



HAL
open science

Les combinaisons entre discours et action : impacts sur la collecte des données et les dispositifs de formation linguistique.

Chantal Parpette, Cécile Medina

► To cite this version:

Chantal Parpette, Cécile Medina. Les combinaisons entre discours et action : impacts sur la collecte des données et les dispositifs de formation linguistique.. Points Communs - Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s), 2015, Méthodologie de collecte des données en Français sur Objectif Spécifique, 44, pp.5-19. halshs-04164107

HAL Id: halshs-04164107

<https://shs.hal.science/halshs-04164107v1>

Submitted on 18 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.

Chantal Parpette, Université Lumière-Lyon 2, Laboratoire ICAR (France)

Cécile Medina-Jaouen, CLA - Université de Franche-Comté, Laboratoire ELLIADD (France)

Les combinaisons entre *discours* et *action* : impacts sur la collecte des données et sur les dispositifs de formation linguistique

1. Introduction

La collecte des données est fortement conditionnée par la relation entre discours et contexte, phénomène particulièrement accentué pour les données orales, qui font l'objet de cet article. Chaque collecte se situe entre deux pôles extrêmes, celui des discours très fortement inscrits dans les contextes qui les génèrent, très liés à l'action, et celui des discours beaucoup plus autonomes par rapport à leur contexte de production et moins directement marqués par le temps, l'espace et l'action. Cette relation entre langage et contexte a un impact sur la collecte des données et sur le déroulement des formations FOS construites à partir de ces situations et de ces données. C'est ce que nous nous proposons d'analyser ici.

Le présent article comporte deux parties. La première propose quelques réflexions à propos des relations qu'entretiennent les discours et les actions dans différents types de contextes. La seconde analyse un contexte, celui d'un chantier de construction, où actions et discours sont fortement imbriqués, et montre l'impact de cette structuration sur la collecte des données et sur le dispositif de formation linguistique qui y est associé.

2. Discours et actions : de l'autonomie à l'imbrication

2.1 La place des discours dans les situations professionnelles

Nous emprunterons à Hall (1983) le terme de « contexte fort » pour désigner les situations dans lesquelles la signification des discours est fortement rattachée au temps et à l'espace de la communication, et celui de « contexte faible » pour celles où la relation entre les deux est plus limitée, moins essentielle.

Dans les contextes forts les discours font sens par rapport aux objets, à l'espace, à la temporalité de l'action. En d'autres termes, ils n'ont pas d'autonomie par rapport au contexte, et isoler le discours du lieu où il est produit le vide largement de sa signification opérationnelle.

Sur un chantier de fouilles archéologiques, par exemple, les équipes travaillent dans un espace particulier, sur des formes ou des fragments d'objets qu'elles sont en train de mettre à jour. Ce qu'elles disent est totalement relié à ce qu'elles ont sous les yeux, sous la main, à leur vécu partagé, et il n'est pas possible de séparer discours et contexte. C'est ce qui apparaît à travers cet extrait d'un échange entre deux archéologues :

Béatrice : Sur ton radier et en fait en élévation tu aurais que ce que tu as là. Et du coup le parement extérieur... Ben peut-être là. Les galets là euh faudrait que je dégage mieux. Ben là c'est sûr. Et est-ce que le contrefort est pas venu justement euh s'appuyer... Ça pourrait être ça. Parce que là effectivement on n'est pas forcément dans quelque chose très bien construit. Et pourtant on a le mortier, on a tout ce qu'on veut mais... Tu vois ça par contre, c'est plausible hein ! Effectivement ils se sont servi d'une partie de l'abside pour... Ils ont conservé cette partie-là en fait pour s'en servir comme radier. L'autre partie, ils en avaient plus besoin mais cette partie-là, ils en avaient besoin pour construire leur mur.

Aurélie : Non mais ça en plus ils ont... qu'après.

Béatrice : En plus.

Aurélie : Ça pouvait être encore plus haut.

Béatrice : Ça leur fait une sorte de banquette le long, et puis après quand ils ont fait le contrefort, ben c'est pareil, ils ont gardé juste cet angle, enfin juste cette partie-là parce qu'ils en avaient besoin et pour leur mur et pour euh et puis pour le contrefort en fait. Du coup le reste ça a pu être détruit aussi pour construire ben peut-être le mur, d'ailleurs. Ils ont peut-être réutilisé ça.

De St Georges (2007), qui a travaillé sur des discours de mécaniciens en train de réparer des voitures dans des garages, montre comment les discours entre un ouvrier et un apprenti prennent sens dans une relation forte avec l'objet et l'action.

A l'autre extrême, se trouvent les situations à contexte faible dans lesquelles le lieu, le moment et l'action jouent un rôle beaucoup plus secondaire dans la signification des énoncés. Dans certains métiers, l'activité langagière est dominante, quasi exclusive. C'est le cas du travail des journalistes, qui lisent des dépêches ou des études, écoutent des discours, interrogent, écrivent leurs articles ou parlent à la radio ou la télévision. Il en va de même pour les enseignants. Si les situations de travaux pratiques dans les domaines scientifiques impliquent fortement les objets et matériels d'expérimentation, un cours magistral de sciences humaines en revanche relève quasiment du tout langagier.

2.2 Les objets, l'espace et le temps dans la captation des données

Cette distinction entre contexte fort et contexte faible a une incidence directe sur la collecte des données. En contexte faible, ou en d'autres termes, quand la composante linguistique est dominante comme c'est le cas en cours magistral, on peut considérer que la captation des discours rend compte de l'essentiel de la situation de communication. Ces situations de tout-langagier se présentent donc comme les plus simples dans la perspective du recueil des données. La contrepartie de cette commodité, sur le plan de l'apprentissage de la langue, est que dans des corpus de tout-langagier aucune ressource d'un autre type ne vient faciliter la maîtrise des situations, laquelle passe intégralement par la connaissance linguistique. A l'inverse, dans les situations fortement liées au contexte, la composante linguistique n'est pas dominante, et ne gêne pas de façon majeure la réalisation du geste professionnel. En revanche, la captation des situations de travail s'avère beaucoup plus complexe.

Cette complexité de la captation réalisée à des fins de formation linguistique varie selon les éléments du contexte. Ainsi, les *objets* ne posent pas de problème majeur ; ils sont fixes et peuvent être filmés ou photographiés sans difficulté d'aucune sorte. En revanche, l'*espace* pose des problèmes dans les

cas, nombreux, où les activités professionnelles sont éclatées dans des espaces larges, où les gestes et les paroles d'un ouvrier sont liés à ceux d'un ouvrier situé plus loin ou... plus haut lorsqu'un ouvrier au sol guide par émetteur radio le travail d'un grutier installé à 40 mètres au-dessus du chantier. On peut souligner au passage que dans les programmes de Français sur Objectif Universitaire (FOU), c'est essentiellement la question de l'espace qui explique la prédominance des cours magistraux dans le matériel pédagogique et la présence moindre d'enregistrements de travaux dirigés (voir Mangiante et Parpette 2011, Parpette et Stauber 2014, Carras, Gewirtz et Tolas 2014). Il ne s'agit pas, loin de là, de considérer que les cours en TD avec leur diversité discursive sont moins intéressants. Simplement, les prises de parole multiples, éclatées dans le groupe, à des moments peu prévisibles, rendent la captation quasi impossible avec les moyens dont disposent les concepteurs pour leurs collectes de données. Ce n'est donc pas le résultat d'un choix pédagogique mais d'une contrainte technique. La même observation peut être faite à propos des sites de discours universitaires ou apparentés tels que Canal-U qui mettent en ligne essentiellement des conférences ou des interviews, deux situations de communication relativement aisées à capter.

L'autre paramètre complexe à traiter en situations professionnelles est celui du *temps*. Où situer le *début* d'un discours ? Les ouvriers commençant leur journée sur un chantier à 7 heures du matin, des archéologues reprenant leurs fouilles, des infirmières arrivant dans leur service prononcent certes leurs premiers échanges de la journée, mais ceux-ci sont porteurs de ce qui a été fait et dit la veille, les jours précédents, voire beaucoup plus longtemps en avant, depuis le début de l'activité. Pour reprendre le cas de programmes de FOU, la même question se pose. Même si le découpage en séances hebdomadaires et en chapitres de cours crée des séquences discursives plus facilement isolables, il reste qu'il vaut mieux enregistrer des cours de début de semestre plutôt que des séances plus avancées dans le calendrier. Et que dans une séance, il est souvent plus aisé d'isoler le début qu'un extrait en fin de séance.

Outre la *séquentialité*, le paramètre temporel intervient également en termes de *durée*. Prenons l'exemple d'une situation de communication importante à traiter dans un programme de FOU qui est la réunion de rentrée. A priori, les conditions de collecte sont plutôt favorables, puisque la réunion se déroule dans un espace clos, un amphithéâtre ou une grande salle, qu'un seul locuteur prend la parole, le responsable de la première année, ou le chef de département, et que la présentation s'appuie sur un powerpoint aisé à récupérer ensuite auprès de l'intervenant. Le problème ne réside pas dans la temporalité de la situation au sens évoquée plus haut puisqu'il s'agit d'un évènement unique, regroupant des étudiants réunis pour la première fois, donc sans vécu partagé. Il réside en revanche dans la durée : cette réunion d'information dure en moyenne deux heures. Ce n'est pas la collecte en soi qui pose problème mais l'utilisation pédagogique de telles données : comment utiliser un document d'une telle durée dans un cours de langue ?

Une troisième question se pose concernant le temps : celui de l'*opportunité*, du bon moment pour collecter les données. Certains discours oraux – cours, réunions - sont organisés, prévus, ce qui rend possible la collecte des données. D'autres émergent de manière plus aléatoire, et ne peuvent pas être collectés sur le vif. A quels moments du cours un enseignant donne-t-il des conseils pour les examens ? A quel moment corrige-t-il le sujet après l'examen ? Cela peut être très variable et il est difficile de prévoir une captation pour des données aléatoires. Cela suppose d'élargir les modalités de collecte des données. J.-M. Mangiante et C. Parpette (2004) classaient les données en deux catégories, les données *existantes* et les données *sollicitées*. Les données existantes correspondent aux discours circulant dans les situations à l'état naturel. Les données sollicitées sont les discours créés à l'initiative des concepteurs de FOS demandant aux acteurs des domaines traités de se plier au jeu de l'interview ou du témoignage, des discours qui n'existeraient pas si les besoins de la collecte des données ne les

provoquaient pas. C'est le cas d'un médecin qui, ne pouvant accepter le filmage d'une consultation médicale, accepte d'en parler après coup ; celui du chef de chantier décrivant devant un plan ou sur le chantier le déroulement des travaux ; celui de l'archéologue interviewé sur les techniques utilisées parce que le concepteur n'était pas là au bon moment, celui où il a peut-être expliqué aux étudiants arrivant sur le chantier comment s'y prendre pour dégager un site, etc. Et ce passage d'un type de données à l'autre entraîne une transformation, un déplacement des discours *dans* l'action à des discours *sur* l'action. Un ouvrier de chantier parlant de son travail ne produit pas les échanges qu'il produit avec ses collègues pendant son activité quotidienne. De la même manière, en FOU, un enseignant décrivant son cours pendant une interview produit un discours tout autre que celui qu'il produit devant les étudiants pendant qu'il dispense son cours.

Pour illustrer ces deux catégories de données, nous pouvons confronter les deux extraits suivants : un extrait de cours et la description faite par l'enseignant de ce cours lors d'une interview.

Extrait de cours *Grands auteurs en gestion* (1^e année)

On va travailler sur un auteur, un auteur canadien, c'est le grand 8, un auteur canadien qui s'appelle Henri Mintzberg. [...]

Donc la démarche c'est grand A : le personnage ; grand B : les apports ; grand C : analyse critique. Donc y a rien qui change. On commence par le grand A : qui est Henry Mintzberg ? Henry Mintzberg c'est donc un Canadien, de Montréal, anglophone. [...]

Il enseigne à l'université McGill, à Montréal, à l'université McGill, à Montréal. McGill étant une université anglophone. Si certains d'entre vous, et je vous le souhaite, vont faire une année d'échange au Canada et qu'ils vont à l'université McGill, bien que cette université soit en plein centre de Montréal, c'est une université dans laquelle vous prendrez vos cours exclusivement en anglais, parce que c'est une université anglophone. De même que l'université qui s'appelle Concordia, est une université anglophone, autrefois elle s'appelait Sir George. De même que le collège Bishop, qui est au Québec également, est un collège anglophone. Donc c'est pas parce qu'on est au Québec que tout est en français. L'exemple de Mintzberg est caractéristique à cet égard.

Mintzberg, il est né en 1939, il a fait des études d'ingénieur, d'ingénieur en mécanique – personne n'est parfait, en fait, je veux dire personne n'a fait nécessairement des études d'économie et de gestion – et après ses études en mécanique, il est parti travailler pendant, trois-quatre ans, je sais plus exactement, il est parti travailler dans les chemins de fer canadiens, où il faisait de la modélisation de flux ferroviaires. Donc, bon OK, et après cette expérience de travail, Mintzberg a fait le choix de retourner aux études et il est parti à Boston dans une institution dont on a déjà parlé, je vais pas en reparler aujourd'hui, dans une institution qui s'appelle le MIT. Et il a été au MIT pour faire sa thèse de doctorat en gestion qu'à l'époque on appelait : l'administration des affaires. Donc, il va faire sa thèse au MIT, et le sujet de sa thèse, et c'est important parce qu'on va voir que c'est un thème qui est récurrent dans ses travaux de recherches, le sujet de sa thèse c'est : quel est, ou en quoi consiste, le travail du manager ? Que fait un manager ?

Interview : Présentation du cours *Grands auteurs en gestion* (1^e année)

(...) Donc l'objectif de ce cours, c'est pour des étudiants, qui arrivent à la Faculté de Sciences économiques et de gestion, de leur donner un aperçu en 20 heures de quelques personnages importants des théories managériales. Donc la philosophie de ce cours, c'est de faire une sorte de galerie de portraits, un petit peu comme si allait dans un musée et qu'on se promène pour visiter des personnages importants, et à chaque fois sur ces personnages, on essaie à la fois de regarder le contexte dans lequel se situe le personnage, de regarder quels sont les principaux apports de cet

auteur dans le domaine de la gestion, et puis ensuite dans un 3^e temps, d'essayer d'avoir une petite analyse critique, de prendre un petit peu de recul. C'est un cours qui est assez théorique, par définition, puisqu'on parle de pensée managériale. L'évaluation de ce cours, c'est un examen final d'1h30 dans lequel j'essaie pédagogiquement de vérifier que l'étudiant maîtrise un certain nombre de concepts de base liés à ces grands auteurs, qu'il a bien compris quels étaient les principaux apports de ces auteurs, et donc la forme que va prendre l'examen, c'est une série de petites questions assez précises qui demandent des développements assez courts. Donc c'est absolument pas une dissertation, c'est je reprends quelques uns de ces auteurs et je demande à l'étudiant « avez-vous saisi, avez-vous compris ce que veut dire telle notion, tel concept chez cet individu ? » et que l'étudiant soit capable de l'expliquer en 5, 7 ou 10 lignes. Donc l'étudiant a vraiment le temps de réfléchir, de construire sa réponse par rapport à une connaissance qui est supposée être maîtrisée et de pouvoir l'explicitier évidemment à sa façon.

Dans l'enregistrement de cours, le concepteur de FOU collecte un discours adressé à un groupe d'étudiants, discours au cours duquel l'enseignant traite un contenu disciplinaire de gestion, en l'accompagnant de discours latéraux, à dimension pédagogique - lorsqu'il rappelle aux étudiants qu'à Montréal il n'y a pas que des universités francophones -, et sur un ton de connivence « si certains d'entre vous, et je vous le souhaite, vont faire une année d'échange au Canada... ». Dans l'interview, ce même enseignant expose en quelques minutes une présentation globale de son cours et de l'examen. Nul contenu disciplinaire précis, nul discours imbriqué, nulle adresse directe à des étudiants ne sont évidemment présents dans ce discours. En revanche, il informe sur l'ensemble disciplinaire auquel se rattache le cours enregistré, sur sa dimension institutionnelle également à travers l'information concernant l'examen et ce qui est attendu des étudiants en matière de savoir et de compétence intellectuelle. De l'un à l'autre, on passe du discours existant au discours sollicité, de la situation de communication effective à son contexte disciplinaire et institutionnel.

On voit que les discours sollicités, indiscutablement plus faciles à constituer et à recueillir, ne reproduisent pas les discours existants, ils ne les imitent pas comme les discours simulés visent à imiter les discours authentiques. Si, dans les collectes de données, ils remplacent parfois des discours existants difficiles à capter, leur fonction à l'égard des discours existants est fondamentalement une fonction d'explicitation et de contextualisation. Une collecte de données optimale est donc celle qui recueille à la fois des données existantes et des données sollicitées.

Nous allons maintenant illustrer concrètement la complexité que peut constituer le recueil des données à travers une expérience de collecte menée sur un terrain professionnel complexe.

3. Eurovia : un exemple de collecte de données et de formation liées aux exigences du terrain

3.1 Présentation du corpus

L'analyse du corpus que nous proposons et nommé EUROVIA et fut constitué entre 2007 et 2010. La méthodologie de constitution du corpus repose sur une double approche en linguistique de terrain avec enregistrements et une observation participante réalisée dans la tradition ethnolinguistique.

C'est à cet effet que nous avons réalisé des enregistrements continus par équipes de travailleurs à la demi-journée. Ces enregistrements, réalisés de manière anonyme et sans intervention du chercheur reposaient sur des clefs USB avec dictaphones intégrés que portaient 93 ouvriers volontaires. Ainsi, nous avons enregistré des équipes opérationnelles et bien que parfois des cadres soient intervenus sur le chantier de manière ponctuelle ils ne constituent pas la cible de notre recherche qui se concentre sur le public ouvrier et ETAM (profession intermédiaire). À ce titre, nos enregistrements font état de la

parole produite en situation par des ouvriers, des ouvriers qualifiés, des assistants de chefs de chantiers, des conducteurs d'engins, des conducteurs de camions et des chefs de chantiers.

3.2 La place de l'action dans le discours

L'analyse du corpus constitué nous conduit rapidement à la démonstration de l'interdépendance discours-action dans une paire communicative. Ainsi, le discours produit l'action de l'autre, l'interrompt ou l'accompagne ; de la même manière l'action produit le discours de l'autre, l'interrompt ou l'accompagne. Enfin nous observons des échanges uniquement discursifs et des échanges uniquement actionnels. Or c'est l'ensemble de ces relations qui constitue la communication sur les chantiers de construction et c'est l'ensemble de ces mécanismes d'émission et de réception que nous devons inclure lors de la conception des formations en langue. En effet si nous observons l'extrait suivant, nous observons différents éléments de lien entre discours et action.

I1 : va falloir aller chercher des bordures- pour faire les fonds de parking – il faudra des bordures

I2 : faut des palettes encore

I3 : encore ?

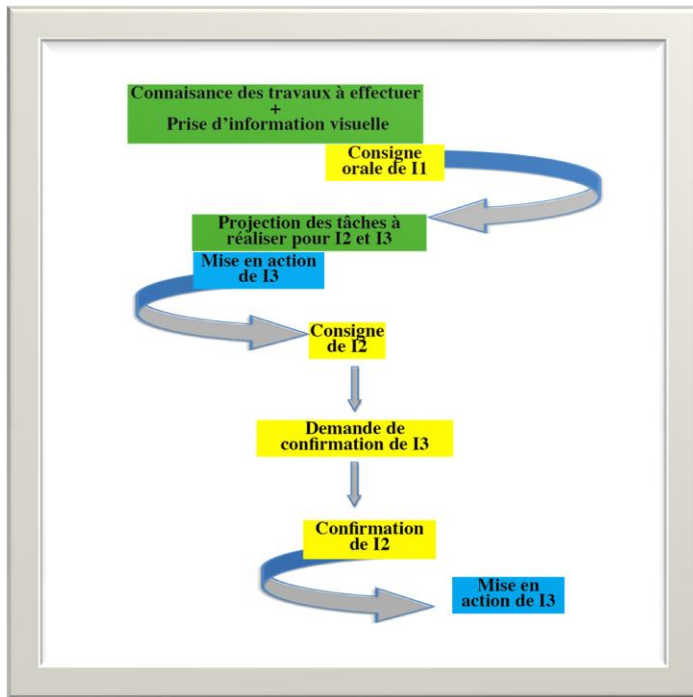
I2 : ben oui t'as vu comment on astique

C'est tout d'abord la prise d'information visuelle de I1 et sa connaissance contextualisée des travaux à réaliser qui le conduit à émettre la première consigne « *va falloir aller chercher des bordures* ». Cette première information n'est pas distribuée nominativement et nous ne pouvons à cet instant pas savoir qui devra la réaliser. En effet, participent à cet échange I1, le chef de chantier, I2, son second, et I3, le chauffeur du tractopelle¹. Dans ce cas, l'action relative à l'approvisionnement en bordure peut comprendre plusieurs réalisations différentes : aller au dépôt pour prendre des bordures (dans ce cas il faudra un chauffeur de camion), aller chercher quelques bordures (dans ce cas c'est le chauffeur du pose bordures qui réalisera l'action), ou enfin aller chercher des palettes de bordures (dans ce cas le chauffeur du tractopelle se chargera de l'approvisionnement). De plus, nous sommes ici sur un chantier en centre bourg de réaménagement de la place centrale d'une ville proche de Brest, or ce chantier comprend deux types de bordures distincts à ce moment du phasage, les bordures traditionnelles en granit et les bordures dites « quai de bus » qui servent quant à elles à réaliser les arrêts de bus, car plus hautes. Elles permettent au bus de ne pas s'agenouiller lors de la montée et de la descente des passagers. C'est afin de contextualiser, pour les autres participants, et pour permettre à chacun de se positionner actionnellement que le chef de chantier ajoute l'information suivante : « pour faire les fonds de parking ». C'est donc les bordures granits qui seront utilisées. De plus le chef de chantier a défini l'espace de travail sur lequel ils seront affectés « les fonds de parking » ce qui permet également à I2 et I3 de déterminer l'ensemble des tâches qui seront réalisées ce jour à savoir l'implantation des bordures des fonds de parking.

C'est donc parce qu'il y a plusieurs réalités actionnelles que le chef de chantier propose ici une consigne qui peut paraître elliptique mais qui ne l'est pas en réalité pour les participants de l'échange qui comprennent ainsi quelle action ils ont à faire, et c'est pour cela que I3 approvisionne immédiatement une première palette avec son tractopelle. A cette action, I2, qui observe cette première action, réagit et propose une nouvelle consigne « faut des palettes encore », ce qui sous-entend qu'I3 va devoir en apporter d'autres. Nous remarquons qu'il ne donne aucune unité de mesure permettant à I3 de savoir combien de palettes il souhaite. Cependant la négociation de la consigne n'est pas réalisée, I3 demande une confirmation de la consigne « encore ? » et I2 propose quant à lui une réponse formulée sur un ton humoristique « ben oui t'as vu comment on astique ». Nous

¹Nous employons tractopelle au masculin dans le respect de l'usage en BTP

remarquons que l'action est générée par I1 (annonce de l'action à réaliser), puis par I3 (approvisionnement en bordures) et enfin par I2 (consigne distribuée à I3).



Ainsi dans ce seul bref extrait nous observons le lien discours action comme unité structurante de la communication en BTP. Cette paire communicative devra être prise en compte lors de la formation langagière au moyen par exemple de jeux de rôles liant action et discours ou en exploitant des supports vidéos ou des photos comme déclencheurs de l'acte communicatif.

Enfin, cette relation discours-action conditionne clairement le type de collecte des données car pour pouvoir être réexploitée et pertinente, la collecte doit faire état de la dimension discursive et de la dimension actionnelle des échanges produits.

3.3 La relation espace-temps

Ainsi, comme nous venons de l'exposer la relation discours-action est forte dans les discours en BTP. Et cette relation contraint la collecte des données en termes de lieux de collecte et en termes de temps. La contextualisation forte des discours s'inscrit dans une perception constante de besoin d'adaptation pour répondre aux variables du chantier.

La double variabilité renvoie alors à la nécessaire maîtrise des dimensions spatiales et temporelles de l'activité. (...) Elle implique donc de la part de la main-d'œuvre la capacité à s'adapter, à se moduler, à intégrer un ensemble de changements prévisibles (...), elle nécessite une certaine marge d'autonomie (...), elle implique souvent la coopération, voire la polyvalence afin de permettre l'économie du temps utilisé non sur chaque activité, mais sur l'ensemble. (Duc 2002 : 71).

Cette dimension contextuelle forte des messages produits conditionne un certain nombre de points dans la construction même de la langue produite.

3.3.1 L'espace : un lieu physique, mouvant, et virtuel

L'espace du chantier est un lieu où se superposent un ensemble de représentations, à savoir le lieu tel qu'il est au moment de l'arrivée sur le chantier, le lieu tel qu'il est au moment de l'énonciation, le lieu représenté à l'étape intermédiaire au moment des tâches successives, et le lieu terminé une fois l'ensemble du chantier réalisé. Cette superposition des lieux est un outil de contextualisation du discours car se superposent dans les énoncés l'espace réel et l'espace à produire. Ainsi, dans un même énoncé nous avons besoin des deux « espaces » pour pouvoir interpréter pleinement l'énoncé produit.

I : tu vois si on en avait mis une là ce serait pas plus mal G.

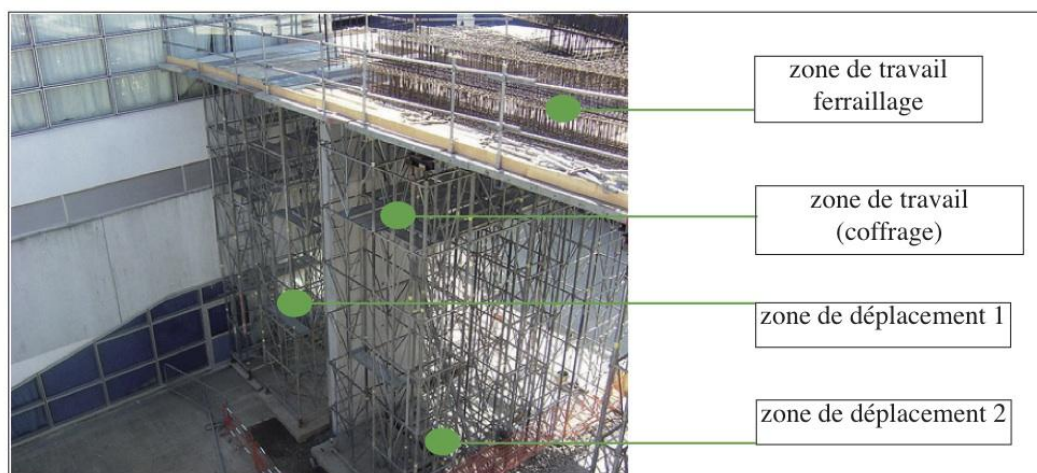
II : non faut prendre un autre

I : ben on va voir si on passe / on aurait vu si on passe

II : on va mettre un au milieu déjà

Dans cet extrait, nous relevons une première référence spatiale inscrite dans une action antérieure « tu vois si on en avait mis une là », puis une référence au lieu tel qu'il est disponible au moment de l'énoncé « ben on va voir si on passe / on aurait vu si on passe » mais qui est à interpréter en regard du chantier fini « on va mettre un au milieu déjà ». En effet, I et II sont en phase d'implantation des bordures, et pour ce faire ils positionnent des piquets (ou fiches) afin de pouvoir découper l'espace, positionner les alignements et mettre en place les bordures en ayant un repère en hauteur au moyen du cordeau. Or, lors de la phase précédente, ils se sont trompés et ils sont donc en train de mettre en place une action corrective. Ainsi, dans un premier temps I explique qu'il faudra réaliser différemment la tâche la prochaine fois « vois si on en avait mis ». Toutefois, lorsqu'il émet sa proposition en touchant une fiche, II réagit et lui signale qu'il ne faut pas déplacer cette dernière. Nous remarquons que nous basculons de « une » à « un autre » car nous ne parlons plus de fiche mais de point de référence ou de piquet. Tout comme les locuteurs modifient le sujet de l'échange, ils modifient également le cadre spatial de référence de leur discours. En effet, la dernière intervention fait référence à « un au milieu » et ce dernier est bien le milieu de la ligne de bordures finie et non le milieu des piquets qu'ils sont en train de repositionner.

Cette perception modifiée de l'espace est encore plus présente en Bâtiment car l'espace est en modification constante et, en une demi-journée un mur peut être bâti, contraignant ainsi l'ensemble des acteurs du chantier à redéfinir l'espace réel dans lequel ils évoluent.



Dans l'illustration que nous proposons ici nous pouvons observer plusieurs zones de travail qui ne permettent pas de contact visuel entre les participants. Dès lors, l'espace est souvent un lieu clos et le déplacement est nécessaire pour établir un contact physique. Cette relation à l'espace comme lieu mouvant, virtuel et ne permettant pas toujours un contact visuel constitue un paramètre de contextualisation fort.

3.3.2 L'espace des données : la question de la captation

Dans le cadre de la collecte des données, cette perception de l'espace comme un lieu fluctuant est un handicap. Dans le cadre de notre approche méthodologique nous avons privilégié une captation sonore des échanges et une observation participante afin de ne pas avoir à disposer d'un matériel d'enregistrement trop lourd, complexe et cher. Cette phase de la collecte nous a permis de définir la pratique langagière et d'observer la réalité actionnelle et la relation discours-action mais ne peut pas constituer un matériel exploitable sur un plan didactique. À cet effet, nous avons réalisé des enregistrements vidéos au cours desquels les ouvriers « rejouaient une action » afin de pouvoir récolter un matériau sans parasites sonores, sans problème de continuité de l'image lorsqu'il y a déplacement, et didactiquement exploitable.

La question de la captation des données est donc centrale dans notre protocole de recherche et nous focalisons notre réflexion sur plusieurs points.

Le premier élément est l'acceptation des personnes enregistrées, observées et filmées. À l'heure actuelle la question du rapport à l'image a particulièrement évolué. Ainsi l'outil vidéo n'est plus réservé aux professionnels et à ce titre peut être plus facilement proposé aux sujets de l'étude. Mais dans le cas précis de notre étude, en extérieur et sur des espaces relativement importants et mouvants, la complexité de conduire l'enquête de terrain par ce biais posait de nombreuses contraintes. De plus, la question de la collecte des données dans le cadre d'un chantier de construction pose également le problème de la multiplicité et de la variété des actions en cours. Ainsi, sur un même chantier divers lieux d'action se croisent, se superposent ou au contraire n'interagissent pas. Dès lors se pose la question de la pertinence de la collecte des données si nous nous restreignons à suivre l'un de ces acteurs par exemple.

Afin de pouvoir produire une recherche complète, nous préconisons d'appréhender notre terrain et de conduire une recherche de type exploratoire avant de retourner sur le terrain auprès des participants pour produire du matériel précis. Cette méthodologie en deux temps est certes plus longue mais elle présente l'avantage de ne pas focaliser l'attention du chercheur sur la première clef interprétative qu'il rencontre et permet également aux participants de l'étude de ne pas percevoir la présence du chercheur comme une intrusion, il devient membre du groupe. Ainsi, le groupe observé va devenir acteur de la recherche en proposant des lieux de focalisation, et le chercheur deviendra un membre averti de la réalité professionnelle qu'il observe. Cette inclusion et cette formation du chercheur lors de la phase de collecte permettent également de produire par la suite du matériel non-authentique au sens où ce dernier serait « joué » mais authentique et pédagogique au sens où celui-ci serait réalisé dans des conditions optimales de son et de vidéo, par les professionnels du métier observé et dans un format qui serait exploitable. En effet, sur un chantier, certaines actions ou phases peuvent s'étirer sur plusieurs heures ou plusieurs jours, or en compressant la réalité de l'action à son expression signifiante la plus brève, nous obtenons un outil didactique exploitable et respectueux de la réalité professionnelle. C'est à ce titre que nous avons privilégié la reconstitution de supports.

3.3.3 Conclusion partielle de la collecte des données en BTP

La question de la collecte des données en BTP soulève un grand nombre de problématiques en termes de :

- Sécurité pour le chercheur,
- Accessibilité au terrain,
- Connaissance de l'activité observée,
- Formation du chercheur,
- Temporalité des échanges,
- Multiplicité et superposition des actions et des discours,
- Lien verbal et non-verbal.

Ainsi, l'ensemble de ces éléments nous a conduits à la réalisation d'une collecte en plusieurs temps et au moyen de plusieurs outils : l'observation participante, l'enregistrement audio et l'enregistrement vidéo. Cette approche stratifiée nous conduit également à proposer une réponse didactique multiple afin de pouvoir transposer le chantier dans le lieu d'apprentissage.

3.4 De la collecte des données à la formation linguistique

3.4.1 La question de la classe

Le lieu d'apprentissage attendu est la classe. Ce dernier soulève un problème majeur de transfert des outils contextuels du chantier. On ne peut que difficilement intégrer les engins ou même certains outils dans l'espace-classe. Or au regard de la relation forte entre le discours et l'action, il va nous falloir proposer des modalités permettant de contourner cette difficulté.

Le premier outil que nous proposons repose sur l'exploitation d'images qui permettent de contextualiser l'action et donc le discours sur lequel nous allons travailler. Nous pouvons ainsi exploiter des photos des outils et des engins, mais aussi des phases de réalisation. Dès lors, le support visuel intervient comme déclencheur de l'acte de parole. Mais la relation action-discours ne se réalise alors que dans une relation simple comme celle de désigner un objet, un lieu ou un engin. Pour pouvoir commencer à lier verbal et non-verbal dans une paire communicative, il faut rapidement mettre en place des jeux de rôles au cours desquels les apprenants peuvent mimer et reproduire le geste professionnel authentique associé à la parole produite.

Pour suivre cette relation des mots en action et de la parole contextualisée par le geste, le déplacement ou le mouvement, nous avons aussi pu exploiter des vidéos. Cet outil dynamique a permis d'ancrer l'apprentissage dans une temporalité et dans une succession authentique des activités professionnelles, et il a également permis d'effectuer un travail de commentaire et de description de l'action. Cette activité didactique correspond pleinement à un besoin langagier des formés qui doivent pouvoir décrire leur activité lors des phases organisationnelles par exemple, mais surtout lors de la résolution de problème. En effet, lors de la résolution de problèmes, l'ouvrier décrit ce qu'il a fait, la manière dont cela s'est produit, et propose une action ou décrit la méthode qu'il va employer. C'est donc une tâche discursive attendue.

Bien que la classe ne soit pas le lieu idéal de l'apprentissage du français pour les métiers du chantier en BTP, elle dispose d'une représentation symbolique forte et offre un lieu et un temps spécifiques. Ainsi, la classe permet aux apprenants de sortir du lieu de production et de symboliquement entrer dans un lieu d'apprentissage. Associé à ce lieu un certain nombre de rituels sont également attendus par les apprenants et tout ceci participe de l'apprentissage et de la réussite du dispositif d'enseignement.

Néanmoins, habitués à travailler en extérieur, à manipuler des objets et à avoir une activité physique les apprenants manifestent rapidement une gêne à rester dans la salle de classe. Certes la classe permet de poser une notion ou de présenter un point langagier, c'est aussi un lieu privilégié pour l'analyse et elle permet des mises en situations simples au moyen du jeu de rôle, de l'exploitation de photos ou de la vidéo.

Mais ces activités, bien qu'utiles et répondant à un besoin réel, ne permettent pas de couvrir l'ensemble des situations nécessaires. Ainsi, la classe devient rapidement un lieu de contrainte pour la contextualisation de l'apprentissage. C'est afin de pallier ce souci de transposition didactique et de respecter les traditions de transmission et d'apprentissage en BTP que nous avons mis en place une formation située sur le chantier, dans le cadre du respect de la Formation Intégrée au Travail (FIT) qui est une des formations traditionnelles en BTP.

3.4.2 La FIT et la classe : un dispositif d'apprentissage mixte

Cette nécessité d'intégrer la formation, dans une contextualisation forte, correspond à une remarque issue de la phase d'enquête, au cours de laquelle nous avons pu remarquer l'interdépendance de l'action et du discours dans l'activité. C'est pourquoi, nous préconisons une mise en situation optimale afin de pouvoir rendre compte de ce phénomène, mais aussi de travailler sur cette notion dans le cadre de situations réelles conduisant à des réflexes métiers parfois spécifiques et qui n'apparaissent pas lors de la mise en place de jeux de rôle.

Le discours et l'action sont intimement liés dans une paire dialogale, qu'il serait complexe, mais pas impossible, de travailler en classe, notamment sur la question de la valeur du rythme et de l'intonation. Toutefois, en conditions réelles de réalisation, l'apprentissage dans la pratique de cette paire tant dans son émission que dans sa réponse actionnelle peut optimiser l'apprentissage et valider l'acquisition.

Ainsi, la mise en situation réelle, au cours de l'apprentissage, permet non seulement une bonne contextualisation de la dimension linguistique dans le champ actionnel professionnel dans laquelle elle est réalisée, mais permet également une augmentation du processus d'acquisition et de validation des savoirs.

La FIT permet de réaliser en situation et sur les lieux authentiques l'apprentissage de la langue en action telle qu'elle sera pratiquée par l'apprenant. Mais la FIT nécessite une compétence spécifique pour le formateur qui se doit de pouvoir se déplacer en sécurité sur le chantier et une souplesse quant aux objectifs didactiques attendus car l'adaptation aux besoins langagiers de l'apprenant est fonction de la phase du chantier et des besoins immédiats. En complément de cette approche, le lieu classe permet quant à lui d'offrir un temps et un lieu d'apprentissage symboliquement renforcés. La classe permet une centration sur la compréhension et la production écrite et un temps dédié à l'analyse.

En couplant les deux approches, à savoir une approche traditionnelle en classe et la FIT nous obtenons une méthodologie plus englobante qui répond à la fois aux besoins des apprenants mais aussi à leurs habitus.

3.4.3 De l'élaboration didactique à la mise en œuvre

Suite à la phase de récolte des données, nous avons pu mettre en place une « formation test », que nous présentons brièvement ici.

La formation développée a été construite sur le modèle FOS. En effet, une proportion non négligeable de l'équipe de ferrailage du chantier du Pont de Térénez (Finistère) était non-francophone. Cette absence de maîtrise de la langue est source de nombreux soucis de compréhension entre l'encadrement et les équipes. Ainsi, dans certains cas, afin d'être certain que la consigne soit bien passée auprès d'un compagnon non-francophone, on fait appel à un tiers bilingue qui traduit. Dans ce cas, il est fréquent que la hiérarchie du chantier soit modifiée par les besoins linguistiques.

Dans un premier temps, nous avons rencontré les responsables hiérarchiques et la responsable sécurité afin de déterminer l'objectif communicatif à atteindre. L'activité de ferrailage s'articule autour de divers aciers nommés par une nomenclature des repères effectuée en nombre incluant parfois une lettre, par exemple : 56, I74, 108, etc. Les objectifs communicatifs attendus à l'issue de la formation sont : se présenter, saluer, nommer les aciers et les repères, comprendre des unités, donner une information chiffrée et comprendre une consigne simple.

Au vu de l'enquête de terrain et de la commande, nous avons mis en place une proposition d'intervention en formation. Cette offre de formation était établie sur 5 mois à raison de 2 séances d'une heure par semaine en salle et de 2 séances de FIT de 4 heures puis 2 semaines d'interruption. Le choix des compagnons admis en formation a été réalisé par l'équipe d'encadrement (le chef d'équipe et le chef de chantier sont impliqués dans ce choix). Les compagnons sélectionnés témoignaient tous d'une forte motivation. Le groupe constitué comprenait sept personnes, que nous découvrons lors de la première séance.

En réponse à ces besoins, nous avons proposé l'architecture suivante :

Le besoin communicatif	Notions, actes de parole
Se présenter Compter Se situer	Saluer quelqu'un Se présenter Demander une information Exprimer l'appartenance Identifier quelque chose Interroger sur les personnes et les choses Situer des lieux de l'action
Positionner les aciers Décrire son activité	Comprendre la réponse actionnelle ou verbale associée à la question
Communiquer avec le grutier	Passer une consigne simple Guider une action
Échanger avec les autres équipes du chantier	Demander un objet, ou une information Rechercher une personne Exprimer la présence ou l'absence Demander l'avis de quelqu'un
Réaliser une tâche complexe	Demander et donner une information Rappeler à quelqu'un ce qu'il doit faire Exprimer le but et la volonté Exprimer l'obligation et la probabilité Exprimer une appréciation Donner des conseils
Décrire un problème Proposer une solution	Exprimer un besoin, une question, un problème de réalisation actionnelle et un problème de compréhension Exprimer la volonté, la possibilité et le doute Exprimer une appréciation Exprimer une hypothèse Argumenter une hypothèse
Réaliser une tâche dans l'urgence	Exprimer le but et la volonté Exprimer l'obligation et la probabilité Exprimer une appréciation Donner des conseils
La sécurité	Exprimer ce qui est autorisé et interdit Parler d'évènements passés et futur Exprimer des états et des habitudes
Les formulaires administratifs	Remplir une fiche de SECU Remplir un bordereau de remise de chèques Lire un bulletin de salaire

	Remplir une fiche de renseignement pour l'école
Les activités complexes en équipes mixtes	Exprimer des conditions Parler d'évènements proches Donner des raisons

3.4.4 Bilan de la formation

Si nous focalisons sur la réponse donnée à la commande passée par les responsables de l'entreprise, nous pouvons dire que le contrat a été rempli car nous avons pu travailler des séquences de communication complexes permettant aux ferrailleurs formés d'être en capacité de décrire à un tiers un problème et de proposer une solution. L'implication réelle du chef de chantier a permis la mise en place de nouveaux objectifs communicationnels, comme en témoigne une partie de l'interview que nous avons réalisée avec lui :

C.M. : Peux-tu parler de la progression en français pendant la formation ?

J.-M. A. : La progression c'est pas facile à décrire, les premières heures on ne peut pas vraiment dire que ça ait donné quelque chose, maintenant on ne s'attendait pas non plus à en faire des cadors en français en deux heures. Mais c'est ta présence sur le site qui a fait beaucoup, parce que là les gars sentaient bien que c'est pas une simple heure de cours, ils sont accompagnés. C'est pas une heure de sept à huit faite, comme ça, pour répondre à des besoins de formation. Ce qu'ils ont apprécié, c'est le suivi sur le chantier, c'est le temps de formation individualisée, vraiment au départ de la compétence métier. En plus, que tu sois présente sur le site, tout le monde voyait que c'était vraiment sérieux, et puis ça valait le coup. De plus, dès que tu étais là, ils étaient obligés de parler en français. Par contre, on s'aperçoit, que c'est bien de travailler tous les jours. (...) On a lancé des choses, on a fait des progrès, maintenant il faudrait qu'on trouve une suite. Je pense qu'il faut pas s'arrêter là, on a avancé mais comme dans tous les phénomènes au bout d'un moment il y a un tassement, et là il faut relancer la machine.

Au regard de ce commentaire, nous pouvons dire que la formation intégrée au travail dans le cadre de l'action menée permet de proposer un temps et un mode d'apprentissage parfaitement en adéquation avec la tradition de transmission en BTP. Toutefois, ce dispositif de formation présente des aspects négatifs. En effet, pour le formateur, la contrainte de la production sur le chantier ne lui permet pas d'être assuré de travailler réellement individuellement sur le chantier. La progression est particulièrement dépendante de l'activité de production, mais aussi, de la volonté des encadrants de chantier.

Nous pouvons donc conclure sur deux aspects en particulier. Le coût financier de ce type de formation est un argument important. En effet, lors de la formation intégrée au travail, les formés sont au travail et payés en tant que tels. Dès lors, le nombre d'heures de formation par formé, financées par l'entreprise, ne prend en compte que le temps d'apprentissage en salle.

L'approche didactique que nous avons proposée dans notre travail de recherche et appliquée dans le cadre de nos expérimentations, nous apparaît comme particulièrement efficace et concluante. En effet, elle répond à la tradition d'apprentissage des BTP, elle repose sur un montage financier simple, elle permet un travail entièrement contextualisé, elle offre des apprentissages immédiatement transférables, elle permet un travail individualisé et un ajustement constant aux besoins. Mais, pour être menée à bien, elle doit être réalisée en accord et avec le soutien de l'encadrement, elle doit être parfaitement en adéquation avec la réalité professionnelle des formés ce qui impose une ingénierie fine de formation. Elle ne permet pas précisément d'envisager une progression forte à chaque séance car elle est soumise aux contraintes de production.

4. Conclusion

L'expérience Eurovia qui vient d'être décrite montre concrètement le rôle central de la collecte des données dans la méthodologie du Français sur Objectif Spécifique, à la fois dans la découverte du fonctionnement actionnel et langagier des situations professionnelles et dans la construction du dispositif de formation linguistique. Les contextes dans lesquels l'action et le langage sont très fortement imbriqués font de cette étape une démarche passionnante mais particulièrement lourde qui exige encore une importante réflexion didactique, tant sur le plan de l'analyse des situations de communication professionnelles que sur celui de l'ingénierie de formation.

Références Bibliographiques

- Carras, C., Gewirtz, O., Tolas, J., 2014, *Réussir ses études d'ingénieur en français*, Grenoble, PUG, 240p.
- 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, 321-342.
- Duc, M., 2002, *Le travail de chantier*, Toulouse, Octares Editions.
- Hall, E.T., 1983, *The Dance of Life*, New York, Anchor Books.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C., 2011, *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG, 252p.
- Parpette, C., Stauber, J., 2014, *Réussir ses études d'économie-gestion en français*, Grenoble, PUG, 160p.