée, 3 enfants | Arrêt en fin de 1 ^{ère} année au lycée, en Turquie. Formation générale en France pour apprendre à parler le français. Formation « maîtrise des écrits professionnels », en 2008-2009. | 1988 | 6 ans | Contrat à temps partiel |
| Karima (EPN) | 48 ans | Mariée, un enfant | Formations générales en France pour apprendre à parler le français. Formation technique : « gestes et postures ». Formation « maîtrise des écrits professionnels », en 2008-2009. | 2003 | 4 ans | Contrat à temps partiel |
| Anaïs (Mairie) | 41 ans | Mariée, 2 enfants | BEP employée de bureau Formation « remise à niveau » | - | 3 ans | Contrat de titulaire |
| Hadria (Mairie) | 47 ans | Mariée 4 enfants | Scolarisée au Maroc Formation professionnelle assistante maternelle & agent de service Formation « remise à niveau » | 1979 | 5 ans | Contrat de titulaire Temps partiel |

| | Âge | Situation de famille | Scolarité & Formation | Arrivée en France | Ancienneté dans la branche | Emploi |
|-----------------------------|-------------|-----------------------------|--|---|----------------------------|---------------------------------------|
| Martine (Mairie) | 55 ans | Mariée 2 enfants | Arrêt scolarité au certificat d'études (non obtenu) Apprentissage en couture Formation professionnelle aux techniques de nettoyage Formation générale « remise à niveau » | - | 24 ans | Contrat de titulaire Temps complet |
| Mustapha (Mairie) | 54 ans | Marié, 4 enfants | Scolarisé en Algérie jusqu'à l'âge de 14 ans Formation professionnelle aux techniques de nettoyage Formation générale « savoirs de base » | 1991 | 8 ans | Contrat titulaire Temps complet |
| Nicole (Mairie) | 43 ans | Mariée, 1 enfant | Arrêt à la fin de la classe de 3 ^{ème} Formation professionnelle aux techniques de nettoyage Formation générale « remise à niveau » | - | 20 ans | Contrat titulaire |
| Abdel (EFPS) | 50 ans | Marié, 1 enfant | Scolarisé en Algérie arrêt au lycée, en terminale Formation professionnelle aux techniques de nettoyage | Né en France, a vécu en Algérie jusqu'en 1997 | environ 4 ans | Contrat aidé puis, titulaire |
| Farida (EFPS) | 29 ans | Mariée, 2 enfants | Scolarisée au Maroc, a suivi des études 3 ans après le baccalauréat Formation générale « remise à niveau » | 2002 | 19 mois | Contrat aidé Temps partiel |
| Nadia (EFPS) | Env. 55 ans | Célibataire | Niveau CAP | - | 2 ans | Contrat aidé Temps partiel |
| Corine (Université) | 36 ans | S'occupe seule de 2 enfants | Arrêt au lycée, en terminale Formation professionnelle aux techniques de nettoyage | - | 2 ans | CDD ¹⁹ |
| Daniel (Université) | Env. 45 ans | Célibataire | Arrêt au lycée, en seconde | - | 9 ans | CDI |
| Josette (Université) | 56 ans | Mariée, 1 enfant | Arrêt avant le certificat d'études | - | 25 ans | CDI |
| Bahia (SNP) | 38 ans | Mariée, 5 enfants | Arrêt au collège, au Maroc | 1987 | 7 ans | Contrat à temps partiel |
| Habiba (SNP) | Env. 45 ans | | Arrêt après 3 années de collège, au Maroc Formation professionnelle (assistante maternelle) | 1998 | 3 ans | Contrat à temps partiel |

¹⁹ CDD : contrat de travail à durée déterminée. CDI : contrat de travail à durée indéterminée.

Deux sociétés privées et trois établissements publics composent notre échantillon. Comme nous l'avons déjà dit au chapitre VI, cet échantillon présente des éléments communs avec les données fournies par l'enquête menée sur la profession par le bureau d'information et de prévisions économiques (BIPE, 2000). Ainsi, dans notre étude comme dans celle menée par le BIPE, les femmes sont majoritaires : pour 17 témoins, 14 femmes et 3 hommes. Dans l'ensemble, les employés ne sont pas diplômés (une personne a obtenu un BEP et une autre un baccalauréat). L'âge moyen de l'échantillon est de 45 ans. Il s'agit donc d'adultes qui ont pour 10 d'entre eux suivi une formation générale de type « remise à niveau », « savoirs de base » ou « maîtrise des écrits professionnels ». Notons que ce nombre relativement élevé peut être lié au fait que nous sommes entrée en relation avec les premiers établissements de notre terrain de recherche par contacts interpersonnels issus du milieu de la formation des adultes.

Plus de la moitié (10 personnes) sont d'origine non européenne et occupent un emploi précaire : contrat d'accompagnement au retour à l'emploi (CAE), à durée déterminée et à temps partiel. Cela est particulièrement net pour les employés des deux sociétés privées et pour un des trois établissements publics. Les horaires de travail varient en fonction du type d'employeur. Ainsi, les témoins qui travaillent pour une entreprise privée ont des horaires atypiques (Atika, Djamilia, Gisem, Karima, Bahia et Habiba). Ils interviennent sur des durées plus courtes (un peu moins de trois heures) que ceux qui travaillent dans les établissements publics. Nous verrons au chapitre XI que ces critères ont un impact sur la manière de gérer les tâches. De plus, qu'ils travaillent pour une société privée ou pour un établissement public, nous verrons aussi que les horaires de travail ont des effets sur l'organisation, du fait de la présence des usagers sur les lieux nettoyés. Dans ces deux cas, les employés mettent en œuvre des compétences issues de l'expérience.

Concernant le rapport à l'écrit des employés, nous pouvons retenir les éléments ci-dessous.

Les résultats présentés dans les portraits montrent des usages sociaux et professionnels de l'écrit chez tous les employés. Dans la vie quotidienne et professionnelle, il s'agit des pratiques suivantes : les courriers électroniques (Atika), les recherches sur Internet (Nicole, Nadia), les messages collés sur le *frigo* et autres aide-mémoire (Atika, Hadria), les journaux (Anaïs, Hadria, Josette, Nadia, Mustapha). Dans le cadre professionnel l'usage de l'écrit concerne la communication ou l'organisation du travail : messages destinés ou rédigés par les usagers, planning (Gisem, Anaïs, Abdel, Nadia, Josette, Bahia). Ainsi, les employés

témoignent de l'usage de l'écrit dans leur vie sociale et professionnelle mais aussi culturelle. De fait, nous verrons au chapitre IX, que les écrits sont très présents dans l'environnement de travail des employés et que son usage passe parfois inaperçu.

L'analyse des pratiques d'écriture met au jour des situations dans lesquelles les témoins sont en insécurité langagière (Dabène, 1992). Alors que certains comme Atika demandent de l'aide à un proche, d'autres (Karima, Bahia) déclarent éviter d'écrire. Comme les travaux de recherches ont pu le montrer, la maîtrise de l'orthographe arrive en tête des indicateurs de l'insécurité scripturale (cf. chapitre II). Anaïs mentionne sa formation qui l'a aidée à surmonter sa crainte des erreurs d'orthographe, notamment lorsqu'elle rédige un message à l'attention des usagers des bureaux qu'elle nettoie (voir aussi Hadria et Nicole).

Le portrait de Daniel met en exergue l'aspect relationnel du métier de nettoyage, qui, nous l'avons souligné, est également mentionné dans l'étude du BIPE, à propos des attentes des employeurs quant aux compétences professionnelles des agents de nettoyage. L'employeur de Farida note également l'importance des échanges entre les employés et les usagers. Son point de vue souligne la place occupée par l'activité de nettoyage dans les organisations et donc la reconnaissance de ce travail. Même si certains employés interviennent en dehors des heures de travail des usagers, ils sont pour la plupart en contact avec ces derniers. Comme nous le verrons au chapitre X, des échanges contrastés ont lieu avec les usagers mais aussi avec les collègues et la hiérarchie. Ainsi, le travail de nettoyage nécessite la mise en œuvre de compétences langagières spécifiques au cadre professionnel.

Les résultats présentés dans les portraits montrent la mise en œuvre de pratiques qui relèvent de la raison graphique comme la gestion de l'espace et du temps. De fait, des marques d'anticipation signalent des pratiques pour la maîtrise du temps. Ainsi, lorsqu'il mentionne les tâches ménagères, Abdel précise qu'il évite qu'elles s'accumulent. De la même manière, il dispose d'un stylo dans la poche de sa blouse, ce qui lui permet de ne pas se trouver démuné lorsqu'il en a l'usage. Nicole évoque la gestion de l'espace. Il s'agit des itinéraires de vacances qu'elle prépare à l'aide d'Internet. La gestion de l'espace et des déplacements sur le lieu de travail sont également mentionnés à plusieurs reprises par les employés ou les employeurs (Abdel, Corine, Josette). En effet, les lieux dans lesquels travaillent les témoins sont vastes et ils doivent mettre en place des stratégies pour s'y repérer et économiser leurs pas (cf. chapitre XI).

Il existe donc d'autres compétences qui ne relèvent pas uniquement de la littéracie au sens restreint. Les résultats présentés dans les portraits montrent des façons d'agir élaborées dans l'expérience. De fait, Nicole s'exclame au cours d'une observation qu'elle a *toujours*

appris sur le tas. Martine et Farida ont appris le métier avec leurs collègues. C'est aussi un collègue qui a accompagné Mustapha lors des trajets pour se déplacer sur les différents lieux qu'il nettoie. D'autres témoins comme Farida agissent de la même façon au travail que chez eux. Ces témoignages montrent que les compétences professionnelles peuvent être construites de manière informelle, dans l'expérience. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, ces compétences n'apparaissent pas directement dans les propos des témoins. Nous avons donc observé des situations de travail pour les mettre en lumière. C'est à partir de la description des faits relevés sur les postes de travail que nous présentons les compétences qui relèvent de la littéracie élargie à la raison graphique dans les prochains chapitres.

CHAPITRE IX

Les lieux : place de l'écrit et traces de numérotation dans l'univers sémiotique de l'entreprise

Introduction

« Une première caractéristique des écrits au travail me semble résider dans leur coexistence permanente sur les lieux de travail avec d'autres modes d'organisation du symbolique : parole orale, graphique, iconique, plans... [...]. La densité et la fréquence du contact entre différents univers sémiotiques dans le travail me semble constituer un trait spécifique à cette situation sociale, et, de surcroît, constituer une caractéristique de l'évolution historique du travail » (Boutet, 1992, p. 19).

Au chapitre II, nous avons montré que dans les sociétés que l'on peut qualifier de « littéraciennes », l'écrit est prépondérant dans l'organisation sociale et qu'il concerne chaque individu. La littéracie influence les organisations de la vie sociale et professionnelle des personnes. Pour mener à bien notre recherche sur les savoirs existants à l'entrée en formation des salariés inscrits dans les parcours pour la maîtrise de l'écrit, une étude de la nature des écrits présents sur le lieu de travail s'avère nécessaire.

Différentes catégories d'écrits sont observées durant l'activité de nos témoins. Pour les analyser et les présenter dans ce chapitre, nous nous sommes référée en grande partie à la typologie élaborée par J. Boutet (1993), à laquelle nous ajoutons les écrits de l'environnement professionnel. La classification des écrits professionnels de J. Boutet, permet de prendre en considération tous les écrits visibles sur les postes de travail. Il s'agit de ceux du travail prescrit, tel qu'il est déterminé par l'entreprise ou par le client, et de ceux issus du travail réel des agents de nettoyage, ainsi que de son organisation par ces derniers. La classification de J. Boutet, est la suivante :

1. Les écrits « règlementaires », issus de la réglementation en application sur le lieu de travail. Ce sont : les consignes de sécurité, d'utilisation, les notes de service et les documents de liaison qui assurent la traçabilité des actions.
2. Les écrits du travail réel. Il s'agit des écrits rédigés par les salariés pour effectuer leur travail. Ce sont les aide-mémoire, les notes et autres écrits, à l'initiative des salariés. Nous

complétons cette catégorie avec les écrits qui servent (ou que les témoins déclarent utiliser) pour organiser l'activité ou exécuter les tâches. Il s'agit notamment des messages manuscrits que les personnes utilisent pour communiquer avec les usagers des lieux qu'ils entretiennent.

3. Les écrits dits « démocratiques », issus de la communication interne réalisée par l'entreprise à propos de son activité. Ce sont : le journal et les différents documents internes qui communiquent sur l'activité de l'entreprise.

Enfin, comme nous l'avons présenté au chapitre IV, J. Boutet (1992) soulignons que les écrits professionnels sont combinés à d'autres traces émergentes de l'univers sémiotique de l'entreprise. Ils sont « en relation de dialogue avec de l'extérieur, du non texte » (p. 25). Nous inspirant de cette remarque, nous complétons cette troisième catégorie avec les écrits issus de l'environnement de travail. Destinés aux usagers, ces écrits peuvent être parfois utilisés par le personnel de nettoyage pour exercer leur activité ou non. Ce type d'écrits est étroitement associé à la fonction des lieux. Il s'agit, par exemple, des livres d'une bibliothèque, évoqués par Mustapha au cours d'une observation de poste (CR 08/04/09, L. 251²⁰). Dans cette catégorie, nous rassemblons aussi d'autres écrits qui font partie de l'environnement de travail, comme ceux qui sont affichés et qui ne sont pas uniquement destinés au personnel de nettoyage. Il s'agit par exemple d'un planning d'occupation des salles dont parle Nadia lors d'une observation de poste (CR 06/04/09, L 259). A la demande du responsable du service, ce planning est transmis chaque jour à l'équipe, dans la pièce où les agents de nettoyage font leur pause ou dans un hall des bâtiments. Il est également destiné aux usagers des salles. Ce document permet à Nadia de savoir à quel moment elle peut nettoyer une salle.

Nous ne tenons pas compte d'autres écrits également destinés aux agents de nettoyage, mais qui ne sont pas directement liés à leur activité. Ce sont des documents qui ne sont pas observables sur le poste, comme le contrat de travail ou le bulletin de salaire. Ils n'entrent pas dans le cadre de notre étude. Celle-ci est centrée sur les compétences de la raison graphique élargie à l'oralité, émergentes en contexte professionnel et plus particulièrement en situation de travail.

Nous étudions également les traces de numératie ainsi que les autres marques de la raison graphique, citées ci-dessous. Pour cela, et dans la lignée des travaux de

²⁰ Chaque observation de poste fait l'objet d'un compte rendu écrit. Lorsque nous faisons référence à une information issue d'un compte rendu, nous inscrivons entre parenthèses : « CR » pour Compte Rendu, la date de l'observation et le numéro de ligne permettant de retrouver les informations dans le compte rendu.

C. Pétonnet (2002), nous procédons à une analyse thématique des informations relevées au cours des observations de poste. Enfin, dans le sillage des travaux de J. Goody (1979), nous considérons que les traces de la numératie et d'autres marqueurs comme les logogrammes, les pictogrammes, les couleurs et les odeurs, constituent des formes de littéracie. Ces marqueurs de la raison graphique sont visibles sur les postes des agents et font partie de leur environnement de travail. Ainsi, nous constituons deux autres catégories spécifiques pour les analyser (4^{ème} et 5^{ème} partie de ce chapitre).

A la lecture des comptes rendus, des thèmes récurrents apparaissent et permettent de dégager des faisceaux de convergence. Chacune des cinq parties de ce chapitre est développée autour d'une thématique. Nos propos sont étayés par les informations issues des comptes rendus d'observations de poste. Afin de faciliter leur repérage, ces informations sont accompagnées d'une référence précédée du prénom du témoin. Ces informations sont également identifiables dans les comptes rendus (CD-Rom) grâce au surlignement des extraits cités ici, dans le texte de la thèse. Enfin, de même qu'au chapitre VIII, lorsque nous décrivons les faits, nous nous exprimons à la première personne. Cela permet de conserver le style du récit descriptif qui est propre à l'approche ethnographique, dont notre démarche s'inspire.

1. Les écrits règlementaires observés sur les postes de travail

Dans cette partie, nous analysons les écrits règlementaires observés sur le poste des agents de nettoyage, en fonction de l'organisation de leur travail. Cela nous conduit à décliner plusieurs catégories : les écrits relatifs au calendrier, aux horaires, à la démarche de qualité et à la sécurité, aux gestes professionnels et enfin, à ceux qui marquent la position sociale de la hiérarchie.

1.1. Organisation formelle du travail : les écrits liés au calendrier, aux horaires et à l'activité

Les informations recueillies au moment des observations de poste montrent la présence des écrits relatifs à la planification des tâches et à l'organisation de l'activité sur les postes de travail des agents de nettoyage. Les exemples de Martine et d'Anaïs qui travaillent à la mairie de Villeneuve, illustrent la présence de ce type de documents.

Sur le poste de Martine, je constate la présence d'un document manuscrit qui est collé sur la porte à l'intérieur d'un placard dans lequel elle range le matériel de nettoyage. Martine précise qu'il s'agit d'une liste des tâches rédigée par le chef d'équipe. Cette liste décrit les

opérations de *nettoyage des classes* et celui des *W.C.* (12/03/09, L. 201)²¹. Elle m'informe qu'elle a lu ce document au moment où elle a démarré son activité. Cela l'a aidée à se souvenir des différentes tâches. Elle en a surtout eu besoin au moment où elle a effectué une formation technique. Martine affirme que *les formatrices* devaient *passer pour voir si* elle (et ses collègues), *avaient enregistré* les consignes.

L'usage de l'écrit a permis à Martine de mémoriser les nouvelles consignes qu'elle doit appliquer. Il s'agit certes d'une liste et on peut donc supposer que l'activité de réception est relativement simple. Même s'il est spontané, le recours à l'écrit est toutefois fortement encouragé par l'injonction de s'approprier les informations transmises pendant la formation technique.

D'autres documents sont affichés dans la salle de pause de l'équipe de Martine (CR 12/03/09, L 71 à 107). Leur contenu est relatif à l'organisation du travail ou à la santé.

Des affiches manuscrites ainsi que des posters donnent des informations sur :

- les dangers de l'alcool au travail
- *la répartition du travail* (cf. annexe IX - 2)
- *les mercredis vaqués*
- *le calendrier des vacances*
- *les nouveaux horaires*
- une liste de tâches (cf. annexe IX - 3)

Un autre document émane du comité d'hygiène et de sécurité de l'établissement. Martine suppose qu'il s'agit d'informations du syndicat. Une « *fiche procédure* » renseigne sur *l'acquisition des vêtements de travail*. Elle concerne *les blouses et les chaussures*.

Sur le poste d'Anaïs, des documents sont affichés sur un des murs de la salle de pause du personnel de nettoyage : des notes de service, des informations syndicales, d'autres sur les postes vacants dans l'établissement. Anaïs précise que la liste des emplois vacants est mise à jour mensuellement (CR 16/03/09, L. 258). Elle ajoute que c'est son responsable qui les affiche. De même que sur le poste de Martine, c'est le responsable qui transmet les informations des notes de service aux salariés, à l'oral (cf. chapitre VIII - portrait d'Anaïs).

Ces écrits impliquent des tâches de lecture variées dont certaines peuvent être complexes. Martine assiste, depuis plus d'un an, à une formation intitulée « remise à niveau » organisée et financée par l'établissement pour lequel elle travaille. Les entretiens avec elle ou avec son chef d'équipe et sa formatrice, n'apportent pas d'informations sur le lien éventuel qui pourrait être fait entre l'acquisition des nouveaux savoirs et le réinvestissement sur son lieu de travail. Martine dit qu'elle a choisi cette formation *pour se remettre dans le bain* et pour suivre la scolarité de sa fille. Elle ne voit pas vraiment de changement depuis qu'elle a commencé. Elle trouve que c'est difficile, en particulier pour *les maths*. Ces résultats soulignent le fait que la formation et le développement des savoirs et des compétences sont isolés du contexte professionnel.

²¹ Martine (12/03/09, L. 201) : signifie que les propos cités se situent dans le compte rendu de Martine, du 12/03/09, à la ligne n° 201. Les propos des témoins sont transcrits en italique.

On trouve des écrits semblables sur la plupart des postes de travail. Or, comme nous l'avons remarqué précédemment, les activités de réception, relatives à ces écrits, sont spontanées. Notons que les tâches de lecture parfois complexes, peuvent constituer un frein pour les employés qui sont en situation d'insécurité linguistique.

1.2. Organisation formelle du travail : les écrits relatifs à la démarche qualité et à la sécurité

Les agents de nettoyage travaillent dans un environnement professionnel soumis aux normes de sécurité et à celles de la démarche qualité. Cela donne lieu à des pratiques de lecture et d'écriture qui ne sont pas toujours reconnues par la hiérarchie. Les exemples de Gisem, Djamila, Habiba et Bahia (elles travaillent en binôme) illustrent ce point. Avec le cas d'Anaïs nous montrons que parfois, les écrits destinés aux employés ne sont pas utilisés par ces derniers. Dans d'autres cas (Martine, Hadria et Nicole), les employés sont conduits à compléter des écrits dans le cadre de la démarche qualité. Enfin, les exemples d'Habiba, de Bahia, de Josette, de Farida et d'Atika apportent des informations complémentaires sur les écrits réglementaires sur les postes de travail.

Dans un entretien, le chef de chantier²² de Gisem et de Djamila, déclare qu'elles n'ont pas besoin de lire ni d'écrire pendant leur travail. Or, elles sont inscrites dans un parcours de formation intitulé : « maîtrise des écrits professionnels ».

Les observations permettent de mesurer l'écart entre les représentations de la hiérarchie de proximité par rapport à la maîtrise de l'écrit des employés, et l'usage réel des agents de nettoyage.

Lorsque nous visitons le bâtiment dans lequel Gisem travaille, nous remarquons une feuille qui est glissée dans une pochette plastique fixée sur le mur, à l'entrée d'un couloir (CR 09/10/08, L. 68). Le chef de chantier indique que Gisem doit inscrire l'heure à laquelle elle entre et sort de ce couloir qui conduit aux salles blanches dans lesquelles elle intervient. Il ajoute que cette fiche de *traçabilité* est imposée par le client, dans le cadre d'une certification *qualité*. La fiche de traçabilité peut donc être utilisée par l'utilisateur et l'employeur pour contrôler la durée des tâches. Ce document doit être complété par le personnel d'entretien à chaque intervention.

Au cours de la même observation du poste de Gisem et dans le même couloir, des consignes d'interdiction d'entrer sont inscrites sur un document collé sur certaines portes (CR 09/10/08, L. 75).

Au cours de la première observation du poste de Djamila, un plan d'évacuation des locaux est affiché sur le mur du couloir, près du local technique où l'équipe a l'habitude de se rassembler avant et à la fin du service (CR 19/02/09, L. 49). Certains agents, dont Djamila, empruntent ce couloir chaque jour pour se rendre dans les lieux à nettoyer. La même affiche est présente à d'autres endroits où travaille Djamila (CR 23/06/09, L. 164). Lorsque j'interroge le chef de chantier de Djamila (qui est aussi celui d'Atika) à propos de l'usage du plan d'évacuation des

²² La dénomination de chef de chantier est utilisée dans la profession pour désigner le responsable d'une ou de plusieurs équipes sur un site d'intervention.

locaux, il déclare que des exercices de sécurité sont parfois organisés durant la journée et donc en l'absence du personnel de nettoyage.

De même que sur le poste de travail de Djamila (et d'Atika) des documents informent des mesures de sécurité sur d'autres postes de travail : affichage relatif à la « sécurité incendie » (Abdel, CR 21/04/09, L 228) ou à l' « évacuation des locaux » (Josette, CR 26/05/09, L 187 & L 431).

Un panneau indique les consignes à suivre en cas d'incendie dans les locaux où travaillent Habiba et Bahia (CR 29/06/09, L 398 & CR 30/09/09, L 250).

Ces affichages sont à la vue de tous les utilisateurs des locaux. Ils s'adressent donc autant au personnel de l'établissement qu'à celui de l'entreprise de nettoyage. Ils mobilisent des tâches de lecture.

Soulignons que l'étude du langage en situation permet la mise au jour des écrits « invisibles ». Certes l'acte de production est très rudimentaire puisqu'il s'agit de compléter un horaire et d'apposer une signature. Ces constats peuvent être rapprochés de la notion d'invisibilité des écrits évoquée au chapitre II puis au chapitre IV, lorsque nous abordons le statut de l'écrit dans les organisations en nous appuyant sur les travaux de B. Fraenkel (1993).

Le point de vue des deux responsables (celui de Gisem ainsi que celui de Djamila et d'Atika) peut être interprété de différentes manières. Il se peut que pour eux, l'écrit ne soit pas associé à l'accomplissement des tâches de nettoyage. Il est également possible qu'ils considèrent que les employés ne maîtrisent pas la lecture et l'écriture ou qu'ils n'ont pas d'intérêt à lire des documents qui se trouvent sur leur lieu de travail. En effet, ces deux exemples montrent que la non lecture de ces documents, n'entrave pas la réalisation des tâches même si l'on peut supposer que leur contenu pourrait être utile à la sécurité du personnel, qu'il soit usager ou agent de nettoyage.

Pour Anaïs, les résultats sont un peu différents. Les observations de poste ont permis de repérer des écrits mis à la disposition du personnel d'entretien mais, elle ne souhaite pas les utiliser. Anaïs travaille pour le même employeur que Martine, elle est également inscrite dans une formation « remise à niveau ».

Lors d'une visite sur son poste de travail, Anaïs montre le *registre d'hygiène et de sécurité* (CR 16/03/09, L 278). Il s'agit d'un cahier dans lequel les agents du service de nettoyage des locaux peuvent inscrire des réclamations ou les dysfonctionnements relatifs à leur sécurité. Les rubriques portent les intitulés suivants : *la nature de l'activité, l'exposé du problème rencontré, les solutions proposées, le nom, la date, la réponse hiérarchique, le délai et la date de réalisation et le visa du chef de service*. Certaines pages sont complétées mais Anaïs n'a pas écrit dans ce registre. Elle précise que, si elle a besoin, elle communique à l'oral. Elle ajoute qu'elle écrit peu. Les observations réalisées sur son poste de travail ainsi que la situation d'écriture proposée à l'issue de l'entretien confirment cela (cf. portrait d'Anaïs, chapitre VIII).

Ainsi, Anaïs écrit peu, même si ici, l'environnement professionnel est plutôt propice à la production d'écrits. Est-ce parce que ce type d'écrit lui paraît trop difficile ? Est-ce la

volonté de ne pas laisser de trace, par crainte de se dévoiler ? Ce comportement évoque aussi une insécurité scripturale.

Au cours d'une troisième observation sur le poste de Martine, de nouveaux documents (plusieurs pages) sont accrochés à l'intérieur de la porte de son placard (CR 20/05/09, L. 30).

Son chef d'équipe, rencontré quelques instants avant cette dernière observation de poste, précise qu'il s'agit d'un *protocole* que les agents ont complété la semaine précédente. Le document (un tableau) comporte plusieurs pages qui répertorient notamment une liste de tâches de nettoyage (en lignes) et les jours de la semaine (en colonnes) (cf. annexe IX - 1). Martine l'a effectivement complété. Elle a donc eu besoin de le lire avant de mettre des croix en face des cases qui correspondent aux jours auxquels elle effectue les tâches listées.

Sur le poste de travail d'Hadria, des notes relatives à la sécurité sont affichées près du lieu où elle range le matériel, (CR 27/03/09, L 83). La responsable de l'équipe indique que la plupart des consignes sont communiquées à l'oral mais, *si cela ne marche pas, cela peut être écrit* (CR 27/03/09, L 91). De même que sur le poste de Martine, la responsable évoque l'usage d'un *protocole*. Il s'agit d'un document intitulé « fiche d'intervention pour l'entretien dans les salles » sur lequel les tâches sont répertoriées en fonction des lieux et de la fréquence. La responsable dit que la *personne* doit inscrire son *nom* et *mettre des croix* en face des tâches et du jour correspondant à leur réalisation. Elle ajoute qu'elle peut l'utiliser pour contrôler le travail. Des consignes proviennent des usagers, comme un message collé sur un pot de fleur dans une salle de classe entretenue par Hadria. Il lui arrive également de lire des messages écrits par les enseignants sur le tableau d'une classe (CR 03/04/09, L 110).

Lors de l'entretien, Nicole évoque ce même type de production écrite lorsqu'elle doit passer une commande de produits (cf. portrait de Nicole, chapitre VIII).

Ces exemples illustrent le fait que lorsque les agents ont besoin d'écrire, on leur demande de compléter une case ou de signer. Toutefois, ils doivent lire les documents. Ce qui peut représenter une activité de lecture complexe, notamment pour les tableaux.

D'autres écrits, que l'on peut qualifier de réglementaires car ils communiquent des informations prescrites au personnel par la structure qui l'emploie, sont affichés dans les lieux où les agents de nettoyage se rassemblent au début et à la fin de leur activité.

Ainsi, sur le poste de travail d'Habiba et de Bahia, une affichette écrite à la main indique : « N'oubliez pas de remettre vos clés en place après la prestation » (Habiba et Bahia, CR 06/07/09, L 14). Elle est signée par Aïcha, le chef d'équipe. De même, que sur la plupart des postes de travail, des notes de service sont fixées sur le mur, au-dessus d'un bureau dans le même local (Habiba et Bahia, CR 30/09/09, L 17). De plus, Habiba et Bahia doivent confirmer leur présence sur le lieu de travail en apposant leur signature sur une *feuille de présence*, dès leur arrivée (CR 30/09/09, L 14).

Dans la salle où Josette et ses collègues se retrouvent pour la pause, une note manuscrite est affichée, elle indique les dates de fermeture et de congés de l'établissement (Josette, CR 26/05/09, L 432).

En sortant du vestiaire dans lequel Farida range ses affaires personnelles, je remarque un porte-documents qui est accroché contre le mur et dans lequel se trouve une demande de congé. Farida précise qu'il sert à recueillir les *réclamations* et les mots du *chef* (CR 06/04/09, L 89).

Lors d'une observation sur le poste d'Atika qui se déroule dans un laboratoire, une affichette est collée devant chaque porte derrière laquelle se trouve une poubelle. Cette affichette indique qu'il ne faut pas jeter de verre ni de produits chimiques à l'intérieur (CR 23/06/09, L 60).

Les écrits « règlementaires » sont très présents. Par contre, ils ne donnent lieu, là encore, qu'à une activité scripturale rudimentaire (croix, signature, nom), qui n'est peut-être pas en adéquation avec les compétences réelles des employés. Ces résultats confortent l'hypothèse que les agents de nettoyage, qui sont au premier niveau de qualification, sont confrontés à des tâches de réception qui sont parfois complexes et à des tâches de production écrites très simplifiées.

1.3. Organisation formelle du travail : les écrits relatifs aux gestes professionnels

Nous entendons par *gestes professionnels* les actions qui consistent à réaliser les tâches de nettoyage. Les écrits relatifs aux gestes professionnels sont donc les suivants : l'étiquetage des produits, les plannings, les consignes écrites spécifiques et les bons de commande. Les cas de plusieurs témoins montrent un usage parfois contrasté de ces écrits : Djamila, Bahia et Habiba, Abdel, Corine, Josette, Atika, Farida, Nadia, Daniel et Anaïs.

Les récipients qui contiennent les produits d'entretien ne sont pas tous étiquetés.

Lors de la première observation du poste de travail de Djamila, sa responsable s'est absentée, sa formatrice et moi-même restons seules avec elle durant quelques instants. Djamila parle de la lecture avec sa formatrice, prend un flacon qui contient du produit d'entretien sur son chariot et lit l'étiquette (CR 23/06/09, L 70). Les récipients qu'elle utilise et qui se trouvent sur son chariot de nettoyage sont parfois étiquetés (CR 19/02/09, L 93).

L'étiquetage des récipients donne des informations sur le nom, l'usage, la désignation, la marque et les consignes d'utilisation des produits d'entretien (Bahia et Habiba, CR 30/09/09, L 113, L 280).

Abdel utilise un bidon blanc sur lequel une étiquette indique qu'il contient du « détergent neutre » (CR 21/04/09, L 18). Il en verse quelques gouttes dans un seau. Un peu plus tard, Abdel utilise un autre bidon sur lequel l'étiquette indique qu'il s'agit de « détergent tout usage » (CR 21/04/09, L 70).

Corine se sert également des bidons sur lesquels des étiquettes sont collées et indiquent le contenu (CR 04/05/09, L 277).

Josette prend un flacon en évoquant l'usage des produits et dit qu'elle se sert d'un *gel*. Elle ajoute en regardant l'étiquette, que c'est comme un *détartrant* et conclut : *parfum machin, ça fait tout !* (CR 26/05/09, L 388).

Les observations montrent que les agents utilisent les produits de manière routinière, sans lire l'étiquette.

Dans sept lieux d'observation le planning est affiché soit dans le local où les équipes se retrouvent en dehors de leur temps d'intervention, soit dans celui où elles rangent leur matériel.

Sur le poste d'Atika, le planning est collé avec du ruban adhésif dans la petite pièce où elle range son matériel. Il indique la répartition des tâches. Les informations sont présentées dans des colonnes, une croix est inscrite en face du type d'activité. Certaines doivent être réalisées

chaque semaine, d'autres chaque mois (CR 17/06/09, L 99). La responsable d'Atika (Julia) dit qu'il s'agit du *planning* qui est communiqué par le *client*. Elle ajoute qu'elle le trouve *très difficile à comprendre pour des gens qui ne connaissent pas bien le français*. Alors, elle en a *refait un*. Il est collé sur la porte, à côté de celui du *client*. Julia déclare à la fin de la première visite de son poste de travail : il faut qu'elle *s'organise* et qu'elle *respecte le planning* (CR 25/02/09 L 25 et 115).

Sur le poste de travail d'Abdel, le *planning* de l'activité de nettoyage n'est pas affiché. Lorsqu'il a débuté, le responsable accompagné de l'*employé* qui occupait le poste avant sa venue, lui ont *fait voir le site*. Son responsable lui a demandé de *programmer* ses tâches. Il n'avait pas de *planning*, à part celui de l'occupation du *gymnase* (CR 24/03/09, L 85).

On constate donc que les documents comme le *planning*, ou l'étiquetage des produits ne sont pas visibles sur tous les postes de travail. L'absence de ce type d'écrits n'entrave pas la réalisation des tâches, ni leur organisation.

Toutefois, l'écrit devient nécessaire lorsqu'il sert à communiquer des informations qui modifient l'organisation de l'activité de nettoyage et l'ordre des tâches à réaliser.

Farida et Nadia, qui entretiennent comme Abdel des salles de cours (ils travaillent tous les trois à l'EFPS), se servent d'un document (tableau) qui renseigne sur l'occupation des classes. Au cours d'une observation, Nadia sort une feuille de sa poche, en disant que c'est *le planning d'occupation des salles* (Nadia CR 26/03/09, L 180, L 188). Un autre jour, nous nous trouvons dans un bureau, Nadia prend une feuille qui est déposée sur un meuble. Il s'agit du *planning des salles*, elle le lit à voix haute (CR 06/04/09, L 716). Ce même document est également affiché dans le hall des bâtiments de l'établissement (Farida CR 27/03/09, L 10 ; CR 15/05/09, L 59).

A propos de l'usage d'un *planning*, Anaïs précise qu'un seul membre de son équipe l'utilise (CR 10/04/09, L 472). Le document est communiqué chaque jour par le responsable, il donne des informations sur les horaires et les locaux occupés par les usagers. Je constate, au cours des observations de son poste, que la répartition des lieux et des tâches est faite à l'oral. C'est le responsable (ou son *second*) qui répartit le travail.

A l'Université de Villeneuve, Daniel, indique : *je ne réfléchis même pas, [...] je n'ai pas de feuille pour lire celui-là ou celui-là*. Il ajoute qu'au début (*pendant les premières semaines*), lorsqu'il a démarré cette activité il en avait une pour savoir où il devait se rendre (CR 09/06/09, L 153).

De même, sa collègue Josette répond, lorsque je lui demande si elle utilise un *planning* : *c'est moi qui m'organise* (CR 26/05/09, L 230 & 02/06/09, L 107). Elle ajoute qu'elle n'en a pas besoin car elle fait les mêmes tâches chaque semaine.

L'absence de *planning* ou le fait que les agents n'en ont pas l'usage ne signifie pas que l'activité n'est pas planifiée. Comme le montrent les propos de Daniel, l'organisation du travail est intériorisée. De même que pour l'usage des produits, les actions sont récurrentes. Elles sont réalisées de manière efficace et organisée. D'après ces résultats, nous pouvons considérer à l'instar de D. Bucheton et *al.* (2004), que des « savoirs enfouis » sont développés avec l'expérience et ne sont pas verbalisés par les témoins. Ces savoirs ne nécessitent pas toujours le recours à l'écrit.

D'autres catégories d'écrits se trouvent sur le lieu de travail d'Abdel. Il indique au cours d'une observation de poste, qu'ils sont émis par son responsable. Ces documents sont adressés aux usagers et ils sont destinés à faciliter le nettoyage des locaux.

Une affiche est collée sur le mur, à côté des sanitaires. Elle indique qu'il ne faut rien jeter dans les toilettes. C'est Abdel qui l'a demandée *et* qui l'a *mise*, il ne l'a pas rédigée (CR 24/03/09, L 131). Le même jour, un peu plus tard, j'aperçois un autre document, près du tableau noir d'une salle de cours. Il indique : « il serait agréable pour le personnel d'entretien qu'en fin de journée vous puissiez monter les chaises sur les tables afin de faciliter le nettoyage des salles de cours » (CR 24/03/09, L 155, L 224). Abdel précise que les usagers ne le font pas toujours et que cela lui fait *perdre du temps*. Dans une autre salle, une autre affiche est fixée près du tableau, elle précise : « merci d'effacer le tableau, de fermer les fenêtres et d'éteindre les luminaires » (Abdel, CR 24/03/09, L 207). Enfin, un autre jour, en arrivant à l'entrée du gymnase, je vois un document qui demande de s'essuyer les pieds avant d'entrer (CR 21/04/09, L 117 et 171).

La présence de ces documents montre que l'écrit devient un besoin lorsque les messages répétés à l'oral ne sont pas respectés. On peut considérer que l'affichage d'un écrit émis par la hiérarchie, assure une permanence et une légitimité au message.

La collègue d'Abdel, Farida, précise qu'elle aussi a parfois recours à ce type d'affichage pour s'adresser aux usagers lorsqu'elle constate un dysfonctionnement. Elle le fait d'abord à l'oral et si cela n'est pas respecté, elle demande un écrit à son responsable et c'est lui qui le rédige.

Sur le poste de Farida, une affiche précise : « merci de bien rebrancher le frigo, si vous utilisez cette prise... » (CR 27/03/09, L 132). Ce n'est pas Farida qui l'a rédigée (elle ne dit pas qui l'écrit) mais c'est elle qui en a formulé la demande.

De même, sur le poste de Bahia et d'Habiba, des affiches émises par un service de l'établissement se trouvent dans les sanitaires et indiquent qu'il ne faut pas jeter de déchets dans les cuvettes (CR 30/09/09, L 333).

Sur le poste de Nadia, je remarque la présence d'une affichette qui rappelle aux usagers qu'ils doivent rincer leur vaisselle après leur consommation de café. Nadia s'arrête et la lit en disant qu'une personne, *Madame XXX a dit que c'était normal* (CR 06 04 09, L 705 à 713). Au cours d'une précédente observation de poste, Nadia précisait que la vaisselle devait être lavée par *chaque personne qui boit du café*, en dehors des occasions comme les réunions. *Il y a eu une note de service* (CR 26/03/09, L 100). Malgré cela, je remarque au cours des observations suivantes que les usagers laissent toujours leurs tasses sales sur leur bureau et que Nadia continue à laver la vaisselle.

Ces exemples montrent que l'écrit semble être un ultime recours lorsque l'usage de l'oral n'est pas suffisant pour faire respecter une demande. Ces résultats montrent également que les témoins passent d'une attitude passive à une attitude active par rapport à l'usage de l'écrit. Ils formulent une demande de message écrit, de manière spontanée, lorsque la consigne n'est pas respectée à l'oral. Toutefois, ces documents à l'attention des usagers ne sont pas rédigés par les témoins.

Enfin, parmi les 17 témoins de notre étude, nous avons constaté que seuls les employés de l'EFPS (Farida, Abdel et Nadia) utilisent un bon de commande pour se réapprovisionner en matériel (CR 06/04/09, L 85).

Abdel précise que lorsqu'il a besoin de matériel, il remplit *une demande*. Il fait cela, *chaque semaine [...] le lundi, au moment de la pause* (CR 24/03/09, L 171).

Dans l'équipe de Josette, le réapprovisionnement est organisé par la concierge de l'établissement. La distribution des produits et du matériel à lieu tous les deux mois (CR Josette 26 05 09, L 94). Josette écrit une liste sur un papier et l'emporte avec elle le jour de la distribution du matériel et des produits. Daniel et Corine qui sont dans son équipe, n'en rédigent pas.

Atika et Djamila s'adressent à leur chef d'équipe, de même qu'Hadria et Bahia.

Pour Anaïs, *c'est le contremaître qui passe les commandes. On voit ensemble, il me demande si je pense à des choses. Mais bon, il manque tout le temps quelque chose*, déclare-t-elle (CR 23/03/09, L 74).

Notons la variation dans l'usage de l'écrit qui est parfois utilisé pour anticiper une action (cas d'Abdel et de Josette).

Nous retenons que l'écrit est un support utilisé pour transmettre les consignes associées à la réglementation, à l'organisation du travail et aux obstacles spécifiques qui peuvent surgir. De même que les résultats du contrat d'étude prospective (CEP), présentés au chapitre VI, nos observations de poste soulignent que l'oral reste le canal privilégié par la hiérarchie pour s'adresser aux agents de nettoyage. L'usage de l'écrit ne franchit guère le niveau hiérarchique des responsables d'équipe, même lorsqu'une formation spécifique à l'amélioration de la maîtrise de la langue est mise en place.

1.4. Organisation formelle du travail : les écrits qui marquent la position sociale de la hiérarchie

Nous nous référons aux travaux de M. de Certeau (1990) et, de même que l'auteur, nous pensons que l'écrit contribue à valider une place dans la hiérarchie de l'entreprise. Cette prise de position par rapport au code écrit peut s'analyser comme relevant des normes implicites de la répartition des tâches au sein de l'équipe.

Le cas de Martine est un exemple qui illustre particulièrement bien le fait que les écrits se trouvent dans des endroits ou à des emplacements réservés à la hiérarchie. Nous évoquons ensuite celui de Djamila qui est semblable et qui montre également la relation que la hiérarchie entretient avec l'écrit.

Ainsi, le chef d'équipe de Martine dispose d'un lieu que cette dernière appelle *le coin de la concierge*.

La plupart des documents destinés aux agents de service qui s'occupent du nettoyage des locaux se trouvent, dans le local où ils font la pause. Ces écrits sont accrochés au mur ou déposés sur une partie de la table que Martine appelle *le coin de la concierge* (12/03/09, L 70). Au cours d'une observation, la concierge qui est aussi la responsable de Martine, est assise face à la table, elle trie des documents déposés devant elle (CR 26/03/09, L. 211). Martine affirme que c'est sa responsable qui leur donne ces informations chaque semaine. Parfois, *elle les affiche*, sinon, la concierge donne les renseignements à l'oral. C'est aussi cette personne qui a rédigé les consignes de répartition de l'activité entre les membres de l'équipe (12/03/09, L 100).

On voit que la localisation très spécifique (sur le « coin de la concierge ») ainsi que la médiation particulière qui en est faite, évoquent une norme implicite de hiérarchisation sociale.

D'autres exemples illustrent l'appropriation de l'écrit par la hiérarchie. Sur les postes de la plupart des agents, les écrits relatifs à l'organisation du travail se trouvent également sur le bureau des responsables.

Avant de débiter une observation du poste de Djamila, je remarque la présence de documents sur le bureau de Julia, la responsable (CR Djamila : 19/02/09, L 18). Cette dernière indique, à l'occasion d'un entretien, qu'elle possède un classeur (déposé sur son bureau) dans lequel sont classés, *des supports* sur les techniques de nettoyage, la *sécurité* et l'*organisation* du travail.

Ces situations montrent que la place du chef d'équipe est marquée par la présence des écrits. De plus, c'est à l'endroit où se trouve leur bureau que la plupart des documents, comme les notes de service, sont affichés. C'est également par ces responsables hiérarchiques que tout passe, au niveau de l'utilisation des écrits. Ainsi, l'usage de l'écrit est attribué, de manière symbolique, au niveau supérieur de la hiérarchie professionnelle.

Conclusion partielle : les écrits règlementaires

L'analyse des écrits règlementaires nous conduit à formuler quatre conclusions principales :

- les écrits sont très présents et variés : liste de tâches, horaires, dates de congés, calendrier, notes de service, diverses consignes de sécurité ou d'organisation du travail, protocole d'intervention, affiches d'information, registre, messages émis par les usagers. Ils ne sont pas toujours utilisés par les témoins en situation de réception écrite, notamment les étiquettes et les plannings ;
- le passage à la production écrite, lorsqu'il a lieu, est très rudimentaire : les employés cochent des cases, apposent leur signature ou écrivent leur nom ;
- l'oral est prépondérant, même si parfois il y a demande d'écrit de la part des employés ;
- l'usage de l'écrit reste réservé à la hiérarchie. Les tâches ne sont pas partagées même s'il y a une demande de la part des témoins.

Nous constatons, à travers cette analyse, un environnement d'écrits très chargé mais peu structuré dans les usages attendus par l'employeur. L'utilisation de ces écrits n'est pas clairement définie. On suppose que certains sont en attente d'être complétés ou d'être lus,

comme le plan d'évacuation des locaux sur le poste de Djamilia et d'Atika, alors qu'ils ne sont pas considérés comme étant utiles et destinés aux agents. La valeur symbolique attribuée à l'écrit varie d'un lieu à un autre, en fonction de l'autonomie accordée aux employés par la hiérarchie (Bourgain, 1990, 1992).

2. Les écrits du travail réel : passage spontané à l'écrit

Le passage spontané à l'écrit relève d'une décision personnelle, à l'initiative des employés. Les situations de réception ou de production écrite que nous décrivons dans cette partie ne sont donc ni soumises à une injonction, ni rattachées à une consigne formelle.

2.1. Des situations spontanées de production écrite

Les observations de poste permettent de relever des recours spontanés à l'écrit et notamment concernant des tâches de production qui sont directement reliées à l'activité de nettoyage. Les exemples d'Anaïs, de Josette, d'Abdel et de Bahia apportent des informations sur ces mises en situation d'écriture. Toutefois, les cas de Mustapha et de Farida montrent que les témoins utilisent d'autres moyens pour communiquer.

Anaïs fait le ménage dans les bureaux le long d'un couloir. Dans l'un d'entre eux, une fois son travail terminé, elle prend un crayon et un papier. Elle note quelques mots. Je l'interroge à propos du contenu. *Je marque : PPW et EM²³. Donc : papier W.C. et essuie-mains*, dit-elle (CR 10/04/09, L 71). Anaïs sort du bureau dans lequel nous nous trouvons, puis elle colle le papier sur un des deux petits bacs qui se trouvent sur le chariot, en disant qu'elle va enlever *l'autre, celui de mercredi*. Elle utilise également l'écrit dans son organisation personnelle (cf. portrait d'Anaïs, chapitre VIII).

Comme nous l'avons évoqué au paragraphe précédent, Josette rédige une liste pour se souvenir du matériel et des produits dont elle a besoin, en vue du réapprovisionnement (cf. annexe IX – 4).

Lorsque j'interroge Abdel, à propos du stylo qui dépasse d'une poche de sa blouse, il répond en souriant qu'il l'utilise pour noter ce qu'il *ne doit pas oublier* (CR 24/03/09, L 139). Il trouve *du papier dans les bureaux* et il précise qu'il *s'en sert quotidiennement*.

Ces exemples montrent qu'il y a un recours à l'écrit pour un usage professionnel. L'écrit n'est pas un message destiné à être transmis, c'est un écrit aide mémoire, utilisé par les témoins eux-mêmes. Cet usage de l'écrit permet également d'agir sur le temps en anticipant ses actes.

Les passages spontanés à l'écriture peuvent également être destinés aux usagers.

Un autre jour, Abdel se trouve dans un bureau dont il doit nettoyer le sol. Les tables sont assemblées de telle manière qu'il est difficile de balayer ou de laver le sol, au milieu de la pièce. Lorsque j'évoque cette difficulté avec lui, Abdel ne répond pas tout de suite. Il tend un

²³ Abréviations citées par Anaïs.

papier dans ma direction en disant avec un regard malicieux : *je vais vous donner une astuce*. Je lis sur ce papier : « Monsieur, madame, bonjour, de la part de l'agent d'entretien, SLVPL, *s'il vous plaît*, est-ce qu'il est possible de mettre les chaises sur les tables pour demain, merci d'avance » (CR 21/04/09, L 31). Parfois, il demande aux usagers de bien vouloir ranger leurs affaires pour pouvoir nettoyer. Pour cela, il dit qu'il rédige lui-même *une affiche* sur laquelle il *demande de bien ranger leurs affaires* (CR 24/03/09, L 242). Son responsable précise, au cours d'un entretien, que le personnel de nettoyage doit lui signaler les dysfonctionnements par écrit. Ensuite, si besoin, le chef de service ou le responsable du site rédige un document dactylographié et l'affiche sur place.

Lors d'une observation de poste, Bahia précise que lorsqu'elle ne sait pas si elle peut jeter quelque chose, c'est elle qui écrit un message (Bahia et Habiba CR 30/09/09, L 191).

Ces actions montrent un passage à l'écriture qui peut être fréquent et qui est réalisé en toute autonomie. En effet, il n'y a aucune prescription hiérarchique, Abdel agit spontanément. De plus, cette description de pratique illustre la valorisation accordée à l'écrit par rapport à l'oral, notamment en milieu professionnel. Quand un employé veut que son message soit entendu, il l'écrit.

Toutefois, d'autres témoins, comme Mustapha utilisent d'autres moyens que l'écrit pour formuler une demande.

S'il a besoin de matériel, Mustapha n'écrit pas de message, il le demande à l'oral. Au cours d'une observation, il parle de son matériel qui est défectueux (CR 08/04/09, L 221). Je lui demande comment il s'y prend pour le signaler à la personne qui s'occupe du renouvellement des fournitures. Il dit qu'il dépose le matériel abîmé à un endroit précis, qu'il montre. Il s'agit d'une armoire installée derrière un bureau. Mustapha précise que cela permet de le laisser à la vue de la personne qui s'occupe de l'approvisionnement des produits et des fournitures de ménage. Mustapha considère que le fait de montrer le matériel usagé est suffisant pour en obtenir un nouveau. Toutefois, lors de la même observation, il constate qu'il n'a toujours pas le matériel demandé plusieurs semaines auparavant.

De même, au cours d'une observation, Farida évoque l'organisation de son activité (CR 15/05/09, L 166). Elle dit qu'elle lave le sol d'un grand hall à la fin de son service car il ne sèche pas vite, plus particulièrement lorsque le temps est humide. Elle dit qu'un jour une personne a glissé sur le sol parce qu'il était mouillé. Elle peut se servir d'un panneau pour signaler le nettoyage en cours et les risques de chute mais elle ne le met pas car ce sont ses collègues qui l'utilisent et elle ajoute qu'ils en ont davantage *besoin* qu'elle. Farida ne pense pas qu'elle serait responsable en cas de chute, si le nettoyage n'est pas signalé. Elle prévient les usagers (à l'oral) lorsqu'elle lave le sol.

Dans ces deux derniers cas, il n'y a pas de passage à l'écriture, les témoins utilisent l'oral ou d'autres moyens pour communiquer. Toutefois, les informations recueillies au cours d'un entretien avec Mustapha montrent qu'il ne maîtrise pas le code écrit. Ses pratiques tendent à nous faire penser qu'il est en insécurité scripturale, ce qui peut justifier le recours à d'autres moyens de communication. Notons qu'au moment de notre étude, Mustapha est inscrit dans une formation « savoirs de base ». La prise en considération de ces faits et donc du contexte de travail, permettrait de répondre à ses besoins immédiats.

2.2. Des situations spontanées de réception écrite

C'est à partir de différentes observations de poste que nous allons montrer le recours à la lecture dans le cadre de l'activité de nettoyage. Les tâches de lecture diffèrent parfois d'un poste de travail à un autre. Nous abordons tout d'abord celui de Mustapha et de Nadia car ils relatent des tâches de réception écrites similaires. Nous évoquons ensuite celui d'Atika car il illustre la nécessité de lire des injonctions écrites rencontrées au cours de l'activité de nettoyage. Elles sont émises par les usagers des lieux entretenus par les témoins. Les exemples de Bahia et d'Habiba, d'Hadria et de Nadia complètent ce dernier point.

Les situations de réception écrites peuvent être rudimentaires mais utiles à l'activité. Les deux exemples qui suivent illustrent ce point.

Sur le poste de travail de Mustapha des étiquettes indiquent le contenu des corbeilles : « papier », « divers ». (CR 29/05/09, L 28, 36). Mustapha utilise des clés pour ouvrir les portes des lieux qu'il entretient (CR 29/05/09, L 275). Il possède un trousseau pour chaque lieu. Le nom de l'endroit qui correspond aux clés est écrit à la main sur une étiquette, attachée à chaque trousseau. Il précise que ce n'est pas lui qui les a écrites.

D'autres exemples montrent des passages à la lecture plus complexes.

Au cours d'une observation, je demande à Mustapha s'il a besoin de lire des messages laissés par les usagers, sur son lieu de travail. Il répond qu'il trouve quelquefois *un mot* comme : *nettoyer la salle rouge, en bas* (CR 08/04/09, L 219). Il n'évoque pas de difficultés pour le lire.

Au moment où Nadia mentionne la gêne occasionnée par l'usage d'un produit d'entretien, elle indique qu'elle a besoin de le diluer davantage et ajoute qu'elle a lu des informations concernant le produit sur l'étiquette (CR 27/03/09, L 190).

Nous pouvons supposer que ces écrits sont utilisés de manière spontanée car ils sont nécessaires à la réalisation des tâches ou à l'organisation de l'activité.

Comme nous venons de le montrer dans le cas de Mustapha, le contenu des écrits du travail réel peut prendre la forme d'une injonction.

Lorsqu'Atika nettoie les surfaces de certaines salles, des panneaux sont déposés à une extrémité, sur les établis, les messages indiquent qu'il ne faut pas débrancher les appareils ou éteindre les ordinateurs (CR 17/06/09, L 205) :



Sur le poste de travail de Bahia et d'Habiba, dans une salle, une affichette collée sur un des murs, à côté du tableau blanc, précise : « Merci de laisser les chaises et les tables en place » (CR 06/07/09, L 258). Lorsqu'elles évoquent l'usage de l'écrit sur leur lieu de travail, Bahia et Habiba mentionnent des messages qu'elles trouvent parfois sur un bureau : *oui, oui, des fois pour les papiers recyclables, à jeter*. Bahia confirme que cela lui arrive d'avoir besoin de lire des mots laissés par les occupants des bureaux (CR 30/09/09, L 366).

Hadria précise que parfois, elle lit une consigne sur un tableau, comme : *ne pas effacer* (CR 03/04/09, L 38).

De même, Nadia évoque, au cours d'une observation, un message qu'un enseignant a inscrit sur le tableau d'une salle dans laquelle elle fait le ménage : « *ne pas toucher aux deux salles* » (CR, 06/04/09, L 471). Nadia affirme qu'elle a lu le message mais qu'elle a quand même regardé la poussière, et qu'elle a balayé autour des objets déposés au sol par l'enseignant. Ensuite, Nadia précise qu'elle a répondu sur le tableau : *merci, Madame XXX*. Elle ajoute : *c'est Madame XXX qui s'occupe d'ici. J'ai marqué : vu, merci et j'ai signé*. Puis, elle a tout effacé avant de quitter la salle parce qu'elle voulait laisser un tableau propre.

Ces résultats montrent une nouvelle fois que le passage spontané à l'écrit est directement relié à l'activité professionnelle.

Conclusion partielle : les écrits du travail réel

Cette étude des écrits du travail réel, permet de constater des passages spontanés en réception (consignes d'utilisation des produits, messages des usagers) comme en production écrite (listes de matériel et de produits, messages destinés aux usagers). L'insécurité langagière peut freiner, voire empêcher les pratiques scripturales. Les tâches de lecture et d'écriture sont indispensables à l'organisation du travail et peuvent nécessiter des compétences de lecture plus complexes. Soulignons que les productions écrites du travail réel ont pour principales fonctions l'anticipation et la mémorisation.

3. Les écrits de l'environnement de travail

Contrairement aux écrits réglementaires qui sont en grande partie émis par l'employeur et aux écrits du travail réel dont la production est à l'initiative des employés,

ceux de l'environnement de travail sont issus des établissements entretenus par nos témoins. Nous avons répartis ces écrits dans deux catégories : ceux qui contribuent à la signalisation des lieux et ceux qui communiquent des informations internes à l'établissement.

3.1. Les écrits qui signalisent des lieux

La plupart des observations de poste montrent que les lieux sont signalés par écrit. La nature du message varie en fonction des lieux. Grâce à l'exemple de Djamila, Atika, Abdel, Anaïs et Corine on voit que la signalisation concerne la fonction des lieux. La signalisation écrite est parfois complétée par une lettre ou un numéro. Les cas d'Abdel, de Farida et de Corine illustrent plus particulièrement ce point.

Sur la plupart des postes de travail, la fonction des lieux et des usagers qui occupent les bureaux est signalée par un affichage.

Sur le poste de Djamila, des affichages précisent la fonction des pièces et le nom de l'établissement (CR 19/02/09, L 13).

Sur celui d'Atika, un panneau est fixé sur la porte, il indique : « local technique » (CR 17/06/09, L 130). Sur ce même poste de travail, des affichettes indiquent la fonction des salles dans lesquelles Atika fait le nettoyage (CR 23/06/09, L 44).

De même, sur le poste d'Abdel, une affiche manuscrite indique en grosses lettres « W.C. » (CR 21/04/09, L 233).

Au cours d'une observation du poste d'Anaïs je remarque un petit panneau qui indique « privé », fixé sur la porte des toilettes qu'elle s'apprête à nettoyer. Anaïs dit qu'il s'agit des toilettes réservées au personnel (CR 23/03/09, L 328).

Sur le poste de travail de Corine, c'est le nom des services qui est inscrit sur la porte des bureaux (CR 04/05/09, L 360 ; CR 05/06/09, L 56).

Ces exemples montrent que la signalisation donne des informations sur la fonction des lieux. Les messages sont courts et récurrents. On peut supposer que les témoins les utilisent au moment où ils débutent leur activité dans ces lieux.

Les lieux (portes de bureaux, bâtiments) peuvent aussi être signalés par des numéros et des lettres.

Lorsque je l'interroge à propos du numéro du bâtiment vers lequel nous nous dirigeons, Abdel répond : *bâtiment A, c'est marqué* ! En effet, la dénomination est inscrite à l'entrée, sur le mur extérieur (CR 24/03/09, L 22, L 312).

Sur le lieu de travail de Farida, c'est un numéro et une lettre qui signalent les salles (CR 27/03/09, L 140).

Comme sur les postes de Daniel, Habiba, Bahia et Josette, sur celui de Corine, un affichage indique le numéro du bureau, la fonction de la personne qui l'occupe et l'intitulé du service (CR Corine, 04/05/09 : L 133, L 410 ; CR Josette, 02/06/09 : L 115, 124, 175 ; CR Habiba et Bahia, 29/06/09 : L 132, L 321, CR 30/09/09, L 249, L 352).

Ces employés travaillent sur des sites vastes qui comportent plusieurs bâtiments. La signalisation peut les aider à se repérer non seulement dans un bâtiment mais aussi sur le site. Elle facilite le repérage dans l'espace. Elle est composée de lettres et de numéros. Elle fait donc appel à des tâches de réception écrites plus variées qu'au paragraphe précédent. Ces tâches sont plus complexes car elles nécessitent de connaître le code et peuvent être facilitées par la lecture d'un plan.

3.2. Les écrits « démocratiques »

Rappelons que les écrits « démocratiques », en référence à la typologie de J. Boutet (1993) présentée en introduction de ce chapitre, sont émis par l'entreprise pour informer le personnel sur son activité. Nous avons étendu cette catégorie à l'ensemble des écrits produits par les usagers des lieux entretenus par nos témoins. Ces écrits sont destinés à la communication interne de l'entreprise et ne s'adressent donc pas aux agents de nettoyage. Or, les observations montrent qu'ils peuvent être utilisés par ces derniers.

Les exemples d'Anaïs, des employés de l'EFPS (Nadia, Farida et Abdel) et de l'Université de Villeneuve (Josette, Daniel et Corine) montrent la présence des écrits et de la matérialité de l'écriture dans leur environnement de travail. Avec Gisem et Mustapha, on voit que les écrits de l'environnement professionnel peuvent susciter des passages spontanés à la lecture. Les exemples de Nadia, Martine, Bahia et Daniel montrent que ces écrits peuvent gêner l'activité de nettoyage. Nous présentons aussi le cas de Farida car il illustre les activités rationnelles de tri et de classement que peut nécessiter ce type d'écrits. Enfin, les observations de poste d'Habiba, Bahia, Atika mais aussi de Josette, montrent que ces écrits peuvent remplir la fonction qui est présentée dans la classification de J. Boutet (1993) et qui consiste à communiquer des informations sur l'activité de l'entreprise. Bien qu'ils ne leur soient pas destinés, ces employées les utilisent. Les exemples de Daniel, Mustapha, Habiba et Bahia que nous présentons ensuite, illustrent l'intérêt de s'informer en lisant certains écrits émis par les usagers de l'établissement dans lequel ils travaillent.

Les témoins travaillent dans des lieux où les écrits sont omniprésents. Ils se trouvent affichés sur les murs, sur les portes, sur le mobilier, déposés sur les bureaux ou jetés dans les corbeilles.

Pour Anaïs, son prénom est écrit à la main sur une étiquette blanche collée sur la partie supérieure de la porte de l'armoire dans laquelle elle range ses affaires personnelles (CR 23/03/09, L 31).

Sur le poste de travail de Nadia, Farida et Abdel, un ordinateur se trouve dans la salle de pause (Abdel, CR 24/03/09, L 370). Leur responsable indique lors de l'entretien qu'il est destiné aux agents, pour qu'ils puissent avoir accès aux informations notamment concernant leur recherche d'emploi. Ces derniers ont un contrat d'accompagnement au retour à l'emploi.

Sur celui de Josette, Daniel et Corine, je remarque qu'un poème est collé sur la porte, en entrant dans leur salle de pause (Josette, CR 26/05/09, L 445). Un autre jour, je constate que dans la même pièce, différents objets sont déposés sur la table parmi lesquels : deux blocs de papier et des stylos (Josette, CR 02/06/09, L 161).

Les corbeilles recueillent les papiers dont on ne se sert plus. Des feuilles de papier, des dossiers et d'autres objets sont déposés sur les meubles. (voir entre autres, CR Anaïs 10/04/09, L 114, L 140 ; CR Karima et Gisem 09/10/08, L 56 ; CR Josette 18/05/09, L 153).

Les traces de la littéracie présentées dans ces exemples montrent que l'écrit est utilisé par nos témoins, sans que cela soit imposé par l'employeur. Ce constat est contradictoire avec les représentations de certains responsables hiérarchiques, concernant leurs compétences de lecture et d'écriture.

La nature des écrits issus de l'environnement de travail peut parfois intéresser nos témoins, même s'ils ne sont pas utilisés pour réaliser les tâches de nettoyage.

Ainsi, lors d'une seconde observation de poste, Gisem se trouve dans un vestiaire qu'elle nettoie régulièrement. Au moment où nous parlons de sa formation « Maîtrise des écrits professionnels » et des éventuels changements qu'elle peut déjà remarquer, elle sourit, se retourne et se met à lire ce qui est écrit sur un autocollant. Celui-ci a été collé sur la porte d'une armoire métallique (CR 27/11/08, L. 16). Ce type d'écrit est à la vue de tous. Gisem dit qu'elle a progressé depuis le début de sa formation et qu'elle est contente de savoir lire. La lecture de ce type d'écrit n'est pas utile à l'exercice de son activité mais cela lui permet de prendre conscience de ses nouvelles compétences.

De même, Mustapha est inscrit dans un parcours de formation aux « savoirs de base ». Une grande partie de son activité se déroule dans des bibliothèques. Il est donc entouré d'écrits et il lui arrive de s'arrêter pour consulter un ouvrage. Il est également intéressé par certains affichages destinés aux usagers, comme ceux qui indiquent la fermeture de ces lieux au public, en raison des jours fériés (CR 08/04/09 : L 48, L 252). De plus, ses déplacements quotidiens d'un lieu à un autre lui procurent des occasions de lire des informations routières ou publicitaires.

Cet exemple montre que parmi les écrits issus de l'environnement de travail des témoins, certains donnent lieu à des passages spontanés à la lecture alors qu'ils ne sont pas utilisés dans leur activité de nettoyage.

La présence de divers documents sur le mobilier est observée au cours de la plupart des observations de poste : des feuilles de papier, des classeurs, des chemises ou des livres sont déposés sur les bureaux ou dans les armoires. Ces écrits peuvent représenter une contrainte dans le travail des témoins. Les observations de poste qui se déroulent dans des bureaux, permettent de constater ce point.

Nadia soulève chaque document pour passer le chiffon au-dessous. Si les documents sont volumineux (dossiers), elle les dépose un peu plus loin et les remet à la même place juste après avoir nettoyé la surface du meuble. Elle indique qu'elle fait cela *tous les jours* (CR 26/03/09, L 37, L 140 ; CR 27/03/09, L 22 à 61, L 77 ; CR 06/04/09, L 183, 539, 701).

De même pour Martine qui nettoie des salles de classe, elle doit se pencher pour ramasser les objets qui se trouvent par terre : crayons, gommes, cubes en plastique et feuilles de papier (CR 26/03/09, L 211). Ensuite, elle trie et dépose les objets soit sur le bureau, soit dans un bac ou sur une table, en fonction de leur nature.

Lorsqu'elle entre dans une pièce, Bahia se penche pour ramasser des feuilles qui sont tombées par terre (CR 06/07/09, L 200, L 211). Elle les ramasse l'une après l'autre et les dépose sur un des deux bureaux. Dans un autre bureau, la corbeille est remplie de livres, Bahia les jette en les prenant à la main dans le grand sac noir qui est fixé au-dessus de son chariot (CR 06/07/09, L 274).

Daniel, lui, précise qu'il *ne touche à rien*, ni aux *feuilles*, ni aux *dossiers*, en désignant un bureau sur lequel des dossiers sont déposés (CR 18/05/09, L 85). En effet, au cours d'une autre observation, Daniel termine son travail et sort de la pièce, sans dépoussiérer un bureau qui est encombré de documents (CR 09/06/09, L 94, 123, 162). Lors d'une précédente observation, l'occupante d'un bureau indique que parfois, Daniel *mélangeait* les documents. Ce dernier ajoute : *il y a un tas de trucs, moi, je ne touche rien !* (CR 19/05/09, L 109). En entrant dans une autre pièce dans laquelle se trouvent des armoires remplies de dossiers ou de documents, il affirme qu'il ne fait pas de « grand nettoyage » pendant les congés et il ajoute que les lieux sont entretenus, mais que *ce n'est pas du luxe* (CR 18/05/09, L 100). Dans une pièce que Daniel nettoie, une photographie est accrochée au mur ainsi qu'un planning avec des étiquettes de différentes couleurs (CR 09/06/09, L 92).

Ces observations montrent que les écrits des usagers gênent l'activité de nettoyage de nos témoins. Ces exemples évoquent des écrits envahissants, souvent mal rangés. Paradoxalement, l'ordre n'est pas du côté de l'écrit alors que nos témoins travaillent dans des lieux (établissements d'enseignement) où la littéracie domine.

Certains écrits mis à disposition des usagers par les établissements donnent lieu à des opérations de tri et de rangement.

Ainsi, lorsqu'elle nettoie un hall ouvert au public, Farida classe et rassemble des revues qui se trouvent devant une fenêtre. Elle lit *la date* avant d'en enlever certaines. Farida précise que normalement, *ce n'est pas à elle de faire ça. Ça traîne, ça traîne, ça traîne*, s'exclame-elle ! En passant près d'un mur, elle recolle une affiche et pousse une table vers les bancs (CR 06/04/09, L 37 à 45). Un autre jour, en balayant le sol dans le grand hall, elle rabat de grands panneaux mobiles fixés au mur car ils *gênent* le passage (CR 27/03/09, L 72 à 74). Des affiches et d'autres documents sont collées sur ces panneaux. Dans d'autres pièces, elle range des documents qui sont déposés sur les meubles (CR 15/05/09, L 24, 97, 136, 191, 195).

Cette catégorie d'écrits est observée sur d'autres postes de travail et même si cela n'est pas prévu dans leurs activités, les témoins les rangent ou les classent. L'écrit qui n'est pas classé ne convient pas, et peut « gêner » le passage. Ainsi, on constate ici un passage spontané à une forme de littéracie. De fait, la vérification des dates, la mise en ordre et le rangement rationnel des écrits, sont des opérations qui relèvent de la raison graphique.

Les écrits démocratiques donnent des informations sur l'activité des établissements qui sous-traitent le nettoyage de leurs locaux.

Au cours d'une observation je remarque qu'Habiba regarde en direction des affiches collées sur les murs, le long du couloir (CR Habiba et Bahia, 29/06/09, L 149 ; CR 06/07/09, L 344). Un autre jour, je demande à Bahia si elle a des informations sur l'activité de l'établissement dans lequel elle travaille et plus particulièrement, dans le couloir où nous nous trouvons. Ses réponses correspondent avec les informations qui sont affichées dans le couloir.

De même, sur le lieu de travail d'Atika, un panneau d'affichage interne est fixé sur le mur du couloir ainsi qu'une affiche de grand format qui informe sur la spécialité étudiée dans le bâtiment (CR 25/02/09, L 28).

Par contre, lorsque je remarque la présence d'affiches qui sont collées sur les vitres de la porte d'entrée, Josette dit qu'elle ne les lit pas et précise qu'il y en a dans tous les services (CR 26/05/09, L 397).

Nous pouvons supposer que certains témoins lisent volontiers les informations affichées, en fonction de l'intérêt qu'ils trouvent à cela. Ces activités de lecture leur procurent des informations sur l'activité et la fonction de l'établissement dans lequel ils travaillent. Ces passages spontanés à la réception écrite peuvent être parfois complexes : lecture de texte longs et de schémas.

Enfin, D'autres écrits « démocratiques », diffusés par les établissements qui sous-traitent l'activité de nettoyage ne s'adressent pas directement au personnel de nettoyage mais peuvent être utiles à l'organisation du travail. Daniel travaille en présence des usagers. Il utilise les messages qu'il trouve sur la porte des bureaux pour organiser son activité.

Au cours d'une observation, Daniel lit un message manuscrit : *bureau fermé, jusqu'à lundi*. (CR 18/05/09, L 72). Quelques mètres plus loin, il s'arrête devant une autre porte et lit un nouveau message. Celui-ci indique que l'occupant est *absent* durant toute la *semaine*. Daniel dit qu'il *peut* nettoyer la pièce, *quand il veut* (CR 18/05/09, L 190, L 217, L 318, L 362, L 392). Le même jour, il lit d'autres messages et annonce : *apparemment, il y en a encore une qui est absente, les 18, 19 et 20 mai*. Lorsqu'il arrive dans un troisième couloir (celui dans lequel il a débuté son activité) il s'arrête devant une porte sur laquelle un message manuscrit indique que le *bureau est fermé*. Sur une autre porte on peut lire : *en formation ce lundi 18 mai 2009, toute la journée. Merci*. Il fait quelques pas et indique qu'il va nettoyer le bureau d'une personne qui *n'est pas là le lundi matin*. Il confirme que c'est inscrit sur le petit panneau fixé à la porte et lit : *lundi, mardi, jeudi, vendredi, elle est là à 13 heures 30. Il n'y a que le mercredi qu'elle est là à 8 heures*.

Lors de la seconde observation de son poste, Mustapha confirme que la bibliothèque dans laquelle nous nous trouvons est fermée au public. Il a eu connaissance de cette information en lisant une affiche dans l'ascenseur (CR 08/04/09, L 48 & 29/05/09, L 179).

Le même type d'écrit se trouve sur d'autres lieux de travail comme sur celui de Bahia et d'Habiba. Nous sommes dans une bibliothèque lorsqu'elle évoque la fermeture imminente des lieux au public. Elle dit qu'il y a moins de monde dans les locaux parce que c'est bientôt *la fermeture* (CR 06/07/09, L 408). Bahia dit qu'elle ne connaît pas la date exacte, *c'est écrit sur la feuille, à l'entrée*. Nous ressortons, des feuilles sont collées sur la porte d'entrée. Bahia lit : *ouverture. Fermeture, du 8 juillet, jusqu'au 31 août*.

Manifestement, la lecture de ces messages permet d'organiser le travail. Ce type d'écrit peut représenter une activité de lecture relativement simple mais le traitement de l'information entraîne des opérations cognitives plus complexes, comme la planification des tâches ou l'anticipation. Ces exemples illustrent des passages spontanés à la lecture qui permettent aux employés de s'informer, d'ajuster leur activité, voire de comprendre des décisions imposées par leur hiérarchie, quant à l'organisation du travail.

Conclusion partielle : les écrits de l'environnement de travail

L'analyse des écrits de l'environnement de travail nous conduit à constater un engagement plus marqué des témoins dans les tâches de réception et surtout de production écrites. Le tableau ci-dessous illustre l'évolution et la nature de ce passage à l'écrit, en fonction des quatre catégories d'écrits que nous venons d'étudier.

Tableau 9.1 - Synthèse des écrits professionnels

| | Écrits règlementaires | Écrits du travail réel | Écrits de l'environnement de travail |
|-----------------------------|---|---|---|
| Tâches de réception écrite | Très peu de pratiques, tâches variées et complexes | Tâches plus nombreuses, spontanées et complexes | Pratiques spontanées Tâches variées et complexes |
| Tâches de production écrite | Peu de pratiques : tâches rudimentaires et imposées | Des pratiques plus nombreuses et spontanées | Passage spontané à des opérations cognitives complexes associées à l'écriture : planification anticipation, tri, classement |

La mise en relation des trois catégories d'écrits montre des variations en fonction de la manière dont ils sont investis par nos témoins. En effet, l'étude de ces trois catégories d'écrits montre une progression vers des pratiques de réception et de production de plus en plus spontanées. Ainsi, plus on s'éloigne des pratiques prescrites, plus on constate la mise en place de manières de faire, de tours de main et de stratégies personnelles. Les exemples des témoins qui lisent les affiches destinées aux usagers et qui renseignent sur les jours de fermeture ou sur la période des congés, illustrent ces stratégies. L'employeur ne leur demande pas de s'informer, toutefois, ils le font car cela leur permet d'ajuster l'organisation de leur travail. De plus, les informations récoltées par les employés impliquent des opérations plus complexes comme l'anticipation des tâches.

4. Traces de numératie observées sur les postes de travail

Les traces de numératie observées sur les postes sont représentées par les chiffres et les nombres que les employés sont conduits à lire dans leur environnement de travail. Il s'agit aussi des quantités qu'ils mesurent notamment pour utiliser les produits d'entretien. Enfin, le temps est un élément essentiel au travail de nettoyage. Nous présentons donc dans cette partie la mesure du temps sous l'angle de la numératie.

4.1. Chiffres et nombres

Des traces de numérotation sont observées sur les postes de travail. Les comptes rendus d'observation des postes de Mustapha et de Josette montrent l'usage des claviers numériques et de la numérotation dans le contexte professionnel.

Mustapha utilise des claviers numériques pour actionner ou désactiver l'alarme de certains lieux qu'il entretient (CR 08/04/09, L 60, 225, 276 ; CR 29/05/09, L 10). Lors de deux observations de poste, il compose un code sur un boîtier électronique, en arrivant et en quittant les lieux. Il semble le connaître par cœur car je ne le vois pas utiliser d'aide mémoire manuscrite.

Josette qui travaille dans un laboratoire de recherche a besoin de taper un code pour ouvrir la porte d'un local (CR 18/05/09, L 95, L 174). Elle énumère à voix haute les nombres qui composent le code (CR 26/05/09, L 310).

Ces deux exemples montrent le recours à l'écrit à travers la manipulation des chiffres. Ces opérations font appel à la mémorisation de suites numériques.

De plus, comme nous l'avons déjà évoqué, dans la plupart des lieux dans lesquels travaillent les employés, les portes sont numérotées (Corine, CR 05/06/09, L 202 ; Bahia, CR 06/07/09, L 33).

Sur le poste de Djamila, chaque pièce est numérotée : salle, bureau et sanitaire (CR 19/02/09, L 101 ; CR 23/06/09, L 409, voir aussi Abdel, CR 24/03/09, L 313).

Sur le poste de travail d'Anaïs (et d'autres témoins), dans l'ascenseur, les touches numérotées indiquent les étages (Anaïs, CR 16/03/09, L 208).

Ces cas montrent la nécessité de lire des chiffres lors des déplacements ce qui peut favoriser le repérage des lieux. Cela est imposé aux témoins par l'organisation de l'établissement.

Les numéros permettent aussi de repérer les clés utilisées dans le cadre de l'activité.

Josette indique que chaque clé est *numérotée* et qu'elle sait laquelle elle doit utiliser pour chaque porte. Elle dit : le *numéro 43, c'est tout ce qui correspond à l'E.S.V.* (CR 18/05/09, L 65). Lors d'une autre observation de poste, Josette ouvre la porte d'un bureau avec une des clés de son trousseau. Elle dit que c'est la clé *numéro 33* (CR 26/05/09, L 316). Puis, elle donne des informations sur la numérotation des clés. Elle utilise une même clé pour les bureaux d'un même bâtiment. Au moment de démarrer son travail, avant de se rendre sur les lieux à nettoyer, elle prend son trousseau de clés dans la salle de pause.

La numérotation qui s'impose ici aux agents, permet d'organiser le travail. On peut penser que lorsqu'il y a un grand nombre d'informations, il est plus facile de recourir aux chiffres par exemple, pour classer et ensuite retrouver rapidement la clé qui correspond à une porte.

4.2. Mesure des quantités

Les employés utilisent des produits d'entretien, notamment pour laver le sol. Ces produits sont liquides et doivent être dilués dans l'eau avant d'être appliqués. Les observations

montrent que sur quelques postes de travail, c'est le responsable hiérarchique qui effectue le dosage des produits. Cependant, la plupart des témoins effectuent eux-mêmes les dosages, au moment où ils doivent utiliser ces produits. Nous présentons d'abord les cas de Gisem, Martine, Habiba et Bahia, Djamila et Nicole qui illustrent le rôle de la hiérarchie dans la préparation des produits d'entretien. Ensuite, ceux d'Abdel, de Farida, de Daniel et de Corine montrent que l'habitude s'installe dans les gestes professionnels.

Dans certains cas, les employés ne mesurent pas les produits qu'ils utilisent. Cette opération est soit réalisée par le responsable, soit prévue par les fabricants.

Sur le poste de travail de Gisem, c'est le chef de chantier qui prépare le dosage des produits qu'elle utilise pour le nettoyage des surfaces (CR 27/11/08, L 8).

De même, pour Martine qui précise au cours d'un entretien, que c'est la responsable qui dilue *le produit pour nettoyer les tables*. Lors d'une observation, elle indique que pour nettoyer les surfaces, elle *met* directement le produit *sur les tables* et qu'elle utilise *des petites dosettes pour le sol* (12/03/09, L 212). Par contre, elle prépare elle-même la dilution de chlore qu'elle utilise pour désinfecter les sanitaires : *un quart de pastille pour un demi-vapo*.

Lorsqu'elles préparent le seau pour laver le sol, Habiba et Bahia, utilisent un récipient dont l'extrémité est équipée d'un système de dosage (CR 06/07/09, L 93). Bahia appuie et verse le produit qui a été aspiré dans le bouchon, dans le seau. Le fait de presser le bidon permet de remplir le bouchon qui sert de mesure. Bahia et Habiba ne mesurent pas la quantité de produit qu'elles versent sur une éponge pour nettoyer les lavabos des sanitaires (CR 29/06/09, L 160, L 246).

La préparation des dilutions par les responsables et le système de pré-dosage, évitent le recours à l'écrit pour lire les informations des modes d'emploi ou pour effectuer des opérations de calcul.

Cependant, la plupart des témoins utilisent les produits, en mesurant eux-mêmes la quantité, parfois de manière empirique. Ce qui peut donner lieu à des reproches de la part de la hiérarchie.

Au cours d'une observation, Djamila renouvelle le contenu de son seau : elle prend le bidon de détergent et verse à deux reprises une quantité de produit dans le seau, sans la mesurer (CR 23/06/09, L 121 à L 129). Elle dit qu'au début de son activité, elle utilisait *un petit verre* pour mesurer le produit. Elle ajoute qu'il faut *vingt décilitres (deux petits verres)* de produit pour *vingt litres d'eau*. Elle pose le pompon dans le seau et dit en versant directement le produit, qu'elle *connaît* ce que cela représente.

Sur le poste de travail de Nicole, sa responsable hiérarchique lui fait des remarques à propos de la dilution du produit utilisé pour le nettoyage des tables (CR 13/03/09, L 115). La responsable dit que le produit est *trop foncé* car elle ne le dilue pas assez. Elle précise aussi qu'un repère, situé sur le bidon de détergent, sert à mesurer la quantité au moment où on le verse dans un autre récipient. Cette dernière poursuit en précisant que si elle utilise trop rapidement les stocks de produit, elle *se fait engueuler*. Elle ajoute à l'attention de Nicole *on a des bidons doseur, une dose pour le vaporisateur... si tu vaporises (avec ce produit qui n'est pas assez dilué), tu es obligée de rincer derrière, parce qu'après les gosses ils font ça* (elle mime un geste avec sa main) *avec les mains...* Nicole acquiesce en disant qu'elle va le partager dans un troisième vaporisateur. Un peu plus tard, Nicole ouvre un bidon, ajoute le produit sans le mesurer, elle dit qu'il n'y a plus de doseur (CR 13/03/09, L 115, L 187).

Les observations de poste montrent qu'une habitude s'installe, concernant l'utilisation des produits d'entretien. Comme nous venons de le montrer les employés n'ont pas toujours recours à l'écrit pour s'informer sur les dosages ou sur les quantités à utiliser. Bien que cela puisse donner lieu à des remontrances de la part de la hiérarchie, ils privilégient leur expérience.

Les produits utilisés pour le nettoyage, ne sont pas tous les mêmes, ils varient d'un lieu à un autre. Le dosage de ces produits (liquides) n'est pas toujours mesuré. Les visites sur le lieu de travail d'Abdel, présentées ci-dessous, illustrent bien l'alternance des situations dans lesquelles il mesure ou non les produits.

Au cours de la première observation de poste, Abdel prend un bidon de produit rose et précise qu'il s'agit de *détergent liquide [...] concentré*, pour *toutes les surfaces*. Il montre le récipient et affirme : *ça, c'est pour les dosettes, je mets une dose pour cinq litres d'eau, à peu près* (CR 24/03/09, L 30). Lors de cette même observation de poste, un peu plus tard, il verse deux doses d'un autre produit, en précisant que le détergent est *plus léger* qu'un autre qu'il a utilisé dans l'autre bâtiment (CR 24/03/09, L 308).

Au cours d'une seconde observation, Abdel prépare le seau pour laver le sol. Il le remplit avec de *l'eau chaude* et ajoute ensuite un peu de produit (*une petite goutte*) qui se trouve dans un bidon blanc sur lequel une étiquette est collée. Elle indique qu'il s'agit de « détergent neutre » (CR 21/04/09, L 16). Le même jour, un peu plus tard, il renouvelle l'opération en ajoutant un bouchon de produit sur lequel l'étiquette indique qu'il s'agit de « détergent tout usage » (CR 21/04/09, L 67, L 211). Un peu plus tard et à la fin de la même observation de poste, Abdel se trouve dans un autre bâtiment. Il entre dans le local technique et prend un seau dans lequel il verse trois bouchons de détergent (CR 21/04/09, L 327).

Ces extraits montrent que les produits d'entretien sont variés. Leur usage change donc d'un lieu à un autre. Il est possible qu'Abdel ait eu recours à la lecture des étiquettes, au début de sa pratique. Toutefois, on voit bien ici qu'il a construit un savoir-faire qui lui permet d'agir rapidement et de manière efficace.

De même, l'exemple de Farida qui travaille dans le même établissement qu'Abdel, illustre cet usage empirique des produits.

Farida ne mesure pas toujours la quantité des produits qu'elle utilise (CR 27/03/09, L 45, 110, 142 ; CR 06/04/09, L 73, L 99, L 139 ; CR 15/05/09, L 213, L 311). Elle se fait une idée approximative des quantités qu'elle doit utiliser. Ainsi, lors d'une observation, elle utilise de l'eau de javel pour désinfecter des poubelles. Farida précise que le seau qu'elle remplit avec de l'eau, contient *peut-être quinze litres* mais, elle ne sait pas pour quelle quantité d'eau est prévue la dose d'eau de javel (CR 06/04/09, L 159).

Cette situation présente la mise en œuvre des savoir-faire issus de l'expérience.

Les exemples de Daniel et de Corine montrent également ces pratiques récurrentes qui ne nécessitent pas de recours à l'écrit.

Au cours d'une observation, Daniel verse, sans le mesurer, *un produit au citron vert* dans *l'eau chaude* (CR 18/05/09, L 56, L 267). Il dit un peu plus tard, qu'il *en verse un tout petit peu* car il a *l'habitude* et qu'il *ne faut pas en mettre trop parce qu'après, cela sent trop fort* (CR 09/06/09, L 73).

De même, sa collègue Corine, ne mesure pas la quantité des produits dont elle se sert (CR 04/05/09, L 195, L 225, L 273 ; CR 05/06/09, L 45). Elle indique qu'elle dilue celui qui sert à laver le sol dans l'eau, sinon, cela *sent très fort*.

Ces derniers résultats montrent que les témoins développent d'autres moyens que les calculs, qui leur permettent de contrôler la quantité de produit à utiliser.

4.3. Mesure du temps

Interrogeons-nous à présent sur les instruments de la mesure du temps, sous l'angle de la numératie. Nous verrons au chapitre XI comment les employés utilisent ces instruments mais du point de vue de la gestion rationnelle des tâches.

Ainsi, les employés utilisent divers instruments de mesure qui relèvent de la numératie comme les horloges, leur montre ou l'affichage digital d'un téléphone portable. La mesure du temps peut aussi donner lieu au contrôle des dates. Les cas de Farida et de Mustapha illustrent ce point. Il s'agit également du contrôle du temps qui passe, les exemples de Djamila, Mustapha, Hadria, Nadia et Abdel montrent différentes manières de procéder pour cela. Enfin, nous verrons que certains témoins (Nicole, Martine et Daniel) indiquent qu'ils ne contrôlent pas l'heure pendant leur activité.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, parfois, l'activité de nettoyage consiste à effectuer du rangement et cela conduit les témoins à lire les dates avant de prendre la décision de conserver ou non des documents ou des produits.

On a vu avec Farida, dans un paragraphe précédent de ce chapitre, qu'il lui arrive de classer des revues et des affiches (CR 27/03/09, L 74).

De même, au cours d'une observation qui se déroule dans un local qui doit servir de salle de pause, Mustapha trouve une grande quantité de bouteilles de jus de fruit déposées par terre. Il vérifie la date de péremption sur plusieurs d'entre elles et s'aperçoit qu'elles sont périmées depuis plusieurs mois. Il indique qu'il doit signaler cela à son responsable (CR 29/05/09, L 249).

Ces deux exemples illustrent le recours à la réception écrite de manière spontanée. La lecture donne lieu à des opérations de lecture, de tri et de signalement.

A propos du temps, certains témoins vérifient l'heure au cours de leur activité.

Djamila dit qu'elle utilise son téléphone portable pour surveiller l'heure. Elle doit réaliser son activité dans un délai imposé par sa hiérarchie et par le client (CR 23/06/09, L 174 et 265). Elle travaille sans interruption, pendant trois heures. La présence des usagers, les intempéries et les imprévus constituent des éléments qui influencent le rythme de son activité (CR 23/06/09, L 333). Elle indique qu'elle a moins de travail d'entretien courant lorsque la majorité des usagers est en congé. Si un usager occupe un bureau, elle n'effectue pas tout le nettoyage prévu (CR 23/06/09, L 453). Elle doit revenir à un autre moment pour compléter son activité.

De même que Djamila, Mustapha utilise son téléphone pour surveiller l'heure (CR 08/04/09, L 35, 119 et 161).

Au cours d'une observation, Hadria constate qu'il est *moins dix* (CR 03/04/09, L 114). Lorsque je lui demande l'heure, elle regarde une grande horloge fixée sur un des murs et dit : *il est 18 h 35*. Elle précise qu'il y en a une dans *chaque classe* et dans les *couloirs* et qu'elle n'a jamais calculé le temps qu'elle met pour faire une classe mais, *normalement* elle dispose de *45 minutes* (CR 03/04/09, L 102, L 142).

Nadia porte une montre et surveille l'heure pour organiser son activité (CR 06/04/09, L 8, L 382 ; CR 27 03 09, L 180). A la fin d'une observation, je lui demande un rendez-vous pour un entretien, elle réfléchit à voix haute et calcule le nombre de jours de congé qu'elle doit prendre prochainement et avant la fin de son contrat. Elle précise qu'elle additionne les *quarante minutes* qu'elle fait en plus les mercredis, lorsqu'elle commence avant l'heure officielle. Elle ajoute qu'elle récupère *un vendredi après-midi sur deux* (CR 06/04/09, L 285).

Au cours d'une observation, Abdel relève sa manche et désigne sa montre en confirmant qu'il surveille l'heure (CR 21/04/09, L 98, 182). Un autre jour, il marche d'un bon pas en traversant la cour de l'établissement dans lequel il travaille et regarde sa montre, il indique que c'est pour ne pas manquer *la pause* de 16 heures (CR 24/03/09, L 159).

Ces observations montrent des situations variées de réception écrite. La lecture de l'heure peut donner lieu à des opérations de calcul plus complexes, comme l'addition des durées. Le contrôle de l'heure permet d'organiser l'activité ou d'anticiper certaines situations.

D'autres témoins considèrent qu'ils ne contrôlent pas le temps qui passe.

Nicole dit que son employeur prévoit 45 minutes pour nettoyer une salle et cinq minutes pour un escalier. Mais, elle n'a pas de notion du temps réel qu'elle utilise (CR 20/03/09, L 56). Elle ne regarde pas sa montre.

Martine et sa collègue affirment qu'elles ne lisent pas l'heure, malgré la présence d'une horloge dans les salles qu'elles nettoient : *on ne contrôle jamais*. Martine ajoute : *on s'organise, en fait et s'il y a des jours où on ne peut pas le faire, on ne le fait pas*. Sa collègue Leïla ajoute : *des fois, on va faire plus dans une classe que dans une autre*. Martine reprend : *on est habituées maintenant* (CR 20/05/09, L 88).

Daniel précise également qu'il n'a pas de montre et qu'il ne regarde pas l'heure (CR 18/05/09, L 106). Il indique : *on est là pendant sept heures et quand on a travaillé trois heures et demie, allez*. Il ne termine pas sa phrase et ajoute : *c'est pas trop l'usine, quoi ! Je suis là jusqu'à à peu près 8 heures, 8 heures et quart. Après je m'arrête. Je remonte vers 9 heures moins le quart et je reste jusqu'à 9 heures et demie*. Lorsque je l'interroge à propos de la gestion de son temps de travail, Daniel ne porte pas de montre, il sort un téléphone portable de sa poche et précise qu'il surveille *rarement* l'heure. Il s'arrête quand il est *fatigué* (CR 09/06/09, L 140, L 145).

De même que pour le dosage des produits, ces exemples montrent que le temps n'est pas toujours mesuré de manière précise. Cela conduit à penser que les employés mettent en œuvre des savoir-faire empiriques. Nous verrons au chapitre XI qu'ils utilisent d'autres repères (durée des tâches, présence des usagers) issus de l'expérience, pour contrôler le temps.

Conclusion partielle : traces de numérotation dans l'activité des employés

L'analyse des traces de numérotation sur le lieu de travail nous mène aux observations et aux conclusions suivantes :

- On relève des pratiques imposées : usage de clavier numérique pour désactiver une alarme ou pour ouvrir une porte sécurisée. Ces pratiques impliquent des activités cognitives complexes, comme la mémorisation des suites numériques ;
- Des opérations de calcul de quantités évitées car elles sont, soit réalisées par la hiérarchie, soit prévue par les fabricants de matériel (dosage pré-calculé) ;
- Lorsque la mesure des quantités est réalisée par les témoins, ils font appel à leur expérience et développent des manières de faire personnelles. De même, pour ceux qui ne contrôlent pas le temps ;
- La mesure du temps est imposée par le rapport entre la durée de l'intervention et celle qui est impartie pour la réalisation des tâches. Les témoins qui contrôlent le temps sont ceux qui en ont le moins pour faire leur travail.

Les traces de la numérotation peuvent donner lieu à des calculs ou à des opérations cognitives, comme l'addition des durées, la mémorisation et l'anticipation.

5. L'univers sémiotique de l'entreprise

L'univers sémiotique de l'entreprise est constitué par les éléments qui relèvent de la raison graphique comme les pictogrammes, les logogrammes et les schémas. D'autres marqueurs (les couleurs et les odeurs) concernent les sens visuels et olfactifs. Ces autres marqueurs font partie de l'univers sémiotique de l'entreprise et ils s'intègrent à l'activité de nettoyage notamment pour l'usage du matériel.

5.1. Logogrammes, pictogrammes, et représentations schématisées

C'est à partir des observations des postes d'Anaïs, de Gisem, de Karima et d'autres employés, que nous abordons la fonction des logogrammes. Avec les exemples de Gisem, Karima, Atika, Josette, Bahia et Habiba nous présentons les pictogrammes. Le cas d'Anaïs, présenté ensuite, apporte des informations sur l'usage des schémas.

Les logogrammes observés sur les postes de travail des témoins représentent la marque de l'employeur, que ce soit une entreprise privée de nettoyage ou un établissement

public. Sur quelques postes de travail, les logogrammes sont appliqués sur la tenue professionnelle des agents de nettoyage.

Anaïs qui travaille pour une collectivité, porte une tenue de travail à chaque observation de poste. Un jour, elle porte un tee-shirt gris clair sur lequel le logogramme de son établissement est cousu sur une manche (CR 16/03/09, L 26, 301 ; CR 16/06/09, L 17). Une autre fois, elle a revêtu une veste polaire gris clair. Le logogramme de son établissement est cousu sur l'épaule de la veste (CR 10/04/09, L 13). Ses collègues portent la même tenue de travail qu'Anaïs (CR 23/03/09, L 28).

Au cours des observations des postes de Karima et Gisem, je constate qu'elle portent la même blouse que leur responsable hiérarchique, le chef de chantier. Le logogramme de leur entreprise est également collé sur la poche, à l'avant du vêtement (CR 09/10/08, L 64).

D'autres témoins portent une blouse ou un vêtement avec la marque de l'entreprise : Atika et ses collègues (CR 17/06/09, L 26). Djamila, (CR 19/02/09, L. 16), Nicole (CR 20/03/09, L 3), Martine (20/05/09, L 10), Bahia et Habiba (CR 06/07/09, L 11).

Les logogrammes évoqués dans ces exemples montrent qu'ils sont imposés par l'employeur. Ils sont cousus sur la tenue de travail qui est obligatoire. Cela peut s'analyser comme une marque d'identification qui les relie à leur employeur. Dans le cadre de nos observations, nous avons relevé un témoignage qui montre que la marque de l'employeur n'est pas toujours bien perçue. Il s'agit d'un collègue d'Anaïs qui dit avoir *enlevé* le logo de l'employeur sur sa veste (CR 16/03/09, L 303).

Des pictogrammes renseignent sur la fonction des lieux.

Ainsi, sur le poste de travail de Josette, les sanitaires sont signalés par une représentation graphique qui symbolise un homme et une femme (CR 26/05/09, L. 113).

Lors des observations, on voit aussi dans les sanitaires nettoyés par Bahia et Habiba, sur une porte, au fond de la pièce, un pictogramme représentant un homme en chaise roulante (CR 29/06/09, L 165, L 277, L 295 ; CR 06/07/09, L 73, L 377). Sur la porte de chaque sanitaire, un panneau signale l'entrée des toilettes, le nom et le logo qui permet d'identifier la structure.

Les sanitaires sont signalés de la même manière sur d'autres postes de travail comme sur celui d'Atika (CR 17/06/09, L 276, L 299).

Ces exemples présentent des pictogrammes dont la forme permet de penser qu'ils sont plus faciles à lire que ceux évoqués ci-dessous, concernant les symboles de sécurité.

Ainsi, d'autres pictogrammes qui donnent des informations liées à la sécurité sont observés sur certains postes de travail.

C'est en visitant les bâtiments dans lesquels Gisem et Karima exercent leur activité, que nous remarquons, avec leur formatrice, la présence de pictogrammes qui signalent des dangers. Leur formatrice indique que Gisem et Karima ont étudié la signification de ces pictogrammes lors des séances de formation (CR 09/10/08, L 48). Elles sont toutes les deux inscrites dans un parcours intitulé : « maîtrise des écrits professionnel ». Le chef de chantier qui guide la visite des locaux, indique que les agents de service n'ont pas besoin d'utiliser les pictogrammes lorsqu'ils sont au travail.

De même, sur le poste d'Atika, je remarque au cours d'une observation qui se déroule dans un laboratoire d'analyse, un panneau fixé sur un mur. L'affichage collé sur ce panneau donne des renseignements sur la signification de différents pictogrammes affichés dans le laboratoire (CR 23/06/09, L 44, L 64). Les pictogrammes présents dans cette salle informent des dangers liés

aux substances chimiques, comme l'étiquette qui représente une tête de mort à l'intérieur d'un triangle. Ces étiquettes sont collées sur la porte de quelques armoires (CR 23/06/09, L 77).

Ces exemples montrent une nouvelle fois les représentations des responsables à propos des besoins de nos témoins. On peut supposer que ces derniers sont soumis aux mêmes règles de sécurité que les usagers. Pour cela, ils ont donc besoin de connaître la signification des pictogrammes qu'ils rencontrent sur leur lieu de travail.

Enfin, les témoins peuvent être conduits à utiliser des schémas dans le cadre de leur activité.

Sur le poste d'Anaïs, j'assiste au renouvellement d'un rouleau d'essuie-mains. Il s'agit d'un distributeur automatique et le rouleau se trouve à l'intérieur d'un boîtier. Anaïs constate en montrant l'installation, qu'*au début*, elle ne *voulait pas le faire* car cela lui semblait trop difficile (CR 10/04/09, L 184). Elle ouvre le boîtier et montre les *schémas* qui décrivent le déroulement des opérations pour changer le rouleau d'essuie-mains. Il s'agit de plusieurs schémas, représentant le distributeur, représenté de profil, alors que pour effectuer cette opération, on doit se placer en face de l'appareil. *Quand on regarde ça, on ne comprend rien*, déclare Anaïs. L'intérieur est constitué de plusieurs rouleaux sur lesquels la *serviette* est enroulée. L'opération terminée, elle referme le couvercle et conclut : *en fait, c'est très simple, après, c'est automatique* ! Elle dit qu'elle a appris en regardant ses collègues et qu'elle a eu besoin de voir faire les mêmes opérations plusieurs fois avant de pouvoir changer elle-même l'essuie-mains.

Cet exemple montre que pour mieux comprendre, l'explication écrite doit être complétée par d'autres procédés oraux et visuels. Notons que la conception de ce schéma pourrait être interrogée. Dans ce cas, il s'agit d'une tâche complexe et sa lecture a besoin d'être associée à l'observation et à la mise en pratique.

5.2. Autres marqueurs de l'univers sémiotique et sensoriel : couleurs et odeurs

Les autres marqueurs de l'univers sémiotique sont observés sur la plupart des postes de travail de nos témoins. Nous verrons tout d'abord la fonction des couleurs des produits d'entretien, plus particulièrement avec les exemples de Gisem, Djamila et Mustapha. Ensuite, avec les cas d'Atika, de Nicole, d'Hadria, de Mustapha, de Josette, d'Habiba et de Bahia nous aborderons les couleurs à travers la différenciation du matériel (seaux, bacs et vaporisateurs). Le code des couleurs n'est pas uniforme, c'est ce que nous présentons avec les exemples d'Atika, de Daniel, de Nicole, d'Anaïs, d'Abdel, d'Habiba et de Bahia. Enfin, nous verrons l'impact des odeurs des produits d'entretien avec les observations des postes de Djamila, d'Anaïs, de Farida, d'Abdel, de Daniel, de Corine et de Josette.

La couleur peut être utilisée comme un moyen de différencier les produits et parfois le matériel, comme les chiffons.

Sur le poste de travail de Gisem, je constate qu'elle utilise deux sortes de produits qu'elle différencie grâce à leur couleur : un rose et un bleu. Il n'y a pas d'étiquette sur les conditionnements. Le chef de chantier de Gisem précise que cela n'est pas utile car les produits

qu'ils contiennent sont de deux couleurs différentes. Gisem sait lequel elle doit utiliser en fonction de la surface à nettoyer, elle trouve que *c'est facile* (CR 27/11/08, L 8).

Sur le poste de Djamilia, les lavettes sont bleues ou roses. Le chef de chantier qui guide la première visite, indique que la rose est destinée au nettoyage des surfaces dans les sanitaires et que la bleue est prévue pour le nettoyage du mobilier, dans les bureaux (CR 19/02/09, L 43). Pour les produits d'entretien, Djamilia doit utiliser un produit bleu pour les surfaces vitrées et un rose pour les autres (CR 19/02/09, L 60). Lors de cette même observation, je constate qu'elle utilise les deux chiffons en respectant en partie la consigne des couleurs (CR 19/02/09, L 73, L 105, L 135). Ce jour là, elle utilise des chiffons roses pour nettoyer les surfaces dans les sanitaires et dans les bureaux. Au cours de l'observation suivante, elle rappelle que le chiffon rose doit être utilisé uniquement dans les sanitaires (CR 23/06/09, L 71, L 98, 106, 136, 147, 184, 198). Parfois, elle utilise également un chiffon de couleur jaune.

Mustapha travaille aussi avec du produit bleu ou rose et des chiffons de couleurs différentes, selon les endroits dans lesquels il se trouve (CR 25/03/09, L 23 à 28 ; CR 08/04/09, L 22, L 40, L 176, L 270, L 294).

Ces exemples illustrent l'usage des couleurs, imposé par l'employeur. Au vu des données, il aurait pour objectif de simplifier le travail et d'éviter le recours à l'écrit. Dans les faits, dans la mesure où l'usage de ce code couleur varie d'un lieu à un autre, il complique davantage le travail.

Dans cette même perspective, un code couleur, imposé par les normes d'hygiène réglemente l'usage des seaux utilisés pour le lavage du sol.

Atika utilise un seau bleu et un seau rouge (CR 17/06/09, L 113).

Sur le poste de travail de Nicole, les seaux n'ont pas le même usage, selon leur couleur. Le bleu contient l'eau de rinçage alors que le rouge est rempli avec un mélange d'eau et de détergent, il est utilisé au moment de l'essorage de la serpillère (CR 13/03/09, L 69 à 74, L 277).

Hadria utilise également un seau bleu et un rouge. De la même manière que Nicole, elle rince et essore la serpillère au-dessus du seau rouge et reprend de l'eau dans le bleu avant de laver le sol (CR 27/03/09, L 178, L 181 et 182).

Mustapha précise qu'il travaille parfois avec un chariot de nettoyage et qu'il utilise deux seaux : *normalement, il y a un chariot avec deux seaux, un rouge et un bleu. Dans le bleu il y a de l'eau propre. Après, on serre, l'eau sale reste dans celui-là* (CR 25/03/09, L 23 à 28, L 137).

Josette utilise un seul seau. Il est rouge et elle se sert de l'égouttoir qui est fixé au-dessus pour essorer les franges du balai (CR 26/05/09, L 71, 105).

Notons que l'usage des couleurs permet d'organiser le lavage en respectant des normes d'hygiène.

Les petits bacs disposés sur le chariot de nettoyage, ont également un usage différent en fonction de leur couleur (un bleu et un rouge).

Nicole précise que le produit mélangé à l'eau va dans le bac bleu et le bac rouge ne contient que de l'eau, *il est neutre. Quand on fait nos tables, on rince toujours dans le seau rouge et on reprend le produit dans le seau bleu* (CR 13/03/09, L 69). Une semaine plus tard, Nicole dépose sur une petite table un seul bac, le rouge, rempli d'eau et de produit nettoyant. Elle nettoie les tables en rinçant de temps en temps le chiffon, dans ce même bac (CR 20/03/09, L 14 à 40).

Les seaux et les petits bacs bleu et rouge sont utilisés sur d'autres postes de travail : Anaïs (CR 23/03/09, L 77, L 110 ; CR 10/04/09, L 284), Hadria (CR 27/03/09, L 168, L 228, L 265 à 268), Farida (CR 27/03/09, L 41 ; CR 15/05/09, L 15, L 67, L 94, L 311), Abdel (CR 21/04/09, L 211), Daniel (CR 09/06/09, L 71), Corine (CR 04/05/09, L 112), Habiba et Bahia (CR 29/06/09, L 56, L 81, L 227).

Ces exemples montrent que les normes de qualité imposent un code de couleur dont l'objectif est de simplifier l'activité, dans la logique du travail prescrit. Toutefois, dans le travail réel il n'est pas toujours respecté car les employés ne disposent pas du même matériel d'un lieu à un autre.

Les vaporisateurs peuvent aussi être distingués grâce à la couleur de l'extrémité qui sert à vaporiser le produit : bleu ou rouge (Atika, CR 17/06/09, L 115 ; Anaïs CR 23/03/09, L 82).

Les deux vaporisateurs qu'Hadria utilise n'ont pas d'étiquette (CR 03/04/09, L 29). Son responsable affirme que la couleur de l'embout (rouge ou bleu) correspond à la nature du produit contenu dans le vaporisateur (CR 27/03/09, L 102). Celui dont l'extrémité est bleue est réservé au nettoyage des *tables*. Le responsable indique : *sur le chariot, elles ont une méthode à respecter, il y a deux couleurs, c'est pour le sale et le propre*. Lors d'une observation, Hadria met une pastille de chlore et verse de l'eau dans un vaporisateur transparent dont l'extrémité est rouge (CR 27/03/09, L 102, L 265).

Lors des observations des postes d'Habiba et de Bahia, deux vaporisateurs sont accrochés sur les rebords des petits bacs du chariot (CR 29/06/09, L 48, L 50, L 250). Un des deux contient un liquide rouge, de la même couleur que l'extrémité du vaporisateur. L'autre est rempli d'un liquide bleu, également de la même couleur que l'extrémité.

Notons que la codification des couleurs concerne cinq types de matériel (seau, bac, chiffon, produit et récipient) et au moins quatre couleurs différentes (rouge, bleu, rose, jaune). Nous constatons une nouvelle fois l'impact des normes de qualité évoquées au chapitre VI. Toutefois, ces normes ne sont pas toujours respectées. Elles imposent une organisation complexe du travail de nettoyage ainsi qu'un évitement de l'écrit. Or, l'étiquetage des produits serait un moyen de simplifier leur usage.

Nos observations montrent que le code couleur n'est pas harmonisé d'un poste à l'autre. Il peut varier et les employés qui travaillent sur plusieurs sites sont confrontés à du matériel différent.

Au cours d'une observation, le chef de chantier d'Atika indique que le *produit bleu* est utilisé pour nettoyer la surface des bureaux et le *vert*, la cuvette des W.C. (CR 25/02/09, L 46, L 61). Un moment plus tard, Atika prend un chiffon jaune et débute le nettoyage du lavabo des sanitaires (CR 25/02/09, L 34). Une autre fois, elle se sert d'un chiffon rose qu'elle vaporise avec du produit de la même couleur, pour nettoyer des lavabos (CR 17/06/09, L 235, L 265, L 280, L 286, L 337, L 372, L 389).

Comme Atika, Daniel utilise des chiffons blancs (Daniel CR 18/05/09, L 83 ; Atika, CR 17/06/09, L 114).

Nicole se sert d'un produit jaune pour nettoyer la surface du mobilier (CR 13/03/09, L 103, L 222, L 231).

Anaïs, se sert d'un produit rose pour nettoyer le mobilier des sanitaires (CR 23/03/09, L 123 à 336 ; CR 10/04/09, L 43 à 56, L 239 à 297 ; CR 16/06/09, L 87). Anaïs utilise le produit *bleu* pour nettoyer le sol des bureaux (CR 10/04/09, L 298). De même que Mustapha, Anaïs utilise un chiffon blanc (Anaïs CR 23/03/09, L 128, à L 323 ; CR 10/04/09, L 237, L 296, L 311 ; CR 16/06/09, L 76).

Abdel, quant à lui, se sert d'un produit bleu pour nettoyer les vitres et d'un *détergent liquide* (rose) pour les autres surfaces (CR 24/03/09, L 28, L 31). Corine utilise un chiffon vert pour les tables et dans les sanitaires (CR 05/06/09, L 67 à 106). Josette utilise deux chiffons verts (CR 02/06/09, L 145).

Habiba et Bahia ont des chiffons en micro-fibres bleu ou vert (CR 29/06/09 L 164 à 265). A propos de l'usage des chiffons, Bahia dit qu'elles utilisent le bleu pour essuyer les tables des salles et les tableaux (CR 30/09/09, L 239). Avec Habiba, elles se servent du vert pour nettoyer la surface du mobilier, dans les bureaux (CR 30/09/09, L 372). Lors d'une observation, elles utilisent un chiffon bleu et un chiffon vert pour nettoyer les surfaces des sanitaires : le vert pour le miroir et les lavabos (CR 29/06/09, L 265 à 279). Un autre jour, Bahia frotte les lavabos et les miroirs avec un chiffon en micro-fibres bleu (CR 06/07/09, L 77 à 105). Le même jour, un peu plus tard, Bahia prend le même chiffon bleu que celui qu'elle a utilisé dans une salle de cours pour dépoussiérer la surface des meubles, dans un bureau (CR 06/07/09, L 170 à 277). Dans une salle de cours, elle poursuit le nettoyage d'un tableau blanc, avec le même chiffon (CR 06/07/09, L 243). Ensuite, dans les sanitaires, Bahia prend un chiffon vert pour nettoyer le miroir et essuie les rebords des lavabos avec le bleu (CR 06/07/09, L 352).

Ces exemples montrent que le code des couleurs peut varier d'un lieu de travail à un autre. Cette variation n'est pas rationnelle. Contrairement à ce qui est prévu avec l'usage des couleurs dans le cadre de la norme d'hygiène, qui aurait pour objectif de simplifier le travail, les employés des sociétés privées peuvent avoir plusieurs employeurs ou travailler à des endroits différents pour la même société. Ils doivent donc adapter leur pratique, en fonction du matériel disponible.

Enfin, contrairement aux autres marqueurs de l'univers sémiotique, un autre marqueur « interne » et sensoriel, l'odeur des produits, est souvent évoquée, par les employés. L'odeur est associée aux gestes professionnels et laisse une trace olfactive du nettoyage des lieux.

Sur le poste de travail de Djamila une odeur fruitée et chimique se répand dans les sanitaires au fur et à mesure qu'elle utilise le produit rose, pour nettoyer les lavabos (CR 23/06/09, L 106, L 217, L 221).

Anaïs utilise un produit rose dont l'odeur emplit la pièce après le nettoyage (CR 23/03/09, L 123, L 270).

Lorsque Farida lave le sol dans les bureaux, on sent l'odeur du produit de nettoyage (CR 15/05/09, L 48, L 339). Au moment où elle nettoie les sanitaires, c'est l'odeur de l'eau de javel qui envahit la pièce, de même que sur le poste de travail d'Habiba et de Bahia (Farida : CR 15/05/09, L 275 ; Habiba et Bahia : CR 29/06/09, L 162).

Abdel vaporise longuement les toilettes avant de refermer la porte (CR 21/04/09, L 237 ; 24/03/09, L 145). Il fait de même dans le couloir, en se dirigeant vers une salle et dans un vestiaire où il ferme également la porte. L'odeur se diffuse dans les locaux et il déclare d'un ton solennel : *et c'est propre* ! Un autre jour, Abdel nettoie le sol dans une salle de classe, l'odeur du détergent se répand dans la pièce, il pense que celui-ci *lave mieux* (CR 24/03/09, L 348).

Au moment où il prépare le seau de lavage, Daniel verse un *petit peu de produit* (CR 09/06/09, L 74). Il dit : *ça, c'est du citron vert. Il se peut qu'on ait de la lavande mais là, c'est du citron vert. C'est apprécié, c'est frais, ça sent bon.* Il dit qu'il en verse un *tout petit peu* car il a l'habitude et qu'il ne faut pas en mettre trop parce qu'après, cela sent trop fort.

Corine précise qu'elle dilue le détergent de lavage du sol, sinon, cela *sent très fort* (CR 04/05/09, L 225, L 286).

Les produits que Josette utilise répandent également une odeur particulière, toujours un peu chimique (CR 26/05/09, L 88, L 266). Lorsqu'elle évoque un de ces produits au cours d'une observation, Josette dit : *c'est le citron* (CR 02/06/09, L 65). On sent une odeur chimique de citron et Josette ajoute qu'il sert à *laver par terre et à faire la poussière.*

Nous voyons à travers ces exemples, que les odeurs peuvent donner lieu à la manière de nommer les produits. Ces marqueurs sensoriels « internes » peuvent aussi être interprétés comme une forme d'appropriation des produits. En effet, ces derniers sont parfois utilisés en fonction de leur odeur. Comme le souligne E. T. Hall, (1971), « l'espace olfactif » constitue une manière d'appréhender et de s'approprier l'environnement (p. 66). Ainsi, dans notre étude, l'odeur est associée au geste de nettoyage. C'est en quelque sorte une trace de l'intervention de l'agent de nettoyage. Soulignons que concernant « l'univers olfactif », le marquage est réalisé par les employés eux-mêmes, il n'est pas imposé par la hiérarchie.

Avec la prise en considération des odeurs, on voit qu'elles peuvent constituer une trace de l'activité de nettoyage. Elles peuvent aussi être utilisées pour repérer un produit et le nommer.

Conclusion partielle : l'univers sémiotique de l'entreprise

L'analyse des signes qui ne sont ni des lettres ni des chiffres, montre que les pictogrammes peuvent être l'objet d'opérations de réception écrite (symbolisées) complexes si l'on ne connaît pas le code. D'autres, au contraire, sont plus faciles à interpréter car leur représentation graphique est universelle, comme les personnages qui signalent l'entrée des sanitaires pour les personnes handicapées. Les logogrammes choisis par l'employeur, sont une manière de marquer l'appartenance à une entreprise. La lecture des schémas, qui n'est pas imposée mais qui devrait faciliter le travail des employés, représente parfois une tâche trop complexe pour être utilisée seule. Ainsi, Anaïs fait appel à d'autres stratégies (observation puis, manipulation) pour compléter la lecture des schémas.

Enfin, nos données recueillies en situation de travail montrent un paradoxe quant à la mise en place de la codification des couleurs pour le matériel et les produits. Le principal objectif de ce code serait la simplification des tâches et l'application d'un protocole dans le cadre de la démarche qualité. Or, l'évitement du recours à l'écrit a pour conséquence une

complexification des tâches et des confusions dans l'usage du matériel. Notons cependant que même si le code des couleurs est imposé, les témoins l'ajustent à leurs pratiques, en fonction de leur expérience. Enfin, ce paradoxe peut être rapproché de celui que nous avons relevé dans la formation professionnelle des moins qualifiés (cf. chapitre V). En effet, comme le montre M. Balcou-Debussche (2004), l'écrit est évité pour le personnel le moins qualifié.

Conclusion du chapitre

L'analyse de la place de l'écrit et des traces de la numératie dans l'espace graphique nous mène aux conclusions ci-dessous.

Nous constatons que le travail des agents de nettoyage donne lieu à un grand nombre de tâches de réception écrite. Les témoins lisent beaucoup, mais tous ne lisent pas. Certains disent qu'ils n'en voient pas l'utilité car ils connaissent leur métier et que les tâches sont récurrentes. On s'aperçoit que les passages spontanés à l'écrit sont plus nombreux dans le travail réel et avec les écrits de l'environnement de travail. Cela est particulièrement perceptible dans l'étude des écrits démocratiques et dans celles des écrits du travail réel. Les agents de nettoyage sont même demandeurs d'écrits, par exemple pour solliciter le rangement des bureaux ou des chaises sur les tables. Comme nous l'avons évoqué au chapitre II, ces pratiques d'écriture constituent des moyens d'agir sur le temps. Enfin, lorsque l'on confronte les représentations de la hiérarchie avec les résultats issus des observations de poste, on constate que les écrits sont omniprésents et que leur usage est plus important que ce qui est attendu. Ainsi ces écrits « invisibles » (Fraenkel, 1993) sont utilisés au cours de l'activité. Ces pratiques mobilisent des savoirs et des savoir-faire puisés dans l'expérience et qui constituent, comme nous le montrons en conclusion du chapitre III, le « curriculum clandestin » des employés (Castela, 2007).

Dans ce chapitre, nous avons choisi de mettre en relation les traces de la numératie avec les écrits professionnels. En effet, les observations montrent que les chiffres et les opérations de comptage ou de mesure sont associées aux tâches de lecture et d'écriture. Il s'agit de lire une étiquette pour connaître les mesures et calculer une quantité de produit à diluer, ou encore de lire l'heure pour réaliser le travail dans le temps imparti. Concernant cette dimension de la numératie, on constate à nouveau la volonté de simplifier le travail des employés, en leur évitant des opérations de calcul (réalisées par la hiérarchie), alors que certains témoins effectuent des opérations complexes comme l'addition des durées (Nadia). Ces constats peuvent d'une part être rapprochés de ceux que nous avons évoqués au

chapitre V, à propos de la formation professionnelle. Alors que nous pourrions supposer qu'ils en ont le plus besoin, moins les employés sont qualifiés, plus les tâches de réception écrite sont évitées. Nos résultats rejoignent donc ceux de M. Balcou-Debussche (2004). Alors qu'un travail sur les compétences scripturales permettrait d'agir sur l'insécurité langagière, relevée à plusieurs reprises au cours de ce chapitre (voir notamment les cas d'Anaïs et Mustapha). Par ailleurs, cet évitement peut s'interpréter comme une manière de marquer la place des chefs d'équipe dans la hiérarchie de l'entreprise. L'écrit, dans ce cas, peut être considéré comme un objet symbolique de domination.

Enfin, l'étude des signes autres que les lettres ou les chiffres, conforte les remarques précédentes. La mise en place d'un code de couleurs pour l'usage du matériel et des produits empêche ou évite le recours à l'écrit. Ainsi, la couleur d'un produit renseigne sur son usage plus rapidement que la lecture d'une étiquette. Mais nous avons vu qu'il n'évite pas les erreurs (Hadria), qu'il n'est pas toujours utilisé et même qu'il complique parfois le travail des employés. L'étude des autres marqueurs comme les pictogrammes, renseigne sur les représentations qu'ont les responsables et les représentants de la profession des compétences langagières, notamment écrites, des employés. La mise en place du code couleur peut s'interpréter comme une déresponsabilisation des employés, liée à une représentation très limitée de leurs compétences. Enfin, soulignons la plurisémiotité évoquée au chapitre IV qui accompagne l'activité de nettoyage. Elle se dessine à travers l'intrication des écrits avec les autres marqueurs de l'environnement professionnel.

De cette étude de l'environnement professionnel, sous l'angle de la littéracie, se dégagent des faisceaux de convergence qui rendent compte de variations selon les lieux entretenus. Ainsi, les pratiques de lecture et d'écriture des employés varient en fonction de la place et du degré d'autonomie accordé par l'organisation hiérarchique. En effet, des responsables ainsi que la mise en place des normes d'hygiène et de qualité évitent l'usage de l'écrit aux employés. Les pratiques de lecture et d'écriture varient également en fonction de la quantité d'écrits produits par les usagers des lieux qui font l'objet du nettoyage. Il s'agit des messages laissés sur la porte d'un bureau, des revues à classer, des informations générales diffusées par l'utilisateur comme les dates de fermeture des locaux. Nous verrons au chapitre suivant que le lieu de travail est également un facteur de variation dans les interactions verbales.

CHAPITRE X

La parole au travail

Introduction

Au chapitre précédent, nous avons analysé la place de l'écrit et les traces de numérotation sur le lieu de travail des agents de nettoyage. Nous avons montré que les tâches de réception écrite sont nombreuses et parfois complexes. Le passage spontané à la production écrite est également bien présent. Les employés ont donc des pratiques et des compétences que la hiérarchie ne soupçonne pas toujours. Ainsi, les écrits servent à organiser l'activité, même si le recours à l'écrit n'est pas toujours connu ni reconnu par l'environnement de travail des agents. C'est ce que l'on peut qualifier de littéracie « souterraine ».

Nous nous intéressons ici à l'usage et à la place du langage oral dans l'activité des agents de nettoyage. Nous analysons les discours relevés lors des observations de situations de travail. A la différence des entretiens réalisés en dehors du temps de travail, ces discours sont recueillis pendant l'activité. Ils sont soit spontanés, soit provoqués par le chercheur. Dans le sillage de la démarche ethnologique, les données sont mises en relation afin de dégager des convergences et des divergences.

Les trois parties de ce chapitre sont développées autour d'une même thématique. Dans la première partie, nous présentons les interactions des témoins avec les usagers, avec leurs collègues et avec la hiérarchie. Dans la seconde partie, nous étudions le vocabulaire²⁴ professionnel en usage sur les postes de travail, dans le cadre des observations. Comme nous l'avons vu au chapitre IV, la désignation de vocabulaire professionnel fait référence à l'ensemble des termes spécifiques relevés sur les postes de travail et utilisés par les témoins. Il s'agit du vocabulaire actif, utilisé au moment où se déroule l'activité. Contrairement au vocabulaire passif qui ne surgit que s'il est sollicité, le vocabulaire actif est spontané. Il s'agit donc des termes utilisés par le locuteur. Parfois, les témoins décrivent leur activité en dehors de l'action, lorsqu'ils se retrouvent en équipe, au moment de la pause. Enfin, dans la troisième

²⁴ Bien que le terme lexique soit souvent rencontré pour désigner les termes techniques étudiés dans les formations, nous retenons ici celui de vocabulaire. En effet, il s'agit d'étudier l'ensemble des termes effectivement utilisés par les témoins. De plus, cette terminologie fait consensus dans la communauté des linguistes.

partie, nous analysons les discours réflexifs des témoins, sur leur activité. Ces discours concernent les interactions qui décrivent l'activité professionnelle. Cette troisième partie met en exergue la continuité entre ordre oral et ordre écrit.

De même qu'au chapitre précédent, nous utilisons la première personne lorsque nous décrivons les faits.

1. Les interactions verbales sur le lieu de travail

Le nettoyage est une activité de service qui se déroule parfois en présence des usagers. Nous présentons dans cette partie les interactions verbales enregistrées lors des observations sur le lieu de travail, avec les usagers, au sein de l'équipe ainsi qu'avec la hiérarchie.

1.1. Interactions avec les usagers : des relations de service contrastées

Certains témoins travaillent très tôt le matin ou tard le soir, en dehors de la présence des usagers. Ils ont peu d'occasions d'interagir sur leur poste de travail. Les exemples de Djamila, Habiba et Bahia, qui travaillent pour une société privée de nettoyage, ou de Mustapha et d'Anaïs qui sont employés dans une collectivité publique, illustrent bien le peu d'échanges avec les usagers. D'autres témoins travaillent en présence des utilisateurs des locaux. On verra plus particulièrement, avec les exemples d'Anaïs, de Farida, de Corine, de Bahia et de Martine, que travailler en présence des usagers peut constituer une contrainte qui entrave l'activité. Toutefois, les cas de Martine, Josette, Farida, Corine et Daniel, apportent un point de vue complémentaire car ils montrent que les interactions avec les usagers peuvent contribuer à entretenir un climat de travail convivial et leur apporter des informations (voir aussi Djamila). Enfin, avec les exemples de Nadia, Josette, Bahia, Daniel, Martine et Hadria, on voit que les agents de nettoyage formulent des demandes ou des remarques directement, sans passer par leur hiérarchie.

1.1.1. Peu ou pas d'interactions durant l'activité de nettoyage

Les interactions sont peu nombreuses et brèves, elles se déroulent en français. Ce sont essentiellement des formules de politesse, elles peuvent aussi concerner le travail.

Djamila travaille de 17 h à 20 h. Il lui arrive de rencontrer quelques personnes qui occupent encore les locaux, au moment où elle s'y trouve. De manière logique, bien qu'elle s'exprime dans sa langue avec ses collègues et sa responsable, Djamila s'exprime toujours en français pour me parler ou pour échanger avec les rares usagers que nous rencontrons. Parfois, elle salue un usager qui passe dans le couloir (CR 23/06/09, L 320). Un peu plus tard, Djamila ouvre la porte d'un bureau. Celui-ci est occupé, elle demande : *je nettoie après ?* Il répond : *oui, j'ai bientôt*

fini (CR 23/06/09, L 431 à 433). Djamila agit rapidement. Elle a pour consigne de reporter l'entretien des pièces qui sont occupées.

Habiba et Bahia s'expriment en français lorsqu'elles s'adressent à un membre du personnel. Elles travaillent également le soir, de 17 h à 20 h. Parfois, un occupant leur dit seulement *bonsoir* et elles répondent de la même manière (CR 29 06 09, L 121 ; CR 06/07/09, L 146, 195, 264). Lors d'une observation, Bahia ouvre la porte d'un bureau, passe la tête dans l'encadrement et dit : *excusez-moi, je suis en train de vérifier* (CR 29 06 09, L 211). Un peu plus tard, une usagère entre dans les sanitaires que les deux collègues nettoient et demande à Bahia si elle peut lui prêter une éponge. Celle-ci hésite et répond qu'elle *n'a pas d'éponge*, elle n'a que *des chiffons* (CR 06/07/09, L 96). Le même jour, dans un autre bureau, Bahia échange quelques mots avec une personne. Cette dernière indique qu'elle *fait du rangement*. Après avoir vidé les corbeilles, Bahia lui souhaite *bon courage* avant de quitter la pièce (CR 06/07/09, L 237). Un peu plus tard, une usagère entre dans un bureau que Bahia nettoie et lui demande à quelle heure elle termine son travail parce qu'elle a *peur de rester enfermée*. Puis, elle repart après avoir entendu la réponse de Bahia. Bahia précise en me regardant et en souriant, qu'elle lui *pose tous les jours la même question* (CR 06/07/09, L 385). Un autre jour, c'est Bahia qui s'adresse à un usager : *on ne va pas tarder à sortir hein, comme ça on vous laisse la classe vide, toute propre*. Elle sourit, de même que l'usager qui s'installe derrière le bureau (CR 30/09/09, L 196). Parfois, Bahia et Habiba rencontrent des usagers qui ne leur adressent pas la parole. Ainsi, au moment où elles nettoient les sanitaires une usagère entre dans la pièce, et la quitte quelques instants plus tard, sans dire un mot. (CR 29 06 09, L 268).

Anaïs qui travaille le matin de 4 h à 11 h, rencontre le personnel de la mairie, les échanges sont brefs. Au cours des observations, elle salue ou échange parfois quelques mots avec des usagers ou d'autres membres du personnel qui sont employés, dans le même établissement qu'elle (CR 16/03/09, L 40, L 72, L 122, L 203 ; CR 10/04/09, L 452 ; CR 16/06/09, L 127, 172).

Mustapha travaille également de 4 h à 11 h. Contrairement à Anaïs, il se déplace dans plusieurs établissements de la ville. Il agit en dehors de la présence des usagers (CR 08/04/09 L 258). Au cours d'une observation de poste, il indique qu'il ne voit jamais les occupants des bibliothèques ou d'autres bâtiments publics qu'il nettoie (CR 29/05/09, L 225).

Ces témoignages montrent peu, voire pas d'échanges avec les usagers. Les agents travaillent parfois en dehors de leur présence, ils ne les rencontrent donc pas. Lorsqu'ils sont conduits à interagir, les échanges sont discrets, brefs et conformes aux normes de politesse en usage. L'usage de la langue française est de rigueur. Nous verrons ci-dessous que dans d'autres situations, cela n'est pas toujours le cas.

1.1.2. La présence des usagers peut constituer une contrainte à l'activité de nettoyage

Contrairement aux échanges évoqués dans le paragraphe précédent, la présence des usagers peut provoquer des tensions dans le déroulement de l'activité. Cela représente soit, l'expression d'un sentiment de gêne (Anaïs), soit l'expression d'une simple préférence (Farida). Mais ce peut être aussi la relation avec les usagers qui pose problème, lorsque ceux-ci paraissent peu coopératifs, rendant encore plus difficiles les opérations de nettoyage (Corine, Josette, Bahia et Martine).

Anaïs pense qu'elle est plus efficace quand il n'y a personne. *Quand je monte après, dans les étages, quand les gens arrivent, [...] je suis très mal à l'aise. Je n'ai pas l'habitude et je préfère quand ils ne sont pas là et puis on travaille mieux*, déclare-t-elle au cours de la première observation de poste (CR 16/03/09, L 343). Lors de la seconde observation, elle affirme une

nouvelle fois qu'elle préfère travailler sans *voir* les occupants des bureaux qu'elle nettoie car cela la *gêne beaucoup*. Elle ajoute, un peu plus tard : *parce qu'on ne peut pas travailler de la même façon. On a l'impression de déranger, plus qu'autre chose. Il faudrait des horaires de nuit pour travailler quand il n'y a personne* (CR 10/04/09, L 127). *C'est tellement logique. On ne peut déjà pas rentrer, c'est petit. On ne peut pas mettre l'aspirateur en route parce qu'ils sont en train de travailler, ça les dérange* (CR 10/04/09, L 378).

Farida indique elle aussi qu'elle travaille mieux en l'absence des usagers, *pendant les vacances. On est bien tranquille, on n'est pas pressé*, déclare-t-elle (CR 27/03/09 L 113 ; CR 06/04/09 L 29). Un peu plus tard, Farida nettoie les sanitaires et sort pour aller chercher du matériel. Lorsqu'elle revient, elle s'aperçoit qu'un usager est entré dans les W.C. qu'elle a commencé à nettoyer. Farida attend dans le couloir et sourit. Elle dit qu'elle a déjà mis le gel et déplacé la brosse. L'usager sort et Farida reprend son activité (CR 27/03/09 L 147). Un autre jour, Farida constate qu'un usager est entré dans un des bureaux dont elle vient de laver le sol, elle précise qu'elle sera obligée de repasser la serpillère (CR 15/05/09 L 134, L 236).

Corine travaille en partie, en présence du personnel de l'Université de Villeneuve et il lui arrive d'être obligée d'ajuster son activité en fonction de l'occupation des lieux. Ainsi, une usagère se trouve dans la pièce qu'elle s'apprête à nettoyer. Elle est assise derrière un bureau, devant son ordinateur. Corine époussete le mobilier. Elle contourne le bureau et la personne s'avance vers son ordinateur pour la laisser passer. Ensuite, elle se faufile derrière l'usagère en disant : *pardon*. Celle-ci avance une nouvelle fois la chaise vers son bureau (CR 04/05/09 L 417). Un peu plus tard, elle doit laver le sol d'un bureau qui est occupé. Elle s'adresse au personnel en souriant : *je vais vous coincer sur votre chaise !* Elle lave le sol et quitte les lieux après avoir dit *au revoir* aux occupantes du bureau qui lui répondent (CR 04/05/09, L 440).

La collègue de Corine, Josette rencontre les mêmes contraintes. Une usagère précise dans un bureau qu'elle ne veut pas que Josette nettoie le sien parce qu'il *n'est pas rangé*. Elle veut pouvoir retrouver ses documents rapidement. Elle ajoute qu'elle range *avant de partir en vacances* (CR 02/06/09, L 193).

Ainsi, la présence des usagers demande du temps supplémentaire pour effectuer le nettoyage mais aussi d'ajuster l'activité de nettoyage. Cela nécessite, également, comme nous l'avons évoqué au paragraphe précédent, de faire preuve de discrétion, voire parfois « d'invisibilité ». En effet, certains usagers poursuivent leur activité malgré la présence de l'agent de nettoyage et en silence. Comme nous l'avons déjà évoqué à travers les propos du responsable de Farida qui regrette que les employés agissent parfois en « sous-marin », ces situations interrogent sur la place et la reconnaissance du travail (cf. chapitre VIII, portrait de Farida).

D'autres témoignages montrent que la présence des usagers peut gêner le déroulement de l'activité de nettoyage.

Bahia remarque que la relation avec les usagers n'est pas toujours facile (CR 30/09/09, L 149). Elle constate que ces derniers *mangent dans les bureaux* et qu'il *n'y a pas de respect*. Un jour, elle frappe et entre dans un bureau qui est occupé. Bahia vide les corbeilles et demande : *je peux passer un petit coup, si ça ne vous dérange pas ?* Elle prend le balai pompon et débute le nettoyage du sol en passant derrière le bureau qui n'est pas occupé. Bahia ne nettoie qu'une moitié de la pièce, celle qui n'est pas occupée, elle sort et referme la porte (CR 06/07/09, L 394).

De même, pour Martine qui démarre son travail avant que les enfants ne quittent l'école. Elle doit attendre qu'ils soient partis pour nettoyer certains lieux (CR 12/03/09, L 181). Il lui arrive également de retarder le nettoyage des salles. Ainsi, elle frappe discrètement à la porte d'une salle, passe la tête sans entrer dans la pièce et dit : *ah ! Ce n'est pas grave*. Elle referme la porte et

pousse le chariot sous les porte-manteaux en disant qu'elle *ne peut pas la faire* (CR 26/03/09, L 218).

Nous voyons que les agents de nettoyage n'agissent pas de la même manière lorsqu'ils sont en présence des occupants des locaux. Les interactions sont plus nombreuses, elles se déroulent toujours en français. Les employés doivent faire preuve de beaucoup de tact, ils doivent travailler le plus discrètement possible, pour ne pas déranger les usagers.

1.1.3. *Climat convivial avec les usagers*

Malgré les contraintes que la présence des usagers occasionne, les rencontres avec ces derniers peuvent donner lieu à des rapports conviviaux entre les personnes. Des conversations peuvent s'engager (exemple de Martine), parfois on constate que de vraies relations se sont construites (Josette et Daniel). Les échanges peuvent concerner le travail lui-même (Farida et Corine).

Martine qui travaille dans une école entretient de bonnes relations avec le personnel. Au cours d'une observation de poste, elle effectue le nettoyage d'une classe avec Leïla, sa collègue. Un enseignant (*Monsieur Gérard*) se trouve dans la classe et engage la conversation, à propos de l'activité de nettoyage. L'enseignant déclare que *c'est un métier de contact car il faut ... avoir de bonnes relations avec l'enseignant*. Martine dit qu'elle *discute facilement* avec le personnel et les enfants (CR 12/03/09, L 185, L 190). Au cours de cette même observation, des enfants passent dans le couloir et s'approchent pour l'embrasser (CR 12/03/09, L 302). Un autre jour, une dame entre dans la salle, salue Martine et Leïla, en souriant. Elle parle fort : *alors, ça va ?* Martine et Leïla répondent en l'appelant par son prénom (CR 26/03/09, L 146). Tout à coup Martine éclate de rire. Elle dit en voyant *Monsieur Gérard* qui entre une nouvelle fois dans la salle : *une nouvelle recrue !* Celui-ci répond en mimant un air affligé : *tu as perdu ta classe !* (CR 26/03/09, L 153). Les deux collègues continuent leur travail, elles rient des propos de *Monsieur Gérard* : *elles se débrouillent bien parce que normalement, elles ne travaillent pas comme ça*, (elles devraient travailler seules) *elles se sont mises ensemble*, dit-il. *En réalité, moi, en tant qu'usager de leur service, je trouve que ça marche mieux. Alors, c'est une affaire d'affinité mais en fait, d'être à deux, je pense que ça dynamise*. Leïla intervient en précisant : *sur le plan humain*. Il reprend : *sur le plan humain, ce n'est pas comparable et donc, c'est des gens qui ont été capables de se trouver et d'inventer un fonctionnement*. Il dit aussi que la responsable a accepté car *elle est suffisamment maligne pour s'apercevoir que ça tourne et pour les laisser faire. C'est bien que des agents comme ça, des gens qui sont capables d'avoir un regard sur leur travail* (CR 26/03/09, L 162). Nous verrons effectivement à la troisième partie de ce chapitre que Martine s'exprime sur son travail.

Sur le poste de travail de Josette, on retrouve la liberté de parole de Martine et les échanges familiers avec certains usagers.

Ainsi, au cours de la première observation de son poste, Josette fait visiter le service et salue chaque occupant au fur et à mesure qu'elle les rencontre (CR 18/05/09, L 98). Josette embrasse un usager qui lui demande où elle était. Ils se tutoient et s'appellent par leur prénom (CR 18/05/09, L 101). D'autres usagers sont présents dans la pièce, ils poursuivent leur conversation en notre présence. Josette leur dit en passant tout près d'eux : *je suis désolée de vous avoir abandonnés !* Un usager répond en souriant : *ce n'est pas grave* (CR 18/05/09, L 159). Josette déclare que *c'est le service qu'elle aime le plus* (CR 18/05/09, L 186). Avant de partir, elle lance à la cantonade : *bonne journée !* (CR 18/05/09, L 193). Au cours d'une autre observation qui se déroule dans le même service, Josette engage la conversation avec un usager qui se trouve dans la pièce où elle fait le nettoyage (CR 26/05/09, L 77). Un moment plus tard, un autre membre du personnel répond en souriant à Josette qui l'interroge sur la qualité de son travail : *mais c'est toujours tout propre !* (CR 26/05/09, L 192). Un peu plus loin, Josette salue un autre usager qui

passé dans le couloir puis, elle s'exclame en traversant un grand bureau : *bonjour les petits !* (CR 26/05/09, L 226, L 313, L 324). Elle demande à une jeune fille : *tu n'étais pas là hier ?* (CR 26/05/09, L 327 ; CR 02/06/09, L 42, 50). Dans un autre service, Josette entretient les mêmes relations avec les usagers (CR 02/06/09, L 60, L 119 à 213).

Daniel, le collègue de Corine et de Josette, affirme qu'il *connaît tout le monde* (CR 18/05/09, L 174, L 177 ; CR 19/05/09, L 137). Lorsqu'il se déplace il salue les usagers qu'il rencontre dans les couloirs de l'établissement où il travaille. Au cours d'une observation, il pousse le chariot dans le couloir et prévient un usager de son passage : *tut, tut !* (CR 18/05/09, L 265, L 270 à 316 ; CR 19/05/09, L 44). Une petite fille passe dans le couloir en courant, il déplace le chariot et dit en riant un peu : *attention bébé, ça fait bobo* (CR 19/05/09, L 61, L 194).

D'autres témoignages rendent compte du climat de convivialité en relation avec le travail lui-même.

Ainsi, Farida affirme qu'elle *discute toujours avec* une usagère qui occupe le bureau dans lequel elle se trouve (CR 15/05/09 L 173).

De même, Corine déclare qu'elle a eu *des compliments* de la part *des personnes qui sont dans les bureaux. Tant mieux, parce que même si ce n'est que du ménage et bien, c'est important* dit-elle (CR 04/05/09 L 323).

Comme nous l'avons évoqué au chapitre IV, ces témoignages montrent la part sociale du langage au travail. A l'instar de M. Grosjean & M. Lacoste (1998), nous pouvons remarquer, à travers la nature de ces interactions, que le travail des employés de ménage est reconnu par les usagers. Nous verrons plus loin que cela n'est pas toujours le cas. Notons que l'instauration d'une vraie relation est plus particulièrement observée dans le cas où l'employé travaille pour une collectivité publique.

1.1.4. Échanges d'informations

On observe que les agents de nettoyage peuvent être amenés à renseigner les usagers des locaux qu'ils nettoient. Les échanges peuvent porter sur des renseignements de part et d'autre, par exemple des questions sur les lieux (exemples de Daniel et Djamilia). Mais ce peut être aussi des échanges concernant le ménage lui-même (Martine).

Sur le poste de travail de Daniel, un usager qui passe dans le couloir, lui demande où se trouve la *bibliothèque*. Daniel lui indique le nom du bâtiment où elle se situe (CR 19/05/09, L 40).

De même, sur le poste de travail de Corine, un usager est arrêté devant une porte, il cherche *le service planning* et demande : *vous savez où ils sont ?* Elle réfléchit à voix haute et précise : *le planning des salles ?* Il répond par l'affirmative. Corine lui dit qu'il doit se trouver dans un autre bâtiment mais lui suggère de demander la confirmation au *standard*. Après avoir échangé sur d'autres lieux, il s'éloigne, la remercie en souriant et la quitte en se dirigeant dans la direction qu'elle lui a indiquée (CR 04/05/09 L 342).

Au cours d'une observation, Djamilia entre et vaporise les tables dans une salle en indiquant que les *examens* sont passés et que c'est pour cette raison qu'il *n'y a personne*. Ce sont des usagers qui le lui ont dit (CR 23/06/09, L 289).

De même, lors d'une observation, Daniel déplace le chariot et s'adresse à un usager qu'il salue et à qui il demande si l'occupant d'un bureau est présent. L'usager lui répond par la négative : *non, il n'est pas là, il n'a pas dû arriver* (CR 19/05/09, L 120).

Sur le poste de Martine, l'enseignant (*Monsieur Gérard*) poursuit ses explications à propos des échanges qu'il entretient avec elle et sa collègue : *il faut qu'on arrive à se connaître, elles et moi. Par exemple, là, il y a un bout de papier qui traîne par terre [...] De toute évidence, ce n'est pas un truc à jeter [...] Elles, leur boulot, c'est quand même ça, aussi. Elles ne débarrassent pas ce qu'il y a par terre. Parce qu'il y a des trucs qu'il ne faut pas mettre à la poubelle.* Martine approuve : *voilà ! Donc, il faut qu'on se connaisse suffisamment pour ne pas mettre à la poubelle et...* L'enseignant continue : *le machin, bon elle, elle ne va pas savoir où il va. Parce que peut-être qu'il est de ce bureau ou du bureau d'à côté.* Martine lève la tête et dit qu'elle le pose sur la table. Il acquiesce : *voilà. Donc, il faut qu'on trouve une façon de travailler. Je ne peux pas être là parce que des fois, je m'en vais à quatre heures et demie et elles sont dans une autre classe. Donc, il y a toute une partie du travail, comme ça, qui n'est pas que du nettoyage et il faut qu'on se connaisse* (CR 26/03/09, L 182).

Ainsi, les interactions avec les usagers permettent d'organiser le travail. Ce qui nécessite parfois la mise en œuvre de compétences de communication nécessaires à la gestion des consignes. Les employés sont donc conduits à mettre en œuvre des pratiques langagières dites de service, évoquées au chapitre IV.

1.1.5. Place de la parole autorisée

Par parole autorisée, nous entendons des propos de la part des employés qui montrent que ces derniers se permettent de prendre leur place d'acteur social vis à vis des usagers (exemples de Nadia, Josette, Bahia et Daniel) ou vis à vis d'autres personnes (Martine et Hadria).

Nadia s'adresse à une personne qui travaille dans un bureau : *il n'y a que votre écran que je n'ai pas fait, c'est éclairé !* La personne répond qu'elle le laisse *comme ça* lorsqu'elle part, Nadia ajoute : *ah vous le laissez ? Vous ne le mettez pas en veille quand vous partez ?* (CR 27 03 09, L 117). Au cours d'une autre observation, dans un service différent, elle demande à une personne qui travaille là : *il est là Thierry ?* (CR 06 04 09, L 115, L 150 à 160). Nadia indique qu'il lui arrive de s'installer devant un ordinateur, dans ce service. Un peu plus tard, elle déclare à propos des usagers qui restent sur leur lieu de travail au moment du nettoyage : *des fois, il y en a qui ne veulent pas partir et qui restent là pour manger. Mais moi, je dis que je ne veux personne. Je viens là pour travailler. Après, une fois que j'ai fini, c'est autre chose. Ben oui, autrement je ne m'en sors pas* (CR 06/04/09, L 150, L 196, L 665).

Josette rencontre le même type de situations. Au cours d'une observation, Josette sollicite un usager qui se trouve dans un bureau, pour replacer une armoire qu'elle a décalée pour pouvoir nettoyer le sol (CR 26/05/09, L 303). Un autre jour, elle s'arrête devant un meuble qui est très encombré et précise qu'elle demande aux usagers de *classer leurs papiers* pour pouvoir nettoyer. Elle dit aussi qu'elle les *met à la porte* pour pouvoir nettoyer leur bureau (CR 18/05/09, L 97, L 120 ; CR 26/05/09, L 218 ; CR 02/06/09, L 183).

Bahia déclare également à propos des usagers, en riant : *je les fais sortir, hein !* (CR 30/09/09, L 154, L 204 à 207).

Daniel s'adresse à une usagère pour savoir à quel moment il peut nettoyer son bureau : *euh, est-ce que votre bureau sera libre un jour parce que j'ai peur qu'à force.* Elle l'interrompt et demande : *quel jour vous pouvez ?* Il propose d'abord le lendemain puis, *lundi ou mardi.* L'usagère ne répond pas tout de suite, il ajoute : *c'est embêtant pour vous.* Daniel souffle un peu et dit encore en souriant : *parce qu'à force, ça va être sale, hein !* L'usagère approuve. Daniel évoque le *planning chargé* de la personne et sort en concluant : *on se reverra. D'accord, on fait comme ça ?* Celle-ci répond : *oui, tout à fait* (CR 19/05/09, L 73).

Les demandes sont effectuées spontanément par les agents de nettoyage. Elles concernent le déroulement de l'activité.

A propos de l'usage de l'espace graphique réservé aux enseignants, Nadia déclare au cours d'une observation qui se déroule dans une salle de cours : *on (l'enseignant) avait fait un grand mot sur ce tableau : « ne pas toucher aux deux salles »* (CR 06/04/09, L 471 à 480). *J'ai dit chouette, je ne les fais pas ! Mais j'ai quand même regardé la poussière, parce que des fois les filles font tomber des trucs et j'ai balayé autour. J'ai même poussé un peu pour voir et je les ai remis. Après, je lui ai répondu sur le tableau même : merci, Madame XXX. C'est Madame XXX qui s'occupe d'ici et j'ai marqué, vu, merci et j'ai signé. Puis après, j'ai dit, je ne peux pas lui laisser le tableau comme ça. J'ai tout essuyé et nettoyé car le lendemain, elle avait un cours. Nadia ajoute en souriant : comme elle avait déjà utilisé le tableau, elle avait écrit le mot, donc il était déjà sale. J'ai dit non, je vais le nettoyer.* Il semblerait que pour Nadia, l'usage du tableau reste réservé à l'enseignant.

Avec les exemples de Martine et d'Hadria, on voit que les témoins peuvent être amenés à assurer un rôle un peu différent de celui qui peut être attendu par les usagers.

En effet, au cours d'une observation de poste qui se déroule dans le couloir de l'école où Martine travaille, un enfant s'approche d'elle en pleurant. Martine intervient avec un ton autoritaire : *qui c'est qui a fait mal à Samy ?* Un autre se désigne, elle lui demande de dire *pardon*. Elle console le premier et signale l'incident à une personne. Elle embrasse une petite fille et dit un peu plus tard que c'est celle de *sa responsable, à la cantine* (CR 12/03/09, L 47). Une autre fois, un enfant entre et s'adresse à elle pour demander s'il peut aller boire. Elle répond : *et bien, va boire ma puce !* (CR 26/03/09, L 122 et CR 20/05/09, L 13).

De même lors d'une observation sur le poste d'Hadria, qui travaille également dans une école, un enfant entre dans la classe qu'elle nettoie et dit qu'il *vient pour l'étude*. Hadria stoppe son activité et lui dit d'*aller voir chez la directrice* (CR 27/03/09, L 211).

Dans ce contexte, on peut considérer que le statut de la parole des témoins est similaire à celui d'autres membres du personnel, dont la position sociale hiérarchique est différente, comme les enseignants sur le lieu de travail de Martine et d'Hadria.

1.2. Interactions verbales au sein de l'équipe de nettoyage

L'activité de nettoyage est en partie solitaire. C'est notamment le cas de la plupart des témoins, qu'ils travaillent pour une société privée de nettoyage ou pour une collectivité publique. Toutefois, les observations de poste réalisées auprès de ceux qui travaillent pour une collectivité montrent que les échanges sont plus nombreux. Ces derniers relatent parfois des tensions liées à la pénibilité du métier. Enfin, l'usage d'une langue étrangère apparaît nettement dans cette première partie.

1.2.1. Une activité solitaire et en grande partie silencieuse

Plusieurs témoins travaillent seuls (Mustapha, Nadia et Abdel). Ils peuvent en exprimer le regret (Mustapha). Lorsqu'ils sont plusieurs à travailler sur un même lieu, seuls les rassemblements de début et de fin d'activité donnent lieu à des échanges amicaux dans le

local technique (Djamila et Atika). D'autres ont pour seules occasions d'échanger la nécessité de se transmettre des informations techniques (Atika et Hadria).

Les observations montrent que Mustapha n'a pas d'occasion de parler avec ses collègues, en dehors de quelques échanges par téléphone (CR 08/04/09 L 245, L 317). Lors des observations, Mustapha travaille en silence. On entend seulement le bruit des chaises sur le sol (CR 29/05/09, L 43). Il évoque une *réunion* annuelle à laquelle tous les membres du personnel sont conviés. Il dit en souriant qu'il n'y est allé qu'*une seule fois* et qu'il n'y avait pas ses collègues. Il ajoute que *l'équipe de quatre heures n'y va pas* (CR 29/05/09, L 284).

Nadia dit que cela ne la dérange pas. De temps en temps, elle va voir ses collègues à la pause (CR 26/03/09, L 65).

Abdel dit qu'il travaille seul mais qu'il aime aussi être en équipe (CR 24/03/09, L 93, L 161). Il lui arrive de rencontrer ses collègues, dans le cadre de son activité (CR 24/03/09, L 163 ; CR 21/04/09, L 250).

Djamila et Atika sont employées par la même société de nettoyage. Bien qu'elles travaillent en partie seules, elles ont l'occasion d'échanger avec leurs collègues au moment des pauses, au début et à la fin de l'activité. Elles alternent l'usage du français avec celui de leur langue d'origine (turc ou arabe). Ainsi, lorsqu'elle arrive sur son lieu de travail, au moment de la première observation, Djamila s'avance vers sa formatrice²⁵ et la salue en français (CR 19/02/09, L 10). Ensuite, Djamila s'adresse à ses collègues et s'exprime dans sa langue maternelle. Dans le local technique, avant de démarrer l'activité, sa responsable (Julia) s'adresse à Djamila et à d'autres agents, dans sa langue (CR 19/02/09, L 139 ; CR 23/06/09, L 20 à 34 ; CR Atika 23/06/09, L 164). De même sur le poste d'Atika. Au début d'une autre observation, l'équipe est rassemblée dans le local technique. C'est Atika qui donne le signal pour partir au travail : *c'est l'heure les filles, allez !* (CR 17/06/09, L 51).

Atika travaille avec une collègue (Lamia). Leurs échanges sont brefs et utilitaires. Au cours d'une observation, Lamia s'adresse à Atika pour lui dire qu'elle a *ramené les produits* et qu'elle a *besoin de la pelle* (CR 17/06/09, L 214). Atika parle avec Lamia de l'organisation de leur travail et de l'utilisation du matériel (CR 17/06/09, L 254). Elle lui demande si elle a regardé les *essuie-mains au deuxième étage* (CR 17/06/09, L 261).

Comme Djamila et Atika, Hadria rencontre ses collègues (CR 27/03/09, L 68). Certains membres de l'équipe *travaillent à la journée* et ils donnent des informations aux personnes qui arrivent le soir, comme Hadria. Au cours d'une observation, la responsable d'Hadria insiste sur l'importance de la communication pour la transmission des *consignes* (CR 27/03/09, L 84). *Il faut que la communication soit bien faite entre elles pour qu'il n'y ait pas de soucis*, dit-elle. Il s'agit de *consignes orales*. *En principe, on a un quart d'heure de concertation. Après, c'est selon ce que je vois, ce qui va et ce qui ne va pas. On essaye de donner des tâches à chacun, si cela ne marche pas, cela peut être écrit.*

Comme nous l'avons souligné au chapitre précédent, l'oral ne suffit pas toujours pour transmettre une consigne, et le recours à l'écrit devient alors nécessaire. De plus, les interactions entre les membres de l'équipe des employés, se déroulent avant ou à la fin de leur intervention, qu'ils travaillent seuls ou en binôme (Atika),

²⁵ La formatrice qui anime la formation « Maîtrise des écrits professionnels » assiste à la première rencontre sur le poste de travail de Djamila et d'Atika.

1.2.2. Interactions en équipe : convivialité et collaboration dans le travail

Si certains, comme nous l'avons vu travaillent seuls et échangent peu, d'autres au contraire ont l'occasion de vivre des moments de convivialité (Nicole et Martine ; Bahia et Habiba ; Corine, Daniel et Josette). Parfois, il s'agit de simples collaborations de travail (Bahia et Habiba).

Nicole travaille dans une école. De même que Martine, elle démarre son activité avant que les élèves ne soient partis. Au cours de la première observation de poste, Nicole dit qu'elle ne peut pas commencer à laver les sols et les classes tant qu'il y a du monde. Elle se retrouve donc avec ses collègues dans une pièce qui ressemble à une cuisine. Elles boivent du thé, mangent des gâteaux et parlent de leur activité (CR 13/03/09, L 32 à 43, L 119). Nicole précise en s'adressant à toutes : *ici, on travaille tout en rigolant !* (CR 13/03/09, L 141). Durant l'observation, Nicole et Myriam travaillent en parlant et en plaisantant (CR 20/03/09, L 217).

Martine confirme également qu'elle apprécie la relation avec ses collègues (CR 12/03/09, L 326 ; CR 26/03/09, L 222). De même que Nicole, elles se retrouvent avant le démarrage de l'activité, en attendant que les enfants quittent l'école (CR 12/03/09, L 18). Martine travaille en binôme et dit qu'elle partage les tâches avec sa collègue spontanément, sans se concerter (CR 20/05/09, L 44).

Corine, Daniel et Josette se retrouvent régulièrement dans une salle. Les rassemblements ont lieu de manière informelle, le matin avant le début de l'activité, en fin de matinée et en début d'après-midi. Josette dit qu'il y a une *bonne entente dans l'équipe* (CR 18/05/09, L 37 ; CR 02/06/09, L 4). Lors d'une observation, Daniel stoppe son activité et déclare qu'il va *aller vider l'eau et dire bonjour à ses collègues* (CR 18/05/09, L 203). Un moment plus tard, on voit un petit groupe de personnes qui fument et parlent devant l'entrée du bâtiment. Daniel les salue et gravit quelques marches avant de pénétrer dans la salle de pause. Il pose son trousseau de clés sur la table. Une collègue (Sandrine) est assise à une extrémité de la grande table qui occupe la partie centrale de la pièce. Il lui demande si elle *va bien* puis ils bavardent un moment, ils évoquent l'absentéisme au sein de l'équipe (CR 18/05/09, L 224 à 255).

De même, lors d'une observation sur le poste de Bahia et d'Habiba, en attendant l'heure de démarrage de l'activité, le personnel arrive peu à peu dans la petite pièce où l'équipe se retrouve habituellement. Les conversations vont bon train et deux langues (arabe et français) se mêlent (CR 30/09/09, L 38). En assistant à ces échanges joyeux, ponctués par des rires, je demande à Bahia si elles se connaissaient avant de venir travailler ici. Elle répond : *non, non mais ça fait des années qu'on est ensemble*. Elle s'exclame en riant : *on est comme des sœurs !* (CR 30/09/09, L 50).

La seconde observation de poste de Bahia débute dans une petite pièce dans laquelle son équipe a l'habitude de se rassembler avant l'activité de nettoyage. Bahia est assise sur une des chaises disposées le long des murs. *On attend l'équipe qui vient*, dit-elle (CR 06/07/09, L 7). Elle parle avec Nora, la fille de la responsable, dans leur langue, en arabe. Bahia dit quelques mots en français. Il est question d'horaires et de rémunération (CR 06/07/09, L 21-37). Nora s'adresse à Habiba (CR 06/07/09, L 57). Elle lui dit qu'en *juillet et en août*, elle devra faire une *rotation : un coup, tu fais tout le bâtiment « H » et tu laisses le « E »*. *Par contre, le secrétariat, c'est tous les jours*. Habiba parle avec Bahia, dans sa langue. Puis, Nora s'éloigne et lance à la cantonade : *à tout à l'heure, bon courage !* Je reste seule avec Habiba (CR 06/07/09, L 59). Cette dernière appelle sa collègue, Bahia, puis, elles échangent quelques mots dans leur langue. Bahia dit : *vous m'excusez, je redescends* (CR 06/07/09, L 80 à 90). Au cours des deux dernières observations de poste, Habiba et Bahia travaillent parfois en silence, parfois en échangeant quelques mots, dans leur langue ou en français (CR 29/06/09, L 76, L 180, L 389, voir aussi : CR 29/06/09, L 239 à 243 et 302 à 373 ; CR 30/09/09, L 60, L 97, L 171, L 244).

Les interactions qui ont lieu pendant l'activité ou en dehors, évoquent les connivences au sein de l'équipe. Ces exemples illustrent des moments d'échange informels, qui instaurent

une relation entre les membres d'une équipe. Notons que lorsque les interactions portent sur la collaboration dans le travail nous remarquons l'alternance des langues (Bahia et Habiba).

1.2.3. Des interactions qui révèlent des tensions et des contraintes

Nous avons présenté les interactions des témoins qui travaillent en grande partie seuls, celles des employés qui ont l'occasion de vivre des moments d'échanges et de convivialité, nous présentons à présent les échanges qui portent sur les difficultés du métier. L'absentéisme et la pénibilité du travail sont également évoqués ou remarqués lors des interactions dans les équipes. Les informations recueillies sur le poste d'Anaïs illustrent bien cela. L'exemple de Farida apporte des précisions sur d'autres contraintes associées à l'activité de nettoyage.

Anaïs travaille parfois en équipe, avec son collègue Bernard (CR 16/03/09, L 31, L 155). Son équipe se rassemble avant le démarrage de l'activité. Lors des observations, Anaïs évoque à plusieurs reprises les tensions qui existent dans l'équipe. Elle pense qu'un collègue se sent obligé de travailler davantage du fait de la venue d'une personne extérieure au service. *Jusqu'à présent ils se méfiaient encore de moi*, dit-elle ! (CR 23/03/09, L 291, voir aussi CR 16/06/09, L 18). Un moment plus tard, elle évoque l'absentéiste au sein de l'équipe : *une qui est absente depuis plus d'un mois et l'autre, un coup elle vient, un coup elle ne vient pas* (CR 16/06/09, L 93). Le même jour, un peu plus tard, Anaïs précise que certains employés du service nettoyage sont salariés et d'autres travaillent pour une société extérieure : *il y a des chantiers où ils font intervenir des entreprises privées*. Au cours d'une autre observation, Anaïs dit qu'ils sont toujours en *effectif réduit* car il manque plusieurs personnes dans le service (CR 10/04/09, L 22).

Un jour, deux collègues de Farida arrivent vers elle et l'une d'elle déclare : *aujourd'hui, on ne fait pas le ménage, il n'y a pas de pompon !* (CR 06/04/09 L 165, L 170). Elle n'a plus de matériel pour laver les sols. Au cours d'une autre observation, une des deux collègues rejoint Farida dans le hall où elle travaille et dit qu'il y a beaucoup de monde dans les classes et les couloirs et qu'elle *n'arrive pas à faire le ménage tranquille* (CR 15/05/09, L 44). Elle parle des usagers qui marchent sur le sol mouillé qu'elle vient de laver. La collègue de Farida se plaint de l'occupation des locaux qui l'empêche de faire son travail (CR 15/05/09 L 186, L 193).

On peut supposer que le taux d'absentéisme, qui peut être lié à la pénibilité du métier, ainsi que la sous-traitance d'une partie de l'activité de nettoyage constituent des éléments de tension au sein de l'équipe. A travers les problèmes de matériel et d'occupation des locaux, c'est l'absence de considération et de compréhension de la part des usagers qui sont évoquées, à propos du travail de nettoyage. Le cas de Corine que nous avons présenté précédemment illustre également ce point.

1.3. Quand les employés parlent de leur hiérarchie

Les interactions des témoins avec leur hiérarchie portent sur des objets et se situent sur des registres divers :

- les cas de Daniel, Hadria et d'Anaïs apportent des informations sur l'organisation hiérarchique ;

- l'affirmation de la position sociale hiérarchique apparaît plus particulièrement dans les observations des postes de Gisem, Karima, Djamila, Atika, Bahia et Habiba qui travaillent pour une société privée de nettoyage ; mais aussi, de Martine, Nadia et de Corine, qui sont employées par un établissement public ;

- les exemples de Gisem, Karima, Djamila et Atika, apportent des éléments sur les représentations de la hiérarchie quant à la formation des adultes et aux apprentissages langagiers.

1.3.1. « Petits » et « grands chefs », quand les témoins parlent de la hiérarchie

Le terme « chef » est relevé de manière récurrente, soit pour marquer sa position sociale dans la hiérarchie (Daniel), soit pour commenter son rôle dans l'organisation du travail (Hadria et Anaïs).

Daniel dit que *c'est très hiérarchisé, il y a le petit chef, le chef moyen, le grand chef* (CR 19/05/09, L 231).

Lors de la première observation, Hadria indique qu'*on ne peut pas recevoir les gens comme ça, parce qu'il y a la sécurité*. Elle ajoute qu'il est nécessaire de *bien avertir les chefs* (CR 27/03/09, L 48).

De même, sur le poste d'Anaïs, lorsqu'elle expose l'objet de ma venue à son responsable, ce dernier dit que son supérieur hiérarchique ne l'a *pas informé* mais donne quand même son accord pour que je reste et la *suive* sur son poste. Il va se renseigner, dit-il, pour s'assurer du message qui ne lui est pas parvenu (CR 16/03/09, L 58, L 103, L 110, L 256 ; CR 10/04/09, L 18). Enfin, Anaïs prévient toujours son chef lorsqu'elle *se déplace dans les services, pour qu'il sache où elle se trouve* (CR 23/03/09, L 426).

Ces propos montrent des différences dans la manière d'évoquer la hiérarchie. Certains mentionnent la désignation des responsables, d'autres indiquent les consignes et les normes en usage dans leur établissement.

1.3.2. Interactions marquées par le poids de la hiérarchie

Dans certains cas, les échanges montrent des positions très marquées dans la hiérarchie de l'entreprise. Ce peut être le fait des employés (Gisem et Karima). Le cas de Djamila est particulièrement intéressant. Les phénomènes d'alternance codique semblent servir à marquer les places de chacun. Ce peut être aussi le fait des chefs d'équipe qui marquent fermement leur position (le responsable de Martine et de sa collègue Malika). Parfois aussi, les interactions entre employés et responsables sont plus libres (Nadia ; Corine et Josette). Là aussi, on voit que les situations sont très diverses d'un lieu à un autre.

Lors des observations sur les postes de Gisem et de Karima, c'est le chef de chantier qui guide la visite et prend la parole pour expliquer le travail. Gisem et Karima s'expriment peu. La première dit, en dehors de sa présence, qu'elles ont un *chef très gentil* (CR 09/10/08, L 40).

Sur le poste de travail de Djamila et d'Atika. Julia, la responsable, était présente lors des trois observations et a guidé la visite et les échanges lors de la première observation de poste de Djamila. Au cours de cette première observation, lorsque je demande à Djamila pourquoi elle commence par nettoyer le tableau et pas par les tables, elle ne répond pas tout de suite. Sa responsable lui reformule ma question dans sa langue et répond à sa place, en français. Durant cette observation, Djamila s'adresse à plusieurs reprises à la formatrice, toujours en français. C'est Julia qui décide et qui donne des informations sur le travail et les lieux. Julia s'adresse à Djamila pour lui indiquer qu'elle n'effectue pas les bons gestes techniques ou qu'il reste des traces sur un tableau (CR 19/02/09, L 126, L 130, L 139).

L'observation se déroule dans la salle de pause, sur le poste de Martine, avant le démarrage de l'activité (CR 26/03/09, L 15 à 33). Les employées arrivent dans la pièce. La responsable échange quelques mots avec Martine. Puis, elle prend un carton vide sur le chariot qui sert à transporter le matériel de nettoyage, l'ouvre et le découpe. Elle le dépose par terre, en prend un autre et recommence plusieurs fois ces opérations, en silence. On entend le bruit de la lame qui déchire le carton. Les employées sont maintenant assises devant la table, à la même place que la dernière fois. Plusieurs minutes s'écoulent ainsi. Tout à coup, la responsable prend la parole. Elle parle d'une voix faible puis, prend un ton autoritaire. Elle s'adresse à Malika, une collègue de Martine : *vous ne vous êtes pas rendu compte que votre bidon, il fuyait ?* Elle lui montre des tâches sur le chariot et sur le plancher. Malika baisse les yeux et ne dit rien. La responsable parle en continuant la découpe. Puis, on n'entend plus que le bruit sec des cartons déchirés et jetés dans le sac poubelle du chariot. Malika se lève et quitte la pièce sans un mot. Il ne reste plus de carton sur le chariot, la responsable s'assied au bout de la table et quitte la pièce quelques instants plus tard. Malika, qui était dans le couloir, entrouvre la porte et demande si la responsable *est partie* (CR 26/03/09, L 53). Ses collègues lui répondent par l'affirmative et ajoutent qu'elle est partie dans *les écoles*. A partir de ce moment, la parole se libère, les employés engagent la conversation et chacun prend la parole.

Lors d'une observation, Nadia salue un usager en passant devant la pièce dans laquelle il travaille. *C'est le sous-chef, quand Monsieur XXX n'est pas là, c'est Gaël qui est responsable*, dit-elle. Celui-ci précise sur le ton de la plaisanterie : *je tape sur les doigts*. Nadia rétorque sur le même ton : *voilà, il tape sur les doigts et il contrôle* (CR 27/03/09, L 249).

Hicham, le responsable de Corine qui passe dans le couloir où elle se trouve, s'arrête pour lui demander *du feu*. Il tient une cigarette à la main. Lorsqu'il repart, elle reprend son activité en disant que *c'est agréable de travailler dans ce service car il y a une bonne ambiance* (CR 04/05/09, L 453). Lors d'une observation, Josette dit à propos d'Hicham qui est aussi son responsable : *il nous fait confiance*. Elle ajoute qu'il assure un rôle de *coordination* et qu'il s'occupe de l'organisation des *remplacements* lorsqu'il y a des *absents*. Elle précise qu'il n'a pas besoin de lui demander de faire un remplacement car elle le fait d'elle-même. Elle affirme que son équipe est bien organisée (Josette CR 26/05/09, L 278). Lors d'une observation, Hicham évoque l'autonomie qu'il laisse aux employés pour effectuer leur travail. Ce dernier passe plusieurs fois, le matin, au moment où les membres de l'équipe se rassemblent avant de commencer leur travail (Corine CR 05/06/09, L 8).

Ainsi, ces exemples montrent que la position de la hiérarchie varie d'un lieu à un autre. Sur certains postes de travail, notamment ceux des sociétés privées, les responsables affirment leur position tandis que sur d'autres, les interactions sont moins marquées par le poids de la hiérarchie et les employés s'expriment davantage.

1.3.3. Discours et représentations de la hiérarchie

Nous venons de présenter la manière dont les témoins perçoivent leur hiérarchie à travers l'organisation et la position sociale. Voyons maintenant comment la hiérarchie perçoit les employés, plus précisément comment la hiérarchie se représente les compétences des

employés dans le domaine de la langue. Nous avons déjà signalé que certains employés manifestent des compétences que les responsables, probablement, ne soupçonnent pas, puisqu'ils ont tendance à parler, lire et écrire à leur place. Les représentations des responsables concernant les apprentissages langagiers des témoins apparaissent, notamment à travers les exemples de Gisem, Karima, Atika et Djamila. Ces témoins travaillent pour la même société privée de nettoyage et sont inscrits dans un parcours de formation intitulé « Maîtrise des écrits professionnels ».

Au cours de la première observation, le responsable de Gisem (Paul) déclare qu'elle a un niveau intermédiaire à l'oral (en français) alors que *Karima* débute (Gisem et Karima CR 09/10/08, L 66). A l'issue de la première observation de Djamila, sa responsable (Julia) précise que *la formation aide bien les salariés* (Djamila CR 19/02/09, L 167 à 173). Ce sont, dit-elle, les agents qui l'ont demandée à l'entreprise et ensuite au comité d'entreprise. Ce dernier a fait *remonter l'information* et a permis de mettre en place ces parcours, avec les représentants de la branche propreté. Elle ajoute que *c'est normal* qu'elles demandent une formation car lorsqu'elles se trouvent face à un *client* qui les sollicite pendant leur travail, si elles ne comprennent pas le français, elles sont en *difficulté* et ne peuvent pas répondre.

Ce témoignage de la responsable fait apparaître un paradoxe. Julia exprime l'intérêt de la formation pour les employés mais, comme nous l'avons présenté précédemment, lorsqu'elle prend la parole à leur place, ou dans leur langue, elle ne donne pas la possibilité à Djamila et Atika de mettre en œuvre les nouvelles compétences langagières qu'elles développent. De plus, Julia semble percevoir la formation comme une formation linguistique (français langue étrangère) et non comme une formation qui prend en considération la littéracie au sens large, avec notamment la gestion du temps et de l'espace. Un scénario pédagogique communiqué par la formatrice de Djamila et d'Atika, porte sur le repérage dans l'espace et le déplacement (cf. annexe VI – 2.). Il montre donc que la gestion de l'espace fait l'objet d'un travail spécifique dans la formation des deux employées.

Plusieurs mois plus tard, à l'issue d'une seconde observation sur le poste d'Atika, Paul et Julia évoquent la formation « maîtrise des écrits professionnels » (Atika CR 23/06/09, L 151). Cette conversation donne l'occasion à Julia de préciser sa pensée.

Paul déclare : *ils sont dans leur monde à eux. Donc ils parlent tous en turc [...] et c'est pour ça que moi maintenant, je les oblige à parler en français. Déjà, c'est pour le respect.* Il justifie cette injonction par la présence, dans l'équipe, d'autres personnes qui ne parlent pas la même langue. Il ajoute : *c'est à cause de ça qu'ils ne voient pas le monde extérieur. Elles restent à la maison, à part leur génération à eux.* Julia ajoute : *apprendre le français à ma mère, c'est pas la peine !* Sa mère occupe un poste d'agent de nettoyage, dans son équipe. Paul complète : *ta mère, elle n'y arriverait pas, surtout à l'âge qu'elle a, elle n'y arriverait pas !* A la suggestion que cela pourrait être possible, notamment, si elle a un but particulier ou un objectif, Julia rétorque qu'*à son âge (50 ans), par rapport à sa santé et au vu du nombre d'enfants cela ne lui semble pas possible.*

Pourtant, le point de vue des témoins, présenté dans les portraits (cf. chapitre VIII, voir en particulier les portraits de Djamila, d'Atika et de Gisem), montre qu'ils ont des occasions de mettre en pratique leurs compétences langagières à l'oral mais aussi en réception

écrite. Les représentations de la hiérarchie ne correspondent pas à la réalité des usages ni des compétences et des aspirations des employés.

Conclusion partielle : les interactions verbales sur le lieu de travail

L'analyse des interactions verbales sur les postes de travail conduit à formuler les conclusions suivantes.

Des témoins travaillent en l'absence des usagers, c'est plus particulièrement le cas des employés des sociétés privées de nettoyage mais aussi de Mustapha et d'Anaïs qui travaillent pour une collectivité publique. Ces personnes communiquent parfois par écrit comme nous l'avons vu au chapitre IX. Lorsque les interactions ont lieu durant l'activité de nettoyage, les échanges sont brefs, discrets et utilitaires. Les témoins parlent avec les usagers, pour ajuster l'activité, pour obtenir des informations ou pour en communiquer et pour entretenir de bonnes relations. Certains témoins n'hésitent pas à formuler des demandes aux usagers si leur présence gêne le déroulement de l'activité. Les interactions avec ces derniers montrent la maîtrise des rituels sociolangagiers et des codes culturels décrits par Charaudeau (2000). Ces normes sont également respectées par les usagers. Ainsi, on observe une alternance du vouvoiement et du tutoiement ainsi que de l'usage du français ou d'une autre langue. Cette alternance des langues montre que les témoins adaptent leur discours au contexte. Cela fait appel à des compétences de compréhension et de production orale ainsi que d'adaptation aux situations.

Les témoins interagissent également avec les membres de leur équipe, essentiellement avant et après l'activité. Ces interactions permettent d'établir un climat de convivialité, d'échanger des informations, et de résoudre des problèmes de travail, comme ceux liés à l'absence du personnel. Comme nous l'avons présenté au chapitre IV ces relations de collaboration montrent bien la dimension sociale de la part langagière au travail. Les échanges verbaux peuvent être longs (exemples de Nicole et de Martine, avant le démarrage de leur activité) et nécessiter des compétences de compréhension et de production orale. Sur les postes des employés de deux sociétés privées de nettoyage, on assiste bien à une maîtrise de l'alternance codique.

Par ailleurs, les discours donnent des informations sur l'organisation hiérarchique, la position sociale dans la hiérarchie et la représentation qu'ont les responsables et les agents de la formation aux apprentissages langagiers :

- d'un point de vue pragmatique, on relève des compétences telles que la capacité des témoins à utiliser le langage de manière adaptée à la norme standard et aux situations. Ainsi, les rituels sociolangagiers (vouvoiement, phénomènes d'alternances codiques) montrent que les employés ont connaissance des règles en usage et qu'ils mobilisent des compétences langagières, qu'il s'agisse des interactions à l'intérieur de l'équipe, avec les responsables ou avec les usagers ;
- les comportements et les représentations des responsables à propos des formations, montrent qu'il n'existe pas de lien formel entre ce qui est étudié dans la formation et le milieu de travail. D'ailleurs, certains discours de responsables montrent que l'acquisition de nouveaux savoirs langagiers ne semble pas envisageable. Le transfert des nouveaux savoirs développés pendant la formation n'est pas pris en considération, de ce fait, il n'est ni favorisé, ni renforcé. De plus, avec les exemples de Gisem, Atika et Djamilia, on voit que la présence des responsables au moment des observations ne favorise pas la prise de parole ;
- la confrontation des discours et des comportements des responsables avec ceux des employés mettent au jour des consonances et des dissonances, à propos des compétences langagières. Il s'agit d'une part des paradoxes relevés entre les attentes exprimées par les responsables (exemple de Paul) et les compétences langagières exposées au paragraphe précédent, manifestées par les employés. Les employés développent de nouvelles compétences qui ne sont pas reconnues par les responsables. D'autre part, les représentations et les comportements des responsables vis à vis de la formation ne favorisent pas la mise en œuvre de ces compétences. Or, comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, la prise en considération de l'environnement professionnel serait de nature à favoriser l'appropriation de la formation et l'intégration des nouveaux savoirs acquis pendant la formation.

Les échanges font appel à la maîtrise des codes socioculturels, comme les normes de politesse et l'alternance des langues. Cela suppose une capacité, pour les témoins, à savoir décoder et à s'approprier la part implicite du langage sur le lieu de travail, en fonction des situations et du statut social des interlocuteurs. Cela montre une efficacité pragmatique de l'usage du langage en situation, et une aisance à communiquer. Comme nous l'avons vu au

chapitre VIII, ces échanges témoignent donc de compétences relationnelles (cf. portrait de Daniel). Enfin, les interactions verbales nécessitent la maîtrise d'un vocabulaire plus ou moins complexe et varié, qui doit être adapté au contexte.

2. Le vocabulaire professionnel

Dans cette seconde partie, nous étudions le vocabulaire professionnel relevé au cours des observations de poste. Rappelons que notre étude est qualitative et qu'il s'agit d'un corpus incident, les témoins s'exprimant spontanément, sans être sollicités. Selon les contextes, certains employés ont davantage de possibilités que d'autres pour s'exprimer. Ainsi, comme nous l'avons évoqué dans la première partie de ce chapitre, Gisem et Karima ne s'expriment pas car c'est le responsable qui guide les visites de leur poste de travail. Atika et Djamila s'expriment peu par rapport à l'ensemble des témoins. Notre grille d'analyse s'appuie sur celle du réseau Langage et Travail, en particulier de la mise au jour du « vocabulaire technique et des argots de travail » (Boutet, 2001c, p. 190). Nous avons choisi de présenter les expressions et termes rencontrés sous la forme de tableau. Chaque tableau est précédé d'une description et suivi de son analyse. L'analyse met en avant des différences mais aussi des éléments communs aux témoins. Parfois, cela permet d'établir des profils type et de mettre au jour un vocabulaire spécifique partagé par les témoins.

Nous présentons d'abord la manière de nommer les lieux, ce qui apporte des informations sur le contexte professionnel dans lequel les témoins agissent. La désignation du matériel et des produits est ensuite exposée, en raison de la proximité de la tâche. Enfin, avec le vocabulaire qui désigne des gestes professionnels, on s'éloigne davantage du concret pour aborder des notions plus abstraites. Les phrases dans lesquelles apparaissent les termes professionnels ou liés au métier sont citées, au moins partiellement, afin de fournir des éléments sur le contexte dans lequel les expressions sont relevées. Dans chaque tableau, les expressions ou termes professionnels sont soulignés dans les phrases. La date du compte rendu est inscrite entre parenthèses. Les témoins sont indiqués en ligne, par ordre alphabétique. Nous présentons en premier, ceux qui travaillent pour une entreprise privée puis ceux qui travaillent pour une collectivité publique. Pour distinguer ces deux types d'établissements, nous séparons chacune de ces catégories par un trait double.

2.1. Vocabulaire qui désigne des lieux

Le tableau 10.1 répertorie le vocabulaire utilisé par 13 témoins pour désigner les lieux dans lesquels ils travaillent. Différents endroits sont concernés : les lieux à nettoyer, les lieux de rangement de matériel et les lieux « sensibles », c'est-à-dire les lieux les plus susceptibles d'être salis, sur lesquels les responsables attirent l'attention des employés. En ligne, est indiquée la manière dont chacun des témoins parle des lieux, s'ils en parlent. Rappelons que les témoins s'expriment spontanément, sans être sollicités.

Tableau 10.1 - Désignation des lieux

| | Désignation des lieux nettoyés | Désignation des lieux de rangement (matériel, vêtements) | Désignation des poignées, des plaques de propreté et des interrupteurs |
|------------------------|--|---|--|
| Habiba et Bahia | Le <u>secteur</u> ... avec une grosse <u>bibliothèque</u> , en bas. Aujourd'hui on fait cet étage avec <u>les salles de cours</u> et la <u>bibliothèque</u> et demain on fait les <u>salles de cours</u> plus les toilettes ... plus les <u>couloirs</u> ! (CR 29/06 & 06/07/09) | | |
| Abdel | | Le <u>local technique</u> (CR 24/03/09). | |
| Anaïs | ... il va faire du côté de la <u>presse</u> . L' <u>entrée principale</u> , le petit <u>salon</u> pour les gens qui ont rendez-vous et qui attendent. Là, c'est vraiment l' <u>accès privé</u> ... nous nous trouvons dans la <u>galerie</u> . Je vais vous <u>emmener au marbre</u> (CR 23/03 & 10/04/09). | ... au <u>magasin</u> (CR 23/03/09). | |
| Corine | Le <u>secteur</u> (CR 04/05/09). | La <u>buanderie</u> ...des clés du <u>local</u> dans lequel elle range son chariot de nettoyage ainsi que d'une <u>buanderie</u> (CR 04/05 & 05/06/09). | |
| Daniel | donc là, on est au <u>bâtiment C</u> ... dans le <u>bâtiment A</u> ...tous les <u>bureaux</u> ... <u>bureau, secrétariat</u> ... ici, c'est les <u>éditions XXX</u> ...Les <u>toilettes</u> ... le <u>service du personnel</u> , il commence là. Ensuite, là, c'est le <u>service informatique</u> (CR 18/05/09). | Au fond, il y a mon petit <u>local</u> ...le deuxième <u>local</u> ... le <u>local</u> numéro deux c'est le <u>magasin</u> , ici (CR 18/05/09) | |
| Farida | | Le <u>local technique</u> ...le <u>vestiaire</u> (CR 27/03/09) | |
| Hadria | Elle effectue le nettoyage de <u>chaque sanitaire</u> ...elle est allée chercher les lavages à plat à la <u>primaire</u> (CR 27/03 & 03/04/09). | ...là, c'est notre <u>local</u> , où on met le chariot (CR 27/03/09). | ...je fais <u>mes points de contact</u> (CR 27/03/09). |
| Martine | C'est ma <u>montée</u> ... ma <u>classe</u> ... mon petit <u>sanitaire</u> | Le <u>placard</u> (CR 12/03/09). | ... les <u>points de contact</u> ...on fait les <u>points de</u> |

Chapitre X : La parole au travail

| | Désignation des lieux nettoyés | Désignation des lieux de rangement (matériel, vêtements) | Désignation des poignées, des plaques de propreté et des interrupteurs |
|-----------------|--|---|--|
| | (CR 12/03 & 20/05/09). | | <u>contact</u> (CR 26/03 & 20/05/09). |
| Mustapha | Il doit laver le sol de <u>l'accueil</u> , la salle, <u>l'ascenseur</u> , les <u>W.C.</u> et les deux <u>bureaux</u> (CR 29/05/09). | | |
| Nicole | | | Les <u>points de contact</u> : les <u>poignées</u> , les <u>rebords des portes</u> , les <u>portes</u> (CR 13/03 & 20/03/09) |
| Nadia | | La <u>réserve</u> (CR 26/03/09). | |
| Josette | Le <u>secteur</u> ... <i>Le mercredi après-midi, je fais le service XYZ à fond... Le SAV, je le fais le mardi... On arrive au bâtiment S, donc le service XYZ</i> (CR 02/06/09). | Le <u>cagibi</u> (CR 18/05/09). | |

A la lecture du tableau 10.1., il est intéressant de remarquer quelques termes spécifiques qui servent à désigner les lieux nettoyés. Ces termes sont difficiles à comprendre en dehors du lieu dans lequel ils sont utilisés et des connaissances partagées par les employés. L'exemple d'Anaïs illustre particulièrement cela, avec la *presse*, le *petit salon*, le *marbre*, la *galerie* ou *l'accès privé*. Soulignons par ailleurs la variété et la richesse du vocabulaire activé par Anaïs alors que ses propos sont recueillis au cours de l'activité, pendant les observations de poste. Il s'agit de paroles spontanées que l'on peut qualifier, dans les termes de J. Piaget, de « langage d'action ». Pour J. Piaget, en effet, le jeune enfant apprend à parler tout en agissant. Le langage accompagne l'action. La généralisation est élaborée pendant et grâce à l'action, avant d'être mise en œuvre en dehors du contexte. Elle donne lieu à la construction conjointe du langage et de la pensée. Pour notre étude, qui se situe dans le cadre des formations d'adultes, ce processus d'acquisition du langage suggère que l'apprentissage du vocabulaire en lien avec l'activité pourrait rendre les acquisitions plus faciles.

Trois témoins (Hadria, Martine et Nicole) qui travaillent pour la même collectivité publique mais dans des établissements différents, utilisent l'expression *points de contact* pour désigner les lieux « sensibles ». Ces témoins ont suivi une formation technique au cours de laquelle ils ont pu acquérir un vocabulaire spécifique qu'ils réutilisent donc spontanément. Cependant, il est intéressant de remarquer que d'autres témoins comme Mustapha, Abdel ou Corine, ont également suivi une formation technique mais n'ont pas recours à ces termes pour parler de leur activité.

Lorsque les témoins désignent les lieux de rangement du matériel, soulignons l'usage de termes communs aux différents types d'établissements : la *réserve*, le *local*, le *magasin*. Toutefois, d'autres désignations plus familières comme, le *cagibi* ou le *placard*, évoquent la configuration des lieux et semblent moins éloignés de l'action. En effet, sur certains postes de travail, les lieux de rangement du matériel sont exigus, contrairement à d'autres endroits : *magasin* ou *réserve*. Cela varie d'un établissement à un autre, sans relation avec le type de structure publique ou privée.

Enfin, certains témoins manifestent une appropriation des lieux par l'usage des adjectifs possessifs. C'est le cas d'Hadria (*notre local*), de Martine (*ma montée*, *ma classe*, *mon petit sanitaire*) et de Daniel : *mon petit local*. On constate également que l'énonciation des lieux n'est pas associée à l'usage de marqueurs spatio-temporels. Toutefois, cela peut être expliqué par le fait que la verbalisation est effectuée pendant l'observation de poste, au moment où se déroule l'action.







On retiendra que les discours sont recueillis pendant l'activité et certains témoins semblent être plus à l'aise en situation, pour parler des lieux dans lesquels ils travaillent (CR Nadia 26/03/09, L 205 ; CR 27/03/09, L 166).

2.2. Vocabulaire qui désigne des objets : le matériel et les produits d'entretien

2.2.1. Désignation du matériel

Le vocabulaire qui désigne le matériel de nettoyage est présenté dans le tableau 10.2. Les propos sont spontanés et recueillis au moment des observations de poste. Les outils de nettoyage utilisés par les témoins sont indiqués en colonne, selon les appellations des fournisseurs, relevées sur différents sites Internet. Les termes issus des comptes rendus d'observation de poste sont inscrits en ligne.

Tableau 10.2 - Désignation du matériel

| | Balai espagnol  | Balai trapèze avec gaze  | Balai brosse (fibre coco)  | Balai de lavage à plat  | Balai coiffeur  | Chiffons et lavettes  | Autres |
|------------------------|---|--|---|---|---|---|--|
| Atika | <i>Le balai pompon</i> (CR 25/02/09) | <i>Le balai à gaze</i> (CR 17/06/09) | | | | | |
| Djamila | <i>Un pompon</i> (CR 19/02/09) | <i>Le balai à gaze</i> (CR 19/02/09) | | | | <i>Les lavettes</i> (CR 19/02/09) | |
| Habiba et Bahia | <i>Un pompon</i> (CR 29/06 & 06/07/09) | <i>Un balai à franges</i> (CR 29/06/09) | | | | | |
| Anaïs | <i>Je fais un peu le pompon.</i> (CR 16/03, 23/03 & 16/06/09) | <i>Je passe le trapèze</i> (CR 23/03/09) | | | | Elle rince la <i>lavette</i> rose dans le lavabo (CR 10/04/09) | <i>Les auto laveuses ... Mes pipettes ... Le mouilleur ... La raclette ... L'Essuimatic</i> ²⁶ ... Le distributeur de <i>couvre sièges</i> (CR 23/03/09). |
| Abdel | <i>Un balai pompon</i> (CR 24/03/09) | <i>Le balayage à sec avec une gaze</i> (CR 24/03 & 21/04/09) | <i>Le balai espagnol sert à travailler à l'extérieur, pour évacuer l'eau</i> (CR 24/03/09) | | | <i>Mes lingettes</i> (CR 24/09/09, L 39) | <i>... une raclette et un mouilleur</i> (CR 24/03/09). |
| Corine | <i>Un balai pompon ou balai espagnol</i> (CR 04/05/09) | <i>La masseline ou un trapèze</i> (CR 04/05/09) | | | | | <i>Des chiffons et des chiffonnettes</i> (CR 04/05/09) |

²⁶ Essuie-mains automatique avec rouleau de tissu (CR 10/04/09, L 149, L 354, L 433).

Chapitre X : La parole au travail

| | Balai espagnol | Balai trapèze avec gaze | Balai brosse (fibre coco) | Balai de lavage à plat | Balai coiffeur | Chiffons et lavettes | Autres |
|-----------------|---|--|-------------------------------------|--|---------------------------------------|--|---|
| Daniel | Des <i>balais pompon</i> (CR 18/05 & 09/06/09). | | | | | | La <i>serpillère</i> Une sorte de <i>Gerflex</i> (CR 09/06/09). |
| Farida | Un balai <i>pompon</i> (CR 27/03/09). | Un balai sur lequel elle fixe une <i>gaze</i> (CR 27/03/09). | | | | | |
| Hadria | | ...un <i>trapèze</i> sur lequel elle fixe des <i>gazes pour balayer</i> (CR 27/03/09). | | ... elle est allée chercher les <i>lavages à plat</i> (CR 03/04/09). | <i>Le balai brosse</i> (CR 03/04/09). | ...changer de <i>lavette</i> (CR 27/03/09). | |
| Josette | Un <i>balai espagnol</i> (CR 26/05/09). | | | | | | |
| Martine | Le <i>pompon</i> (CR 20/05/09). | Normalement, la dame qui est là passe le <i>trapèze</i> (CR 12/03/09). | Le <i>balai coco</i> (CR 12/03/09). | | | J'ai la <i>chiffonnette rose pour les toilettes</i> (CR 12/03/09). | |
| Mustapha | Le <i>balai pompon espagnol</i> (CR 25/03/09). | Un balai qui marche avec des <i>gazes</i> (CR 08/04/09). | | | | | |
| Nadia | Le <i>pompon</i> (CR 26/03 & 27/03/09). | | | Un <i>rectangle</i> , pour désigner la serpillère (CR 26/03 & 27/03/09). | | | Elle va chercher son <i>Swiffer</i> ...Un <i>Spontex</i> (CR 27/03/09). |

Chapitre X : La parole au travail

| | | | | | | | |
|---------------|--|---|--|---|--|--|--|
| Nicole | | <i>Un <u>trapèze</u> avec une gaze (CR 13/03/09). Un <u>balai trapèze</u> (CR 20/03/09)</i> | | <i>Le <u>balai à plat</u> (CR 13/03/09)</i> | | <i>On doit tourner la <u>lingette</u>, la faire en quatre. <u>Les lavettes bleues</u> (CR 13/03 & 20/03/09).</i> | <i><u>La presse</u> pour essorer la serpillère (CR 13/03/09). Un <u>petit balai noir</u> (20/03/09).</i> |
|---------------|--|---|--|---|--|--|--|

Les témoins utilisent un ensemble de termes spécifiques à l'activité de nettoyage pour désigner le matériel. Certains termes sont plus utilisés que d'autres et sont communs à l'ensemble des témoins, qu'ils travaillent ou non pour une société privée de nettoyage. Il s'agit de la désignation des balais (*balai pompon*, *balai à gaze*, *trapèze*) et des chiffons de nettoyage, comme les *lavettes*.

L'analyse du tableau permet de formuler les remarques suivantes.

Parfois, une désignation est remplacée par une autre. Ainsi, on constate à la lecture de tableau qu'Abdel parle de *balai espagnol* pour désigner le balai brosse selon la terminologie du fabricant. Hadria parle de son *balai brosse* alors qu'elle utilise un balai coiffeur. Ce changement de terminologie peut porter à confusion.

Des objets sont nommés par le terme de leur marque. Ainsi, Nadia parle de *Swiffer* (balai) et de *Spontex* (éponge). Anaïs et Daniel font de même, il utilisent les termes d'*Essuimatic* (pour désigner l'essuie-mains automatique) et de *Gerflex* (désigne le revêtement du sol). Ces désignations ne permettent pas d'identifier le matériel utilisé, en dehors de la connaissance du contexte professionnel ;

D'autres termes spécifiques désignent le matériel. L'accès au sens nécessite, là encore, d'avoir des informations issues du contexte : les *pipettes* (Anaïs et ses collègues utilisent ce terme pour désigner les vaporisateurs), la *presse* (Nicole indique ainsi le système d'essorage de la serpillère), un *rectangle* (Nadia utilise ce terme pour nommer une serpillère), les *lavages à plat* (Hadria nomme ainsi les serpillères) ;

Certains employés utilisent indifféremment le terme de *lingette* ou de *lavette* pour désigner les chiffons. Lorsqu'elles nettoient le sol avec un balai trapèze (avec des gazes), Habiba et Bahia disent qu'elles se servent d'un *balai à franges*.

Au terme de cette analyse du vocabulaire relatif au matériel nous reviendrons sur trois points :

- chaque employé utilise ses propres mots. Notons que cette variété témoigne d'une sorte d'appropriation lexicale ;
- des variations dans la manière de nommer le matériel existent d'un lieu de travail à un autre, que les témoins soient employés par une entreprise privée de nettoyage ou par une collectivité publique ;

- de même que nous l'avons noté avec la désignation des lieux, nous pouvons constater la présence des adjectifs possessifs qui marquent une appropriation du matériel : *mon Swiffer* (Nadia), *mes pipettes* (Anaïs), *mes lingettes* (Abdel).

2.2.2. Désignation des produits

Le tableau 10.3 présente les termes utilisés pour désigner les produits d'entretien. Les témoins parlent de plusieurs sortes de produits d'entretien : ceux réservés au nettoyage du sol et des surfaces, ceux utilisés pour la désinfection et le décapage. La troisième colonne répertorie les autres désignations, qui sont moins précises ou qui concernent d'autres usages. Sont indiquées en ligne, les expressions dont les témoins se servent lorsqu'ils évoquent ces produits, durant leur activité.

Tableau 10.3 - Désignation des produits d'entretien

| | Produits pour le nettoyage du sol et des surfaces | Autres produits désinfectants | Autres désignations |
|------------------------|--|---|--|
| Atika | Un produit <i>neutre</i> (CR 17/06/09). | | |
| Bahia et Habiba | | | Du <i>produit</i> (CR 30/09/09). |
| Abdel | Le <i>détergent</i> liquide [...] concentré, toutes surfaces (CR 24/03/09). | C'est le <i>détergent</i> et <i>désinfectant</i> , pour les W.C. ... c'est une crème <i>récurante</i> pour les lavabos (CR 24/03/09). | Du produit bleu qui est utilisé <i>pour les vitres, pour enlever toutes les salissures et toutes les marques</i> ...ça, c'est un <i>désodorisant</i> , pour l'atmosphère, pour les W.C. (CR 24/03/09). |
| Anaïs | Du <i>neutre</i> (CR 23/03 & 10/04/09). | | |
| Daniel | Du produit <i>pour le sol</i> (CR 18/05/09). | | |
| Farida | | Du <i>décapant</i> et de la crème <i>récurante</i> (CR 27/03/09). | |
| Hadria | Un produit <i>alcalin</i> ... on le désigne ainsi par rapport au pH^{27} , à l'eau et au calcaire (CR 27/03 & 03/04/09). | J'ai préparé mon <i>chlore</i> (CR 27/03/09). | |
| Josette | | Du produit <i>pour les sanitaires</i> (CR 26/05/09). | |
| Martine | | ... ça c'est le <i>chlore</i> ... du <i>chlore</i> (CR 12/03 & 20/05/09). | ... ça c'est mon <i>produit</i> (CR 12/03/09). |

²⁷ Potentiel Hydrogène.

| | Produits pour le nettoyage du sol et des surfaces | Autres produits désinfectants | Autres désignations |
|----------|--|---|---|
| Mustapha | | | de la <i>crème</i> pour nettoyer les lavabos (CR 08/04/09). |
| Nadia | ... du <i>détergent tout usage</i> (CR 26/03/09). | ... un bidon que j'avais préparé avec de la <i>javel</i> (CR 26/03/09). | ... du produit pour les <i>mains</i> (CR 26/03/09). |
| Nicole | Un autre produit qui va pour le <i>sol</i> ... L' <i>alcalin</i> pour vaporiser les <i>tables</i> (CR 13/03/09). | | |

L'analyse du tableau 10.3 qui indique la désignation, par les agents, des produits d'entretien, nous conduit à formuler les remarques suivantes.

Concernant la manière de désigner les produits, trois axes de variation permettent d'établir des profils types de témoins. Nous les présentons ci-dessous, en fonction de ce que l'on peut considérer comme relevant d'un degré de complexité croissante d'un point de vue cognitif :

- ceux qui évoquent la destination finale du produit d'entretien. La désignation décrit à quel moment on se sert du produit : *pour les lavabos, pour les mains, pour le sol, pour les sanitaires, pour les vitres* (Mustapha, Nadia, Daniel, Josette, Abdel, Habiba,);
- ceux qui évoquent la fonction du produit : *désinfectant, détergent, désodorisant, décapant, crème récurante* (Abdel, Farida et Nadia) ;
- ceux qui nomment les produits en faisant appel à un élément qui entre dans sa composition ou une caractéristique chimique : *alcalin, neutre, chlore* (Atika, Anaïs, Hadria, Martine, Nicole).

Notons que certains témoins, comme Bahia, Habiba, Daniel, Josette, Martine et Mustapha, utilisent une appellation générique (du *produit*, du *produit pour le sol, pour les mains, de la crème*).

Enfin, remarquons que les témoins qui utilisent un vocabulaire technique plus élaboré travaillent indifféremment dans des établissements publics ou privés.

En conclusion de cette analyse du vocabulaire servant à désigner les produits d'entretien, nous retiendrons les éléments suivants :

- les manières de nommer les produits relèvent de degrés d'élaboration plus ou moins variés. Certaines restent proches du réel, d'autres renvoient à des savoirs plus abstraits comme par exemple, la nature chimique du produit ;

- cela a déjà été souligné pour le vocabulaire des lieux et du matériel, on remarque ici encore, l'usage d'adjectifs possessifs, notamment par Martine (*mon produit*) et Hadria (*mon chlore*).

2.2.3. Désignation des gestes professionnels

Par *gestes professionnels*, rappelons que nous désignons les actions qui relèvent de l'activité de nettoyage et que nous avons pu observer. Concernant le vocabulaire des gestes professionnels, nous nous sommes intéressée aux substantifs et aux verbes. Ils sont indiqués en colonne, dans le tableau ci-dessous (10.4). Rappelons que les verbes et les substantifs sont exprimés au cours de l'action. De ce fait, nous nous attendons à relever davantage de verbes que de substantifs.

Tableau 10.4 – Inventaire des désignations des gestes professionnels

| | Verbes | Substantifs |
|----------------|--|--|
| Atika | | Technique de la <u>godille</u> (CR 25/02/09). |
| Bahia | En fermant à clé, elle dit qu'elle <u>regarde tout</u> ... je peux <u>passer un petit coup</u> , si ça ne vous dérange pas ? ... Je <u>regarde</u> si c'est propre (CR 06/07/09). | |
| Djamila | Elle <u>serre</u> le balai <u>pompon</u> (CR 23/06/09). | |
| Anaïs | <i>C'est quand tu <u>tires</u> alors.... c'est quand tu <u>fais</u> en huit ? ... je <u>fais</u> les sanitaires, je <u>passe</u> le trapèze et je <u>fais</u> un peu le pompon... Elle <u>tourne</u> son chiffon avant de nettoyer le miroir, à sec... On <u>fait</u> d'abord les côtés, de la droite vers la gauche... C'est avec la raclette qu'on <u>sèche</u> la vitre et qu'on la <u>nettoie</u>, en même temps (CR 16/03 & 23/03/09).</i> | <i>Comme ça, c'est à l'<u>italienne</u>, hein, Bernard ? A la <u>française</u>, à l'<u>italienne</u> (CR 16/03/09).</i> |
| Abdel | <i>Quand le temps est médiocre, comme aujourd'hui, je suis obligé de <u>laver</u> parce qu'il y a des traces quotidiennement. La salle a été <u>faite</u> hier et qu'elle n'est pas sale... Il <u>fait</u> les vitres avec une raclette et un mouilleur... Il demande s'il peut <u>faire</u> la classe. (CR 24/03/09).</i> | Il doit faire le <u>dépoussiérage</u> et le <u>balayage à sec</u> avec une gaze ... ça, c'est avec les chiffons à gaze, pour un <u>balayage</u> quotidien (CR 24/03/09). |
| Corine | Elle se sert du chiffon pour <u>enlever</u> la poussière... Elle <u>fait</u> le nettoyage à fond ... je <u>fais</u> la poussière, je <u>balaye</u> et je <u>lave</u> (CR 04/05/09). | |
| Daniel | ... on va aller <u>faire</u> les corbeilles (CR 19/05/09). | |
| Farida | Même si on <u>serre</u> bien le pompon, il n'est pas assez sec (CR 06/04/09). | |
| Hadria | <i>Comme aujourd'hui, je <u>suis</u> au minimum, ce ne sera pas le travail que je fais d'habitude ... Elle dit qu'elle <u>va chlorer</u> ... d'habitude quand je rentre, je <u>fais</u> mes points de contact ... Elle <u>met</u> au propre ... Elle commence à <u>faire</u> ses chaises à fond... Elle devrait <u>changer</u> de lavette après le nettoyage de chaque sanitaire : on les <u>rince</u> et à la fin, on les <u>chlore</u> (CR 27/03 & 03/04/09).</i> | La <u>technique le balayage humide</u> (CR 27/03/09). |
| Josette | <i>Un jour, je <u>fais</u> la poussière, le balai et le lendemain, je <u>lave</u> ... les toilettes sont <u>faites</u> tous les jours. J'ai la cuisine aussi, que je <u>nettoie</u> tous les jours. Le mercredi après-midi, je <u>fais</u> le service XYZ à fond, Le SAV, je le <u>fais</u> le mardi : ma poussière, je <u>balaye</u>, je <u>lave</u> le sol... Vous voyez, là, j'ai <u>changé</u> mon sac de poubelle qui était sale ... On verra que je suis passée parce que la poubelle a été <u>vidée</u> ... Là je <u>prends</u> mon eau, tu vois, j'ai mon lavabo (CR 18/05, 26/05 & 02/06/09).</i> | ... j'ai plus de temps pour le faire : <u>poussière</u> , <u>lavage</u> et <u>balayage</u> , ... ma <u>poussière</u> , je balaye, je lave le sol (CR 18/05/09). |

| | | |
|------------------------|--|--|
| <p>Martine</p> | <p>On doit <u>faire</u> chacune une classe ...s'il y a des traces, on <u>donne un coup</u> ... On <u>nettoie</u> les points de contact, on <u>yide</u> la poubelle. On <u>fait</u> les tables et on <u>balaie</u>. Martine dit qu'elle <u>fait</u> toujours le tableau avant car elle voit s'il y a des traces après, quand il sèche. S'il y a des tâches, je le <u>refais</u>... Sa collègue dit qu'elle <u>met</u> les tables en trempage... Elles <u>font</u> les grands nettoyages pendant les vacances ... pour <u>garder propre</u>. Elles <u>font</u> du plus propre au plus sale ... On <u>vaporise</u>, on <u>aère</u>, on <u>jette</u> la poubelle, on <u>fait</u> les points de contact et après, on <u>passé</u> au balai (CR 12/03, 26/03 & 20/05/09).</p> | |
| <p>Mustapha</p> | <p>Cela <u>enlève</u> la saleté... A propos du seau : si tu <u>serres</u> comme ça, ça <u>tourne</u> (CR 25/03/09).</p> | |
| <p>Nicole</p> | <p>... l'alcalin pour <u>vaporiser</u> les tables et un autre produit qui <u>va</u> pour le sol... sa collègue Myriam dit : <u>tourner</u> la lingette, la <u>faire</u> en quatre... Quand on <u>fait</u> nos tables, on <u>rince</u> toujours dans le seau rouge et on <u>reprend</u> le produit dans le seau bleu... on <u>prend</u> notre produit, on <u>lave</u>, on <u>retrempe</u> dans le rouge, on <u>rince</u>, on <u>reprend</u> du bleu. A chaque fois, on est obligé de <u>rincer</u>... bon, moi je <u>monte</u>. Je vais <u>faire</u> les seaux... je vais <u>monter</u> les seaux et je vais <u>remplir</u> les seaux... après on <u>fait</u>, bon on a <u>aéré</u>, on <u>vaporise</u> (les tables), on <u>laisse</u> en trempage, pendant que ça <u>trempe</u>, on <u>fait</u> un peu la poussière, où il y a à <u>faire</u>, après on <u>attaque</u> chaise table (CR 13/03/09). On <u>fait</u> bande par bande ... pour <u>rincer</u> la lingette ... je <u>lave</u> mon balai ... (CR 20/03/09).</p> | <p><u>Balayage, lavage, points de contact</u> (CR 13/03/09). Elle (une table) se nettoie c'est de l'extérieur vers l'intérieur, <u>du plus propre au plus sale</u>... C'est le <u>mouvement en huit, huit américain</u> (CR 20/03/09).</p> |

L'analyse du tableau 10.4 nous conduit à formuler les remarques ci-dessous.

Certains témoins utilisent davantage de termes (verbes et substantifs) que d'autres. Ce sont des témoins qui travaillent pour une collectivité publique (Nicole, Martine, Josette, Hadria et Anaïs). Rappelons que tous les témoins ne disposent pas de la même possibilité de s'exprimer et que précisément, la parole a été plus libre lors des observations dans les collectivités publiques, les employés étant moins souvent accompagnés de leur responsable.

Comme nous l'attendions, les verbes sont plus fréquents que les substantifs. Dans l'ensemble, les témoins ont recours aux verbes génériques pour désigner leurs actions : *faire, mettre, passer, tourner, regarder, serrer, garder*. Ces termes ne rendent pas compte de la fonction de l'action. Certains verbes (*serrer, tourner, passer*) évoquent, eux, le geste et le décrivent. Ce sont des termes moins riches que d'autres, qui eux, spécifient à la fois le geste et la fonction de celui-ci : *sécher, vaporiser, aérer, vider la poubelle, balayer, rincer et laver*.

Les substantifs issus du corpus qui décrivent les actions sont très techniques : la *godille, le mouvement en huit américain, le balayage humide, c'est à l'italienne*. L'accès au sens nécessite des informations sur les techniques de nettoyage et sur le matériel. De même que pour le matériel, ils sont fortement ancrés dans le contexte professionnel. Ils spécifient une manière de nettoyer et décrivent les gestes. Parmi les témoins qui utilisent ce vocabulaire, certains ont suivi une formation technique. On peut supposer que l'acquisition du vocabulaire spécifique a eu lieu au moment de la formation, mais elle a pu aussi se réaliser lors des interactions avec des pairs.

De même que pour le vocabulaire qui désigne les lieux, il est intéressant de noter que le vocabulaire spécifique est employé pour décrire les gestes professionnels, lorsque les témoins sont en action. Les cas d'Hadria et d'Abdel illustrent bien cela : *on les rince, on les chlore, le balayage humide, le dépoussiérage, le balayage à sec*. Ainsi, encore une fois, il semble bien que l'action pourrait favoriser la verbalisation, l'émergence de compétences ou de connaissances déjà là, voire leur acquisition.

Enfin, comme pour les autres catégories de termes, nous constatons la présence d'adjectifs possessifs, dans le cas de Josette.

Conclusion partielle : le vocabulaire professionnel

Cette analyse permet de mettre en avant l'usage d'un vocabulaire technique, sur l'ensemble des postes de travail. Ce vocabulaire est utilisé pour désigner les objets (le matériel

et les produits), les lieux et les actions. L'étude du vocabulaire professionnel conduit à formuler les conclusions suivantes.

Concernant le vocabulaire utilisé pour désigner des objets, on constate que certains témoins ont un langage commun. En effet, des termes (et du matériel) sont communs à plusieurs témoins qui travaillent dans des lieux et pour des employeurs différents. Il s'agit notamment du *balai pompon* utilisé par onze témoins et des *lavettes* (ou *lingettes*) ainsi désignées par cinq témoins.

Toutefois, il existe des variations, et il est intéressant de souligner que certains termes sont ancrés dans le contexte dans lequel ils sont couramment utilisés. En effet, l'usage de certains termes n'est observé que dans un seul lieu. Il s'agit de ceux désignant des objets ou des lieux comme les *pipettes*, le *Swiffer*, le *marbre*, le *petit salon*. L'accès au sens implique la connaissance par le destinataire du contexte professionnel. La présence de ce vocabulaire spécifique partagé au sein d'une équipe pourrait être rapprochée de la notion de terminologie identitaire proposée par J.-M. Colletta (1993). En effet, si les termes relevés sur les postes de travail appartiennent au langage courant, ils sont ancrés dans le contexte professionnel d'une équipe et leur sens est fortement lié à celui-ci.

Concernant les produits nous observons trois types de désignations :

- la destination finale,
- la fonction,
- un élément qui entre dans la composition chimique.

Nous avons noté que ces désignations relevaient de niveaux conceptuels différents, étant plus ou moins éloignées du réel. Rappelons par ailleurs que les désignations relatives à la fonction ou à un élément chimique sont spontanément évoquées. Nous avons analysé ceci comme indiquant que l'action pouvait être un déclencheur de la mobilisation de connaissances ou de compétences.

La description de la désignation des gestes professionnels illustre l'usage de termes spécifiques, propres au métier mais aussi de termes généraux qui sont plus nombreux, qui évoquent les gestes ou les décrivent mais qui n'indiquent pas leur fonction. De même que pour la désignation des produits ou des objets, on peut s'interroger sur la construction de la catégorie qui permettrait de donner davantage de précisions à la désignation des gestes professionnels. Les quelques expressions spécifiques relevées concernent les actions de nettoyage : *désaturer* (responsable de Corine), *nettoyer* (Josette), *laver* (Corine), *balayer* (Josette).

Si le vocabulaire professionnel est, dans l'ensemble, relativement bien connu des témoins, l'usage des verbes pour désigner les actions et leur fonction, l'est moins. En effet, l'usage de verbes génériques comme *serrer*, *tourner*, *faire*, *mettre*, n'indique pas à quoi sont destinées les actions. Rappelons que l'entrée dans le langage des jeunes enfants s'effectue tout d'abord avec les noms. Les verbes requièrent un autre niveau de conceptualisation car ils sont plus éloignés du réel que les noms. De ce fait, l'acquisition des verbes peut être envisagée à partir de la verbalisation des actions.

3. Les discours réflexifs sur l'activité

Comme nous l'avons explicité au chapitre IV, reprenant les travaux de J. Boutet & B. Gardin, (2001), les discours réflexifs peuvent entrer dans la dimension « cognitive » du langage au travail. Il s'agit de la description de l'activité par les agents de nettoyage. Les discours que nous avons recueillis, l'ont été au cours de l'activité, les employés commentant leurs actions durant leur réalisation, à l'attention de l'observatrice mais sans aucune sollicitation de la part de cette dernière. Comme le souligne E. Espéret (1982), le lieu dans lequel se déroule l'enquête constitue un élément important pour la mise en confiance des témoins et donc la qualité des informations recueillies. E. Espéret a montré que les élèves issus de milieux défavorisés s'expriment moins facilement que d'autres, lorsqu'ils sont en situation d'entretien avec un adulte, en face à face et dans un lieu inhabituel. Si l'on considère que ce phénomène est semblable chez les adultes, nous supposons que le lieu de travail, qui est un environnement familier, peut faciliter la prise de parole d'employés peu ou pas qualifiés ni diplômés. Nous avons d'ailleurs remarqué que ces personnes s'expriment davantage et de manière plus spontanée, à partir de la seconde observation de poste. Rappelons toutefois que cela n'est pas vrai pour tous les témoins. Certains comme Gisem, Karima, Atika et Djamilia, ne peuvent pas s'exprimer aussi aisément que d'autres, du fait de la présence de leur responsable mais aussi du temps réduit dont elles disposent pour effectuer le travail.

L'analyse thématique des propos tenus spontanément au cours de l'activité, lors de nos observations de poste, nous a permis de dégager à posteriori, cinq thèmes récurrents. Nous les présentons ci-dessous par ordre de fréquence décroissante :

- la gestion de l'espace est un thème fréquemment évoqué par les témoins, notamment lorsqu'ils mentionnent leur lieu de travail et leurs déplacements. De

même que la gestion du temps, ce thème est en relation directe avec la littéracie et la raison graphique ;

- la gestion du temps est le thème qui revient également souvent dans les discours (énumération de l'emploi du temps). Il s'agit d'un élément de littéracie, en lien avec la notion de raison graphique ;
- la gestion des tâches permet de mettre en exergue la réflexion à propos des manières d'agir, de l'organisation et de la gestion des consignes. Ceci est en lien avec des éléments de littéracie (et de numératie) comme la planification et l'anticipation ;
- les commentaires évaluatifs sur les objets, le travail et l'activité reflètent l'éloignement progressif du poste de travail (du réel vers l'abstrait), comme le décrit l'outil de positionnement du CLP²⁸ (cf. chapitre IV) ;
- les formes discursives qui évoquent l'activité : l'organisation textuelle de l'oral.

3.1. Gestion de l'espace

Les témoins qui évoquent la gestion de leur espace de travail le font en se déplaçant (Corine, Anaïs, Martine, Josette et Mustapha) ou en utilisant des chiffres (Abdel, Josette, Habiba, Bahia, Farida et Atika).

Corine tient à montrer l'endroit et m'y conduit (CR 05/06/09, L 180).

De même, Anaïs désigne les lieux au cours de ses déplacements, en fonction du déroulement de son activité (CR 23/03/09, L 245 ; CR 10/04/09, L 355, L 360, L 411 à 425).

Dès la première observation, Martine propose de visiter les lieux qu'elle nettoie (CR 12/03/09, L 20, L 22, L 36 à 44).

Josette fait de même : elle entre dans toutes les pièces en décrivant les tâches de nettoyage qu'elle y effectue habituellement (CR 18/05/09, L 86, L 93). Au passage, elle ouvre la porte du *local* dans lequel elle *stocke le matériel* (CR 02/06/09, L 220).

Pour Mustapha, les déplacements sont plus longs car il travaille à plusieurs endroits dans la même ville. Pour ses déplacements, il conduit le camion du service de nettoyage de son employeur. A la fin de la première observation, je monte dans son camion et Mustapha me conduit à travers la ville pour me montrer l'endroit auquel nous devons nous retrouver lors du prochain rendez-vous (CR 25/03/09, L 69).

On voit que la verbalisation des déplacements semble parfois facilitée lorsqu'elle s'accomplit en situation. Toutefois, dans certains cas, l'utilisation d'un plan faciliterait les explications.

²⁸ Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion.

Dans les propos d'Abdel, Josette, Habiba, Bahia, Farida et d'Atika, il y a beaucoup de chiffres. Ces employés travaillent dans plusieurs bâtiments qui sont parfois répartis sur plusieurs hectares. Ainsi, ils comptent les étages, les salles, les bureaux, les heures et les jours de la semaine.

Abdel indique qu'il doit entretenir les deux étages et le rez-de-chaussée d'un bâtiment (CR 24/03/09, L 17).

Josette, compte à voix haute et conclut qu'elle entretient quatorze bureaux (CR 26/05/09, L 325).

Habiba et Bahia nettoient huit salles de cours et 84 bureaux... avec une grosse bibliothèque, en bas. En plus, on n'a que 2 h 80²⁹, on n'a pas plus (CR 30/09/09, L 139). Bahia qui travaille en plus deux samedis (de 8 heures à midi) par mois affirme vérifier sa fiche de paye mais elle ne sait pas comment ils comptent. Personne ne le lui a expliqué, Habiba (qui est présente au moment de cet échange) dit que cela fait au total, 61,27 heures par mois (CR 30/09/09, L 267, L 295).

Farida témoigne qu'à partir de 6 heures et demie, il y a moins de monde car la bibliothèque ferme à 5 heures et demie (CR 15/05/09, L 297).

Atika dit qu'aujourd'hui, elle va faire le troisième étage et les toilettes (CR 17/06/09, L 157).

Ainsi, les chiffres sont utilisés pour décrire l'activité et apporter des précisions sur la gestion de l'espace. Notons que certains de ces exemples reflètent la difficulté de vérifier le montant de la rémunération.

Pour d'autres cas, notons une appréciation empirique du temps qui est associé à la gestion de l'espace :

Oh, on en fait des pas, hein ! (CR Josette 02/06/09, L 36).

On court, on court (CR Bahia et Habiba 29/06/09, L 438).

Un jour sur deux, Mustapha travaille « daïe, daïe » (rapidement) (CR 08/04/09, L 192).

Avec une grosse bibliothèque (CR Bahia et Habiba 30/09/09, L 143).

Soulignons dans le cas d'Abdel et d'autres, une prise en charge précise de l'espace et du temps de travail associée à une activité de comptage. Cette prise en charge semble indiquer une capacité à planifier le travail dans le temps et dans l'espace. Ces aspects seront développés au chapitre suivant.

3.2. Gestion du temps

La gestion du temps apparaît clairement dans les discours, mais avec des différences selon les durées envisagées. En effet, certains employés évoquent leur activité sur une journée

²⁹ Durée exprimée en centièmes.

ou sur la semaine (Djamila, Josette et Corine), d'autres (Mustapha et Abdel) sur le mois, ou sur un espace de temps encore plus large (Hadria), comme l'année.

Djamila précise qu'elle *balaie deux fois par semaine* et *lave une fois par semaine* (CR 23/06/09, L 276, L 316). Elle nettoie *tous les jours* (CR 23/06/09, L 149) ; elle passe le chiffon sur le distributeur de savon *une à deux fois par semaine* (CR 23/06/09, L 151).

Josette fait le ménage dans un service, *tous les matins* : la cuisine, les toilettes, le bureau... La poussière (et le lavage), c'est *une fois par semaine* (CR 26/05/09, L 179, L 228).

Corine dit que le *vendredi*, elle fait la poussière, elle balaie et elle lave par terre. (CR 04/05/09 L 147). Elle nettoie tous les bureaux, *une fois par semaine à fond, le vendredi*. (CR 04/05/09 L 175 ; 05/06/09, L 34).

Mustapha énumère son emploi du temps : le *lundi*, il est en formation, le *mardi*, il nettoie des bureaux (CR 25/03/09, L 74). Un autre jour, il dit qu'il nettoie les locaux *deux jours par semaine* (CR 08/04/09 L 47). Il ajoute que lorsqu'il rentre de vacances, *il faut presque un mois pour rattraper* (CR 08/04/09 L 193).

Abdel affirme : *quand le temps est médiocre, ... je suis obligé de laver ... quotidiennement. J'essuie bien sur les tables et je vide les corbeilles, tous les jours. Chaque semaine, je fais les escaliers en entier, l'un le mercredi et l'autre, le vendredi* (CR 24/03/09, L 17). Il nettoie les plinthes *toutes les semaines*. Il lave aussi les radiateurs, *tous les mois* (CR 21/04/09, L 79).

Hadria signale qu'elle fait le grand nettoyage *pendant les vacances scolaires* (CR 27/03/09, L 274).

Pour parler de la gestion du temps, certains citent les jours de la semaine, d'autres, parlent de fréquence d'intervention. Hadria, elle, envisage son activité à plus long terme. Ce cas indique une conception plus large de la temporalité.

La planification et l'implication dans le travail, seraient à rapprocher de ce que B. Lahire (1995) désigne par les « dispositions ascétiques » (p. 23). Comme nous l'avons évoqué au chapitre II, il s'agit de l'intériorisation de notions qui permettent d'avoir une emprise sur le temps et de la gestion des contraintes qui en découlent : planification, anticipation, régularité et fréquence des tâches.

3.3. Gestion des tâches rationalisées

Les discours qui portent sur les tâches, s'organisent autour d'une principale catégorie relative au traitement cognitif de la tâche : la rationalisation. Il s'agit de la réflexion sur l'organisation des tâches (Mustapha et Martine), la mise en œuvre des consignes (Hadria, Anaïs, Abdel) et leur justification (Abdel). La réflexion peut aussi porter sur la prise de distance par rapport aux consignes, indiquant comment les employés se les approprient (Atika, Farida, Nadia et Martine).

Mustapha insiste sur la nécessité de respecter un ordre dans l'exécution des tâches : *si tu mélanges ça et ça, tu n'y arrives pas* (CR 29/05/09, L 115, L 140).

Les discours de Martine relatent l'importance de l'ordre et de l'application des consignes : *on est tellement organisées que maintenant on connaît notre boulot* (CR 20/05/09, L 244). *C'est de la routine*, dit-elle. *On sait ce que l'on a à faire* (CR 12/03/09, L 160). *Si on fait une bêtise, il ne faut surtout pas mentir* (CR 26/03/09, L 283).

D'autres témoins comme Hadria, Anaïs et Abdel énumèrent les tâches qu'ils réalisent : *j'entre, j'aère, je fais mon tableau, je fais ma poussière, il faut que ce soit propre* (CR Hadria 03/04/09, L 42). Anaïs : *Alors, remettre à niveau... donc je retape tout comme un ménage de printemps. Je fais tout à fond. Tout ce qui est lavage, poussière, interrupteur, tout ! Et après, c'est que de l'entretien* (CR 10/04/09, L 79).

Abdel précise qu'il doit faire *le dépoussiérage et le balayage à sec, avec une gaze. Quand le temps est médiocre, comme aujourd'hui, je suis obligé de laver parce qu'il y a des traces quotidiennement*, dit-il (CR 24/03/09, L 17). Il utilise le balai avec les gazes uniquement dans le gymnase car *c'est du parquet et du bois* (CR 24/03/09, L 336).

Alors qu'avec les cas de Mustapha et de Martine, on observe un discours respectueux de la consigne, dans ce dernier exemple, la description des tâches est accompagnée d'une justification.

On retrouve la notion de rationalisation des tâches dans les témoignages d'Atika, de Farida, de Nadia et de Martine. Elles précisent comment elles s'affranchissent partiellement des consignes qui leur sont données.

Atika invoque des raisons affectives : *normalement, je ne dois pas passer la gaze comme ça, mais moi, je n'aime pas* (CR 17/06/09, L 242). Elle mentionne aussi le manque de temps pour pouvoir mettre en pratique ce qu'elle a appris lors de sa formation technique : *si je fais comme je dois faire, je ne vais jamais finir !* (CR 17/06/09, L 352).

Farida et Nadia ajustent leur activité de ménage en fonction du temps dont elles disposent. Farida dit qu'elle *n'a pas le temps de tout faire parce qu'il faut compter 20 minutes par bureau. Je fais la poussière mais s'il faut que je lave bien par terre, je ne la fais pas* (Farida CR 06/04/09 L 68).

A propos du nettoyage des chaises dans une salle, Nadia indique qu'elle les *nettoie mais pas tous les jours. Il y a des trucs que je fais en gros et d'autres que je fignole* (CR 27/03/09, L 198).

Martine parle de la contrainte du temps nécessaire pour appliquer la procédure de nettoyage. Ainsi, à propos de l'usage des bacs de rinçage qui se trouvent sur son chariot, elle dit : *normalement, (d'après) ce qu'ils disent en formation, il faut le tremper dans le rouge, après dans le bleu et retremper dans le rouge. Il n'y a pas beaucoup de filles qui appliquent cela. On pourrait le faire, mais bon, ça fait perdre du temps*. Elle souffle en regardant vers le plafond. *Donc, moi, je prends un seau pour les tableaux et un seau pour les tables* (CR 12/03/09, L 247).

Soulignons que ce sont d'abord des raisons liées à la gestion du temps (durée de l'activité et durée de la tâche) et ensuite des raisons affectives qui sont invoquées pour justifier le fait que les consignes ne soient pas appliquées. Nous relevons donc des différences dans la manière d'évoquer les tâches et les consignes.

3.4. Commentaires évaluatifs sur l'activité

L'analyse de ce corpus incident permet de mettre en avant des discours qui évaluent l'activité professionnelle. Nous avons établi, à posteriori, deux catégories. Elles sont présentées en fonction d'une prise de distance croissante par rapport au poste de travail, selon que les discours portent sur le matériel ou les surfaces à nettoyer, le travail et les conditions de travail.

3.4.1. Commentaires sur le matériel et les surfaces à nettoyer

La qualité du matériel utilisé fait l'objet de remarques de la part des témoins. Ces remarques portent sur la fonctionnalité des outils (Josette et Mustapha). Il peut s'agir de remarques critiques (Martine et Mustapha) ou de comparaison de matériel (Abdel).

Josette considère que les chiffons qu'elle utilise sont *super bien pour la poussière* (CR 26/05/09, L 132).

Mustapha remarque que *le balai marche avec des gazes. Normalement, ce sont les utilisateurs qui les fournissent mais, il n'en a plus. Alors, il fixe un chiffon blanc sur l'extrémité plate du balai. Un moment plus tard, il indique que c'est mieux de travailler avec des gazes car il peut jeter celles qui sont sales* (CR 08/04/09, L 54). Un autre jour, il nettoie le sol d'une grande pièce et dit qu'il est *vieux, c'est pour cela qu'il est difficile à nettoyer* (CR 25/03/09, L 109).

Martine constate que *l'estrade prend beaucoup la poussière car ce n'est pas lisse* (CR 12/03/09, L 287).

Abdel fait de même, il remarque que *le carrelage est plus salissant mais que c'est plus facile à nettoyer qu'un sol en lino* (CR 24/03/09, L 111).

Ces constats sont reliés au concret et à l'expérience. Ils donnent lieu à une appréciation et à une comparaison du matériel ou des matériaux, pour le sol.

3.4.2. Commentaires sur le travail et ses conditions

Les commentaires sur le travail portent sur les contraintes liées à l'activité de nettoyage. Celles-ci sont de différentes nature : la pénibilité du métier (Martine et Djamila), le contexte de travail (Djamila et Corine) et les difficultés liées au matériel (Djamila et Martine) et aux lieux (Corine). Certains commentaires font état de l'intérêt des employés pour leur métier.

Martine s'exclame : *les toilettes, c'est une catastrophe ! Surtout l'été* (CR 20/05/09, L 24 à 29).

De même, Djamila remarque que *c'est dur de travailler comme ça, dans le nettoyage [...] c'est fatigant* (CR 23/06/09, L 306).

Toutefois, Djamila et Corine comparent leurs conditions de travail avec une autre expérience : *ici, c'est facile pour travailler, il y a pire* (CR Djamila, 23/06/09, L 233). Corine

considère qu'on est bien là, franchement, on n'est pas stressés, en comparaison avec un emploi similaire dans un autre établissement (CR 04/05/09, L 335).

Les contraintes peuvent être liées au matériel ou aux lieux. Ainsi, Djamila dit que *c'est dur de balayer les classes avec ce type de matériel* (CR 23/06/09, L 259).

Lorsqu'elle évoque le nettoyage des tableaux dans une classe, Martine affirme : *j'essaye de bien les faire. Ils sont durs quand même à faire* (CR 12/03/09, L 237).

Les commentaires donnent parfois lieu à une analyse critique des moyens que l'établissement met en œuvre pour l'entretien des locaux. Ainsi, Corine dit : *c'est du vrai parquet, il est beau et ils ne le lustrent pas, c'est dommage !* Fabienne indique que c'est le travail de l'entreprise et que cela n'a pas été fait depuis au moins quatre ans (CR 04/05/09 L 244). Un autre jour, elle constate que des *boiseries* sont abîmées, *c'est dommage* que les locaux *ne soient pas mieux entretenus* (CR 05/06/09, L 180).

Ces discours montrent que le point de vue des employés est variable. Ces derniers peuvent donner leur avis sur des éléments proches du concret mais aussi sur d'autres thèmes plus éloignés des préoccupations du quotidien. Cette dernière dimension montre leur capacité à se distancier du réel, de leur travail, sous l'angle du contexte général, mais aussi sous un angle technique et professionnel.

3.5. Inventaire des formes discursives qui évoquent l'activité : l'organisation textuelle de l'oral

Nous entendons par « organisation textuelle de l'oral » les compétences linguistiques qui relèvent de l'organisation textuelle, activées à l'oral. Comme nous l'avons montré au chapitre III, l'ordre oral et l'ordre scriptural s'imbriquent l'un dans l'autre.

Le tableau 10.5 (cf. annexe X – 1) rassemble la totalité des informations issues du corpus et relatives aux discours réflexifs sur l'activité. Pour analyser ces discours, nos critères ont été déterminés à posteriori, à partir de la récurrence des formes discursives apparues à la lecture du corpus qui est, rappelons-le, un corpus oral spontané. Dans cette partie nous mettrons en avant trois principaux indicateurs de la réflexivité relevés dans les propos de nos témoins : les formes discursives « méta » d'une part, le sens global de l'activité, l'usage distancié du vocabulaire technique.

Les formes « méta » du discours qui nécessitent une attitude réflexive par rapport à l'activité et impliquent donc une prise de distance par rapport à la situation réelle. Il s'agit des récits (narration/description) et des discours argumentatifs/explicatifs relatifs à l'activité professionnelle relevés dans les propos des employés. Nous avons distingué quatre formes discursives : la narration, la description, l'explication et l'argumentation. Nous les avons regroupées en deux catégories, les discours ne permettant pas toujours de les dissocier de manière stricte :

- la narration et la description. Le locuteur doit être capable de s'extraire de la situation réelle pour décrire et raconter comment se déroule la situation en général. En d'autres termes, il s'agit de la capacité à généraliser et à raconter un événement. Cela témoigne d'une capacité d'organisation du réel par le discours, et par là, de verbalisation du déroulement chronologique de l'activité dans son ensemble. Les marqueurs de l'organisation temporelle constituent des indicateurs de la distanciation par rapport à la situation réelle ;
- l'explication et l'argumentation. Le locuteur doit également être capable de s'extraire de la situation réelle pour en parler. Il doit adopter une attitude « méta » pour organiser son discours. L'utilisation de connecteurs logiques, une vision globale de l'activité ainsi qu'une verbalisation de la logique interne à celle-ci constituent des indicateurs de la prise de distance par rapport à la réalité.

Le sens global de l'activité est repéré par la mise en exergue des compétences méta discursives ou des compétences propices à la distanciation, repérées dans l'oralité, qui caractérisent la littéracie.

Enfin, l'usage distancié du vocabulaire professionnel, étudié au paragraphe précédent constitue un troisième marqueur qui apporte des informations sur l'ancrage ou la prise de distance relevée dans le discours, par rapport à la situation réelle.

Les transcriptions des discours sont présentées en italique et sont suivies de la référence du compte rendu dont elles sont extraites. Ces transcriptions sont données en annexe (cf. annexe X - 1). Ci-dessous, nous présentons les discours contrastés de deux des témoins (Anaïs et Martine), à titre d'exemple, ces extraits sont issus du tableau 10.5 de l'annexe X - 1.

Extrait du tableau 10.5 (annexe X - 1) :

Inventaire des formes discursives qui évoquent l'activité

| | Narration - description | Explication - argumentation |
|---------|---|--|
| Anaïs | <p><i>C'est avec la raclette qu'on sèche la vitre et qu'on la nettoie, en même temps (CR 16/03/09).</i></p> <p><i>[Avant], ça ne fonctionnait pas comme ça. Au quatrième, à quatre heures, on était quatre et [...] chacun était responsable de son côté. On fonctionnait comme ça et depuis que je suis revenue, ce n'est plus pareil... C'est le petit salon pour les gens qui ont rendez-vous et qui attendent... Là, c'est vraiment l'accès privé (CR 23/03/09).</i></p> <p><i>J'ai pensé à vous [la semaine dernière]. Je disais c'est dommage, parce que là, elle aurait vu, quand j'ai pris les étages. Cela aurait été vachement intéressant pour vous. Parce que j'ai tout remis à niveau. Alors, remettre à niveau, ça veut dire que je prends des étages et comme ils n'étaient pas à moi, tout dépend la personne qui était là avant : comment elle entretenait ses bureaux. Donc je retape tout comme un ménage de printemps. Je fais tout à fond. Tout ce qui est lavage, poussière, interrupteur, tout ! Et après, c'est que de l'entretien... Ça aussi, c'est une œuvre d'art. C'est plein d'amiante... Elle possède les clés de toute la maison. Tout le monde n'a pas ce trousseau, dit-elle... Mais bon, maintenant il ne me sert plus à grand chose parce qu'on m'a enlevé de... Elle rit et ne termine pas sa phrase. En fait, j'ai régressé quoi (CR 10/04/09).</i></p> | <p><i>C'est pour ça que je ne suis pas bavarde et que j'ai des moments d'absence. Le lundi, c'est terrible. Parce qu'on a le repos du week-end. Le dimanche on est reposé alors on a du mal à s'endormir et il faut reprendre le lundi... C'est comme si on le ponçait (CR 10/04/09).</i></p> <p><i>Anaïs indique qu'elle n'y touche pas, c'est le protocole (CR 23/03/09).</i></p> |
| Martine | <p><i>L'estrade prend beaucoup la poussière car ce n'est pas lisse... C'est le préau de la dame qui a préparé la machine. Les toilettes, ce sont les siennes. Il y a un grand couloir. Moi, je suis en haut, à l'étage... La dame qui travaille avec moi a les escaliers, le couloir, cette classe et les deux d'en bas, plus les toilettes... là, c'est une salle que je fais [le mercredi matin]. Je fais les tables, le tableau, la poussière (CR 12/03/09).</i></p> | <p><i>Si on fait une bêtise, dit-elle, il ne faut surtout pas mentir (CR 26/03/09).</i></p> <p><i>La responsable abuse un peu trop des gens. Ce n'est pas normal. Elle ne fait pas son travail... C'est de la routine. On sait ce que l'on a à faire... J'essaie de bien les faire. Ils [les tableaux] sont durs quand même à faire... Normalement, ce qu'ils disent en formation, il faut le tremper dans le rouge après dans le bleu et retremper dans le rouge. Il n'y a pas beaucoup de filles qui appliquent les techniques qu'elles apprennent. On pourrait le faire mais bon, ça fait perdre du temps. Donc, moi, je prends un seau pour les tableaux et un seau pour les tables... Martine évoque le protocole et dit que c'est surtout pour les volantes qui viennent et qui ne connaissent pas le boulot. Le document informe sur la répartition de l'activité dans la semaine. La concierge sait qu'on le fait. Dès l'instant qu'on fait notre boulot, elle ne dira rien. Si on oublie quelque chose, elle nous le dira. Si on n'a pas envie [...], elle ira plus haut, c'est normal (CR 12/03/09).</i></p> <p><i>Ils en profitent parce qu'elle est jeune et que c'est une nouvelle (CR 26/03/09).</i></p> |

L'analyse du tableau 10.5, dont nous présentons un extrait ci-dessus, nous conduit à formuler les remarques suivantes.

Les propos de Martine qui utilise davantage l'explication-argumentation qu'Anaïs, sont ancrés dans la situation d'énonciation. Ce que l'on peut rapprocher de ses nombreux emplois d'adjectifs possessifs pour désigner les lieux et les objets (*ma montée, ma classe, mon produit*) et de termes techniques comme le *pompon*, le *balai coco* ou le *chlore*, pour parler du matériel, que nous avons présentés au paragraphe précédent.

Josette a un profil proche de celui de Martine. Elle utilise également des adjectifs possessifs lorsqu'elle évoque les gestes professionnels, mais s'exprime davantage à la première personne et a plus souvent recours au récit que Martine. Concernant le vocabulaire professionnel, elle n'utilise qu'un seul terme pour désigner le matériel (*balai espagnol*), un seul terme aussi pour parler de la fonction du produit (du *produit pour les sanitaires*), et des termes génériques pour décrire les gestes professionnels (*faire, laver, prendre*). Elle évoque son activité, sur une journée ou une semaine et se déplace pour décrire les lieux qu'elle nettoie. Elle apporte des commentaires sur les chiffons qu'elle utilise (ils sont *super biens*). Au total donc, il semble que les propos de Josette prennent leur source dans la situation réelle, et ne parviennent pas complètement à s'en extraire.

Enfin, Nicole et Anaïs font partie de ceux qui ont le plus souvent recours à la description et à la narration. Elles emploient aussi des termes plus précis pour parler du matériel, des produits ou des gestes professionnels (*balai à plat, balai trapèze, le produit alcalin pour vaporiser les tables, mouvement du huit américain*). On pourrait dire que leurs discours se distancient davantage de la situation réelle, qu'ils constituent par conséquent une étape vers l'abstraction.

Les employés parlent tous de leur travail. Envisagés sous l'angle de la variation interpersonnelle, ces discours présentent des différences quant à la manière d'évoquer l'activité. Alors que certains employés évoquent les tâches immédiates, d'autres ont un regard plus global sur leur activité. Les propos de Bahia et d'Hadria consistent à énumérer des tâches. Lorsqu'elle évoque les lieux dans lesquels elle travaille, Martine utilise également l'énumération : *les escaliers, le couloir, cette classe et les deux d'en bas, plus les toilettes*. Lorsqu'Anaïs parle de son travail, elle évoque une vision de ce qui pourrait intéresser un observateur extérieur (*j'ai pensé à vous la semaine dernière*). De même, les propos d'Abdel et Daniel mentionnent leur activité dans son ensemble, parfois en dehors de la situation (lors d'échanges informels, au moment des pauses) et font référence à leur expérience. Ces

exemples illustrent une différence dans la vision de l'activité. La première approche montre un point de vue plus parcellaire du travail. La seconde apporte une vision plus globale.

Les narrations et descriptions comportent des marqueurs d'organisation temporelle que l'on pourrait rapprocher de ceux de l'écrit (marqueurs et termes encadrés ou soulignés dans les exemples). Il s'agit des connecteurs, des adverbes et des temps utilisés. Ainsi, comme nous l'avons vu au chapitre III, les écrits spontanés réalisés par les élèves en dehors du cadre scolaire montrent des caractéristiques semblables (Penloup, 2007). Ces compétences ignorées pourraient être mises en relation avec l'étude de l'écrit, en lien avec l'oral. Ainsi, dans le cadre de la formation, l'apprentissage de l'écrit pourrait être réalisé à partir de l'étude des discours oraux et donner lieu à la production d'écrits personnels. Ces écrits peuvent ensuite être rassemblés et constituent un corpus « plus proches et moins intimidants » que les textes issus du « patrimoine reconnu » (Penloup, 2007, p. 39). En effet, M.-C. Penloup formule l'hypothèse qu'ils peuvent favoriser le passage à l'écrit. Ils peuvent aussi être un point de départ à une réflexion menée sur « l'écriture et ses enjeux ». L'apprentissage peut être réalisé à partir de situations d'écriture plus ou moins orientées (comme les ateliers d'écriture) pour permettre aux apprenants « d'inventer » leurs savoirs scripturaux » et de mettre au jour les compétences ignorées (p. 40). Ceci, dans la perspective de favoriser la prise de conscience et la généralisation, en vue de l'intériorisation des normes d'écriture.

Conclusion partielle : les discours réflexifs sur l'activité

L'analyse des discours recueillis sur les lieux de travail permet de mettre en avant les conclusions suivantes.

La description, en situation, des lieux est associée à un déplacement dans l'espace et au recours à des éléments de numération. Ainsi, la gestion de l'espace et l'utilisation des chiffres montrent une capacité à penser l'organisation de l'espace de travail. Comme nous l'avons vu au chapitre III, ces compétences pourraient être utilisées dans le cadre de la formation, notamment pour renforcer l'autonomie des apprenants.

La gestion du temps apparaît dans les discours et montre des capacités de planification et d'anticipation, une conception plus ou moins large du temps selon les employés. Des différences dans l'énonciation témoignent d'une proximité plus ou moins marquée avec le contexte.

Les commentaires évaluatifs montrent la « dimension critique » par rapport au travail et au métier (Green, cité par Grünhage-Monetti, 2007, p. 35). Les discours se différencient

selon une perception plus ou moins globale de l'activité. Pour certains, les propos sont plus proches de l'immédiateté et de l'énumération des tâches alors que d'autres employés envisagent l'activité de manière plus globale et plus éloignée dans le temps.

L'ensemble des témoins et plus particulièrement Djamila, Mustapha, Anaïs, Martine, Josette et Daniel, alternent quatre formes discursives : la narration, la description, l'explication et l'argumentation même si, dans bien des cas, il est difficile d'établir une distinction fine, notamment entre ces deux dernières formes discursives. La caractéristique la plus notable est l'imbrication entre l'ordre de l'oral et celui du scriptural. En effet, dans leurs narrations et descriptions, plusieurs témoins décrivent les objets du point de vue de leur usage. Les propos qui relèvent de l'argumentation et de l'explication témoignent d'une capacité d'abstraction plus importante, comportant des analyses et l'usage de termes chimiques.

Cette étude des discours met donc en exergue des compétences linguistiques ignorées (Penloup, 2007). Ces dernières apparaissent quand les propos sont relevés en contexte, soit sur le lieu de travail, soit pendant l'action.

De fait, l'oral peut être considéré comme un élément déclencheur de l'écrit. Les interactions verbales peuvent constituer un corpus didactique à la disposition des apprentissages. Travailler à partir d'un corpus oral authentique pourrait permettre d'« établir une passerelle entre la réalité interactionnelle et l'artefact social de la salle de classe » (Adami, 2009, p. 111). Les apprentissages oraux pourraient être centrés sur le sens et permettre un travail réflexif sur le thème et sur la situation langagière. Ils pourraient aussi être focalisés sur la forme c'est-à-dire la structure des énoncés et le vocabulaire. Ces corpus peuvent donc être observés mais aussi, comme le souligne H. Adami, être utilisés comme support de mise en situation. L'écrit peut également être abordé à partir d'un corpus oral : étude de la spécificité de la structure des interactions orales par rapport à l'écrit, observation et transcription du vocabulaire ou, encore, l'oral peut être à l'origine d'une production écrite.

Conclusion du chapitre

L'analyse du langage au travail, à travers les discours situés des témoins, mène aux conclusions suivantes.

La description des interactions sur le lieu de travail des témoins permet de mettre au jour des compétences langagières fonctionnelles élargies à d'autres dimensions. Ainsi, les compétences mobilisées lors des interactions avec les usagers relèvent essentiellement de la

maîtrise du code culturel et des normes de politesse en usage. Dans l'ensemble, les échanges sont brefs, récurrents et peu variés. Ils concernent les salutations, les transmissions d'informations et les formulations de demandes pour ajuster l'activité lorsque les usagers occupent les locaux nettoyés par les agents. On constate que les interactions avec les usagers ont toujours lieu en français, la langue qui domine dans ce contexte.

L'analyse des interactions en équipe ou avec la hiérarchie, montre une alternance des langues, en fonction des situations. Ainsi, les témoins utilisent leur langue maternelle ou le français, selon l'interlocuteur. On remarque que la langue maternelle est tolérée mais non favorisée par la hiérarchie. Elle est réservée aux moments conviviaux, partagés avec les collègues.

Lorsque l'on se penche sur l'étude du vocabulaire professionnel, on remarque un ensemble de termes spécifiques à l'activité de nettoyage. Cela fait donc appel à un vocabulaire varié et parfois complexe, ancré dans le contexte, comme la désignation des lieux (*le marbre* : Anaïs). Dans ce cas, une transmission formelle de ces termes apparaît nécessaire, en lien avec le poste de travail.

Par ailleurs, l'exemple de Nadia montre que l'appropriation du vocabulaire fait appel à des opérations mentales telles que la catégorisation. Celle-ci n'est pas toujours maîtrisée, notamment lorsque les témoins désignent les actions. On remarque également une alternance entre les termes communs (balai *pompon*) et les discours qui apprécient les lieux (*le petit salon, l'accès privé*). L'étude du vocabulaire actif met donc au jour des différences entre les témoins dans le choix des termes eux-mêmes.

Enfin, l'analyse du discours réflexif sur l'activité professionnelle met en avant le recours spontané à l'évocation de thèmes plus éloignés des tâches. Les témoins parlent de la gestion de leur activité, émettent des commentaires sur les objets, le travail ou le métier. Leurs discours montrent une maîtrise des formes discursives comme la narration, la description (plutôt réservé à la description de l'activité et des lieux). L'explication et l'argumentation sont surtout mobilisées lorsqu'ils donnent leur point de vue sur le travail, les lieux ou les manières de faire. L'analyse des expressions évaluatives de l'activité met au jour des compétences de littéracie, comme l'anticipation et la planification.

L'analyse du vocabulaire activé en situation professionnelle nous a conduite à percevoir une sorte d'oscillation entre deux tendances opposées. D'une part, on relève des expressions qui montrent un respect consciencieux des consignes, voire une soumission passive à celles-ci (utilisation du verbe faire dans les actions, *c'est la routine*). D'autre part, d'autres propos évoquent une prise de distance par rapport au travail prescrit ainsi qu'un

vocabulaire enrichi par la présence des adverbes : *quand le temps est médiocre... quotidiennement*. Ainsi, certains témoignages sont plus proches de la tâche et de l'action alors que d'autres envisagent l'ensemble de leur activité, ce qui donne un sens à leurs actions. Les compétences diffèrent d'une personne à l'autre, comme nous l'avons mentionné au chapitre III. Nos résultats rejoignent sur ce point ceux de C. Chevallier-Gate (2011) et conduisent à retenir la diversité des acquis comme une caractéristique de cette catégorie socioprofessionnelle que constituent les agents de nettoyage.

Ainsi, nous constatons un ancrage du vocabulaire dans le contexte. Pour favoriser l'acquisition langagière, l'étude et la prise en considération du contexte est donc indispensable. Cela peut être réalisé par une étude du poste de travail et par des mises en situation. L'action didactique en lien avec le contexte se situe dans le sillage du français langue professionnelle. Comme l'indique H. Adami, (2008) cette approche met l'apprenant au centre de l'action didactique contrairement à d'autres approches plus parcellisées des savoirs (cf. chapitre IV). Notre étude propose un point de vue complémentaire : envisager la littéracie élargie à la raison graphique et à la raison orale permet de mettre au jour des compétences ignorées. L'étude des gestes professionnels présentée dans le prochain chapitre montre la mise en œuvre de compétences empiriques lors de la réalisation des tâches.

CHAPITRE XI

Les manières de faire : la logique au travail

Introduction

« Beaucoup de pratiques quotidiennes (parler, lire, circuler, faire le marché ou la cuisine, etc.) sont de type tactique. Et aussi, plus généralement, une grande partie des "manières de faire" : réussites du "faible" contre le plus "fort" (les puissants, la maladie, la violence des choses ou d'un ordre, etc.), bons tours, arts de faire des coups, astuces de "chasseurs", mobilités manœuvrières, simulations polymorphes, trouvailles jubilatoires, poétiques autant que guerrières. Ces performances opérationnelles relèvent de savoirs très anciens. Les Grecs les désignaient par la *métis*³⁰. Mais elles remontent à bien plus haut, à d'immémoriales intelligences avec les ruses et les simulations de plantes ou de poissons. Du fond des océans aux rues des mégalofoles, les tactiques présentent des continuités et des permanences » (De Certeau, 1990, p. XLVII).

Dans ce chapitre, l'étude des manières de faire revient à décrire et à analyser les gestes professionnels. En référence aux travaux de M. de Certeau (1990), il s'agit plus particulièrement de se focaliser sur les gestes professionnels, sous l'angle des « tactiques » mises en pratique par les employés pour effectuer le travail de nettoyage (p. XLVI). Comme nous l'avons évoqué au chapitre III, ces savoirs et savoir-faire sont issus de la tradition orale. Ils se construisent dans l'expérience et se perpétuent dans la culture écrite. Ils sont une sorte d'entre-deux, entre la tradition orale et la culture écrite.

Lorsque l'on examine les manières de faire, les informations issues de nos observations convergent vers les notions d'espace et de temps et, par là, de raison graphique. Bien que ces notions soient difficiles à dissocier, celle de l'espace se réfère davantage au concret, à la matière et à ce qui est visible. Ainsi, lorsqu'il évoque le corps et l'espace, L.-J. Calvet (1984), montre comment l'espace est « ramené au corps jusque dans nos sociétés de tradition écrite », notamment par l'usage d'expressions comme « en face » et « derrière » (p. 49). Lorsque l'on s'intéresse aux gestes et aux actions du quotidien, des manières d'agir sur le temps sont mises au jour. Dans l'analyse des pratiques d'écriture et de lecture dans les milieux populaires, B. Lahire (1993) étudie cet aspect sous l'angle de la raison graphique élargie à la littéracie. Or, lorsque l'on examine la littéracie élargie à la raison graphique, au

³⁰ En italique dans le texte de l'auteur.

travail, à travers l'étude des gestes professionnels, d'autres pratiques issues de ce que l'on pourrait qualifier de la « raison orale » apparaissent.

C'est à partir de quelques exemples tirés des observations de poste, que nous tentons de caractériser la logique de l'utilisation de l'espace et celle du temps, Nous décrivons cette logique à partir de quelques critères. Nous verrons dans la première partie de ce chapitre que les employés sont confrontés à l'organisation de l'espace et à la disposition des meubles et des objets dans cet espace. Leur corps se meut dans cet espace. Ainsi, il sera question de la description des gestes et des déplacements pendant l'activité. La gestion du temps est abordée dans la seconde partie, à travers l'organisation et la planification des tâches.

1. La logique de la gestion des tâches dans l'espace

Par espace, nous entendons les lieux familiers dans lesquels les employés se déplacent et agissent pour travailler. Dans un premier paragraphe, nous analysons les gestes et les postures adoptés pendant le travail de nettoyage. Les témoins appliquent des consignes, en tenant compte de situations qui sont parfois imprévisibles. Ainsi, nous verrons dans le second paragraphe que l'organisation des tâches est liée à la fréquentation des lieux. L'absence d'un membre de l'équipe de nettoyage et des problèmes de matériel peuvent être à l'origine de situations inhabituelles. Enfin, les employés doivent gérer au mieux leurs déplacements, en fonction du temps dont ils disposent pour réaliser le travail.

1.1. Gestes et postures

Envisager l'espace revient à examiner les gestes et les postures, c'est-à-dire les mouvements et les déplacements du corps pendant l'action. Comme nous l'avons présenté au chapitre III, l'étude des gestes et des postures donne la possibilité de faire apparaître la logique sous-jacente aux actions et de remarquer des mouvements récurrents, parfois linéaires. Nous avons distingué trois aspects des gestes et des postures :

- l'adaptation des gestes à l'environnement de travail ;
- la gestion des postures lors des déplacements et dans les situations de portage ;
- la protection du corps à travers des éléments issus de la réglementation du travail et relatifs à l'hygiène et la sécurité. L'usage qui est fait des gants apporte des informations sur l'application des consignes de sécurité, au travail.

1.1.1. *Des gestes adaptés aux lieux*

Lorsqu'ils nettoient les surfaces comme le sol des couloirs, des salles, ou des bureaux mais aussi les tableaux ou les miroirs, les employés effectuent des gestes latéraux. Le balai trapèze glisse sur le sol dans un mouvement légèrement circulaire, régulier et ininterrompu. Les surfaces comme les tableaux ou les miroirs sont nettoyés d'un côté à l'autre, les gestes se dirigent de la droite vers la gauche ou du haut vers le bas.

Atika effectue des mouvements semi-circulaires et fait glisser sur le sol, l'extrémité plate du balai qui est recouverte de gazes (CR 23/06/09, L 68).

Martine accomplit un geste latéral lorsqu'elle lave les tableaux dans les classes, du haut vers le bas et ensuite de la droite vers la gauche (CR 12/03/09, L 227). Les mouvements sont toujours latéraux ou verticaux, elle alterne le sens, sans pouvoir dire pour quelle raison, du haut vers le bas ou de la gauche vers la droite (CR 12/03/09, L 235).

Abdel qui nettoie les tableaux de la même manière que Martine, déclare : *des fois, c'est de gauche à droite, c'est kif kif !* (CR 24/03/09, L 77, L 197).

Bahia nettoie les miroirs en effectuant de grands mouvements latéraux, de la gauche vers la droite (CR Bahia & Habiba 29/06/09, L 261).

De manière logique, les employés adaptent leurs gestes à la configuration du mobilier et à la linéarité des surfaces entretenues.

1.1.2. *La gestion des postures*

Dans la plupart des situations de portage ou lorsqu'ils doivent se baisser vers le sol, les témoins se penchent en avant, les jambes non fléchies et le dos courbé.

Nadia passe l'aspirateur sur une petite partie du sol, devant un mur. D'une main, elle tient le manche de l'aspirateur devant elle et de l'autre, elle soulève ou déplace, chaque objet posé par terre qui gêne le passage de l'aspirateur. Elle se penche et passe ainsi sous chaque table. Courbée en avant, elle tire des cartons posés au sol et passe l'aspirateur derrière. Elle regarde ce qu'elle fait et se penche davantage pour mieux voir et pour pouvoir passer partout. Parfois, elle se met à genoux. Elle enlève alors la brosse pour fixer un embout qui lui permet de nettoyer au-dessus des plinthes. Lorsqu'elle aspire sous les radiateurs, elle s'accroupit et se penche davantage, la tête inclinée vers le sol. Nadia tire d'autres cartons qui se trouvent sous une table pour pouvoir passer l'aspirateur sur le sol. Elle se redresse, se déplace et se baisse une nouvelle fois pour passer sur les rebords d'une armoire en bois et au-dessous. Sa tête est près du sol, elle a un genou à terre. Elle continue en restant baissée et arrive à l'extrémité du second mur. Là, elle se redresse, déplace des cartons qui se trouvent dans un angle, aspire le sol et pousse un bidon dans lequel se trouvent des manches à balai, pour faire de même. Ses gestes se succèdent rapidement. Nadia travaille de cette manière, sans interruption, pendant près de deux heures (CR 06/04/09, L 321 à 359).

Corine, qui se tient très souvent penchée en avant, précise : *on ne devrait pas se baisser comme ça, mais bon*. Elle dit qu'elle n'a pas mal au dos et ajoute en souriant : *oh, ça viendra, avec l'âge ! En général, les femmes de ménage, ont des tendinites* (CR 04/05/09, L 394).

Mustapha a suivi une formation *pour le dos, pour prendre un carton, un seau* en pliant les jambes et en gardant le dos droit mais dit qu'il *n'y arrive pas* (CR 29/05/09, L 135).

Hadria nettoie le mobilier dans une classe de maternelle. Elle dit que *normalement*, elle devrait nettoyer *les tables avant les chaises*. Mais, comme elle *ne veut pas se baisser* à chaque fois, elle empile toutes les chaises sur une table (CR 03/04/09, L 57, L 72).

Dans certaines salles, Abdel, laisse des messages aux usagers pour qu'ils placent les chaises sur les tables, pour *aller plus vite* (CR 21/04/09, L 35, 141 ; CR 24/03/09, L 155, L 206).

Nadia travaille sans verbaliser. La rapidité et l'enchaînement de ses mouvements mobilisés pendant le nettoyage montrent que les postures sont peu ergonomiques et fatigantes. Toutefois, les manières de faire d'Hadria et Abdel, illustrent le fait qu'il existe différentes façons d'appréhender la tâche. Certains témoins en sont conscients et mettent en œuvre des stratégies pour rendre le travail moins pénible.

1.1.3. La protection du corps

Bien que la plupart des employés portent une blouse, l'usage des gants pour se protéger les mains, durant l'activité, est beaucoup moins répandu. Quand ils en possèdent, ils considèrent que cela les gêne pour faire leur travail.

Nicole : *normalement on a des gants* (ils sont sur son chariot) [...] *je devrais les mettre constamment mais bon mais on perd plus de temps* (CR 20/03/09, L 20).

Nadia qui a les mains très blanches, constate qu'elle utilise sans porter de gants, *des produits très forts*. Le soir elle a la peau sèche, *on dirait que la peau s'en va*. *Je ne sais pas travailler avec des gants*, conclut-elle (CR 27/03/09, L 156).

Anaïs *déteste travailler avec des gants* (CR 23/03/09, L 398). Toutefois, cela la gêne de travailler *sans les gants* car elle a *tendance à se toucher les cheveux* surtout quand elle *oublie de se les attacher*. Elle ajoute qu'elle a une *peau très fragile* (CR 10/04/09, L 250).

Djamila ne porte des gants que *pour les W.C.*, pour se protéger des *microbes*. Normalement, elle devrait en mettre *partout* mais elle dit qu'après, elle a *les mains mouillées* et que ce *n'est pas bien pour travailler* (CR 23/06/09, L 61 à 65, L 192, L 236).

Comme le montrent ces exemples concernant l'usage des gants, l'activité de nettoyage implique un contact direct et répété du corps, et en particulier des mains, avec les produits d'entretien. Les consignes de sécurité ne sont pas toujours respectées. La principale raison invoquée par les témoins est l'inconfort procuré par le matériel de protection. Cette raison est jugée prioritaire par rapport à celles d'hygiène ou de sécurité, qui sont plus abstraites et relèvent du plus long terme. Toutefois, certains, comme Farida, évoquent la présence de *microbes* et portent les gants dans certaines situations de nettoyage (CR 27/03/09, L 80).

Conclusion partielle

L'analyse des gestes et des postures nous conduit à formuler les conclusions suivantes.

Les surfaces et les lieux nettoyés par les employés se distinguent par leur linéarité : le sol des couloirs et des salles, les tableaux des salles de classe ou les miroirs des sanitaires sont rectangulaires. A ce propos, on peut faire référence ici à l'hypothèse émise par J.-M. Privat (2006) sur l'effet du système d'écriture sur l'environnement. Est-ce que cette linéarité a un impact sur les gestes et les postures de nos témoins ? Nous n'avons pas les moyens de répondre à cette question. Mais notre analyse montre qu'il existe néanmoins une logique gestuelle qui apparaît notamment dans l'adaptation des gestes à la configuration des lieux à nettoyer.

Pour certains témoins, il est difficile de se projeter à long terme, malgré la prise de conscience et la verbalisation des risques du métier (Corine, Mustapha) ainsi que des dangers liés à l'hygiène ou à l'usage des produits (Nadia, Anaïs). Cela peut relever d'une difficulté, qui n'est pas propre aux employés de ménage et qui consiste à ne pas concevoir la présence de quelque chose d'invisible à l'œil nu, comme les microbes ou les bactéries. Or, dans ce métier, la probabilité de contracter des maladies est élevée, notamment du fait de la répétition des expositions lors des tâches de nettoyage. Nos observations nous conduisent à retenir comme fait notoire, l'existence de différences individuelles de perception et d'application des consignes.

La gestion des postures illustre également des différences dans le traitement de tâches, en fonction du rapport au temps des employés. Certains (Nadia, Corine et Mustapha) travaillent vite, en acceptant les contraintes. Ils agissent dans l'immédiateté sans se projeter dans le temps. D'autres témoins (Abdel et Hadria) ont conscience des contraintes et appréhendent la tâche différemment. Comme nous l'avons vu au chapitre X à travers l'étude des discours réflexifs, ils verbalisent des procédés métaprocéduraux.

Enfin, nous retiendrons que face à un même type de tâche, associé à des contraintes physiques, les employés ne mobilisent pas tous les mêmes stratégies. A nouveau donc, c'est la diversité des compétences et des acquis qui est à noter et à retenir comme caractéristique de cette catégorie socioprofessionnelle.

1.2. Gestion des tâches en fonction de l'occupation des lieux

L'organisation des tâches de nettoyage varie en fonction de la présence des usagers. Cela nécessite, de la part des témoins, le repérage d'indices pour déterminer la charge de

travail. Ils sont donc amenés à mettre en œuvre des capacités d'observation et de discrétion, du fait de la présence des usagers, et selon que ces derniers leur permettent ou non d'agir en leur présence. Ces capacités d'observation concernent plus particulièrement l'usage des lieux, du mobilier ainsi que les habitudes des usagers. Enfin, les témoins mobilisent en permanence des capacités d'adaptation pour faire face aux éléments qui entravent leur activité. Nous entendons par adaptation, le fait de s'approprier de nouveaux éléments issus du contexte pour agir de manière efficace.

1.2.1. L'observation de l'usage des lieux

Pour organiser leur travail les employés observent des habitudes liées à l'usage des lieux qu'ils nettoient (Atika). Il s'agit de l'emplacement des corbeilles dans les bureaux (Daniel), des endroits les plus fréquentés (Abdel), donc les plus salissants ou des moments auxquels ils peuvent travailler en dehors de la présence des usagers (Anaïs).

Atika : On a l'habitude, on voit tout (CR 17/06/09, L. 347).

Le même jour, Daniel vide les corbeilles d'une vingtaine de bureaux. Il précise à propos de l'emplacement du carton qui recueille le papier à recycler, que chaque usager *a ses petits coins* (CR 19/05/09, L 94). Il se déplace de bureau en bureau et se dirige vers les corbeilles sans hésitations (CR 19/05/09, L 163).

Anaïs travaille dans des bureaux et des couloirs dont l'espace est réduit. Elle se faufile derrière les meubles pour pouvoir passer. Elle dit aussi qu'elle *ne lave pas le sol quand ils* (les usagers) *sont là. Au moment où tout le monde arrive, vers 8 heures, 8 heures et demie, elle passe le (balai) trapèze sur le sol du couloir mais [...] ne fait pas grand chose.* Elle surveille l'occupation des locaux et profite de l'absence de la *personne* pour faire le nettoyage dans son bureau (CR 10/04/09, L 132).

Abdel indique à propos de l'organisation de son activité. *Je suis resté une vingtaine de minutes, à regarder le site et les endroits qui étaient fréquentés par les gens* (CR 24/03/09 L 87).

La remarque d'Atika qui « voit tout », résume en quelques mots la capacité d'observation déployée par les employés durant l'activité de nettoyage. Elle traduit aussi la nécessité, pour les employés, de s'extraire de la tâche pour avoir une vision plus globale de l'activité.

1.2.2. Le repérage des indices de l'occupation des lieux

Lorsqu'ils entrent dans un des bureaux qu'ils ont l'habitude de nettoyer, les témoins repèrent des indices qui leur permettent de savoir si celui-ci a été occupé : une corbeille vide (Bahia), un vélo posé contre une armoire (Bahia), un tableau noir sans traces (Djamila), un pull déposé sur le dossier d'une chaise (Farida).

En entrant dans un bureau, Bahia suppose que les occupants ne sont *pas là* parce qu'il n'y a *rien dans la poubelle* (CR 29/06/09, L 343). Bahia constate que même si les usagers ne le lui ont pas dit, elle s'aperçoit immédiatement de leur absence : *quand je vois les bureaux bien rangés, qu'il n'y a pas de poubelle, qu'il n'y a rien*. Au cours de la même observation, elle s'exclame en désignant un vélo déposé contre le mur d'un bureau : *celui-là, il est encore là, hein !* (CR 06/07/09, L 250).

En entrant dans une salle, Djamila remarque tout de suite que le tableau n'a pas été utilisé depuis la veille mais que les usagers ont utilisé certaines tables qu'elle nettoie aussitôt (CR 23/06/09, L 272). Djamila entre dans une autre salle, dirige son regard vers le sol, le mobilier et détermine si elle a besoin de balayer ou de nettoyer les tables (CR 23/06/09, L 243-249, L 277-283, 285, 425).

Farida ouvre la porte d'un cinquième bureau et déclare que la personne est encore là car elle voit un *pull* déposé sur le dossier de la chaise et un *gros sac* (CR 15/05/09, L127).

Il apparaît que ces capacités d'observation fines sont ancrées dans la pratique et dans l'expérience du métier. Elles permettent d'adapter les consignes au contexte et aux situations imprévues.

1.2.3. L'observation des habitudes des usagers

Les employés qui travaillent en même temps que les usagers organisent en partie leur activité en fonction des habitudes de ces derniers. Ainsi, ils décident de l'ordre dans lequel ils effectuent les tâches, en fonction de la présence des usagers (Daniel). Ils sont attentifs à certains lieux qui sont plus fréquentés (Mustapha) ou à certains endroits du mobilier, qui sont plus salissants (Nadia et Anaïs).

Daniel, nettoie les locaux durant le temps de travail des usagers. En fonction de leur présence, Daniel indique qu'il débute le nettoyage de certains bureaux, *par habitude* mais il ajoute que les occupants *arrivent* dans le service *vers 8 heures, 8 heures et demie*. Ainsi, il débute le nettoyage à 7 h 30, avant leur arrivée (CR 18/05/09, L 76).

Mustapha repère les lieux de passage : *les gens entrent par là* (CR 08/04/09, L 166). Un autre jour, Mustapha travaille dans une bibliothèque, il dit que *le public entre à 7 heures et demie, 8 heures*. Il doit laver le sol de *l'accueil*, la salle, *l'ascenseur, les W.C. et les deux bureaux* avant l'ouverture (CR 29/05/09, L 38). Dans les lieux qu'il a l'habitude d'entretenir, il a repéré les endroits qui nécessitent davantage d'attention (CR 08/04/09, L 99, L 164).

Nadia remarque qu'une occupante d'un bureau *a les mains moites*. La surface de son bureau est noire et brillante. *Je suis obligée de le refaire au moins deux ou trois fois, c'est une vraie catastrophe !* (CR 26/03/09, L 110).

Anaïs remarque qu'il y a des morceaux de gomme mais elle ne les enlève pas car elle *a fait* le bureau *à fond avant hier* et que ses collègues *l'ont fait hier*. Elle dit que cela ne sert à rien, elle prend ses clés et ressort de la pièce (CR 10/04/09, L 145).

Ces indices relevés à propos des habitudes de vie des usagers témoignent de la mise en place d'une manière plus précise d'envisager l'organisation de l'activité de nettoyage. Ces

marques d'attention portées aux usagers et à leur façon de travailler et d'occuper les locaux, sont des indices de l'existence de capacités relationnelles. Ces manières d'agir permettent d'anticiper et de planifier les tâches dans le temps, en fonction des contraintes.

1.2.4. L'adaptation aux habitudes des usagers

Lorsqu'ils travaillent en présence des usagers, les témoins ne font pas de bruit (Atika). Ils frappent aux portes avant d'entrer et s'excusent en ressortant de la pièce si elle est occupée (Bahia, Habiba et Martine). Lorsqu'ils nettoient des traces à peine visibles sur un tableau noir, ils sont attentifs aux habitudes des usagers et, de manière générale, à l'efficacité de leur travail (Martine et Abdel).

Atika balaie devant les portes ouvertes d'une salle dans laquelle se trouvent des usagers. Les deux collègues pensent qu'il s'agit d'un *examen*. Elles chuchotent pour échanger quelques mots, tout en continuant leur activité (CR 23/06/09, L 46, L 83, L 108).

Bien qu'elles travaillent ensemble, lorsqu'elles nettoient les bureaux, Bahia et Habiba agissent rapidement et en silence. Si elles oubliaient de fermer un bureau, il y aurait une *réclamation dès le lendemain matin*. Il y a une *réclamation* à chaque fois qu'une porte ou qu'une fenêtre reste ouverte et si la lumière reste allumée. Elles disent que le *concierge* passe tous les soirs pour vérifier la fermeture des fenêtres et des portes. S'il en trouve une qui est restée ouverte, Bahia affirme qu'elles se font *gronder* (CR 29/06/09, L 82, L 98). A chaque fois, l'une d'entre elle frappe à la porte du bureau avant d'entrer. Au cours d'une observation, Habiba ouvre une porte et la referme aussitôt car la pièce est occupée. Bahia dit que dans ce cas, elles peuvent juste vider les poubelles, *pour ne pas déranger* (CR 30/09/09, L 273).

Martine frappe discrètement à la porte de chaque nouvelle salle de classe. Lors d'une observation, elle passe la tête sans entrer dans la pièce et dit : *ah ! Ce n'est pas grave*. Elle referme la porte et pousse le chariot sous les porte-manteaux en disant qu'elle *ne peut pas la faire* (CR 26/03/09, L 218). Un autre jour, elle efface quelques traces (à peine visibles) sur un tableau. *La dame* qui travaille ici *aime bien que le tableau soit bien propre*. Martine agit de la même manière *dans toutes les classes parce qu'elle estime que c'est agréable pour le maître* (CR 12/03/09, L 264).

Abdel résume en une phrase son engagement dans son travail : *c'est mon secteur, je suis obligé de faire attention* (CR 24/03/09, L 297, L 301).

Comme nous l'avons noté ci-dessus à propos des interactions verbales en présence des usagers, cette capacité de discrétion montre une capacité d'adaptation aux consignes et au contexte. Les marqueurs d'autonomie et de distanciation par rapport à l'application des consignes sont moins importants. Toutefois, le respect de la consigne semble pertinent dans ces situations. Elle est appliquée en vue de satisfaire les usagers. Malgré leur absence au moment du nettoyage, les usagers sont présents à travers l'attention portée par les employés sur le nettoyage du mobilier.

Conclusion partielle

Étudier la gestion des tâches nous conduit à observer des actes réfléchis tels que l'observation fine, la perception globale de l'activité, les capacités relationnelles, l'anticipation, la planification et la discrétion. Ces actes sont construits dans la répétition et donc dans l'expérience. Comme nous l'avons évoqué au chapitre III, nous pouvons considérer que ces derniers relèvent de la « raison orale ».

Ainsi, la remarque, *on a l'habitude, on voit tout*, suppose des capacités de déduction. Les employés font des hypothèses, les vérifient et mettent en relation des informations.

L'observation et l'adaptation aux habitudes des usagers sont deux éléments communs à l'ensemble des employés quelle que soit l'institution pour laquelle ils travaillent. Toutefois, l'autonomie par rapport au travail et aux consignes (fermeture des portes, éclairages) varie en fonction de l'employeur.

1.3. Organisation spatiale : les déplacements

Les observations permettent de mettre en exergue des récurrences dans la manière dont les témoins se déplacent dans les pièces et dans les couloirs qui les desservent. En effet, il existe des déplacements types sur les sites (bâtiments, couloirs) et dans les locaux (salles, sanitaires) qui permettent d'économiser les pas et de rationaliser le travail. L'observation des déplacements permet également de mettre en avant une organisation particulière pour les espaces vastes et complexes.

1.3.1. Les économies de pas

Les employés optimisent de manière logique leurs déplacements à l'intérieur des bâtiments, pour gagner du temps et éviter des pas inutiles. Lorsqu'ils nettoient les bureaux d'un même couloir, ils se déplacent de l'un à l'autre, sans revenir sur leur pas. Ainsi, le sens de circulation qu'ils adoptent pour balayer le sol les reconduit toujours à l'entrée de la pièce, au chariot où ils rassemblent et jettent les déchets.

Lorsqu'il vide les corbeilles (dans une vingtaine de bureaux) Daniel se déplace de pièce en pièce, le long du même couloir (CR 19/05/09, L 15 à 207).

Des personnes occupent encore une salle au moment où Bahia et Habiba arrivent pour la nettoyer. Les deux employées stoppent leur chariot devant la porte d'entrée et attendent pendant quelques minutes. Bahia dit qu'ils *vont bientôt sortir, comme ça, on ne fait pas demi-tour...* (CR 30/09/09, L 200).

Djamila laisse toujours le chariot à l'entrée de la pièce, près de la porte. Elle le pousse le long du couloir, sans revenir sur ses pas et elle nettoie les pièces qui se trouvent sur son trajet (23/06/09, L 111 à 120, L 124, L 177, L 190, L 256, L 360).

Ces trois exemples montrent la récurrence des déplacements. Ici, l'organisation logique qui est mise en place par les employés leur permet de ne pas perdre de temps mais aussi de rendre le travail moins pénible. Nos observations ne nous permettent pas de dire que les personnes ont une vue d'ensemble des locaux. Toutefois, nous pouvons nous interroger à ce propos, notamment dans le cadre d'une gestion de l'espace en relation avec la tâche.

1.3.2. La rationalité du travail

A l'intérieur des pièces, les déplacements, pour le nettoyage du sol, sont organisés en fonction de l'installation du mobilier et de l'agencement de l'espace. Pour nettoyer les sols, le sens de circulation est toujours le même : les employés débutent au fond de la pièce et progressent vers la sortie.

Bahia rince le balai de lavage et repart dans les sanitaires. Elle poursuit le lavage par le sol des WC. Elle lave ensuite le sol, sous les lavabos et progresse vers la sortie, sans marcher sur les zones humides (CR Bahia et Habiba 29/06/09, L 101, L 184).

Dans les grandes salles rectangulaires qu'il nettoie, Abdel se déplace dans le sens de la largeur, d'un côté du mur et progresse vers l'autre extrémité. Il ne passe qu'une seule fois entre chaque rangée de tables, *pour gagner du temps* et pousse la poussière devant lui. Parfois, au passage, il aligne quelques tables (CR 24/03/09, L 315, L 320 ; CR 21/04/09, L 190, L 149).

A l'intérieur des pièces, lorsque les bureaux sont disposés en enfilade, Josette débute dans celui qui est situé au fond et pousse la poussière devant elle (CR 18/05/09, L 155).

Ainsi, les employés adaptent leurs gestes à la configuration des lieux. Cela permet aux personnes de gagner du temps et de travailler de manière efficace : ils ne marchent pas sur les surfaces qui viennent d'être nettoyées.

1.3.3. La gestion du travail dans les espaces vastes ou complexes

Pour nettoyer des lieux plus étendus et plus complexes, comme le hall d'entrée d'un bâtiment (Farida) ou les différentes pièces d'une bibliothèque (Mustapha), les employés doivent concevoir l'organisation de leurs déplacements. Comme nous l'avons évoqué précédemment, la plupart des employés sont responsables de la fermeture des portes et des fenêtres. Cela peut entraîner des difficultés lorsqu'ils travaillent dans des bâtiments qui sont très grands (Atika).

Farida lave le sol dans un grand hall, à l'entrée d'un bâtiment ouvert au public. Elle déplace son chariot (sur lequel se trouvent les seaux) chaque fois qu'elle a besoin de rincer le balai pompon. Elle le pousse en fonction de ses déplacements, sans marcher sur le sol humide (CR 15/05/09, L 287).

Mustapha travaille dans des bibliothèques. Le mobilier occupe une grande partie de l'espace. Parfois les étagères sont installées en oblique et des tables sont réparties de manière aléatoire. Lorsqu'il nettoie les sols, il progresse en avançant. Il balaie sous chaque meuble, sans revenir sur ses pas. Il ramasse la poussière au fur et à mesure de ses déplacements. Parfois, il laisse des petits tas qu'il enlève, lorsqu'il a terminé le balayage des bureaux situés face aux rayonnages de la grande salle de lecture. Mustapha débute les tâches de nettoyage par les pièces situées d'un même côté et termine par celles qui se trouvent du côté opposé. Pour nettoyer le sol des couloirs, il se dirige à une extrémité et revient en effectuant des mouvements latéraux. Il balaie et lave ainsi toute la surface du couloir, dans le sens de la largeur, sans revenir sur ses pas (29/05/09, L 50, L 75-97, L 109-113, L 131).

A la fin de son activité, Atika sort du bâtiment dans lequel elle travaille, pour contrôler la fermeture des fenêtres. Elle se tient au bas de l'immeuble et dirige son regard vers les différents étages. Atika constate que quelques fenêtres sont encore ouvertes. Elle regagne l'ascenseur et remonte dans les étages pour les refermer. Arrivée dans les couloirs qui sont vastes, Atika retrouve immédiatement les bureaux dans lesquels les fenêtres sont ouvertes. Au début, elle cherchait un peu mais, maintenant, elle a *l'habitude*. La jeune femme indique qu'elle repère d'abord l'étage et ensuite, elle compte les fenêtres pour localiser le bureau dans lequel elle doit se rendre pour les fermer (CR 23/06/09, L 115 à 128).

La configuration et l'installation matérielle des lieux imposent des contraintes au nettoyage des locaux. Cela nécessite de mettre en œuvre des stratégies. Certaines peuvent être semblables à celles utilisées dans la vie quotidienne. Ainsi, lors de l'entretien, Mustapha dit qu'il organise son travail de la même manière que son budget. Il précise qu'il organise lui-même son activité et l'ordre dans lequel il effectue les différentes tâches de nettoyage (CR 29/05/09, L 115 et 313). Il insiste sur l'importance de respecter un ordre pour agir avec rapidité et efficacité. A ce propos, il évoque, au cours de son entretien, la tenue des comptes de la famille. Il dit qu'il a ouvert un compte *pour les dépenses courantes (le compte de Carrefour)* et *un autre pour les mensualités du crédit*.

Conclusion partielle

Nous constatons comme au paragraphe précédent, que l'organisation des tâches dans l'espace fait appel à des capacités cognitives, analyse de la situation, mémorisation de l'ordre de succession des tâches ainsi que des habitudes des usagers, observation fine et déduction. Il est intéressant de souligner la mise en place d'une logique dans la gestion des tâches. Il s'agit d'une logique « en acte » que certains, comme Mustapha, vont jusqu'à verbaliser.

La rationalité des déplacements montre qu'il existe des stratégies pour rendre le travail moins pénible, à court terme. Selon les lieux (salle de lecture dans une bibliothèque, bureau,

sanitaires), la gestion des déplacements est plus ou moins complexe. Elle varie aussi en fonction de l'installation du mobilier et de la taille des lieux.

Les témoignages recueillis lors des entretiens évoquent l'usage de plans ou d'autres stratégies pour se repérer dans des espaces vastes (cf. chapitre VIII, portrait d'Abdel, de Corine et de Daniel). Ces observations permettent de poser la question du repérage dans un espace plus ou moins étendu : est-ce que les personnes ont une vue d'ensemble des locaux (un étage, un bâtiment, un site) qu'ils nettoient ?

2. La gestion rationnelle des tâches dans le temps

L'activité de nettoyage, en partie routinière, mais qui comporte aussi des imprévus, nécessite une gestion du temps. De fait, dans cette partie, nous verrons que les tâches se structurent dans le temps. De manière complémentaire à notre approche du temps au chapitre IX, dans lequel nous abordons la question du temps à travers sa mesure, nous nous intéressons ici aux gestes. Ainsi, dans le premier paragraphe, nous recensons et tentons d'appréhender les instruments en relation avec les manières de mesurer le temps. Dans le second paragraphe, nous étudions la manière dont les tâches sont gérées dans le temps.

2.1. Un usage contrasté de la mesure et du contrôle du temps

2.1.1. Les manières de mesurer le temps

Comme nous l'avons vu au chapitre IX, les employés utilisent différents instruments pour mesurer le temps, comme la montre (Anaïs), le téléphone portable (Mustapha) ou les horloges présentes sur les lieux nettoyés (Hadria).

Anaïs dit : *7 heures !* Elle regarde souvent sa montre : *c'est important parce que là, je sais que je dois aller faire les sanitaires du sept.* Anaïs indique qu'à cet étage se trouvent les *RH* (service des ressources humaines) et *l'accueil*. Il faut donc qu'elle nettoie *avant que les gens arrivent* et elle doit mettre du papier dans les sanitaires, au plus tard avant 7 h 30 (CR 10/04/09, L 190 ; CR 16/06/09, L 51).

Mustapha consulte de temps en temps son téléphone portable pour vérifier l'heure (CR 08/04/09, L 119, L 161).

Hadria précise qu'il y a une horloge dans *chaque classe* et dans les *couloirs* (CR 03/04/09, L 102).

Ces employés manifestent un intérêt pour les instruments de mesure et les utilisent de manière différenciée. Ils consultent l'heure plus ou moins fréquemment. L'un d'entre eux évoque des horaires précis pour effectuer certaines tâches.

2.1.2. Une mesure empirique de la durée des tâches

Dans le travail réel, la mesure de la durée de la tâche est effectuée à l'aide des instruments de mesure mais aussi, de manière empirique.

Nicole dit qu'on lui attribue *quarante-cinq minutes* pour nettoyer une salle et *cinq minutes* pour un escalier. Elle ne regarde pas sa montre et elle n'a pas de notion du temps réel qu'elle utilise (Nicole 20/03/09 L 54).

Martine *ne contrôle* pas le temps qu'elle met pour nettoyer une salle (CR 12/03/09, L 301). Elle dit : *on est tellement organisées que maintenant on connaît notre boulot*. Mais, sa collègue, Leïla ajoute qu'il y a des personnes qui sont *obligées* de faire attention à cela. Martine dit qu'elle ne commence pas toujours par les mêmes classes et Leïla précise qu'à *5 heures et demie, elle sait qu'elle doit être aux toilettes*. Elle dit qu'on se repère. Martine ajoute : *avec Mireille, on sait qu'on fait le préau à 6 heures et demie* (CR 20/05/09, L 246).

Atika indique qu'elle *regarde l'heure* pour savoir si elle a le temps de tout nettoyer. Parfois, le nettoyage lui demande *beaucoup plus de temps* que ce qui est prévu, en particulier *l'hiver* car le sol est plus *sale*. Elle entre dans un bureau où elle va *passer le pompon*. *Il y a des traces* car elle ne l'a *pas fait lundi*, elle *n'avait pas le temps* (CR 17/06/09, L 221, L 362).

Anaïs dit : *7 heures !* Elle regarde souvent sa montre : *c'est important parce que là, je sais que je dois aller faire les sanitaires du sept* (CR 10/04/09, L 190 ; CR 16/06/09, L 51).

Ainsi, il est intéressant de noter qu'il existe deux profils de personnes dans la manière de mesurer et de se repérer dans le temps :

- ceux qui se fient à des repères « internes » et empiriques, liés à l'expérience personnelle (Nicole, Martine) ;
- ceux qui se servent d'outils « externes » comme la montre ou le téléphone portable, coupés de l'expérience (Atika et Anaïs).

Ceux qui contrôlent le temps à l'aide d'indices internes, utilisent des stratégies (Martine et Nicole). Ils repèrent l'heure à laquelle les tâches doivent être effectuées ou le moment auquel ils doivent rencontrer une collègue. Il s'agit d'indicateurs empiriques, proches du réel et du corps. Il se peut que pour ces personnes, le temps réel soit représenté par celui qu'elles mesurent avec leurs propres repères.

Conclusion partielle

De même que nous l'avons relevé au chapitre IX, notons que l'ensemble des témoins utilise un moyen de mesurer le temps, empirique ou non. De plus, une majorité d'entre eux se sert d'un instrument de mesure comme une montre, un téléphone portable ou une horloge, plus particulièrement dans les établissements d'enseignement.

Certains ne calculent pas le temps qu'ils passent pour effectuer les tâches. D'autres ont une notion plus précise mais tous ont des points de repère qui leur permettent de savoir si le travail est réalisé dans le temps qui leur est imparti.

Nous relevons des différences dans la manière d'appréhender le temps, en fonction de la présence ou non des usagers (Anaïs, Atika) et de la durée de l'intervention. Ces points de repères sont plus ou moins distants du concret (Calvet, 1984). Soulignons également que les personnes qui travaillent dans des entreprises privées interviennent sur une durée plus courte pour réaliser les tâches de nettoyage (Atika, Bahia et Habiba). Cependant nous verrons plus loin que la présence des usagers sur le lieu nettoyé peut occasionner une perte de temps pour les employés.

2.2. La planification des tâches

2.2.1. La planification des tâches par la durée

Les tâches de nettoyage sont réalisées de manière récurrente et périodique, dans un intervalle plus ou moins long. Ainsi, nous avons observé une répartition du travail (dépoussiérage et lavage des sols) sur une durée variable : une semaine (Farida et Josette), un ou plusieurs mois (Hadria et Habiba).

Farida dépoussière les surfaces, environ *tous les deux jours mais ça dépend*, si les bureaux sont occupés et s'ils *ont besoin* ou non (CR 06/04/09, L 70). *Le vendredi on fait le maximum, comme ça pour le lundi, c'est tranquille, on reprend avec la propreté* (CR 15/05/09, L 25).

Josette indique que le fait d'entretenir régulièrement lui permet de travailler moins les jours où elle se sent fatiguée. Les jours où elle est plus en forme, elle "*s'avance*". L'essentiel, c'est d'avoir nettoyé toutes les pièces à la fin de chaque semaine (CR 26/05/09, L 284).

Hadria fait *le grand nettoyage pendant les vacances scolaires*, elle lave tout à *fond* (CR 27/03/09, L 274).

Habiba indique : *on ne peut pas faire à fond* parce qu'on a *beaucoup de secteurs* [...] Au mois d'août, elles ne seront que *trois personnes* dans son équipe alors que l'établissement reste ouvert aux usagers et accueille près de *800 personnes*. Bahia conclut en souriant : *donc, il n'y a pas de repos ! On va faire les petites abeilles, dans les secteurs* (Bahia & Habiba 06/07/09, L 54, L 413).

L'étude de la planification des tâches montre qu'il existe différentes manières d'anticiper. Ainsi, Farida évoque une planification des tâches sur la semaine, Josette, d'une semaine sur l'autre, et Hadria sur une période plus longue (*les vacances scolaires*). Pour Habiba et Bahia, qui travaillent pour une entreprise privée, la planification est plus difficile à mettre en œuvre, du fait du manque de personnel et de la cadence imposée par le client. On

peut retenir que d'une manière générale, les tâches sont planifiées, sauf dans les cas où cela est rendu difficile ou impossible, du fait des contraintes propres à l'entreprise.

2.2.2. *Les astuces pour gagner du temps*

Certains employés utilisent des astuces pour gagner du temps et rendre le travail un peu moins pénible : nouer un sac sur la corbeille pour pouvoir la vider sans qu'il se détache (Bahia), se déplacer avec le matériel sans avoir besoin de revenir plusieurs fois vers le chariot de nettoyage (Abdel) ou remplir un seau en dévissant un siphon (Djamila).

Bahia fait un nœud pour fixer les sacs poubelle sur les corbeilles. Cela lui permet de secouer la corbeille au-dessus du grand sac qui est sur le chariot, sans risquer de faire tomber celui de la corbeille (Bahia & Habiba 06/07/09, L 329).

Abdel tire un sachet noir de la poche de sa blouse en disant qu'il *prépare son sac [...], le temps c'est de l'argent* (CR 24/03/09 L 67 & CR 21/04/09, L 53, L 263). Un moment plus tard, il sort le même sac poubelle de sa poche, se penche en avant, déplace la poussière dans la pelle et la jette dans celui-ci (CR 24/03/09, L 98) Il repose son matériel (produit nettoyant et lingette) dans chacune des deux poches de sa blouse et reprend son activité de lavage du sol, dans le couloir. Il précise : *comme ça, je ne perds pas de temps*. (CR 21/04/09, L 92). Lorsqu'il se déplace, Abdel ramasse des objets qui se trouvent par terre, sur son chemin. Il les glisse dans le sac poubelle qu'il tient à la main, pour *gagner du temps* (CR 21/04/09, L 113, L 235, L 253).

Djamila se déplace avec les chiffons et les sprays de nettoyage dans les poches de sa blouse (CR 23/06/09, L 185). Elle jette quelques sacs vides au fond des corbeilles avant d'en fixer un nouveau sur les rebords (CR 23/06/09, L 321-327, 437). Pour limiter ses déplacements, elle utilise aussi des astuces comme remplir son seau d'eau en dévissant le syphon d'un lavabo (CR 23/06/09, L 228-231).

Ces pratiques montrent à nouveau que les employés font preuve d'autonomie et prennent des initiatives pour mettre en place des astuces qui facilitent leur travail. Notons que deux témoins (Habiba et Bahia) travaillent pour une société privée. La durée de leur intervention est réduite par rapport au travail que ces personnes doivent réaliser. De fait, les astuces qu'elles mettent en place leur permettent de gagner du temps et de rendre le travail efficace et moins pénible.

2.2.3. *La prise en compte de l'occupation des lieux*

Comme nous l'avons vu au paragraphe précédent ainsi qu'au chapitre X, la présence des usagers au moment du nettoyage constitue une contrainte dont les employés tiennent compte. Ainsi, ils organisent leur travail en fonction de l'heure à laquelle ces derniers arrivent.

Mustapha répartit la réalisation de ses tâches, en fonction de la présence des usagers, de la surface des lieux et du temps qui lui est accordé. Il commence

son travail à 4 heures, chaque matin. Il nettoie en premier les bibliothèques pour avoir terminé avant l'arrivée des employés et des usagers (CR 25/03/09, L 108).

Daniel *marche un peu vite* car la fille arrive vers huit heures moins vingt. Il indique : *j'ai quelques impératifs, quand même*. Il connaît les horaires du personnel (CR 09/06/09, L 80).

Farida commence à nettoyer dans les bureaux *vers 4 heures et demie, 5 heures* (vers 16 h 30, 17 h). *Après, il y aura la pause et tout le monde va descendre ici*. Elle commence par vider les poubelles, balaie et lave à la fin, après 18 heures (CR 27/03/09, L 58). *A partir de 6 heures et demie* (18 h 30), il y a moins de monde car *la bibliothèque ferme à 5 heures et demie* (17 h 30) (CR 15/05/09, L 298).

Les employés comme Mustapha, Daniel et Farida organisent leur activité de manière autonome, en fonction des priorités représentées ici par l'arrivée des usagers. De même que nous l'avons souligné au paragraphe précédent, la connaissance des habitudes des usagers est indispensable. Cela requiert des capacités d'observation et permet d'anticiper les actions.

2.2.4. La gestion des imprévus

L'ordre des tâches peut être modifié de manière imprévue. Cela implique une nouvelle planification du travail dans un temps très court, voire dans l'immédiat. Ainsi, si un usager occupe un bureau ou une classe, l'employé doit revenir à un autre moment pour effectuer le nettoyage (Djamila et Hadria). Le fait de débiter le nettoyage dans une classe par le lavage du tableau noir, permet de le laisser sécher et de vérifier les traces éventuelles avant de quitter la pièce (Martine).

Djamila ouvre la porte d'un bureau. Un usager se trouve à l'intérieur. Elle demande : *je nettoie après ?* Il répond : *oui, j'ai bientôt fini*. Djamila acquiesce et poursuit son travail. Elle devra revenir nettoyer ce bureau, à la fin de son service (CR 23/06/09, L 433, L 479).

Hadria entre dans des *sanitaires*, le chiffon rose à la main et affirme que *d'habitude* elle les nettoie après les *classes* mais que cela n'est pas possible aujourd'hui car *il y a le soutien* (CR 27/03/09, L 136).

En travaillant, Martine dit qu'elle le fait en premier alors qu'elle devrait commencer par la *poussière*. Mais, elle affirme que cela lui permet de vérifier et de repasser pour enlever les traces : *ça sèche et après, je vois s'il y a des traces* (CR 12/03/09, L 228). Martine dit qu'il y a des choses qu'elles *ne peuvent pas faire quand il y a les enfants, alors, elles le font le mercredi* (CR 26/03/09, L 78).

Ces exemples montrent que ces employés qui ajustent leur activité font preuve d'adaptabilité face aux habitudes des usagers.

2.2.5. Les prises de liberté par rapport aux consignes et aux formations

Les consignes sont respectées (Mustapha et Abdel) mais des prises de liberté sont parfois relevées dans le travail réel. Il s'agit par exemple, du non respect ou de l'adaptation

des consignes et des contenus des formations techniques, au contexte (Atika). Ainsi, une employée (Corine) lave la vaisselle des usagers alors que ce n'est pas prévu dans sa fiche de poste, une autre (Nadia) époussette des ordinateurs, ce qui est contraire aux consignes.

Mustapha indique qu'il respecte la consigne relative au matériel informatique. Il ne s'occupe pas du nettoyage des ordinateurs et des écrans. Il ajoute que s'il y a un problème, c'est lui qui est *responsable* (CR 29/05/09, L 110 ; 08/04/09, L 106).

Abdel essuie toutes les surfaces sur lesquelles les usagers posent leurs mains. Au passage, il éteint l'écran d'un ordinateur, pour *l'énergie*. Il affirme que cela lui arrive d'éteindre les ordinateurs parce qu'*il y a des gens qui les laissent allumés et qui s'en foutent*. Il précise qu'*il a reçu l'ordre* et qu'*il a une couverture par son chef* (CR 24/03/09, L 243).

Atika dit que la formation technique l'aide *un peu* à s'organiser. Mais, elle ajoute : *parce que là, je n'ai pas fait comme je dois faire. Parce que, si je fais comme je dois faire, je ne vais jamais finir !* Elle explique que pour les toilettes, il faudrait trois quarts d'heures : *il faut rentrer, il faut ouvrir la fenêtre, il faut vider la poubelle, mettre le produit, mettre la brosse dans la cuvette et après mettre le produit rose dans le lavabo et faire avec le chiffon bleu. Après, il faut poser ce chiffon, en prendre un autre*. Elle termine en disant qu'*elle ne peut pas tout faire cela sinon, elle ne pourrait pas finir* (CR 17/06/09, L 221, L 350).

Corine poursuit son activité et précise que *normalement*, c'est la secrétaire qui devrait laver les tasses de la responsable mais comme elle ne le fait pas, Corine déclare : *je n'aime pas partir en laissant un tas de vaisselle !* (CR 04/05/09, L 179).

Nadia dit à propos d'un ordinateur portable : *normalement même ça je ne devrais pas y toucher, c'est personnel, mais je lui fais quand même... et je lui dis, j'ai fait votre écran !* Elle imite la voix de l'utilisateur : *merci*. Tout en parlant, elle vaporise l'écran, le tient d'une main et frotte fort, avec insistance, avec un chiffon en coton blanc (CR 26/03/09, L 115).

Le cas de Corine montre que la consigne n'est pas respectée car elle remet en question l'efficacité de son travail et donc sa conscience professionnelle. Comme ses propos le supposent, elle défend ainsi son identité professionnelle et les valeurs qu'elle accorde à son travail. Pour Atika, c'est un peu différent. Rappelons qu'elle travaille pour une entreprise privée. Elle considère que ce qui est appris en formation technique ne peut pas être appliqué car c'est trop éloigné des contraintes liées à son activité et notamment au manque de temps par rapport à la charge de travail.

De plus, soulignons les différences dans la mise en œuvre des consignes à propos des ordinateurs. Conscient de sa responsabilité en cas de détérioration, Mustapha applique la consigne et ne nettoie pas le matériel informatique. Contrairement à Mustapha et de même que Corine, Nadia enfreint le règlement, dans un souci d'efficacité. Abdel, lui, enfreint la règle par rapport aux usagers et s'abrite derrière les propos rapportés du chef, manifestant par là sa capacité à gérer sa relation à sa hiérarchie.

Conclusion partielle

La plupart des employés planifient les tâches et dans l'ensemble, la planification est réalisée sur une période courte : le jour même ou la semaine. S'ils ne planifient pas c'est parce qu'ils n'en ont pas la possibilité, travaillant dans l'urgence, en raison de contraintes.

Le temps réduit pour effectuer le travail est plus particulièrement remarqué dans certains lieux (les établissements nettoyés par les employés des entreprises privées et par ceux d'une collectivité publique). C'est dans ces lieux que les employés mobilisent le plus des stratégies pour s'adapter aux contraintes. Soulignons que dans l'ensemble, les employés montrent des capacités d'observation qui leur permettent d'anticiper les actions.

Les employés effectuent donc leur travail de manière autonome, avec pour certains, une plus grande liberté dans la prise de décision, comme le montre la gestion différenciée de la consigne par rapport aux ordinateurs. L'efficacité du travail est considérée comme un élément important qui peut remettre en question l'application stricte des consignes, en fonction du contexte et des situations.

Conclusion du chapitre

Les analyses effectuées dans ce chapitre se situent au carrefour de celles que nous avons réalisées au chapitre IX, sur la base des écrits et de celles du chapitre X, dans lequel nous avons étudié la parole au travail. Elles apportent un éclairage complémentaire à propos des « compétences ignorées » issues de l'oralité et des différentes manières d'appréhender la tâche de nettoyage.

L'observation des gestes et des postures montre qu'il existe plusieurs logiques ainsi qu'une grande variabilité entre les employés, concernant la mise en œuvre de ces logiques. Dans l'ensemble, les personnes adaptent leurs gestes et leurs postures aux lieux entretenus. Le travail est donc réalisé de manière efficace mais, face à la pénibilité de l'activité, tous les employés n'envisagent pas les choses de la même manière. La gestion des consignes d'hygiène montre qu'ils ne mobilisent pas tous les mêmes stratégies et qu'ils n'ont pas tous la même conscience des conséquences de la prise répétée de postures contraignantes pour le corps ou de l'exposition, sans protection, aux microbes et aux produits. La gestion et l'organisation spatiale des tâches mettent au jour des capacités que l'on pourrait considérer comme relevant de la « raison orale ». Nous retiendrons plus particulièrement les suivantes :

- autonomie dans l'organisation des tâches ;

- planification des actions ;
- observation des lieux, des habitudes des usagers et déduction ;
- adaptation des gestes professionnels et des consignes, aux habitudes des usagers, aux lieux et aux contraintes telles que la durée de l'intervention ;
- analyse de la situation pour organiser les déplacements ;
- capacités relationnelles par rapport à la hiérarchie et aux usagers.

Nous pouvons ajouter à ces capacités la mémorisation des tâches, de leur succession, des habitudes des usagers ou des lieux. Soulignons toutefois que la pénibilité, la quantité de travail ou la taille des lieux, en relation avec le temps imparti, ont un impact sur la mise en place de ces stratégies ou astuces. De plus, comme nous l'avons annoncé dans l'introduction de ce chapitre, nous voyons que ces capacités relèvent à la fois de la gestion des tâches dans l'espace et dans le temps. Ainsi, nous remarquons que tous les employés mesurent le temps mais pas tous de la même manière. Certains déploient des stratégies empiriques et des astuces, au sens de M. de Certeau (1990), pour gagner du temps et rendre le travail plus efficace. On peut dire que dans l'ensemble, ils planifient leur travail, en manifestant plus ou moins d'autonomie et, pour la plupart, à court terme. L'autonomie est notamment fonction de la présence de l'encadrement sur le lieu de travail. Ainsi, on remarquera des prises de liberté dans la gestion des consignes afin d'adapter les tâches à la durée de l'intervention mais aussi à la manière dont l'efficacité du travail est perçue. La rapidité d'exécution des tâches est donc un élément commun à l'ensemble des employés, qu'ils travaillent pour une entreprise privée ou pour une collectivité.

Nous constatons qu'il existe des logiques, des tours de main, des savoir-faire, mais aussi une grande capacité d'adaptation. Cela nous conduit à nous interroger sur l'intérêt qu'il y aurait à transférer ces compétences dans un autre contexte, comme celui de la formation aux compétences langagières, afin de favoriser le développement de nouvelles connaissances. Cependant, comme nous l'avons précisé au chapitre V, le transfert des savoirs et savoir-faire n'est pas systématique d'un contexte à l'autre (celui du monde professionnel et celui de la formation) et d'une situation sociale à une autre. Nous retiendrons donc qu'une étude du poste de travail serait nécessaire pour mettre en exergue les savoirs et les savoir-faire empiriques déjà là car, dans le cadre de la construction de nouvelles connaissances et dans une perspective de prise en compte des compétences empiriques, il semble intéressant de les mettre en valeur. D'un point de vue méthodologique, la connaissance du poste de travail et des gestes professionnels favoriserait la verbalisation que nous avons plus particulièrement étudiée au chapitre précédent et la mise en situation professionnelle.

CONCLUSION

Nous avons centré notre analyse du langage au travail sous l'angle de la littéracie élargie à la raison graphique, sur la mise en lumière des compétences ignorées, masquées car non valorisées par la norme sociale. Après un bref détour sur les éléments de contexte, nous revenons de manière synthétique sur les parties et les chapitres qui composent notre étude. Enfin, nous terminons par les principaux résultats dans le prolongement desquels nous tentons d'apporter une ouverture didactique.

La première partie de notre étude a été consacrée à la présentation du contexte dans lequel se situe la formation des adultes pour la maîtrise de l'écrit (chapitre I). La compétitivité économique et le poids de la norme sociale dominent les discours issus du contexte socio-économique. Les travaux de recherche apportent une dimension objectivée de la maîtrise de l'écrit (chapitre II). La notion de littéracie et l'examen approfondi des compétences scripturales montrent la complexité liée à l'usage de l'écrit. Le troisième chapitre est consacré à l'étude de l'impact de l'écrit dans l'organisation humaine. Nous montrons que la raison graphique, élargit le point de vue de sa maîtrise à d'autres dimensions comme la gestion de l'espace et du temps. Un détour vers l'étude de l'oralité du point de vue de la rationalité apporte un éclairage quant à la maîtrise de l'écrit. En effet, des compétences issues de la tradition orale peuvent être envisagées comme une porte d'entrée dans la culture de l'écrit. Ainsi, les compétences scripturales peuvent être examinées sous l'angle de l'expérience et donc de la tradition orale. Il est alors possible d'envisager ce que nous avons appelé la « raison orale », en complément de la raison graphique, pour désigner des compétences empiriques ignorées.

L'analyse du langage au travail, présentée dans la seconde partie de notre étude, a permis de montrer cette imbrication entre tradition orale et culture écrite (chapitre IV). Les recherches mettent au jour la part langagière en partie liée à l'évolution du travail, y compris pour les postes les moins qualifiés. Il est donc possible que des compétences soient acquises dans l'expérience et, par là, rattachées à la tradition orale afin de rendre le travail efficace. Il s'ensuit que la prise en considération de l'expérience permettrait de favoriser l'entrée dans la culture de l'écrit. Paradoxalement, les formations destinées au personnel le moins qualifié et donc qui en aurait le plus besoin, ne facilitent pas le recours à l'écriture (chapitre V). Or, les travaux de recherche qui s'intéressent à une didactique centrée sur le sujet montrent l'intérêt de la prise en considération de l'environnement professionnel pour le réinvestissement des

Conclusion

nouveaux savoirs et savoir-faire acquis durant la formation. L'exemple de l'activité de nettoyage illustre bien cela (chapitre VI). En effet, la formation à la « maîtrise des écrits professionnels » focalise les apprentissages sur la situation de travail. Cependant, une étude menée par la profession montre qu'il persiste un écart entre les attentes des employeurs, en terme de formation des employés et la réalité liée au contexte professionnel (BIPE, 2000). Notre étude du langage en situation professionnelle apporte donc un éclairage quant à la mise en œuvre des compétences langagières au travail.

Dans une troisième partie nous avons présenté la méthodologie de notre recherche, inspirée de la démarche ethnologique, dans la lignée des travaux du réseau Langage et Travail (chapitre VII). Notre immersion sur le terrain nous a permis d'appréhender les faits dans le menu détail. Les outils de l'ethnographie (enregistrement audio, prise de note et rédaction de comptes rendus) ont servi de support pour transcrire les phénomènes observés avant de les analyser. Les données présentées dans la quatrième partie ont été analysées à l'aide d'une grille construite à posteriori, à partir de la récurrence des indices relevés sur le terrain et des faisceaux de convergences qui en résultent. Notons notre prise de distance par rapport à la démarche ethnologique. En effet, nous avons établi un cadrage théorique à priori, avant de nous rendre sur le terrain. Nous avons également complété nos observations par des entretiens semi-directifs menés auprès des employés, de leur hiérarchie ainsi que des représentants de la profession et de la formation à la « maîtrise des écrits professionnels ».

Nous avons présenté les résultats et l'analyse de nos données dans la quatrième partie de notre étude. Un tableau synthétise les données biographiques relatives à nos témoins. Les informations montrent que notre échantillon est proche du panorama de la profession présenté au chapitre VI. L'aspect relationnel qui caractérise l'activité de service dans laquelle s'inscrit le nettoyage, est relevé dans les propos des témoins. Nous avons établi un portrait centré sur le rapport à l'écrit pour chacun de nos 17 témoins (chapitre VIII). Les entretiens semi-directifs ainsi que les échanges informels au moment des observations nous ont permis de recueillir des représentations quant au rapport à l'écrit de nos témoins. Parmi les éléments de convergence, notons les usages sociaux et professionnels de l'écrit mis en œuvre par l'ensemble de nos témoins. Des situations d'insécurité scripturale résultent parfois de ces usages. Enfin, il est intéressant de noter que les employés évoquent des stratégies contrastées dans la manière de gérer le temps. Les situations de travail observées apportent des résultats complémentaires à ceux recueillis lors des entretiens, notamment à propos du rapport à l'écrit.

Les résultats des observations renseignent sur les pratiques d'écriture et de lecture ainsi que sur la place des écrits et d'autres marqueurs de l'univers graphique, dans l'entreprise

(chapitre IX). Il est intéressant de souligner que les agents de nettoyage travaillent dans un environnement où les traces de littéracie sont omniprésentes. Cela donne lieu à de nombreuses tâches de réception et dans une moindre mesure, de production écrite. Cette étude des écrits montre également l'impact de la mise en place des normes de qualité et la volonté de simplifier les consignes afin d'éviter les erreurs. Or, en voulant faciliter le travail, nos observations montrent qu'il peut être au contraire, plus complexe. Toutefois, les employés s'adaptent aux situations et déploient des compétences langagières ainsi qu'une rationalité dans l'exécution des tâches (chapitre XI). Cela nous conduit à remarquer que les compétences de réception et de productions écrites sont plus particulièrement réservées à la hiérarchie de proximité, même si cela varie en fonction des lieux de travail. Notre analyse met en avant un second facteur de variation : la présence des usagers sur le lieu de travail, qui a pour conséquence un recours à l'écrit plus ou moins fréquent chez les employés.

Nos observations mettent également en exergue des interactions contrastées sur les postes de travail (cf. chapitre X). Les interactions sont variées, le vocabulaire actif est plus ou moins distancié des objets, des tâches et des gestes professionnels. Les discours réflexifs sur l'activité mettent en avant des actes de gestion du temps : planification et anticipation. Ils manifestent également une perception plus ou moins globale de l'activité. De même que pour les usages de l'écrit, nous avons relevé deux facteurs de variation pour les interactions : la fréquence et la nature des interactions verbales varient en fonction des lieux, c'est-à-dire de la parole autorisée sur le lieu de travail. Alors que les employés des sociétés privées parlent peu avec les utilisateurs, ceux des collectivités publiques s'expriment davantage. Enfin, la fréquence des interactions varie également en fonction de la présence des usagers et des pairs sur le lieu de travail.

Le dernier chapitre (chapitre XI) dédié à l'étude des gestes professionnels présente ce que nous avons appelé des compétences empiriques ignorées, activées pendant le travail, et montre l'existence d'une rationalité des actions dans le travail. Analysée du point de vue de la raison graphique et de la gestion du temps et de l'espace, cette logique en actes est mise en œuvre de manière variée. La manière de gérer le temps et l'espace varie d'un lieu de travail à un autre. Les employés des entreprises privées qui ont moins de temps pour accomplir le travail, ont recours à des astuces, au sens donné par M. de Certeau à ce terme. L'autonomie varie également en fonction des lieux : présence ou non d'un binôme ou du responsable hiérarchique. Il existe donc des manières de faire qui rendent le travail efficace et qui sont construites dans l'expérience. Ces compétences empiriques relèvent davantage de la tradition

Conclusion

orale. Elles ne sont pas valorisées car trop éloignées de la norme scolaire proche de la culture de l'écrit.

Limites de la recherche

Ce travail de recherche constitue une étape et gagnerait à être approfondi principalement sur les points suivants, qui ne sont cependant pas exhaustifs.

Une étude menée auprès d'un échantillon constitué d'un plus grand nombre d'employés d'entreprises privées, permettrait de compléter nos données. Ces derniers interviennent sur une durée limitée et, comme nous l'avons constaté, la gestion du temps et de l'espace est un élément important pour eux.

Une étude contrastée, réalisée dans un autre milieu professionnel permettrait également de comparer les compétences relevées auprès des agents de nettoyage, voire de repérer des savoirs et des savoir-faire transversaux, mobilisés dans différents métiers.

Enfin, observer les compétences empiriques dans d'autres contextes que le milieu professionnel permettrait de relever d'éventuelles manières de faire divergentes ou convergentes à celles que nous avons relevées.

Perspectives didactiques : pour une prise en compte des compétences ignorées

En termes de pistes didactiques, ces conclusions nous conduisent à envisager les points suivants autour de deux idées principales : l'existence de compétences ignorées, et la diversité des acquis.

Tous les employés mettent en œuvre de nombreuses compétences ignorées qui sont observables en situation. Analysées sous l'angle du continuum entre tradition orale et culture de l'écrit, ces compétences sont plus ou moins proches de la culture de l'écrit. Elles sont donc variées et peuvent constituer des éléments à prendre en considération lors des formations.

Une formation basée sur les compétences interindividuelles reviendrait à prendre en compte la diversité des acquis, des motivations et des besoins. L'observation du poste de travail et des gestes professionnels des formés constituerait un moyen efficace de mettre au jour ces fonctionnements différenciés. La formation des formateurs pourrait donc porter sur le langage, mais aussi sur la gestion du temps et de l'espace ainsi que sur l'organisation du travail. L'usage d'outils comme les grilles d'observation permettraient aux formateurs d'observer les compétences mises en œuvre dans le travail réel.

Les savoirs et savoir-faire observés en situation professionnelle pourraient ainsi servir de point d'appui à l'apprentissage de l'écrit. Centrer les contenus sur la prise de conscience des compétences existantes serait de nature à favoriser le réinvestissement des nouveaux savoirs en dehors du cadre de la formation. Comme nous l'avons évoqué au chapitre X, des enregistrements audio, réalisés sur le lieu de travail, permettraient de constituer un corpus utilisable pour travailler l'écrit.

Par exemple, un inventaire des savoirs existants, pourrait favoriser l'acquisition du nouveau vocabulaire, en relation avec les termes issus du milieu professionnel. Comme nous l'avons montré au chapitre V, l'entretien d'explicitation peut constituer un outil complémentaire pour la verbalisation des actions. Dans le cas des apprentissages relatifs au vocabulaire professionnel, nous avons montré que l'accès au sens implique, dans certains cas, la connaissance du contexte professionnel, afin de transmettre le code partagé par une équipe et de faciliter la communication, voire de proposer l'usage de termes transversaux connus de tous.

C'est aussi à partir de savoirs concrets, comme l'utilisation de substantifs pour décrire les lieux ou les gestes professionnels, que l'on pourrait favoriser l'apprentissage d'autres notions plus éloignées du concret, comme les verbes d'action ou la description de l'activité. Ainsi, dans le sillage du courant du Français langue professionnelle et de l'ancrage des apprentissages dans le contexte, des mises en situation pourraient permettre de faire apparaître le vocabulaire actif, celui utilisé par les locuteurs au cours de l'action. Ceci, afin de faciliter l'acquisition de verbes spécifiques dans le cadre de tous types d'activités professionnelles mais aussi, par exemple, pour rédiger un dossier de validation des acquis de l'expérience.

Cette présente étude donne à voir des employés sur leur lieu de travail, en situation réelle. Elle met en évidence que ceux-ci ont des compétences largement ignorées de leurs employeurs, de leurs formateurs, voire d'eux-mêmes. S'intéresser à leur usage du langage, à leurs stratégies et à ce qu'ils savent faire permet de rompre avec l'image de la personne qui doit combler des « lacunes ». La formation est une situation inhabituelle pour ces adultes. Comme le montre T. Dumet (2010) dans une étude réalisée dans le cadre d'une formation « de base », les représentations qu'ont les apprenants (et les formateurs) de la formation peuvent être à l'origine d'une relation asymétrique, semblable à celle vécue dans le cadre scolaire. Prendre en compte leurs connaissances ignorées et les intégrer dans les programmes de formation pourrait avoir un impact sur les représentations. Dans cette perspective, il serait intéressant de poursuivre cette recherche par une étude menée dans le cadre de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

A

Adami, H. (2006). Construire un référentiel des compétences langagières pour les métiers de la propreté. Ministère de la Culture, *Apprendre le français dans un contexte professionnel : séminaire de réflexion* (rencontres des 2 & 3 juin 2006) (pp. 43-49). En ligne sur le site de la Direction générale à la langue française http://www.dgflf.culture.gouv.fr/recherche/recherche_accueil.htm/, consulté le 3 décembre 2009.

Adami, H. (2008). Le français professionnel ou le retour du travailleur. *Savoirs et Formation*, 70, 9-11.

Adami, H. (2009). *La formation linguistique des migrants*. Paris : CLE International.

Ait Abdesselam, N. (2008). Rapports aux savoirs et perspectives temporelles d'adultes en situation d'illettrisme. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 1, 81-91.

ANLCI (2009a). *Référentiel des compétences clés en situation professionnelle. Version 1*. En ligne sur le site de l'ANLCI [http://www.anlci.gouv.fr/index.php?id=actualite&tx_ttnews\[tt_news\]=297&tx_ttnews\[backPid\]=492&cHash=e73607be56](http://www.anlci.gouv.fr/index.php?id=actualite&tx_ttnews[tt_news]=297&tx_ttnews[backPid]=492&cHash=e73607be56), consulté le 8 janvier 2010.

ANLCI (2009b). Agir contre l'illettrisme en entreprise pour sécuriser les parcours professionnels. *Infos*, 13, 6-24.

B

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Balas, B. (2007). *La construction de la langue écrite par l'adulte apprenant lecteur-scripteur : l'exemple de la copie d'écrit*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Toulouse-Le Mirail.

Balcou-Debussche, M. (2004). *Écriture et formation professionnelle, l'exemple des professions de la santé*. Villeneuve D'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Barbier, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve D'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.

- Barré-De Miniac, C. (2004). Introduction. La littéracie : constantes et variations. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl, (Ed.), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 7-18). Paris : L'Harmattan.
- Bautier, E., Bautier, R., Fraenkel, B., Fregosi, D. & Vasseur, M.-T., (1993). *Rôle structurant du langage en situation de travail*. Paris : CEPI, Université René-Descartes Paris V.
- Bazerman, C. (2006). Ecriture, organisation sociale et cognition. *Pratiques*, 131-132, 95-115.
- Beacco, J.-C., De Ferrari, M., Lhote, G. & Tagliante, C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français (publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés). Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.
- Besse, J.-M., Petiot-Poirson K. & Petit Charles E. (2003) : *qui est illettré ? Décrire et évaluer les difficultés à se servir de l'écrit*. Paris : Retz.
- Besse, J.-M., Luis M.H., Paire K., Petiot-Poirson K. & Petit Charles E. (2004). *Evaluer les illettrismes. Diagnostic des modes d'appropriation de l'Écrit : guide pratique*. Paris : Retz.
- BIPE (2000). *La propreté*. Paris : La Documentation française.
- Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : Pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*. Thèse de doctorat en didactique. Québec : Université de Laval.
- Borzeix, A., Boutet, J. & Fraenkel, B. (2001). Introduction. In A. Borzeix, & B. Fraenkel (Ed.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 9-17). Paris : CNRS Editions.
- Bouchut, A.-L. (2010). *Les représentations des communications écrites chez des lycéens et des adultes en difficulté sur l'Écrit*. Thèse de doctorat en Psychologie. Université Lumière Lyon 2.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (1998). *La misère du monde*. Paris : Editions du Seuil.
- Bourgain, D. (1990). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. *Langue française*, 85, 82-101.
- Bourgain, D. (1992). Normes et écritures. De quelques représentations recueillies auprès de personnels dits « de basse qualification ». In J.-M. Besse, M.-M. De Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire (Ed.). *L'illettrisme en questions* (pp. 163-179). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Boutet, J. (1991). Activité de catégorisation sociale dans la parole ordinaire. *Cahier Langage et Travail, 1*. En ligne sur le site du réseau Langage et Travail <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/ressources.htm>, consulté le 8 août 2011.

Boutet, J. (1992). Quelques propriétés des écrits au travail. *Cahier Langage et Travail, 6*. En ligne sur le site du réseau Langage et Travail <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/ressources.htm>, consulté le 8 août 2011.

Boutet, J. (1993). Ecrits au travail. In B. Fraenkel (Ed.), *Illettrismes, variations historiques et anthropologiques* (pp. 253-266). Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information.

Boutet, J. (2001a). Le travail devient-il intellectuel ? *Travailler, 6*, 55-70.

Boutet, J. (2001b). La part langagière du travail : bilan et évolution. *Langage & société, 98*, 17-42.

Boutet, J. (2001c). Les mots au travail. In A. Borzeix, & B. Fraenkel (Ed.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 189-202). Paris : CNRS Editions.

Boutet, J. & Gardin, B. (2001). Une linguistique du travail. In A. Borzeix, & B. Fraenkel (Ed.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 89-111). Paris : CNRS Editions.

Bouvet, C., Falaize, B., Federini, F. & Freynet, P. (1995). *L'illettrisme : une question d'actualité*. Paris : Hachette Éducation.

Briquel-Chatonnet, F. (2005). La révolution de l'alphabet. *Les collections de l'histoire, 29*, 39-45.

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière. Textes et discours*. Paris : Delachaux-Niestlé.

Bucheton, D. (2003). Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion. *Trema, 20-21*, 43-53.

Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro A. & Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères, 30*, 33-53.

C

Calvet, L.-J. (1984). *La tradition orale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Castela, C. (2007). Les ressources autodidactes en mathématiques de très bons élèves de classes scientifiques. In M.-C. Penloup (Ed.), *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves* (pp. 173-202). Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Centre national de ressources textuelles et lexicales (2009). *Portail lexical*. En ligne <http://www.cnrtl.fr>, consulté le 22 août 2011.

Charaudeau, P. (2000). De la compétence sociale de communication aux compétences de discours. *Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues*. En ligne <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-sociale-de.html>, consulté le 22 août 2011.

Chartier, R. (2005). L'écriture est toujours un pouvoir. *Les collections de l'histoire*, 29, 77-84.

Chevallier-Gate, C. (2011). *De l'oral à l'écrit chez les personnes en situation d'illettrisme. Vers une pédagogie de l'explicitation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.

Colletta, J.-M. (1993). La terminologie spécialisée et ses effets au tribunal pour enfant. *Cahier Langage et Travail*, 7, 22-34. En ligne sur le site du réseau Langage et Travail <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/ressources.htm>, consulté le 8 août 2011.

Crinon, J. & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie, recherches en éducation*, 156, 117-169.

Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

CUEEP & FAS (1996). *Référentiel de formation linguistique de base*. Lille : CUEEP/FAS Région Nord Pas de Calais.

D

Dabène, M. (1990). Des écrits (extra) ordinaires. Éléments pour une analyse de l'activité scripturale. *LIDIL*, 3, 9-26.

Dabène, M. (1991). La notion d'écrit ou le continuum scriptural. *Le Français aujourd'hui*, 93, 25-35.

Dabène, M. (1992). Compétences scripturales et pratiques d'écriture. In J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire (Ed.), *L'illettrisme en questions* (pp. 101-107). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 85-99). Paris : INRP, Bruxelles : De Boeck.

Dabène, M. (2002). Réactions à la « notion » de littéracie. *DFLM. La lettre de l'association*, 30, 33-36.

Dardy, C. (2006). « Les papiers » : des objets écrits pourvoyeurs d'identités sociales. Cartes et autres objets variés et multiples. *Pratiques*, 131-132, 116-124.

Dartois, C. & Thiry, C. (2000). *Former les publics peu qualifiés. Référentiel des savoirs de base, démarche référentielle de repérage des compétences*. Paris : La Documentation française.

De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. Vol. 1, Arts de faire*. Paris : Gallimard.

De Ferrari, M. (2007). Langue et situations de travail : décloisonner pour mieux articuler. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 42, 46-58.

De Ferrari, M. & Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal*. Paris : CLP.

Delcambre, P. (1997). *Écriture et communications de travail*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Delcambre, P. (2002). Un salarié a-t-il un « rapport à l'écriture » ? Quelques réflexions sur une activité des officiers de la marine marchande : remplir le journal de passerelle. *Pratiques*, 113-114, 68-82.

Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113-114, 7-28.

De Saint Ours, A. (2010). Le temps n'existe pas. La valse des théories. *La recherche*, 442, 46-49.

Devos, C. & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 12, 11-46.

Dewerpe, A. (1992). Les écrits au travail. *Cahier Langage et Travail*, 6, 3-17. En ligne sur le site du réseau Langage et Travail <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/ressources.htm>, consulté le 1^{er} août 2011.

Dumet, T. (2009). *Illettrisme et formation de base. L'épreuve des contradictions*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Lille.

Dumet, T. (2010). Analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage : l'exemple d'une formation dite « de base ». *Savoirs*, 24, 59-77.

E

Endrizzi, L., Meunier, O. (2005). Standards, compétences de base et socle commun. *Lettre d'information de la VST*, 10, 2-6. En ligne <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/10-juin-2005.php>, consulté le 14 juillet 2011.

Espéret, E. (1982). *Langage et origine sociale des élèves* (2^e éd.). Berne – Francfort : Peter Lang.

Espérandieu, V., Lion A. & Bénichou, J.-P. (1984). *Des illettrés en France : rapport au Premier ministre*. Paris : Documentation française.

F

FEP (2009). *Dossier de presse. Journée de l'alphabétisation (16-09-2009). Dix ans d'engagement en faveur de la lutte contre l'illettrisme*. En ligne sur le site de la Fédération des entreprises de propreté

http://www.proprete-services-associes.com/delia-CMS/listItems/topic_id-108/1-dossier-de-presse.html, consulté le 8 juillet 2010.

FEP (2010). *Points de repère*. En ligne sur le site de la Fédération des entreprises de propreté <http://www.proprete-services-associes.com/la-federation/historique>, consulté le 8 mars 2010.

Fernandez, B. (2005). *L'alphabétisation dans les pays francophones : situations et concepts*. En ligne sur le site de l'UNESCO unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145985f.pdf, consulté le 8 juillet 2011.

Fraenkel, B. (1992). La traçabilité, une fonction caractéristique des écrits de travail. *Cahier Langage et Travail*, 6, 26-38. En ligne sur le site du réseau Langage et Travail <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/ressources.htm>, consulté le 8 août 2011.

Fraenkel, B. (1993). Enquête sur les pratiques d'écriture en usine. In B. Fraenkel (Ed.), *Illettrisme. Variations historiques et anthropologiques* (pp. 267-283). Paris : Centre Georges Pompidou. Bibliothèque publique d'information.

Fraenkel, B. (2001a). La résistible ascension de l'écrit au travail. In A. Borzeix & B. Fraenkel (Ed.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 113-134). Paris : CNRS Editions.

Fraenkel, B. (2001b). Enquêter sur les écrits dans l'organisation. In A. Borzeix & B. Fraenkel (Ed.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 231-261). Paris : CNRS Editions.

Fraenkel, B. & Moatty, F. (2000). La mesure de la littéracie au travail. Résultats, problèmes, perspectives. In C. El Hayek (Ed.), *Illettrisme et monde du travail* (pp. 33-44). Paris : La Documentation française.

Freire, P. (2000). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (16^e éd.). Paris : Eres.

Frier, C. (1992). Les représentations sociales de l'illettrisme. Analyse des discours de la presse. In J.-M. Besse, M.-M. de Gaulmyn, D. Ginet & B. Lahire (Ed.), *L'« illettrisme » en questions* (pp. 47-57). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Frier, C. (2002). Rapport à l'écrit et parcours d'insertion. *LIDIL*, 25, 85-10.

Frier, C. (Ed.) (2006). *Passeurs de lecture. Lire ensemble, à la maison et à l'école*. Paris : Retz.

G

Garcia-Debanc, C. & Mas, M., (1986). Evaluation des productions écrites. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer & al. (Ed.), *Apprendre, enseigner à produire des textes écrits. Actes du 3^{ème} colloque international de didactique du français* (pp. 133-143). Bruxelles : De Boeck Université / Paris : Editions universitaires.

Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Paris : Les Editions de Minuit.

Goody, J. (2006). La littéracie, un chantier toujours ouvert. Entretien avec Jack Goody. *Pratiques*, 131-132, 31-75.

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.

Green, B. (1997). *Literacy information and the Learning society*. Joint conference of the Australian Association for the teaching of English, the Australian Literacy Educators Association and the Australian School Library Association : Darwin.

GRLI (2003). *Une démarche d'évaluation des apprentissages en AFB*. Rouen : Centre ressources illettrisme Haute-Normandie.

Grosjean, M. (2001). Verbal et non-verbal dans le langage au travail. In A. Borzeix, & B. Fraenkel (Ed.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 143-166). Paris : CNRS Editions.

Grosjean, M. & Lacoste, M. (1998). L'oral et l'écrit dans les communications de travail ou les illusions du « tout «écrit » ». *Sociologie du travail*, 4, 439-461.

Grosjean, M. & Lacoste, M. (1999). *Communication et intelligence collective. Le travail à l'hôpital*. Paris : PUF.

Grossmann, F. (2006). Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées. In C. Frier (Ed.), *Passeurs de lecture. Lire ensemble, à la maison et à l'école* (pp. 19-43). Paris : Retz.

Grünhage-Monetti, M. (2007). Former en langue des salariés immigrés dans l'entreprise : nouvelles orientations didactiques. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 42, 32-45.

Guibert, R. (2003). *Former des écrivains*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

H

Hagège, C. (1996). *L'homme de paroles. Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris : Fayard.

Hall, E.-T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Editions du Seuil.

J

Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispaïl (Ed.). *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp. 21-41). Paris : L'Harmattan.

Jorro, A. (2002). Les ruses de l'écriture en situation de travail. *Lidil*, 25, 135-145.

L

Labov, W. (1976). *Sociolinguistique. Le parler ordinaire*. Paris : Editions de Minuit.

Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire : la langue dans les ghettos noirs des États-Unis. « Les insultes rituelles »*. Paris : Editions de Minuit.

Lacoste, M. (2001). Peut-on travailler sans communiquer ? In A. Borzeix & B. Fraenkel (Ed.), *Langage et travail. Communication, cognition, action* (pp. 22-53). Paris : CNRS Editions.

Lachaud, M.-H. (2008). Les salariés en « difficulté » avec l'écrit : quelles attentes, quelles difficultés, quels besoins de formation ? *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 1, 37-48.

Lachaud, M.-H. (2010). Transfert des nouveaux savoirs et effets de l'écriture sur l'activité des agents de propreté. *Savoirs et Formation. Recherches et Pratiques*, 1, 59-78.

Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lecture en milieux populaires*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil / Gallimard.

Lahire, B. (1999). *L'invention de l'illettrisme*. Paris : La découverte, Poche.

Lahire, B. (2000). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Hachette littératures.

Lahire, B. (2006). Cartographie de la pluralité des mondes de l'écrit. In R. Bélisle & S. Bourdon (Ed.), *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives* (pp. 31-49). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université de Laval.

Lahire, B. (2010). La sociologie à l'échelle de l'individu. *Sciences Humaines*, 213, 32-35.

Laplantine, F. (2001). *L'anthropologie* (3^e éd.). Paris : Payot & Rivages.

Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin.

Laparra, M. (2006). La Grande Section de maternelle et la « raison graphique ». *Pratiques*, 131-132, 237-249.

Leclercq, V. (1999). *Face à l'illettrisme, enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF.

Leclercq, V. (2003). Formation de base des adultes, quelles conceptions de la maîtrise de l'écrit et de son développement ? L'exemple de quatre pays francophones. *LIDIL*, 27, 145-158.

Leclercq, V. (2007). La formation de base : publics, dispositifs pratiques. *Savoirs*, 14, 11-55.

Lederlé, E. (2007). La « tactique » ignorée de la petite Céline. Vers une prise en compte des savoirs d'enfants ayant des troubles dyslexiques. In M.-C. Penloup (Ed.), *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves* (pp. 105-128). Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Lejeune, P. (1993). *Le moi des demoiselles. Enquête sur le journal de jeune fille*. Paris : Editions du Seuil.

Lehmann, D. (1985). « "Mur/Murs" (Conclusions limitées d'une enquête limitée sur le décor langagier scriptural) ». *Cahiers du français des années quatre-vingts*, 1, 146-168.

Lesnard, L. (2006). Flexibilité des horaires de travail et inégalités sociales. *Données sociales. La société française*, 371-378. En ligne sur le site de l'INSEE http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/donsoc06yp.pdf, consulté le 10 mars 2010.

Lewis, O. (1963). *Les enfants de Sánchez. Autobiographie d'une famille mexicaine*. Paris : Gallimard.

M

Massonnat, J. (2005). Observer. In A. Blanchet, R. Ghiglione, J. Massonnat & A. Trognon (Ed.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (pp. 17-79). Paris : Dunod.

Meyran, R. (2008). Visualiser les savoirs. Aux origines des techniques de la mémoire. *Les grands dossiers des sciences humaines*, 11, 32-36.

Merle, V. (1993). Points de vue socio-économiques sur l'illettrisme. In B. Fraenkel (Ed.), *Illettrismes, variations historiques et anthropologiques* (pp. 295-305). Paris : Centre Georges Pompidou, Bibliothèque publique d'information.

Michaudet, P. (2006). Rapport à l'écrit et lectures partagées en milieu francophone. In C. Frier (Ed.), *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école* (pp. 98-131). Paris : Retz.

Ministère du travail et de la solidarité (2003). *Agents d'entretien*. En ligne http://www.travail-solidarite.gouv.fr/IMG/pdf/Vue_de_Synthese_-_T4_-_Agents_d_entretien.pdf, consulté le 10 juin 2010

Morisse, M. (2008). « Un art entre deux » : pratiques réflexives d'adultes dits « en difficulté » à l'écrit. *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, 1, 137-147.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public* (2^{ème} éd.). Paris : PUF.

Mourlhon-Dallies, F. (2006). *Apprendre le français dans un contexte professionnel*. Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 28-33. En ligne www.ciep.fr/conferences/docs/semireflexfr.pdf, consulté le 10 février 2010.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

O

Observatoire des métiers et des qualifications des entreprises de propreté et services associés (2010). *Maîtrise des écrits professionnels. Déjà 10 ans !* En ligne <http://obsproprete.fr/>, consulté le 6 juin 2010.

OCDE (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. En ligne <http://www.oecd.org/dataoecd/24/62/39438013.pdf>, consulté le 6 novembre 2009.

Onillon, S. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Berne : Peter Lang.

P

Pène, S. (1992). La lettre type entre stéréotypie et singularité. *Cahier Langage et Travail*, 6, 39-62. En ligne sur le site du réseau Langage et Travail <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/ressources.htm>, consulté le 8 août 2010.

Penloup, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire : essai sur le rapport à l'écriture littéraire du scripteur « ordinaire »*. Paris : Didier.

Penloup, M.-C. (2007). Une écriture personnelle effervescente. In M.-C. Penloup (Ed.), *Les connaissances ignorées : approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves* (pp. 17-43). Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Perrot, M. & de la Soudière, M. (1994). L'écriture des sciences de l'homme : enjeux. *Communications*, 58, 5-21.

Pétonnet, C. (1982). L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien. *L'Homme*, 22, n°4, 37-47. En ligne http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom_0439-4216_1982_num_22_4_368323, consulté le 3 juin 2009.

Pétonnet, C. (1995). *Paroles. Colette Pétonnet*. En ligne http://urbanisme.univ-paris12.fr/1134758111558/0/fiche_article/&RH=URBA_1Paroles, consulté le 27 mai 2011.

Pétonnet, C. (2002). *On est tous dans le brouillard*. Paris : C.T.H.S.

Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue Française*, 6, 35-47.

Privat, J.-M. (2006). Un habitus littéraire ? *Pratiques*, 131-132, 125-130.

R

Reuter, Y. (2006). A propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131-132, 131-154.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Rouard, F. (2000). Écritures au travail et insécurité linguistique. In C. El Hayek (Ed.), *Illettrisme et monde du travail* (pp. 53-60). Paris : La Documentation française, Ministère de l'emploi et de la solidarité.

S

Saxe, G. B., & Stigler, J. W. (1999). Indigenous Number Systems. In D. A. Wagner, R. L. Venezky, & B. V. Street (Ed.), *Literacy : an international handbook* (pp. 232-235). Boulder, [Colorado] : Westview Press.

Schwartz, Y. (2003). Réflexion autour d'un exemple de travail ouvrier. In Y. Schwartz & L. Durive (Ed.), *Travail et Ergologie. Entretiens sur l'activité humaine* (pp. 38-49). Toulouse : Octarès.

T

Terrail, J.-P. (2009). *De l'oralité. Essais sur l'égalité des intelligences*. Paris : La Dispute.

Theureau, J. & Vion, M. (1991). Activité de catégorisation sociale dans la parole ordinaire. *Cahier Langage et Travail*, 3. En ligne <http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/ressources.htm>, consulté le 8 août 2011.

Thom R. (1983). *Paraboles et catastrophes*. Paris : Flammarion.

Tomassone R. (Ed.) (2001). *Grands repères culturels pour une langue : le français*. Paris : Hachette.

V

Vermelle, M.-C. (2008). Incompétence ou disqualification ? La situation des salariés dits peu qualifiés au travail. *TransFormations. Recherche en éducation des adultes*, 1, 21-35.

Vermersch, P. (2006) : *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulinaux : ESF.

Vicher, A. (2008). Développement des compétences langagières en situation de travail dans les petites entreprises artisanales du bâtiment. *Savoirs et Formation*, 70, 31-35.

LISTE DES TABLEAUX

Chapitre IV

| | |
|---|-----|
| Tableau 4.1 - Compétences langagières en situation de travail | 101 |
|---|-----|

Chapitre VIII

| | |
|--|-----|
| Tableau 8.1 - Caractéristiques des témoins | 224 |
|--|-----|

Chapitre IX

| | |
|--|-----|
| Tableau 9.1 - Synthèse des écrits professionnels | 250 |
|--|-----|

Chapitre X

| | |
|--|-----|
| Tableau 10.1 - Désignation des lieux | 283 |
| Tableau 10.2 - Désignation du matériel | 287 |
| Tableau 10.3 - Désignation des produits d'entretien | 291 |
| Tableau 10.4 - Inventaire des désignations des gestes professionnels | 294 |
| Extrait du tableau 10.5 (annexe X – 1) | 306 |

TABLE DES ANNEXES (CD-Rom)

Annexes relatives au chapitre VI

- 1 - Fiche métier
- 2 – Scénario pédagogique

Annexes relatives au chapitre VII

- 1 – Résumé projet
- 2 – Courrier autorisation SNP
- 3 – Extrait carnet de bord
- 4 – Guide d’entretien agent
- 5 – Guide d’entretien chef d’équipe
- 6 – Guide d’entretien formateur et personnes de la profession

Annexes relatives au chapitre VIII

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1 – Écrit Atika 1 | 10 – Écrit Martine |
| 2 – Écrit Atika 2 | 11 – Écrit Mustapha |
| 3 – Écrit Djamila 1 | 12 – Écrit Nicole |
| 4 – Écrit Djamila 2 | 13 – Écrit Abdel |
| 5 – Écrit Gisem 1 | 14 – Écrit Farida |
| 6 – Écrit Gisem 2 | 15 – Écrit Nadia |
| 7 – Écrit Karima | 16 – Écrit Corine |
| 8 – Écrit Anaïs | 17 – Écrit Daniel |
| 9 – Écrit Hadria | 18 – Écrit Josette |

Annexes relatives au chapitre IX

- 1 – Protocole
- 2 – Répartition du travail
- 3 – Liste des tâches
- 4 – Liste du matériel

Annexes relatives au chapitre X

- 1 – Tableau 10.5

TABLE DES COMPTES RENDUS D'OBSERVATION DE POSTE (CD-Rom)

| Employeurs (dossiers) | Employés (dossiers) | Date des comptes rendus (fichiers) | | | |
|---|------------------------|---------------------------------------|----------|----------|----------|
| | | | | | |
| Europe place nette (EPN) | Atika | 25/02/09 | 17/06/09 | 23/06/09 | |
| | Djamila | 19/02/09 | 23/06/09 | | |
| | Gisem et Karima | 09/10/08 | 27/11/08 | | |
| Mairie de Villenette | Anaïs | 16/03/09 | 23/03/09 | 10/04/09 | 16/06/09 |
| | Hadria | 27/03/09 | 03/04/09 | | |
| | Martine | 12/03/09 | 26/03/09 | 20/05/09 | |
| | Mustapha | 25/03/09 | 08/04/09 | 29/05/09 | |
| | Nicole | 13/03/09 | 20/03/09 | | |
| Établissement de formation professionnelle supérieure (EFPS) | Abdel | 24/03/09 | 21/04/09 | | |
| | Farida | 27/03/09 | 06/04/09 | 15/05/09 | |
| | Nadia | 26/03/09 | 27/03/09 | 06/04/09 | |
| Université de Villenette | Corine | 04/05/09 | 05/06/09 | | |
| | Daniel | 18/05/09 | 19/05/09 | 09/06/09 | |
| | Josette | 18/05/09 | 26/05/09 | 02/06/09 | |
| Service nettoyage pro (SNP) | Bahia et Habiba | 29/06/09 | 06/07/09 | 30/09/09 | |

Légende du surlignement des extraits cités dans le texte de la thèse :

- jaune : données relatives au chapitre IX : les écrits, les traces de numérotage et les autres marqueurs de l'univers sémiotique et sensoriel de l'entreprise ;
- bleu : données relatives au chapitre X : la parole au travail ;
- rose : données relatives au chapitre XI : les gestes professionnels, la logique au travail.

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 7 |
| PREMIÈRE PARTIE : L'ÉCRIT ET SA MAÎTRISE DANS UN CONTEXTE ÉCONOMIQUE EN MOUVANCE | 11 |
| CHAPITRE I. Formation à l'usage de l'écrit en Europe et en France : discours institutionnels | 15 |
| 1. L'écrit dans les discours internationaux | 15 |
| 1.1. Trois approches contrastées de la maîtrise de l'écrit | 16 |
| 1.2. Le point de vue de l'OCDE : la littéracie, une compétence pour l'emploi | 18 |
| 1.2.1. La mesure de la littéracie | 18 |
| 1.2.2. La prépondérance du modèle scolaire | 18 |
| 1.2.3. Le modèle économique en arrière-plan | 19 |
| 2. L'écrit, un passeport pour la société de « l'économie du savoir » : le cas de la France | 22 |
| 2.1. La formation des adultes en France : éléments de contexte et repères chronologiques | 22 |
| 2.1.1. De 1950 à 1970 : de la formation des migrants à la loi pour la formation professionnelle | 22 |
| 2.1.2. De 1980 à 2010 : illettrisme, hétérogénéité des publics et formation des salariés | 23 |
| 2.2. Évolution du statut de l'écrit dans les actions de formation | 25 |
| 2.2.1. Du développement personnel à celui des compétences professionnelles | 25 |
| 2.2.2. Savoirs de base et compétences clés | 26 |
| Conclusion du chapitre | 30 |
| CHAPITRE II. De l'illettrisme à la littéracie : le point de vue de la recherche | 33 |
| 1. Origines et dimension sociale de l'écriture | 33 |
| 1.1. Naissance et propagation de l'écriture | 34 |
| 1.2. Évolution des systèmes d'écriture | 34 |
| 1.3. L'écriture : un marqueur de la position sociale | 35 |
| 1.4. Oralité, écriture et pouvoir | 35 |
| 2. L'écrit identitaire : impact de la littéracie sur l'organisation sociale | 37 |
| 2.1. Une société fondée sur la culture de l'écrit | 37 |
| 2.2. Développement de savoirs et savoir-faire spécifiques à la culture de l'écrit | 37 |
| 3. Illettrisme, norme et valorisation de l'écrit | 39 |
| 3.1. Naissance (et propagation) de l'illettrisme | 39 |
| 3.2. Illettrisme et échec scolaire | 39 |
| 3.3. Illettrisme et récession économique | 40 |
| 3.4. Illettrisme, norme et représentations sociales | 41 |
| 4. Littéracie : le versant positif de l'illettrisme ? | 44 |
| 4.1. Littéracie et compétences scripturales | 44 |
| 4.2. Une vision élargie de la littéracie | 48 |
| 4.2.1. Perspectives anthropologiques | 48 |
| 4.2.2. Imbrication des « formes sociales orales et scripturales » | 49 |

| | |
|--|-----------|
| 4.3. Rapport à l'écriture | 52 |
| Conclusion du chapitre | 54 |
| CHAPITRE III. Interrogations autour de l'oralité et de la raison graphique | 57 |
| 1. Définitions et spécificité des processus cognitifs de l'oralité | 57 |
| 1.1. Définitions et imbrication de deux ordres : oralité et scripturalité | 58 |
| 1.2. Raisonnement et construction de la pensée dans la tradition orale | 60 |
| 1.2.1. Bénéfices des procédures mentales des actes routiniers | 60 |
| 1.2.2. La verbalisation, un outil de construction de la pensée | 61 |
| 1.2.3. A propos d'autres supports au raisonnement dans la tradition orale | 61 |
| 2. L'écriture : un outil complémentaire au développement des processus cognitifs | 64 |
| 2.1. L'écriture, un outil au service de l'organisation et de l'accroissement des savoirs | 64 |
| 2.1.1. Catégorisation des connaissances | 64 |
| 2.1.2. Accroissement des savoirs : listes et tableaux | 65 |
| 2.1.3. Stockage des informations | 66 |
| 2.2. La littéracie atteint tout le monde | 66 |
| 2.2.1. La littéracie dans l'organisation sociale | 66 |
| 2.2.2. Les moyens de paiement : littéracie et dématérialisation des échanges | 67 |
| 3. Vers une raison graphique élargie à la gestion du temps et de l'espace | 68 |
| 3.1. Développement de compétences issues de la raison graphique | 68 |
| 3.1.1. La mesure du temps | 69 |
| 3.1.2. La gestion du temps | 69 |
| 3.1.3. Maîtrise du temps et entrée dans la culture de l'écrit | 70 |
| 3.1.4. Gestion de l'espace | 71 |
| 4. Compétences empiriques ignorées | 72 |
| 4.1. Élaboration de savoirs personnels en dehors d'un cadre formel d'apprentissage | 72 |
| 4.2. L'entretien d'explicitation : un moyen pour faire émerger les connaissances | 75 |
| 4.3. Les ateliers d'écriture pour faire émerger les stratégies existantes | 76 |
| Conclusion du chapitre | 77 |

SECONDE PARTIE : LA PART LANGAGIÈRE DU TRAVAIL ET LA FORMATION EN MILIEU PROFESSIONNEL **79**

| | |
|---|-----------|
| CHAPITRE IV. Du langage au travail, à la formation des employés | 83 |
| 1. Mutation du travail et valorisation de la part langagière | 84 |
| 1.1. La part langagière du travail et la complexification des tâches | 85 |
| 1.1.1. Spécificités des pratiques langagières à l'oral | 85 |
| 1.1.2. Vers une démocratisation de l'usage des écrits professionnels | 86 |
| 1.2. D'autres formes de raisonnement au travail | 89 |
| 1.3. De la difficulté de décrire les autres formes de raisonnement | 91 |
| 1.4. Le passage à un univers sémiotique | 92 |
| 2. Le langage au travail : un objet de recherche | 93 |
| 2.1. De l'étude des textes légitimes à celle de la parole ouvrière en situation | 94 |
| 2.2. Présentation du réseau Langage et Travail | 95 |
| 2.2.1. L'interdisciplinarité du réseau | 96 |
| 2.2.2. Les secteurs professionnels étudiés par le réseau | 98 |
| 2.2.3. La méthodologie de recherche issue des travaux du réseau | 98 |

| | | |
|------|--|-----|
| 3. | Analyse de la place, du rôle et du statut de l'écrit en milieu professionnel | 99 |
| 3.1. | Éléments de contexte : les compétences langagières scripturales en situation professionnelle | 100 |
| 3.2. | Les écrits au travail : méthodologie de la recherche | 102 |
| 3.3. | Typologie des écrits du travail | 102 |
| 3.4. | Compétences langagières et usages sociaux de l'écrit : pour une approche globale de l'écrit | 103 |
| 4. | Pistes didactiques issues des travaux de recherche sur le français langue professionnelle | 106 |
| 4.1. | Français langue professionnelle : précisions terminologiques, publics et bénéfices de l'approche formative | 106 |
| 4.2. | Les démarches : outils de positionnement et formation en entreprise | 108 |
| 4.3. | Des outils de positionnement centrés sur l'analyse des situations professionnelles | 108 |
| | Conclusion du chapitre | 111 |

CHAPITRE V. La place de l'écriture et des écrits dans les formations professionnelles 113

| | | |
|--------|---|-----|
| 1. | Les recherches sur l'écriture en formation professionnelle | 114 |
| 1.1. | Retour sur l'historique de la formation | 114 |
| 1.2. | La question de la prise en compte du contexte professionnel | 115 |
| 2. | Place contrastée de l'écriture en formation professionnelle | 116 |
| 2.1. | L'écriture dans la formation à quatre métiers de la santé | 117 |
| 2.1.1. | Des différences dans les évaluations | 117 |
| 2.1.2. | Des différences dans les contenus de formation | 119 |
| 2.2. | Les bénéfices de l'écriture dans les formations professionnelles les plus qualifiantes : l'exemple des écrits longs | 120 |
| 2.2.1. | L'écriture, un outil au service de la mise à distance de l'activité | 120 |
| 2.2.2. | L'écriture, un élément favorable à l'analyse des situations | 122 |
| 3. | Effets d'une didactique centrée sur le sujet | 123 |
| 3.1. | Impact de l'environnement professionnel sur les apprentissages | 124 |
| 3.2. | Des facteurs déterminants dans les apprentissages | 126 |
| 3.2.1. | Le temps et l'espace : des indicateurs de l'engagement en formation | 127 |
| 3.2.2. | La prise en compte des compétences initiales : l'exemple du portfolio | 129 |
| | Conclusion du chapitre | 131 |

CHAPITRE VI. La formation à l'écrit dans le secteur professionnel de la propreté 133

| | | |
|--------|---|-----|
| 1. | L'activité de nettoyage : panorama du secteur professionnel de la propreté | 134 |
| 1.1. | Éléments de contexte : la propreté, un secteur d'activité en tension | 134 |
| 1.1.1. | Le secteur de la propreté : effets de la mise en concurrence des entreprises privées | 135 |
| 1.1.2. | Des conditions de travail contrastées entre secteur public et sociétés privées | 137 |
| 1.2. | La question de la langue et de l'oralité dans l'activité de nettoyage | 138 |
| 1.2.1. | L'activité de nettoyage : un contexte professionnel contraignant | 138 |
| 1.2.2. | La tradition orale : élément commun au secteur public et privé | 140 |
| 2. | La formation dans la branche de la propreté : discours contrastés | 142 |
| 2.1. | « Maîtriser les écrits professionnels » : une formation ancrée dans le contexte professionnel | 143 |
| 2.1.1. | Présentation générale de la formation : la lutte contre l'illettrisme en arrière-plan | 143 |
| 2.1.2. | Une formation qui relève de la didactique du français langue professionnelle | 144 |

| | |
|---|-----|
| 2.2. Des écarts entre les attentes des employeurs et la réalité du contexte professionnel | 146 |
| Conclusion du chapitre | 149 |

TROISIÈME PARTIE : ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE 151

CHAPITRE VII. Retour sur la problématique, présentation de la recherche 155

| | |
|--|-----|
| 1. Méthodologie générale | 155 |
| 1.1. Retour sur la problématique : mise au jour des compétences empiriques | 156 |
| 1.2. Une approche méthodologique dans la lignée des travaux du réseau Langage et Travail | 157 |
| 2. Les terrains de recherche et les témoins : panorama du métier d'agent de nettoyage | 159 |
| 2.1. Le choix du terrain de recherche : immersion dans le métier des agents de nettoyage | 160 |
| 2.2. Le lieu de travail comme terrain de recherche : obstacles et négociations | 162 |
| 3. Les méthodes d'investigation : une démarche inspirée de l'ethnographie | 176 |
| 3.1. La grille d'analyse | 177 |
| 3.2. La description ethnographique : les écrits de la recherche | 179 |
| 3.3. Les entretiens semi-directifs : un complément d'enquête | 182 |
| Conclusion du chapitre | 184 |

QUATRIÈME PARTIE : PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS : DU LANGAGE AU TRAVAIL, VERS LES COMPÉTENCES ISSUES DE LA « RAISON ORALE » 187

CHAPITRE VIII. Les gens : portraits centrés sur le rapport à l'écrit 191

| | |
|--|-----|
| Europe Place Nette (EPN) | 193 |
| Mairie de Villenette | 201 |
| Établissement de formation professionnelle supérieure (EFPS) | 211 |
| Université de Villenette | 217 |
| Société nettoyage pro (SNP) | 221 |
| Conclusion du chapitre | 224 |

CHAPITRE IX. Les lieux : place de l'écrit et traces de numérotation dans l'univers sémiotique de l'entreprise 229

| | |
|--|-----|
| 1. Les écrits règlementaires observés sur les postes de travail | 231 |
| 1.1. Organisation formelle du travail : les écrits liés au calendrier, aux horaires et à l'activité | 231 |
| 1.2. Organisation formelle du travail : les écrits relatifs à la démarche qualité et à la sécurité | 233 |
| 1.3. Organisation formelle du travail : les écrits relatifs aux gestes professionnels | 236 |
| 1.4. Organisation formelle du travail : les écrits qui marquent la position sociale de la hiérarchie | 239 |
| 2. Les écrits du travail réel : passage spontané à l'écrit | 241 |
| 2.1. Des situations spontanées de production écrite | 241 |
| 2.2. Des situations spontanées de réception écrite | 243 |
| 3. Les écrits de l'environnement de travail | 244 |

| | | |
|------|--|-----|
| 3.1. | Les écrits qui signalisent des lieux | 245 |
| 3.2. | Les écrits « démocratiques » | 246 |
| 4. | Traces de numérotation observées sur les postes de travail | 250 |
| 4.1. | Chiffres et nombres | 251 |
| 4.2. | Mesure des quantités | 251 |
| 4.3. | Mesure du temps | 254 |
| 5. | L'univers sémiotique de l'entreprise | 256 |
| 5.1. | Logogrammes, pictogrammes, et représentations schématisées | 256 |
| 5.2. | Autres marqueurs de l'univers sémiotique et sensoriel : couleurs et odeurs | 258 |
| | Conclusion du chapitre | 263 |

CHAPITRE X. La parole au travail **265**

| | | |
|--------|--|-----|
| 1. | Les interactions verbales sur le lieu de travail | 266 |
| 1.1. | Interactions avec les usagers : des relations de service contrastées | 266 |
| 1.1.1. | Peu ou pas d'interactions durant l'activité de nettoyage | 266 |
| 1.1.2. | La présence des usagers peut constituer une contrainte à l'activité de nettoyage | 267 |
| 1.1.3. | Climat convivial avec les usagers | 269 |
| 1.1.4. | Échanges d'informations | 270 |
| 1.1.5. | Place de la parole autorisée | 271 |
| 1.2. | Interactions verbales au sein de l'équipe de nettoyage | 272 |
| 1.2.1. | Une activité solitaire et en grande partie silencieuse | 272 |
| 1.2.2. | Interactions en équipe : convivialité et collaboration dans le travail | 274 |
| 1.2.3. | Des interactions qui révèlent des tensions et des contraintes | 275 |
| 1.3. | Quand les employés parlent de leur hiérarchie | 275 |
| 1.3.1. | « Petits » et « grands chefs », quand les témoins parlent de la hiérarchie | 276 |
| 1.3.2. | Interactions marquées par le poids de la hiérarchie | 276 |
| 1.3.3. | Discours et représentations de la hiérarchie | 277 |
| 2. | Le vocabulaire professionnel | 281 |
| 2.1. | Vocabulaire qui désigne des lieux | 282 |
| 2.2. | Vocabulaire qui désigne des objets : le matériel et les produits d'entretien | 286 |
| 2.2.1. | Désignation du matériel | 286 |
| 2.2.2. | Désignation des produits | 291 |
| 2.2.3. | Désignation des gestes professionnels | 293 |
| 3. | Les discours réflexifs sur l'activité | 298 |
| 3.1. | Gestion de l'espace | 299 |
| 3.2. | Gestion du temps | 300 |
| 3.3. | Gestion des tâches rationalisées | 301 |
| 3.4. | Commentaires évaluatifs sur l'activité | 303 |
| 3.4.1. | Commentaires sur le matériel et les surfaces à nettoyer | 303 |
| 3.4.2. | Commentaires sur le travail et ses conditions | 303 |
| 3.5. | Inventaire des formes discursives qui évoquent l'activité : l'organisation textuelle de l'oral | 304 |
| | Conclusion du chapitre | 309 |

CHAPITRE XI. Les manières de faire : la logique au travail **313**

| | | |
|--------|---|-----|
| 1. | La logique de la gestion des tâches dans l'espace | 314 |
| 1.1. | Gestes et postures | 314 |
| 1.1.1. | Des gestes adaptés aux lieux | 315 |
| 1.1.2. | La gestion des postures | 315 |

| | |
|--|------------|
| 1.1.3. La protection du corps | 316 |
| 1.2. Gestion des tâches en fonction de l'occupation des lieux | 317 |
| 1.2.1. L'observation de l'usage des lieux | 318 |
| 1.2.2. Le repérage des indices de l'occupation des lieux | 318 |
| 1.2.3. L'observation des habitudes des usagers | 319 |
| 1.2.4. L'adaptation aux habitudes des usagers | 320 |
| 1.3. Organisation spatiale : les déplacements | 321 |
| 1.3.1. Les économies de pas | 321 |
| 1.3.2. La rationalité du travail | 322 |
| 1.3.3. La gestion du travail dans les espaces vastes ou complexes | 322 |
| 2. La gestion rationnelle des tâches dans le temps | 324 |
| 2.1. Un usage contrasté de la mesure et du contrôle du temps | 324 |
| 2.1.1. Les manières de mesurer le temps | 324 |
| 2.1.2. Une mesure empirique de la durée des tâches | 325 |
| 2.2. La planification des tâches | 326 |
| 2.2.1. La planification des tâches par la durée | 326 |
| 2.2.2. Les astuces pour gagner du temps | 327 |
| 2.2.3. La prise en compte de l'occupation des lieux | 327 |
| 2.2.4. La gestion des imprévus | 328 |
| 2.2.5. Les prises de liberté par rapport aux consignes et aux formations | 328 |
| Conclusion du chapitre | 330 |
| CONCLUSION | 333 |
| BIBLIOGRAPHIE | 339 |
| LISTE DES TABLEAUX | 351 |
| TABLE DES ANNEXES (CD-Rom) | 353 |
| TABLE DES COMPTES RENDUS D'OBSERVATION DE POSTE (CD-Rom) | 355 |
| TABLE DES MATIERES | 357 |