



HAL
open science

Les discours dans l'action. Réflexions autour des stratégies de formation linguistique pour des personnels de chantiers de construction

Chantal Parpette, C. Medina

► **To cite this version:**

Chantal Parpette, C. Medina. Les discours dans l'action. Réflexions autour des stratégies de formation linguistique pour des personnels de chantiers de construction. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2012, 51, pp.156-166. halshs-00854248

HAL Id: halshs-00854248

<https://shs.hal.science/halshs-00854248v1>

Submitted on 7 Jul 2023

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

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

Les discours dans l'action : réflexions autour des stratégies de formation linguistique pour des personnels de chantiers de construction

Chantal PARPETTE

Université Lumière-Lyon 2
Département sciences du langage, laboratoire ICAR
Avenue Mendès-France
69500 Bron – France
Chantal.Parpette@univ-lyon2.fr

Cécile MEDINA

Laboratoire HCTI
Université de Bretagne Occidentale
Faculté Victor Segalen
3 rue des Archives
29200 Brest-France
medina.cecile@gmail.com

Résumé

La recherche présentée ici s'intéresse aux discours des chantiers de construction afin d'en tirer des données susceptibles d'appuyer des programmes de formation linguistique à destination d'ouvriers allophones recrutés dans leurs pays d'origine pour leurs compétences professionnelles. L'analyse de ces discours, caractérisés par une imbrication très forte avec l'espace du chantier et les actions qui y sont réalisées conduit à repenser les stratégies habituelles d'enseignement, quasi exclusivement verbo-centrées, pour les orienter vers des modalités intégrant la combinaison langage-action et l'alternance entre classe et espace professionnel.

Resumo

A pesquisa apresentada neste artigo se refere aos discursos presentes no contexto profissional da construção civil e tem como objetivo analisar dados que possam vir a contribuir para a elaboração de programas de formação linguística destinados aos operários alófonos que trabalham neste setor, selecionados em seus países de origem segundo suas competências profissionais. A análise desses discursos, marcados por uma imbricação muito forte no contexto da construção civil e das ações nele realizadas nos leva a repensar as estratégias habituais de ensino, quase que exclusivamente verbais, para orientá-las na direção do desenvolvimento de outras modalidades integrando a relação linguagem-ação e a alternância entre a sala de aula e espaço profissional.

1. Introduction

Les situations orales professionnelles offrent une gamme très étendue de relations entre discours et action. Dans un cours magistral de droit, la composante verbale occupe la place essentielle et structure fondamentalement la communication. L'action d'enseigner est en l'occurrence une action quasi exclusivement langagière. Si l'espace de l'amphithéâtre et la valeur institutionnelle qui lui est attachée imprime une certaine forme au discours, il ne joue aucun rôle dans le sens des énoncés. Et aucun artefact ne sert de support aux explications de l'enseignant. Il en va différemment d'autres contextes d'enseignement où la manipulation des objets (ordinateur, vidéo-projecteur) et les différentes schématisations ou formules inscrites au tableau s'imbriquent dans le discours de l'enseignant et le structurent tout comme ils prennent sens grâce au discours de celui-ci (Bouchard et Parpette, 2008 et 2009). Les échanges entre un médecin et son patient lors d'une consultation médicale font intervenir de manière déjà plus marquée la combinaison entre l'acte et la parole (Fassier et Talavera-Goy, 2008 ; Kautenburger, 2006). Certains énoncés ne prennent sens qu'en lien avec les gestes du médecin, au moment de l'auscultation par exemple, alors que d'autres moments se déroulent essentiellement sous forme d'échanges verbaux (historique des symptômes, explication du diagnostic, proposition de traitement). Ce qui se passe sur un chantier de construction figure à l'autre bout de cette chaîne de combinaisons entre discours et action : l'espace, le temps, les gestes et les objets de l'action professionnelle, ainsi que le vécu professionnel partagé entre les travailleurs, structurent les discours de manière fondamentale au point qu'il n'est souvent pas possible de les en dissocier.

La formation linguistique des ouvriers migrants confronte donc les enseignants chargés de concevoir et assurer ces formations à des réflexions qui les éloignent singulièrement des stratégies qui prévalent dans les cours de langue habituels, centrés essentiellement sur la communication verbale. Il ne s'agit plus seulement en effet de s'intéresser à la seule compétence linguistique mais à ce qu'il est convenu d'appeler la part langagière du travail. L'impulsion donnée aux programmes de formation linguistique dans le contexte de la formation professionnelle généré par la loi de cohésion sociale de 2004, interroge les stratégies de formation : comment intégrer objets, espace, compétences professionnelles dans les modalités et les supports d'enseignement ? Est-il possible de concevoir ce type d'exigence dans un espace-classe et selon des modalités prévues pour les formations linguistiques pensées en termes de situations de communication et non de situations professionnelles ?

Nous nous proposons d'explorer ici quelques unes des caractéristiques des discours de travail sur les chantiers de BTP afin d'étudier des pistes de formation linguistique. Il ne s'agit pas en l'état actuel de la réflexion de proposer des modalités d'apprentissage de la langue à l'opérationnalité assurée, mais, plus modestement, d'amorcer des propositions à soumettre à expérimentation.

2. La langue reconnue comme compétence professionnelle

Le secteur des bâtiments et travaux publics (BTP) fait face à un déficit de main-d'œuvre croissant compensé par un appel fréquent à des ouvriers étrangers qualifiés. L'absence de maîtrise d'un français minimal de la part de cette catégorie professionnelle est source d'erreurs et de conflits. Les erreurs dues en partie à un problème de compréhension ralentissent la productivité, synonyme de pertes

financières pour l'entreprise, et peuvent nuire à la sécurité. La formation linguistique vise à offrir une meilleure intégration de ces salariés dans l'entreprise, et à permettre une plus grande efficacité de leur action sur chantier, dans les conditions de sécurité requises.

La prise en compte par les pouvoirs publics français de la question linguistique peut s'appréhender au travers de différentes lois. La loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie modifie l'article L.900-6 du code du travail en y incluant la question linguistique : « Les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie ». L'article 5 de cette loi donne le statut de compétence professionnelle à la langue et permet d'intégrer aux formations professionnelles les formations en français.

La loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales, présente la particularité d'attribuer aux régions à compter du 1er janvier 2005 un rôle accru concernant la formation professionnelle au travers d'un plan régional de formation, outil d'action pour la formation professionnelle dans une perspective qualifiante : « Ces formations devront permettre aux bénéficiaires d'acquérir une qualification reconnue ».

Enfin, la loi de cohésion sociale du 18 janvier 2005, s'attache à la question de la promotion de l'égalité des chances et fait de l'apprentissage de la langue un enjeu de la formation professionnelle et de l'intégration sociale et professionnelle des salariés et/ou les demandeurs d'emploi.

3. Étude de la part langagière au travail, description du protocole

Afin de répondre aux besoins de formations nouveaux, favorisés par ces dispositifs législatifs, il nous faut tout d'abord étudier la langue sur chantier pratiquée par les francophones pour pouvoir ensuite proposer une offre de formation linguistique adaptée.

La recherche que nous avons menée¹ a été réalisée pour le compte de la Société de BTP Vinci, thèse financée par un contrat de recherche CIFRE. Nous avons mené une étude participante et longitudinale de trois ans auprès de compagnons en BTP afin de dresser un état des lieux du français parlé dans ce contexte. Nous avons adopté une observation de terrain suivant une approche *in situ* participante. Le corpus dont nous disposons est le résultat d'une période de près de deux années d'enregistrements audio réalisés au sein de sociétés du Groupe Vinci. Nous avons observé le public ouvrier, qui représente la majorité des emplois du groupe Vinci, entre 60% et 85% suivant les entreprises du groupe. Nous nous sommes intéressées à deux grandes activités du groupe au travers des métiers des Bâtiments et des Travaux Publics (TP). Nous avons enregistré 93 locuteurs en TP et 55 locuteurs en Bâtiment, soit 95% de la population sollicitée (5% ont refusé l'enregistrement). Tous nos locuteurs sont de sexe masculin.

¹ Thèse de Cécile Médina *Le français parlé dans les BTP. De l'analyse interactionnelle à la constitution d'un parcours d'apprentissage*. Université de Bretagne de l'Ouest

4. Quelques caractéristiques des discours de chantiers de construction

4.1. Un processus de contextualisation dans un univers polysémique

Le discours de chantier s'inscrit particulièrement dans un phénomène que l'on pourrait décrire comme « des significations très dépendantes de l'espace et de la temporalité du chantier » (référence, année, page). En effet, chaque énoncé prend sens dans un rapport étroit avec l'espace, le temps et les savoir-faire à mettre en œuvre. Afin d'illustrer notre propos, nous prendrons appui sur un premier exemple : « mets un coup de pelle là ». Cet énoncé peut en effet admettre différents types de réponses qui seront conditionnées par le lieu, le moment, les locuteurs en présence, et leurs savoir-faire professionnels.

Le récepteur peut interpréter l'annonce « mets un coup de pelle là » comme étant une demande d'évacuer la terre à un endroit précis lors de la phase d'implantation. Mais elle peut également être interprétée comme une demande d'ajout d'un peu de béton (une pelle de béton) dans la trace avant la pose de bordure. Enfin le terme « pelle » peut être interprété comme « tractopelle » et conduire alors à deux actions, soit enlever une partie de terre ou de cailloux au moyen du godet du tractopelle, soit rajouter de la terre ou du caillou. On observe donc au travers de cet exemple que l'action à réaliser (mettre ou enlever) ne peut être analysée qu'au regard de l'avancement du chantier (le phasage) et des moyens à mobiliser (pelle ou tractopelle), eux-mêmes conditionnés par la tâche à réaliser d'une part, par les compétences du récepteur d'autre part. Si celui-ci est conducteur d'engin, la requête qui lui est adressée concernera nécessairement le tractopelle ; dans le cas contraire, il s'agira d'une pelle ordinaire. Le sens d'un énoncé sur le chantier est donc très polysémique, chaque signification dépendant à la fois du phasage du chantier et des profils professionnels et postes de travail des individus.

4.2. Parole et action

L'imbrication entre discours et action apparaît encore plus déterminante dans les tâches qu'accomplissent sur ce même chantier le grutier et le chef.

Le chef, au sol, muni d'un walkie-talkie, donne des instructions au grutier installé 40 mètres au-dessus de lui dans la cabine de la grue. Ce dernier ne parle pas mais réagit en déplaçant la grue selon les directives qu'il reçoit :

Le chef : la 125 qu'est là y a X dessus on la met à côté

Le grutier vient pour accrocher la banche et l'ouvrier debout sur la banche l'accroche

Le chef : monter monter monter monter

Le grutier démarre - la parole du chef accompagne la montée de la banche

Le chef : stop

Le grutier arrête la banche en l'air - le chef se déplace

Le chef : mets-là ici on va la gratter et graisser

Le grutier repère le nouveau positionnement du chef et lui redescend la banche Le chef et un ouvrier au sol grattent et graissent la banche

À chaque consigne répond une action du grutier (en italique dans le corpus ci-dessus) ; et chaque action accomplie entraîne une nouvelle consigne jusqu'à la

réalisation complète de la tâche. La tâche prévue est menée à bien grâce à une combinaison entre parole et action, particulièrement visible ici du fait de la répartition exclusive de l'une et de l'autre entre les deux acteurs de la situation.

Cette combinaison entre parole du chef et action du grutier est structurée par l'espace du chantier et le travail à accomplir, ici la construction de l'immeuble. Enfin, les énoncés qui dirigent les opérations trouvent leur signification dans la compétence professionnelle partagée des deux locuteurs en présence. Le grutier sait ce qu'est « la 125 » (une banche de un mètre vingt-cinq), et pourquoi il faut « la mettre à côté ». En effet, au cours de cette action le grutier et les compagnons au sol sont engagés dans une phase de démontage et préparation. Ainsi, le grutier sait qu'il ne peut déplacer que certaines banches, celles libres et celles ayant servi la veille au coffrage de murs. Mais lorsque le compagnon au sol annonce « prends celle-là on va la gratter » cela signifie qu'il s'agit d'une banche exploitée la veille en coffrage. De fait, elle doit être nettoyée, ce qui va impliquer une phase de transition de nettoyage entre la prise de la banche et son repositionnement, mais ce qui implique également que lorsqu'il va lever la banche, il va devoir le faire avec plus de précautions car elle est collée au béton, des éléments de type aimants sont susceptibles de tomber, et il y a un risque pour le personnel au sol. L'ensemble de ces informations émerge de l'énoncé présenté dans notre exemple.

La compétence professionnelle partagée, et la connaissance du chantier limitent la dimension linguistique à des énoncés brefs, relativement routinisés, et dont la signification s'appuie sur la compétence professionnelle partagée entre les deux interlocuteurs. Le savoir-faire rend inutile un dire développé. On verra ci-dessous que la verbalisation de ces données implicites peut faire partie des stratégies de formation linguistique des personnels allophones.

5. Mise en œuvre didactique

La formation linguistique des personnels allophones des chantiers pose un certain nombre de questions par rapport aux schémas habituels des formations dispensées dans les centres de langue. L'enseignement du Français langue étrangère a mis, depuis les années 70, la notion de situation de communication au cœur de ses préoccupations, mais en privilégiant la dimension verbale au point d'exclure quasiment toute autre dimension, en particulier l'organisation spatiale et les objets, les gestes et actions des participants, leur vécu partagé, et l'inscription de leurs discours dans la durée. La raison essentielle, structurelle, et la plus contraignante, réside dans la situation d'enseignement-apprentissage, au sein d'un espace-classe, qui suppose de reconstituer et traiter des discours hors de leur contexte naturel de production. L'enseignement de la langue est donc essentiellement verbo-centré. Cette centration sur la dimension verbale reste possible dans des situations où l'action n'est pas centrale, où elle ne structure pas le discours. Les éléments de contexte susceptibles d'intervenir dans la forme du discours, le lieu, les objets présents, sont ramenés à la dimension verbale, par des procédures d'explicitation. Les simulations de réel opèrent une série de prises en charge du contexte par le texte de manière à rendre audible une communication hors de tout contexte, par l'introduction d'énoncés très explicatifs (Parpette, 1998). Les discours professionnels très imbriqués dans l'action, qu'il s'agisse de fouilles archéologiques, de soins infirmiers aux malades, ou comme ici de chantiers de construction ne peuvent pas se couler dans ces procédures. Si la reconfiguration d'éléments situationnels en éléments verbaux reste une procédure opérationnelle, elle ne peut pas jouer le rôle central. La création d'un programme de formation

linguistique pour les ouvriers de BTP allophones suppose donc de trouver d'autres procédures pour traiter cette part langagière du travail qui ne peut être isolée de l'acte professionnel dans lequel elle s'inscrit.

Nous allons essayer de tracer ici quelques pistes pour la mise en oeuvre d'une formation linguistique adaptée à ce type de public professionnel. Il est nécessaire de penser de nouvelles procédures de travail tout en restant réaliste par rapport à la faisabilité de l'opération. S'il est important pour le concepteur du programme et l'enseignant d'accepter d'évoluer vers des pratiques d'enseignement un peu différentes de celles qui prévalent en centres de langue, il ne faut toutefois pas perdre de vue le fait que i) ces formations comportent un nombre d'heures limité, ii) le chef de chantier attend de cette formation des résultats tangibles au terme de la formation, c'est-à-dire la maîtrise de la part langagière des tâches accomplies par l'ouvrier à son poste de travail, iii) l'espace-classe où aura nécessairement lieu une partie de la formation reste un espace « hors site », qui n'est pas celui du chantier, et que cela comporte à la fois des contraintes et des potentialités.

Les pistes proposées ici sont un début de réflexion sur la manière de concevoir un programme de formation linguistique pour ces ouvriers allophones des chantiers de BTP. Elles s'inscrivent dans une approche par poste de travail. Il ne s'agit donc pas d'une approche transversale des compétences. Les procédures proposées ici sont à la fois un réinvestissement de pratiques connues en enseignement du FLE, et une évolution vers des formes d'enseignement plus innovantes.

5.1. La prise en compte de l'espace professionnel

Dans le champ de l'enseignement du français langue étrangère, la dimension visuelle occupe dans les manuels une place quantitativement conséquente mais qualitativement secondaire dans son rapport aux discours.

Très peu de tentatives ont été faites pour produire des méthodes vidéos, sans doute considérées comme coûteuses, exigeantes en matériel, et finalement pas indispensables compte tenu de l'orientation verbo-centrée de l'enseignement de la langue. Dans le cadre qui nous intéresse ici, la dimension visuelle joue un rôle essentiel. Celle-ci peut prendre différentes formes en termes de supports :

éléments fixes - photos, schémas, petits objets de chantier - donnant lieu à des activités d'apprentissage lexical : appariement mots/objets, énoncés/actions ; compréhension/production orale de description de lieux, de machines, d'opérations de chantier ;

vidéos : elles permettent de représenter l'espace d'un chantier, d'en faire apparaître en abrégé les différents moments, et de focaliser sur certaines actions. À partir de ces supports, peuvent être mises en oeuvre des activités de compréhension des situations dans leur dimension verbo-gestuelle, mais aussi des activités d'expression : description du chantier, de la chronologie des opérations ; explication des actions et des procédures sur tel ou tel poste de travail.

L'ingénierie de ce type de formation comporte de manière quasi incontournable la constitution de supports filmés réalisés en collaboration entre des concepteurs de formations, des décideurs en entreprises et des acteurs de chantiers. Soulignons au passage que ce sont des opérations lourdes, qui supposent des scripts précis pour que les films puissent montrer les aspects sur lesquels il paraît important de travailler.

Pour être opérationnelles et servir au plus grand nombre de formations possible, ces actions demanderaient que les produits ainsi réalisés soient mutualisés.

5.2. *Le traitement de la parole dans l'action vs la parole sur l'action*

La parole au travail comporte deux facettes dont la distinction n'est pas anodine pour la construction de séquences de formation linguistique. Elle est d'une part parole *dans* l'action, comme on l'a vu dans les extraits plus haut. Elle est aussi parole en amont ou en aval de l'action, parole *sur* l'action, qu'il s'agisse d'expliquer ce que l'on va faire, ce que l'on a fait, ou de rendre compte d'un dysfonctionnement. La parole *dans* l'action, dans ces moments du chantier où le plan technique et le plan linguistique sont très imbriqués, est plus difficile à traiter hors site. Si l'on considère que cet entraînement doit avoir lieu pendant la formation linguistique, certaines pistes peuvent être explorées.

Dans le cas qui nous occupe, on peut imaginer une mise en situation dans les sites d'apprentissage du BTP, chantier école, ou centre de formation professionnelle. Ces lieux d'apprentissages *in situ* devraient permettre de combiner le dire, le dire de faire et le faire, en complément des activités réalisées en salle de cours. Peut être proposée par exemple dans ce contexte une activité de type jeu de rôle au cours duquel chaque participant serait mis en situation. Nous pouvons imaginer que lors de l'apprentissage des nombres, qui peut être contextualisé par la phase d'implantation en TP, nous pouvons réaliser une mise en situation. L'émetteur possède un plan sur lequel il lit les indications de hauteur des points à marquer qu'il annonce à son binôme : « tu mets celui-là à plus dix » ce qui signifie à plus dix centimètres du sol ; son partenaire doit mesurer et positionner le cordeau. Suite à cette première étape les rôles sont inversés, de manière à ce que chacun réalise production verbale et réponse actionnelle. Cette activité pourra se conclure par une étape de vérification, toujours présente en clôture de chaque phase en BTP. Pour ce faire, les binômes intervertiront leurs places et auront à charge de vérifier le travail de l'autre groupe ce qui les amènera à verbaliser le travail réalisé, voire les dysfonctionnements.

La parole *sur* l'action est plus difficile à saisir sur le chantier pour l'observateur parce qu'elle n'est pas systématiquement présente - on a moins besoin de parler quand tout se déroule bien ! - et qu'elle émerge de manière peu prévisible en fonction des aléas du chantier. C'est en revanche la plus facile à traiter dans l'espace de la classe justement parce qu'elle n'est pas inscrite directement dans l'action, elle est plutôt description ou narration de l'action, et peut de ce fait être traitée de manière automne. Il est assez aisé d'imaginer des activités de prise de parole de ce type dans la classe, à partir par exemple de photos ou de vidéos, pour développer le discours explicatif, apprendre à parler de son travail. Cette compétence d'explicitation relève de plus en plus des compétences professionnelles car, comme le souligne F. Murlon-Dalliès, cela permet aussi de « rendre perceptibles les 'blancs' du discours, ses non-dits qui sont autant d'évidences pour certains praticiens et autant de chausse-trappes pour les néophytes extérieurs au domaine d'activité et pour les étrangers n'ayant pas les mêmes codes culturels ni les mêmes pratiques professionnelles » (2008 : 136). Pour des ouvriers allophones récemment ou pas encore arrivés sur le chantier, apprendre à parler du chantier, de ses acteurs, de ses techniques, de ses habitudes, est une manière de s'acculturer à l'environnement professionnel qu'ils sont appelés à intégrer, et de mieux maîtriser plus tard les implicites de la communication du chantier.

5.3. *Du scénario discursif aux énoncés particuliers*

Les discours professionnels sont, d'une part, configurés par les habitudes langagières de la profession qui a mis au point au fil du temps des scénarios discursifs, et des énoncés plus ou moins routinisés selon les situations.

Ces scénarios sont d'autre part investis par des individus qui ont chacun leur personnalité propre, leur humeur du moment, etc. Les discours qu'ils produisent sont la résultante de ces deux composantes, l'une collective, prévisible, l'autre individuelle, plus sujette à variation (De Saint Georges, 2007). S. Abul-Haija montrait dans son étude des discours des guides touristiques (2004) comment le guide mêle explication sur les sites et ce qu'elle appelle le « discours relationnel », comment les moments de la visite se suivent selon un ordre prévisible, mais avec une implication personnelle, un style dépendant étroitement du caractère du guide qui peut choisir un degré de connivence très élevé ou au contraire très limité avec son public, ce qui lui donne soit le profil du guide sérieux, soit au contraire celui de l'amuseur.

Cette combinaison entre un scénario pré-établi et ses différentes déclinaisons langagières en fonction des individus peut donner lieu sur le plan didactique à deux types d'activités. Le premier consiste à faire repérer le déroulement d'un scénario, par exemple « comment s'organise le discours d'un ouvrier au sol demandant une intervention au grutier, quelles sont les étapes de ses instructions ? ». Celles-ci se présentent toujours de la même manière : annonce de l'élément à prendre, guidage de la manœuvre, annonce du lieu de destination, guidage de la manœuvre, annonce des actions spécifiques si besoin, guidage de la manœuvre, puis guidage de la manœuvre pour déposer l'élément. Une fois le scénario établi, on fait écouter et comparer les discours de 2 ou 3 ouvriers différents s'adressant au grutier, avec le repérage, au sein du scénario partagé, des différents énoncés utilisés par chacun, et des variations dans les manières de l'actualiser.

5.4. Validation des compétences langagières

L'évaluation des compétences langagières ne peut pas s'inscrire dans les certifications habituelles, telles DELF-DALF, qui n'impliquent que la dimension verbale de la communication. Comme nous l'avons vu plus haut, au point 5.2, deux modalités d'utilisation de la langue sont à développer dans la formation. La capacité à décrire une opération de chantier, à exposer un dysfonctionnement, peut être évaluée sous une forme habituelle, en salle, face à un examinateur. En revanche, comme le souligne H. Adami (2007 : 90-91) l'évaluation de la parole en action, ou, en d'autres termes, de la capacité à établir une relation adéquate entre la parole et l'action, ne peut se situer en-dehors du site du chantier. On peut alors imaginer une évaluation conjointe par l'enseignant de langue et du tuteur lors d'activités de chantier.

Pour ce faire, une première évaluation spécifiquement langagière peut être réalisée en salle de cours en exploitant les éléments de contextualisation utilisés tout au long de la formation. Lors de cette première phase de l'évaluation, sont évaluées une partie des compétences en réception orale et écrite, puis en production orale et écrite. Dans un second temps, les mêmes exercices adaptés au contexte entier du chantier sont réalisés. Le tuteur procède à des passages de consignes et évalue les réponses actionnelles et/ou verbales. Cette évaluation est réalisée en partenariat entre le formateur linguistique et le tuteur de chantier. Le second évalue la pertinence de la réponse en acte, le premier veille à distinguer la compétence en langue et la compétence professionnelle. Il est en effet important que l'évaluation de la compétence linguistique ne soit pas occultée par le savoir-faire professionnel.

Conclusion

La formation mixte, entre salle de cours et chantier sur les sites des entreprises, est un dispositif de formation professionnelle particulièrement développé en BTP depuis les années 90, même si elle tend à se réduire par manque de formateurs susceptibles de prendre en charge cette stratégie de formation. Cette approche combinée fait particulièrement sens dans un contexte où parole et action sont aussi étroitement imbriquées. De plus, l'apprentissage et le compagnonnage, ainsi que le tutorat, sont des formes de transmission de savoirs particulièrement prégnantes dans ce secteur d'activité. Les procédures de formation linguistique esquissées ici pourraient donc s'appuyer sur des codes de formation déjà en place dans ce secteur d'activité.

Bibliographie

ABUL-HAIJA S., (2004), *Analyse du discours et didactique. Le discours des guides touristiques en situation exolingue : le cas des guides jordaniens*, Thèse de doctorat, Lyon : Université Lumière-Lyon 2.

ADAMI H., (2007), « Dire le savoir-faire en contexte professionnel : problèmes, enjeux et perspectives », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 42 : Langue et travail, Paris : Cle International, pp. 88-99.

BOUCHARD R. et PARPETTE C., (2008), « Reformulation et coformulation dans la communication scientifique avec support écrit », in Schuwer, M., Le Bot, M.-C., Richard E., (éds.), *Pragmatique de la reformulation : types de discours- interactions didactiques*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 55-74.

BOUCHARD R. et PARPETTE C., (2009), « Plurisémioticité et multimodalité dans un cours magistral scientifique », in Rabatel, A. (dir.), *Reformulations pluri-sémiotiques en situation de formation didactique et professionnelle*, Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, pp. 97-116.

DE SAINT GEORGES I., (2007), « Actions, médiations et interactions : une approche multimodale du travail sur un chantier », *Cahiers de linguistique française*, 26, revue en ligne, Université de Genève, pp. 321-342.

FASSIER T. et TALAVERA-GOY S., (2008), *Le français des médecins*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 331p.

KAUTENBURGER M., (2006), « Pratique et théorie pour un cours de français médical réussi », *Le Français dans le Monde*, 346, Paris : Cle International, pp. 32-35.

MOURLHON-DALLIES F., (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris : Didier, 351p.

PARPETTE C., (1998), « Le discours oral : des représentations à la réalité », in Springer, C. (éd.), *Les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, Strasbourg : Université de Strasbourg, pp. 126-134.