



HAL
open science

L'anglais comme langue de formation en IUT et langue de travail dans le domaine aéronautique industriel

Nicole Lancereau-Forster

► **To cite this version:**

Nicole Lancereau-Forster. L'anglais comme langue de formation en IUT et langue de travail dans le domaine aéronautique industriel. Linguistique. Université de Toulouse 3 Paul Sabatier, 2013. Français. NNT: . tel-02968526

HAL Id: tel-02968526

<https://theses.hal.science/tel-02968526>

Submitted on 15 Oct 2020

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 Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 3 Paul Sabatier (UT3 Paul Sabatier)

Cotutelle internationale avec :

Présentée et soutenue par :
Nicole Lancereau - Forster

Le 22 novembre 2013

Titre :

L'anglais comme langue de formation en IUT et langue de travail dans le
domaine aéronautique industriel

ED ALLPH@ : Anglais

Unité de recherche :

LAIRDIL - Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Didactique des Langues

Directeur(s) de Thèse :

Madame Nicole DÉCURÉ, Professeure, Université de Toulouse 3 – Paul Sabatier

Rapporteurs :

Monsieur Alex BOULTON, Professeur, Université de Lorraine

Monsieur Dominique VINET, Professeur, Université de Bordeaux 4 – Montesquieu

Autre(s) membre(s) du jury :

Madame Françoise RABY, Professeure, Université de Toulouse 3 – Paul Sabatier

Madame Laura HARTWELL, Maîtresse de Conférences, Université de Grenoble 1 - Valence

Monsieur Bernard FERRET, Maître de Conférences, Université Toulouse 3 – Paul Sabatier

Monsieur Michel GOULAIN, Business Manager European Affairs, Airbus, Toulouse

Now we come to the passage. You can just see a little PEEP of the passage in Looking-glass House, if you leave the door of our drawing-room wide open: and it's very like our passage as far as you can see, only you know it may be quite different on beyond.

Lewis Carroll, *Through the Looking-Glass* (chapter 1)

Remerciements

A Madame Nicole Décuré, ma Directrice de Thèse, pour son respect du travail d'autrui, sa grande disponibilité et sa rigueur scientifique. Je la remercie également pour ses précieux conseils et le partage de son expérience, qui m'ont permis de mener à bien cette thèse. Je lui suis infiniment reconnaissante.

Aux professionnels des entreprises que j'ai interviewés qui, malgré leurs emplois du temps souvent chargés, ont pris le temps de m'initier à leur domaine et de répondre à mes questions avec honnêteté et enthousiasme.

A l'université Paul Sabatier –Toulouse 3, la Direction de l'IUT A ainsi qu'à l'école doctorale Allph@, pour leur aide et leur soutien lors de ces quatre années.

Aux personnels du département Génie mécanique et productique de l'IUT A de l'université Paul Sabatier – Toulouse 3, et plus particulièrement à la Direction du département pour sa compréhension, son soutien et son aide.

A mes collègues d'anglais d'IUT et du LAIRDIL, pour leur accompagnement et leurs suggestions.

Aux étudiants d'IUT, avec qui et pour qui ce travail a été effectué.

A mes parents,

A la mémoire de mon père, qui nous a quittés pendant nos recherches, A ma mère pour son courage et son soutien indéfectible,

A mes frères Daniel et Dominique, pour la jeunesse passée, les discussions partagées et la vie de famille qui se poursuit.

A Richard et Alexandra, pour leur amour,

A notre fille Alexandra, qui malgré son jeune âge, a compris l'importance de mon travail, m'a soutenue et ramenée aux réalités de la vie quotidienne quand cela était nécessaire,

A Richard, pour sa présence et son aide sans faille, pour sa patience infinie les jours où l'inspiration s'éloignait vraiment trop. Il est la preuve qu'une différence de nationalité est un enrichissement.

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------|
| TABLE DES MATIERES | 9 |
| LISTE DES ABREVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES | 18 |
| INTRODUCTION | 21 |
| PARTIE 1 | 29 |
| CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE | 29 |
| Chapitre 1 | 31 |
| Langue de formation en I.U.T. | 31 |
| 1.1 Didactiques | 31 |
| 1.1.1 Introduction à la didactique, définitions | 31 |
| 1.1.2 Triangle didactique | 33 |
| 1.1.3 Transposition didactique | 35 |
| 1.1.4 Didactique professionnelle | 37 |
| 1.2 Langues de spécialité | 38 |

| | | |
|--|---|-----------|
| 1.2.1 | English for Specific Purposes | 38 |
| 1.2.2 | Anglais de spécialité, définitions | 40 |
| 1.3 | L'apprenant en IUT génie mécanique et productique | 43 |
| 1.3.1 | Le diplôme universitaire de technologie (DUT) | 43 |
| 1.3.2 | Provenance des entrants en IUT GMP | 44 |
| 1.3.3 | Evolution des Programmes Pédagogiques Nationaux d'anglais | 46 |
| 1.3.4 | La licence professionnelle et son recrutement | 48 |
| 1.4 | Approche de la recherche | 49 |
| 1.4.1 | Recherche en didactique des langues, posture adoptée | 49 |
| 1.4.2 | Approche centrée sur l'apprenant | 51 |
| 1.4.3 | Motivation et attitudes | 53 |
| 1.4.4 | Communication | 56 |
| Chapitre 2 | | 59 |
| Anglais, langue de travail dans les entreprises aéronautiques | | 59 |
| 2.1 | Axes de recherches concernant les langues au travail | 59 |
| 2.1.1 | Le traitement des langues dans les entreprises françaises | 60 |
| 2.1.2 | La part langagière du travail | 62 |
| 2.1.3 | L'anglais lingua franca : définitions | 64 |
| 2.1.4 | Les besoins de l'entreprise : études effectuées | 65 |
| 2.1.5 | La thèse d'Anne Hernandez-Jones | 67 |
| 2.2 | Spécificité du domaine aéronautique industriel | 68 |
| 2.2.1 | L'industrie aéronautique française au 21 ^{ème} siècle | 68 |
| 2.2.2 | Les techniciens supérieurs | 72 |
| 2.2.3 | Une étude de l'Observatoire Paritaire des Métiers (OPIIEC) | 73 |
| 2.3 | L'anglais dans les entreprises aéronautiques françaises | 75 |
| 2.3.1 | Bref historique de l'utilisation de l'anglais dans l'aviation civile | 75 |
| 2.3.2 | Historique de l'utilisation de l'anglais dans l'aéronautique industrielle | 76 |
| 2.3.3 | Simplified Technical English (STE) | 79 |
| 2.3.4 | Airbus Reference Language | 81 |
| Chapitre 3 | | 83 |
| Méthodologie | | 83 |
| 3.1 | Cadre théorique et questions de recherche | 83 |

| | | |
|-------------------------------------|--|------------|
| 3.1.1 | Besoins langagiers | 83 |
| 3.1.2 | Triangulation de sources et de méthodes | 86 |
| 3.1.3 | Analyse de besoins fondée sur les tâches | 88 |
| 3.1.4 | Questions de recherche | 91 |
| 3.2 | Méthodes de collecte des données | 94 |
| 3.2.1 | Analyse quantitative | 94 |
| 3.2.2 | Analyse qualitative | 96 |
| 3.3 | Corpus de recherche dans les IUT GMP | 100 |
| 3.3.1 | Questionnaires d'apprenants des IUT GMP | 100 |
| 3.3.2 | Entretien semi-directif de groupe avec des apprentis en alternance | 103 |
| 3.3.3 | Questionnaires d'enseignants d'anglais en IUT GMP France | 103 |
| 3.4 | Corpus de la recherche dans les entreprises aéronautiques | 103 |
| 3.4.1 | Questionnaires aux anciens étudiants employés comme techniciens | 103 |
| 3.4.2 | Carnets de bord | 104 |
| 3.4.3 | Entretiens semi-directifs | 105 |
| PARTIE 2 | | 109 |
| RESULTATS | | 109 |
| Chapitre 4 | | 111 |
| Enquête quantitative à l'IUT | | 111 |
| 4.1 | Questionnaires aux étudiants d'IUT | 111 |
| 4.1.1 | Données biographiques des répondants | 112 |
| 4.1.1.1 | Première année d'IUT | 112 |
| 4.1.1.2 | Deuxième année d'IUT | 113 |
| 4.1.1.3 | Licence professionnelle | 114 |
| 4.1.1.4 | Commentaires | 114 |
| 4.1.2 | Baccalauréat obtenu | 116 |
| 4.1.2.1 | Première année | 116 |
| 4.1.2.2 | Deuxième année | 117 |
| 4.1.2.3 | Commentaires | 117 |
| 4.1.2.4 | Licences professionnelles (LPro) | 118 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 4.1.3 | Niveau d'anglais | 119 |
| 4.1.3.1 | Première année : note de baccalauréat | 119 |
| 4.1.3.2 | Deuxième année : note de l'année précédente (NAP) | 119 |
| 4.1.3.3 | Commentaires | 120 |
| 4.1.3.4 | Auto-évaluation en première et deuxième années | 120 |
| 4.1.3.5 | Commentaires | 129 |
| 4.1.3.6 | Auto-évaluation en licence professionnelle | 130 |
| 4.1.4 | Motivation | 137 |
| 4.1.4.1 | Première année | 137 |
| 4.1.4.2 | Deuxième année | 138 |
| 4.1.4.3 | Evolution de la motivation de la première à la deuxième année | 139 |
| 4.1.4.4 | Motivation en licence professionnelle | 141 |
| 4.1.5 | Voyages, séjours, activités hors cours | 142 |
| 4.1.5.1 | Première et deuxième années | 143 |
| 4.1.5.2 | Licence professionnelle | 145 |
| 4.1.5.3 | Activités en anglais effectuées en dehors des cours | 147 |
| 4.1.6 | Manques, besoins | 151 |
| 4.1.6.1 | Première année | 152 |
| 4.1.6.2 | Deuxième année | 152 |
| 4.1.6.3 | Evolution des manques perçus, de la première à la deuxième année | 153 |
| 4.1.6.4 | Licence professionnelle | 154 |
| 4.1.7 | Anxiété langagière | 156 |
| 4.1.7.1 | Prise de parole en première année d'IUT GMP | 156 |
| 4.1.7.2 | Prise de parole en deuxième année d'IUT GMP | 156 |
| 4.1.7.3 | Evolution de la prise de parole pendant les deux années d'IUT GMP | 157 |
| 4.1.7.4 | Licence professionnelle | 158 |
| 4.1.7.5 | Tâches orales anxiogènes | 159 |
| 4.1.7.6 | Causes d'anxiété en première et en deuxième année d'IUT GMP | 164 |
| 4.1.7.7 | Causes d'anxiété en licence professionnelle | 165 |
| 4.1.7.8 | Suggestions de tâches aidant à diminuer l'anxiété | 167 |
| 4.1.8 | Attentes des répondants | 168 |
| 4.1.8.1 | Première et deuxième années | 168 |
| 4.1.8.2 | Anglais en licence professionnelle | 169 |
| 4.1.9 | Besoins et utilisation estimés de l'anglais dans l'emploi futur | 170 |

| | | |
|---|---|------------|
| 4.2 | Questionnaires aux enseignants d'anglais GMP de France | 172 |
| 4.2.1 | Les répondants | 172 |
| 4.2.2 | Manques et besoins | 172 |
| 4.2.3 | Problèmes rencontrés par les enseignants | 174 |
| 4.2.4 | Commentaires | 175 |
| Chapitre 5 | | 177 |
| Enquête quantitative en entreprise | | 177 |
| 5.1 | Questionnaires aux anciens étudiants | 177 |
| 5.1.1 | Données biographiques | 177 |
| 5.1.2 | Les entreprises et l'emploi | 178 |
| 5.1.3 | Pratique de l'anglais dans l'entreprise | 179 |
| 5.1.4 | Manques, difficultés | 183 |
| 5.1.5 | Voyages, séjours, activités hors cours | 184 |
| 5.1.6 | Activités en anglais effectuées en dehors du travail | 186 |
| 5.2 | Carnets de bord de technicien | 187 |
| Chapitre 6 | | 197 |
| Enquête qualitative en entreprise | | 197 |
| 6.1 | Entretien avec un groupe d'apprentis de deuxième année | 197 |
| 6.2 | Etude de deux entretiens individuels spécifiques | 199 |
| 6.3 | Analyse du contenu des entretiens semi-directifs | 202 |
| 6.3.1 | Gestion linguistique de l'entreprise | 203 |
| 6.3.1.1 | Recrutement | 203 |
| 6.3.1.2 | Formation professionnelle continue | 208 |
| 6.3.1.3 | Anglais et promotion | 209 |
| 6.3.2 | Communication dans l'entreprise | 210 |
| 6.3.2.1 | Langue de travail, évolution | 210 |
| 6.3.2.2 | Tâches orales | 213 |
| 6.3.2.3 | Tâches écrites | 216 |
| 6.3.3 | Utilisation de la L2 | 217 |
| 6.3.3.1 | Problèmes langagiers | 217 |
| 6.3.3.2 | Attitude face à l'anglais | 224 |

| | |
|---|------------|
| PARTIE 3 | 227 |
| DISCUSSION | 227 |
| Chapitre 7 | 229 |
| Etude de l'adéquation entre langue de formation et langue de travail | 229 |
| 7.1 Synthèse des résultats | 229 |
| 7.1.1 Besoins perçus | 230 |
| 7.1.1.1 Importance de l'anglais | 230 |
| 7.1.1.2 Manques langagiers | 231 |
| 7.1.2 Prise de conscience intraculturelle et interculturelle | 232 |
| 7.2 Anxiété langagière | 235 |
| 7.2.1 Comparaison entre l'anxiété langagière à l'université et dans les entreprises | 236 |
| 7.2.1.1 Définitions et études précédentes | 236 |
| 7.2.1.2 L'entretien d'embauche | 239 |
| 7.2.1.3 Attitudes de blocage | 239 |
| 7.2.1.4 Constatation de manques | 240 |
| 7.2.1.5 Tâches anxio-gènes | 241 |
| 7.2.1.6 Volonté de communiquer | 242 |
| 7.3 Typologie de l'apprenant réticent à communiquer par peur de l'erreur | 245 |
| 7.3.1 Paramètres cognitifs | 246 |
| 7.3.1.1 Origine scolaire | 246 |
| 7.3.1.2 Niveaux auto-estimés | 246 |
| 7.3.1.3 Manques langagiers | 247 |
| 7.3.2 Paramètres affectifs | 248 |
| 7.3.2.1 Motivation | 248 |
| 7.3.2.2 Anxiété en situation | 250 |
| 7.3.2.3 Causes d'anxiété | 250 |
| 7.3.3 Activités en anglais et voyages hors cours | 251 |
| 7.3.3.1 Activités en anglais hors cours | 251 |
| 7.3.3.2 Voyages, séjours | 252 |
| 7.3.4 Besoins futurs | 253 |
| 7.3.4.1 Attentes (fréquence) | 253 |

| | | |
|--|---|------------|
| 7.3.4.2 | Poursuite d'études prévue | 254 |
| 7.3.5 | Synthèse de la typologie | 255 |
| Chapitre 8 | | 257 |
| Savoirs et langue-métier | | 257 |
| 8.1 | Comparaison avec la thèse d'Anne Hernandez-Jones et évolutions | 257 |
| 8.1.1 | Tâches écrites | 257 |
| 8.1.2 | Tâches orales et multi-tâches | 259 |
| 8.2 | Comparaison avec l'analyse de l'OPIIEC | 260 |
| 8.2.1 | Vers un profil-cible en langues du technicien actuel | 260 |
| 8.2.2 | Comparaison avec un profil-cible en langues de l'ingénieur | 262 |
| 8.3 | Le prisme « Formation /Travail » (FT) | 263 |
| 8.3.1 | Le prisme | 263 |
| 8.3.2 | Des savoirs à la langue métier, de l'enseignant à l'employeur | 266 |
| 8.3.3 | Connaissance des tâches en entreprise | 267 |
| 8.4 | Schémes et situations | 268 |
| 8.5 | Des situations de travail à l'apprentissage par problèmes et par projets | 270 |
| 8.6 | Imitation et simulation, du jeu de rôles au simulateur de vol | 272 |
| 8.7 | Travail collaboratif et coopératif | 273 |
| 8.8 | L'alternance IUT/entreprise comme mode hybride | 274 |
| 8.9 | Comparaison entre les PPN GMP 2005 et 2013 et implications | 275 |
| 8.10 | Conclusion | 281 |
| Chapitre 9 | | 283 |
| Recommandations et perspectives | | 283 |
| 9.1 | Didactique appliquée à l'anglais de l'aéronautique | 283 |
| 9.1.1 | Préliminaires | 283 |
| 9.1.2 | Quelques principes de base | 284 |
| 9.1.3 | Avantages de la didactique appliquée à l'anglais de l'aéronautique | 286 |
| 9.1.4 | Limites | 287 |
| 9.1.5 | Quelques supports d'enseignement | 287 |
| 9.1.5.1 | La fiction à substrat professionnel (FASP) | 288 |
| 9.1.5.2 | Documents directs | 288 |
| 9.1.5.3 | Les documents indirects, le mode journalistique | 289 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 9.2 | Recommandations | 292 |
| 9.2.1 | Apprendre à apprendre | 292 |
| 9.2.2 | Le carnet de bord de l'apprenant, initiation à l'auto-évaluation | 293 |
| 9.2.3 | Apprentissage par problèmes et projets (APP) | 295 |
| 9.2.4 | Du projet-application à l'APP | 297 |
| 9.2.4.1 | Exemple de projet-application | 297 |
| 9.2.4.2 | Transformation en APP | 300 |
| 9.2.5 | Autres recommandations | 301 |
| 9.2.5.1 | Les contenus | 301 |
| 9.2.5.2 | Evaluation et auto-évaluation, auto-apprentissage | 302 |
| 9.2.6 | Le droit à l'erreur | 304 |
| 9.3 | Limites et perspectives de la recherche | 305 |
| 9.3.1 | Limites et besoins de (la) recherche | 305 |
| 9.3.2 | Perspectives | 306 |
| | CONCLUSION | 309 |
| | Table des illustrations | 315 |
| | Références bibliographiques | 321 |
| | Sitographie | 337 |
| | Index | 341 |
| | ANNEXES | 343 |
| | Annexe 1 - La distribution européenne de la production du A300B, | 345 |
| | Annexe 2 - Panorama des métiers de l'industrie aéronautique technique | 346 |
| | Annexe 3 - Questionnaires | 347 |
| 3.1 | Questionnaires aux étudiants | 347 |
| 3.2 | Questionnaires aux enseignants | 351 |
| 3.3 | Questionnaire aux anciens étudiants employés comme techniciens | 352 |
| | Annexe 4 - Trame des entretiens en entreprise | 356 |
| | Annexe 5 - Exemples de carnets de bord | 357 |
| | Annexe 6 - Retranscription des entretiens | 360 |

| | |
|--|------------|
| 6.1 Entretien avec PRO_Avion1 | 360 |
| 6.2 Entretien avec PRO2_Avion1 | 370 |
| 6.3 Entretien avec AE_Avion1 et PRO4_Avion1 | 374 |
| 6.4 Entretien avec PRO_Struct1 | 385 |
| 6.5 Entretien avec DRH_Avion1 | 392 |
| 6.6 Entretien avec PRO_Logic | 394 |
| 6.7 Entretien avec PRO_Serv | 396 |
| 6.8 Entretien avec DRH_Avion2 et PRO_Avion2 | 401 |
| 6.9 Entretien avec DRH_Serv | 404 |
| 6.10 Entretien avec DRH_Recrut | 409 |
| 6.11 Entretien avec DRH_Telecom | 411 |
| 6.12 Entretien DRH_Equip1 | 414 |
| 6.13 Entretien avec PRO3_Avion1 | 421 |
| 6.14 Entretien avec PRO_Syst | 424 |
| 6.15 Entretien avec PRO_Equip1 | 429 |
| 6.16 Entretien AE_Equip1 | 436 |
| Annexe 7 - Grille d'analyse | 441 |
| 7.1 Gestion linguistique | 441 |
| 7.2 Communication dans l'entreprise | 450 |
| 7.3 Utilisation de la L2 | 461 |

Liste des abréviations, sigles et acronymes

| | |
|---------------|--|
| ACEDLE | Association des Chercheurs en Didactique des Langues Etrangères |
| AECMA | Association Européenne des Constructeurs de Matériels Aéronautiques (European Association of Aerospace industries) |
| AEGM | Association des anciens GMP |
| ALE | Anxiété en langue étrangère |
| APP | Apprentissage par problèmes et par projets |
| ASD | Aerospace and Defence Industries Association |
| ASP | Anglais de spécialité |
| BEP | Brevet d'études professionnelles |
| BS | Baccalauréat scientifique (BS série SVT : sciences de la vie et de la terre, BS série SI sciences de l'ingénieur) |
| BT | Baccalauréat technologique (BT séries STI : sciences et techniques industrielles, STI2D : sciences et technologies de l'industrie et du développement durable) |
| STE | Simplified Technical English |
| BTS | Brevet de technicien supérieur |
| CAP | Certificat d'aptitude professionnelle |
| CECRL | Cadre européen commun de référence pour les langues |
| DDL | Didactique des langues |
| DIF | Droit individuel à la formation |
| DUT | Diplôme Universitaire Technologique |
| EADS | European Aeronautics, Defense and Space |
| ECTS | European Credit Transfer and Accumulation System |
| EIL | English as an international language |
| EFL | English as a foreign language |
| ELF | English as a lingua franca |
| EMILE | Enseignement d'une Matière intégré à une langue étrangère |
| ENAC | Ecole Nationale de l'Aviation Civile |
| ESL | English as a second language |
| ESP | English for Specific Purposes |
| FAL | Final Assembly line |

| | |
|---------------|---|
| FOS | Français sur objectifs spécifiques |
| GIE | Groupement d'intérêt économique |
| GIFAS | Groupement des Industries Françaises Aéronautiques et Spatiales |
| GMP | Génie mécanique et productique |
| INSA | Institut national des sciences appliquées |
| IUT | Institut Universitaire de Technologie |
| LANSAD | Langues pour spécialistes d'autres disciplines |
| LLCE | Langues, littératures et civilisations étrangères |
| LMD | Licence, maîtrise, doctorat |
| LN | Locuteur natif |
| LNN | Locuteur non natif |
| LPro | Licence professionnelle |
| LVE | Langue vivante étrangère |
| NA | Needs analysis |
| OACI | Organisation de l'Aviation Civile Internationale |
| OPIEC | Observatoire Paritaire des Métiers de l'Informatique, de l'Ingénierie, des Études et du Conseil |
| PPN | Programme Pédagogique National |
| SAES | Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur |
| STE | Simplified Technical English |
| SLA | Second Language Acquisition |
| TIAS | Techniques Industrielles en Aéronautique et Spatial (Licence professionnelle) |
| TBLT | Task-based language teaching |
| TUPL2 | Triangle d'utilisation professionnelle d'une langue étrangère |
| WTC | Willingness to communicate |

INTRODUCTION

Après des années d'enseignement, d'abord en collège et lycée puis majoritairement en IUT, nous avons souhaité prendre du recul, prendre le temps de réfléchir à notre expérience d'un point de vue didactique. La didactique n'est-elle pas un « va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique et les apports de la réflexion théorique » (Cossu, 1995) ? Loin d'un passage figé de la théorie à la pratique ou inversement, la didactique apparaît comme une quête, une recherche sans cesse renouvelée. Notre thèse se voudra en droite ligne avec cette conception dynamique de la didactique. Nous ferons nôtre la proposition de Jean-Paul Narcy-Combes : « La thèse sera vécue comme le voyage initiatique d'un compagnon qui parcourt les théories et rencontre le monde pour s'ouvrir aux différences dans le respect des conventions du métier » (2005 : 121).

Cette thèse en didactique des langues s'intitule « L'anglais comme langue de formation initiale en IUT et langue de travail dans le domaine aéronautique industriel » et fait donc appel à la connaissance de deux mondes : celui de l'IUT et celui du travail. La spécificité des IUT et le lien déterminant que ces instituts entretiennent avec le monde de l'entreprise se situent en prise directe avec l'évolution de la société. En effet, les changements intervenant dans le monde du travail affectent inmanquablement l'enseignement en IUT. Afin de mieux les connaître, il nous a semblé primordial de franchir le pas entre le monde familier de l'IUT et celui, souvent mystérieux pour les enseignants de langues, de l'entreprise.

L'idée de cette recherche sur le terrain nous est apparue lors de visites en France de stagiaires de DUT du département Génie Mécanique et Productique à orientation sciences aéronautiques de l'IUT A — Toulouse 3. Nos discussions avec les maîtres de stage de nos

étudiants en entreprise nous ont permis de nous rendre compte de l'importance accrue de l'anglais pour les techniciens et des difficultés qui en résultent. Nous pensons même que les techniciens supérieurs, davantage encore que les ingénieurs, sont peut-être les premiers concernés par l'évolution de l'utilisation de la langue anglaise dans le domaine aéronautique industriel.

En fait, trois raisons nous portent à croire que les techniciens supérieurs ont à faire face à une situation relativement nouvelle concernant la langue anglaise. Les regroupements internationaux dans l'industrie aéronautique de la fin du 20^{ème} siècle - début du 21^{ème} siècle, ont fait que le monde de l'entreprise aéronautique est en lien constant avec l'étranger. Pour le technicien, les contacts avec des ressortissants d'autres pays et d'autres cultures sont beaucoup plus fréquents que par le passé. De même, la langue interne à l'entreprise fait de plus en plus appel à l'anglais. L'anglais est véritablement devenu lingua franca pour les techniciens dans le domaine aéronautique industriel. Dans notre thèse, nous veillerons particulièrement à l'emploi de l'expression « anglais comme langue de travail » et non « langue du travail », puisque le français est selon la loi Toubon (<Légifrance, 1>¹) la « langue du travail ». Enfin, le technicien supérieur a suivi des études nettement plus courtes que l'ingénieur, avec un apprentissage de la langue plus limité et moins approfondi.

L'enseignement aux techniciens supérieurs de la langue anglaise de communication est en évolution. Cependant, la durée des études implique une focalisation rapide sur des priorités à enseigner, au détriment peut-être d'autres facteurs. Il nous semble qu'une compréhension plus concrète de l'utilisation de l'anglais en entreprise et des besoins qui lui sont liés, aiderait l'enseignant dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'apprenant. Des recherches ont déjà été effectuées au sujet de l'anglais dans la formation des ingénieurs (Laffont, 2005 ; Hernandez-Jones, 1990), mais pour les raisons évoquées précédemment, nous souhaitons centrer nos études sur les apprenants des IUT de France en lien avec le domaine aéronautique industriel. De plus, nous souhaitons véritablement intégrer la communauté de discours de ce domaine, nous déplacer sur le lieu de travail, donner la parole aux industriels, et ainsi effectuer une enquête qualitative. Ainsi le chercheur, en l'occurrence la chercheuse, montre une proximité spatiale avec le domaine concerné.

¹ Pour les adresses des sites Internet, nous indiquons dans le corps du texte uniquement le nom du site et la date de création du document. Si cette date est inconnue, seule la date de consultation du site est mentionnée dans la sitographie.

Notre objet épistémologique est de tenter de renforcer la connaissance de l'utilisation de la langue dans les entreprises et de réduire, en ce qui concerne l'enseignement de l'anglais, le clivage entreprise/université qui a déjà disparu dans les matières techniques. Notre hypothèse est que l'adéquation entre l'anglais, langue de formation à l'IUT et l'anglais, langue de travail est imparfaite, compte tenu de l'évolution rapide de l'utilisation de l'anglais dans les entreprises aéronautiques. Nous croyons qu'il pourra être nécessaire d'adapter davantage la formation actuelle en anglais à la réalité des entreprises. Notre objectif est double : répondre à nos questions de recherche et également proposer une méthodologie de recherche pour l'analyse de l'utilisation de l'anglais en entreprise.

Afin de vérifier notre hypothèse, nous nous efforcerons de répondre à trois questions de recherche :

- i) Quels sont les besoins langagiers des étudiants d'IUT GMP se destinant à un emploi dans une entreprise aéronautique ?
- ii) Quels sont les problèmes et difficultés rencontrés par les techniciens employés dans les entreprises aéronautiques ?
- iii) Dans quelle mesure l'adéquation entre formation et emploi est-elle effective ?

Notre thèse comporte trois parties et trois chapitres par partie. La première partie consiste en une présentation des cadres théorique et méthodologique de la recherche. Avant de répondre aux questions de recherche, nous présenterons notre cadre théorique dans le chapitre 1, pour la didactique des langues (Bertin, Grave, & Narcy-Combes, 2010), puis pour l'anglais de spécialité (Swales, 1990 ; Petit, 2002). Nous ferons référence également à la didactique professionnelle (Pastré, 2011) et à l'analyse du travail dont les apports enrichiront notre réflexion dans un contexte d'enseignement professionnel comme l'IUT. Nous nous référerons également à la didactique institutionnelle en présentant la formation à l'IUT et l'orientation sciences aéronautiques de l'IUT GMP de Toulouse 3, unique en France. La didactique est « emprunteuse » comme le souligne Nicole Décuré (2005). Ainsi, nous ferons plus particulièrement mention des théories d'apprentissage de la langue et de la psychologie cognitive, car la langue non seulement « touche à l'identité » de l'individu mais « s'inscrit également dans la continuité du sujet », en se référant aussi à son passé (Narcy-Combes M-F, 2005 : 20). Marie-Françoise Narcy-Combes précise :

La psychologie cognitive nous aide à comprendre le comment et le pourquoi des conduites des individus en fonction de leurs représentations, leurs attitudes, leurs états d'âme et de l'ensemble des mécanismes à l'origine de la pensée humaine. (2005 : 18)

Notre approche sera centrée sur l'apprenant. Nous retiendrons notamment, les problèmes de motivation et d'attitudes face à la langue étrangère, et serons à même d'effectuer des comparaisons dans les deux environnements.

Puis, dans le chapitre 2, la sociologie nous aidera à comprendre le domaine aéronautique industriel et le traitement des langues dans les entreprises françaises (Truchot, 2008). Nous essaierons de montrer la spécificité du domaine et l'importance accordée à la langue anglaise.

Ensuite, dans le chapitre 3, nous présenterons notre méthodologie. Là également, nous utiliserons des méthodes d'analyse développées par les sociologues, afin de procéder à une analyse des besoins par triangulation de sources et de méthodes (Long, 2005) dans les deux environnements que sont l'IUT et les entreprises aéronautiques. Pour l'IUT, notre enquête concernera principalement le département Génie mécanique et productique (GMP) de l'IUT A — Toulouse 3, mais comportera également une enquête nationale étendue aux départements GMP de France. Cette analyse sera basée sur les tâches. Nos enquêtes seront quantitatives et qualitatives et nous ajouterons nos propres outils.

Dans la seconde partie, nous présenterons les résultats obtenus lors des diverses enquêtes. Le chapitre 4 doit nous permettre de répondre à la première question de recherche. Ce chapitre propose un état des lieux de l'enseignement de l'anglais dans le département GMP de Toulouse 3, en particulier, et dans les départements GMP de France pour une comparaison. Il concerne notamment les niveaux, la motivation, les attitudes, les manques et les besoins perçus selon les apprenants concernés mais aussi les enseignants d'anglais.

Le chapitre 5 propose les résultats de l'enquête quantitative menée auprès d'anciens étudiants à présent employés comme techniciens et permet de les croiser avec ceux obtenus au chapitre précédent. Ce chapitre et le suivant, le chapitre 6, permettent de répondre à la deuxième question de recherche traitant des problèmes et difficultés rencontrés par les techniciens employés dans les entreprises aéronautiques. Ce chapitre est le fruit d'une recherche qualitative menée auprès d'entreprises locales, au moyen d'entretiens semi-directifs. Une analyse du contenu de ces entretiens est proposée à l'aide de notre outil systémique : le triangle d'utilisation professionnelle de L2 (TUPL2) qui permet de concevoir différents pôles (avec en mémoire le triangle didactique de Jean Houssaye (1988/2000) et leurs interactions.

La troisième partie de la thèse propose une discussion des résultats obtenus. Le chapitre 7 vise à donner une réponse à notre dernière question de recherche concernant l'adéquation entre langue de formation-langue de travail et l'écart qui peut exister. Des

différences de perception des manques langagiers sont notamment mises en exergue. L'accent est mis sur l'affectivité et les émotions qui peuvent brider l'apprenant.

Dans le chapitre 8, après avoir effectué une comparaison de nos résultats avec ceux issus de précédentes recherches, nous proposons une discussion à l'aide d'un deuxième outil systémique : le prisme formation/travail et des apports de la didactique professionnelle pour la notion de schèmes et situations de travail.

Le chapitre 9 enfin, permet de proposer des recommandations et d'élaborer des perspectives.

L'ensemble de cette analyse, qui abordera notamment les divers manques et besoins des apprenants, ressentis par eux-mêmes, les enseignants et le monde industriel, devrait permettre à l'enseignant d'anglais concerné, de cibler son approche plus précisément face aux réalités du travail de technicien dans les entreprises aéronautiques.

Partie 1

Cadre théorique et méthodologique

Chapitre 1

Langue de formation en I.U.T.

1.1 Didactiques

« Parler de la didactique, c'est faire comprendre l'unicité du champ, mais mettre le mot au pluriel, c'est suggérer l'ouverture et la nécessaire diversité des problématiques et de la réflexion ». (Martinez, 1996/2011 : 117-118)

1.1.1 Introduction à la didactique, définitions

Le livre que Comenius écrit au 17^{ème} siècle, intitulé *Didactica Magna* (1657) ou la Grande Didactique, fut l'une des premières approches visant à faire de la didactique une science en soi (Astolfi et al., 1997). Pourtant, Astolfi nous rappelle que l'usage du substantif « didactique » est assez récent et utilisé notamment pour mentionner la didactique d'une discipline. Ainsi l'on étudie et l'on pratique la didactique des sciences, des mathématiques ou des langues.

Les deux définitions suivantes se réfèrent à la didactique des disciplines en général et en précisent des fondamentaux. Tout d'abord, Vergnaud propose l'analyse des bases de la didactique suivante :

Elle [La didactique] s'appuie sur l'analyse des conduites et des discours produits par les sujets en formation, sur l'analyse des pratiques, des choix et des décisions des enseignants ou autres formateurs, sur l'analyse épistémologique et historique des savoirs et savoir-faire en jeu, sur l'analyse de leur signification sociale et professionnelle. (1983 : 85-86)

Ici, Vergnaud prend en compte l'apprenant, l'enseignant, les savoirs (« savoir et savoir-faire en jeu »). Il précise également l'importance du contexte, de l'environnement, la « signification sociale et professionnelle », cette dimension sociale et professionnelle qui nous intéresse particulièrement dans le cas de l'IUT.

Martinand (1987), quant à lui, distingue trois « registres de possibles » pour une définition de la didactique : un registre épistémologique lié aux savoirs, un registre psychologique ayant trait directement aux apprenants et un registre qu'il nomme pédagogique, s'adressant aux enseignants.

Ces bases sont reprises et complétées ensuite pour la didactique des langues. Pour Holec, Little, & Richterich (1996 : 57), elle est la discipline « qui s'efforce de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre ». Cette définition de la didactique apparaît dynamique, une didactique d'abord observatrice, tentant de « comprendre » puis actrice, proposant des liens entre enseignement et apprentissage. Par la suite, et plus précise pour la didactique des langues, l'Association des Chercheurs en Didactique des Langues Etrangères (Acedle) indique qu'il s'agit d'une « approche scientifique des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues envisagées dans la diversité de leurs contextes » (<Acedle, 2000>²). L'emphase est mise ici sur la notion d'approche scientifique, le passage de l'objet réel (visible sur le terrain) à l'objet construit (Bachelard, 1938).

Comme pour permettre une objectivation, une distanciation véritable, les personnes (enseignants et apprenants) s'effacent, référence est faite à présent à l'enseignement et à l'apprentissage. Le savoir se précise et devient ici « les langues envisagées ». L'expression « dans la diversité de leurs contextes » souligne la nécessaire prise en compte de l'environnement. Là encore, les IUT peuvent s'inscrire directement dans cette définition.

² Pour les adresses des sites Internet, nous indiquons dans le corps du texte uniquement le nom du site et la date de création du document. Si cette date est inconnue, seule la date de consultation du site est mentionnée dans la sitographie.

1.1.2 Triangle didactique

L'approche de l'Acedle (voir supra) regroupe les trois pôles du triangle didactique (Astolfi, id : 71) que sont le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Jean Houssaye (1988) précise ces trois pôles, « Savoir », « Maître », « Élève » ainsi que les processus liés à chaque côté du triangle :

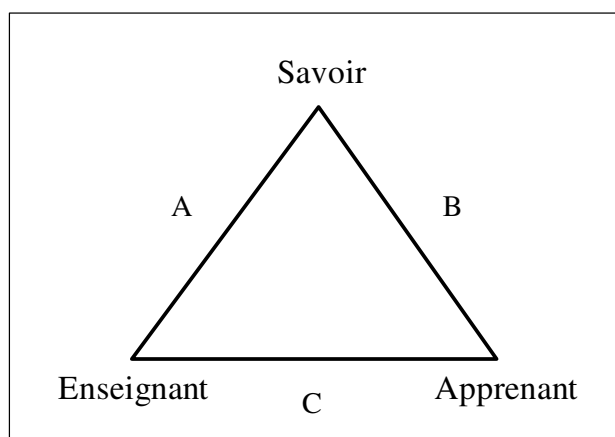


Figure 1 — *Le triangle pédagogique d'après Houssaye*

Selon lui, trois processus sont présents au long des trois axes :

- A - le processus « enseigner » lié à la didactique sur l'axe « savoir-enseignant » ;
- B - le processus « apprendre » lié aux stratégies d'apprentissage sur l'axe « savoir apprenant » ;
- C - le processus « former », la relation pédagogique, sur l'axe « enseignant-apprenant ».

Pour Houssaye, trop insister sur un de ces axes implique la négligence du troisième pôle. Pour illustrer cela, il utilise une métaphore empruntée au bridge, en écrivant « l'autre pôle fait alors le mort ou le fou ». Avec Houssaye, la didactique est présentée comme un système³ avec interactions entre les différents pôles.

Puis, le modèle SOMA de la situation pédagogique proposé par Reynald Legendre (1988) fut adapté à la didactique des langues étrangères par Claude Germain (1989). Joseph Rézeau (2002) explique que, dans ce modèle, quatre composantes apparaissent : le Sujet (l'apprenant de L2), l'Objet (le savoir, c'est-à-dire langue et culture), l'Agent (moyens humains et non-humains), le Milieu (environnement éducatif humain et moyens), et trois relations :

- la relation didactique selon l'axe Agent-Objet ;

³ Un des fondateurs de la théorie générale des systèmes est Ludwig von Bertalanffy.

- la relation d'enseignement selon l'axe Agent-Sujet ;
- la relation d'apprentissage selon l'axe Sujet-Objet.

Joseph Rézeau reproduit ce modèle ainsi :

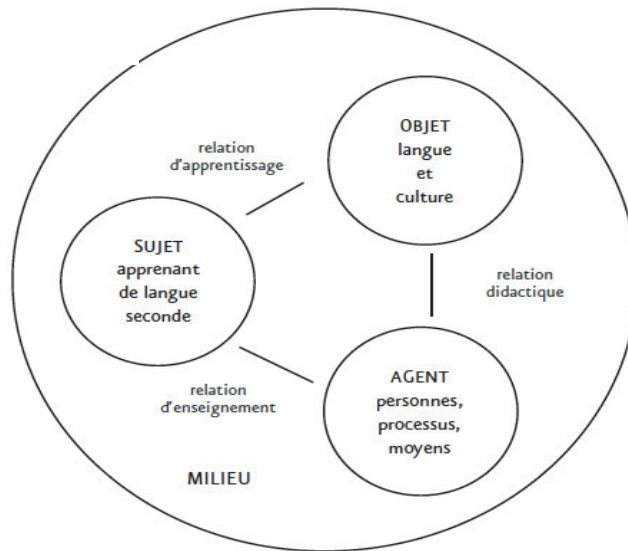


Figure 2 — Le modèle SOMA de la situation pédagogique

Cependant, comme l'indique Rézeau, il n'y a pas « de consensus sur la place à attribuer au processus Enseigner : il est tantôt placé sur l'axe enseignant-savoir (chez Houssaye) tantôt sur l'axe Élève-Enseignant (chez Legendre et Germain). Le savoir est précisé, il s'agit de la langue-culture.

Un ajout est notable, le milieu, qui englobe les trois pôles. Cet ajout sera particulièrement utile pour notre étude de l'enseignement en IUT et parallèlement notre étude en entreprise.

Avec l'arrivée des TICE, ce triangle fut complété, notamment avec l'ergonomie didactique de Jean-Claude Bertin qui place l'ordinateur au centre du triangle didactique, dans un espace d'apprentissage virtuel. L'ergonomie didactique est définie par l'auteur comme « une approche théorique de l'instrumentation technologique de la situation d'apprentissage, visant à l'adéquation entre la technologie, ses utilisateurs et le processus, c'est-à-dire l'objectif recherché (l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire) (Bertin, 2003).

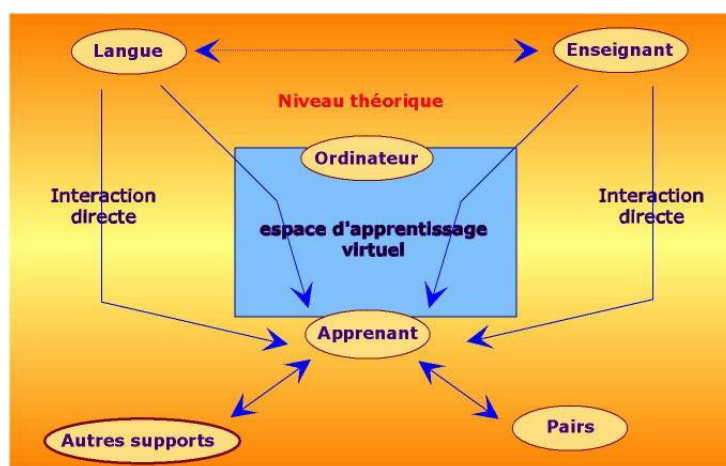


Figure 3 — Représentation simplifiée du modèle d'ergonomie didactique de Bertin

Selon Jean-Claude Bertin, l'espace d'apprentissage virtuel est constitué de trois « sous-systèmes » distincts et interdépendants : l'ergonomie pédagogique sur la relation enseignant-langue-ordinateur, l'ergonomie cognitive sur la relation apprenant-langue-ordinateur et le suivi pédagogique sur la relation enseignant-ordinateur-apprenant.

Notons que par rapport au triangle de Houssaye, le pôle Apprenant apparaît au centre, il s'agit à présent de centrer l'apprentissage sur l'apprenant. Nous reparlerons bien sûr de ce centrage.

1.1.3 Transposition didactique

Le concept de transposition didactique intervient sur l'axe A du triangle de Houssaye (voir supra), impliquant savoir et enseignant. Le sociologue Michel Verret a initié ce concept. Pour lui, « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement » (Verret, 1975 : 43). Ce concept fut développé par Yves Chevallard (1985) pour le domaine des mathématiques. La transposition didactique apparaît comme la transformation entre le « savoir savant » et le « savoir enseigné ». Elle se produit à deux niveaux. En premier lieu, apparaît la transposition « externe », élaborée par ce que Chevallard nomme la « noosphère » avec les penseurs des contenus d'enseignement et permettant le passage du « savoir savant » au « savoir à enseigner ». En second lieu, la transposition « interne » permet le passage du « savoir à enseigner » au « savoir enseigné », là où se situe l'enseignant.

Parallèlement à ce concept de transposition didactique, Jean-Louis Martinand (1986) développe la notion de « pratique sociale de référence » qui renvoie aux trois aspects suivants :

- ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain (« pratique »)
- elles concernent l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels (« sociale »)
- la relation avec les activités didactiques n'est pas une relation d'identité, il y a seulement terme de comparaison (« référence »). (137)

Ainsi, à l'IUT de Toulouse, le département Génie mécanique et productique possède une spécificité en sciences aéronautiques. Les « pratiques sociales de référence » seraient donc liées à ce domaine industriel. Il n'existe pas une identité entre ces pratiques et les activités didactiques, car l'enseignant doit « didactiser » ces situations, en passant du savoir à enseigner au savoir enseigné. De plus, pour Martinand, l'aspect de pratique sociale doit être pris en compte. Il nomme cela la « transposition élargie », la « transposition restreinte » étant liée au « savoir savant » (Martinand, 2001 : 179-224).

De même, selon Raisky et Loncle (1993), dans le domaine de l'apprentissage des savoirs professionnels, la logique des savoirs de référence connus dans les situations professionnelles vient remplacer celle des savoirs du triangle didactique usuel. Ainsi pour eux :

[d]ans le domaine de l'apprentissage des savoirs professionnels, les bons critères de transposition didactique sont ceux qui permettent d'établir un rapport d'isomorphisme⁴ entre savoirs de référence et savoirs enseignés/appris. C'est dire, en d'autres termes, que la signification des seconds doit être la même que celle des premiers. (347-348)

Le terme « isomorphisme » ou correspondance rappelle la définition des « pratiques sociales de référence » de Martinand (supra) qui mentionne une « identité » et une « comparaison » entre activités didactiques et pratiques professionnelles.

Marie-Christine Deyrich relève également ce fait :

[...] il n'y a en aucun cas adéquation entre les besoins langagiers du monde professionnel et ceux d'étudiants qui apprennent une langue étrangère en milieu institutionnel. Il s'agit là d'une situation totalement artificielle – même lorsqu'elle se fonde sur des documents et/ou des situations jugé(e)s « authentiques ». (Deyrich, 2004 : 125)

Notre recherche visera à étudier cet « isomorphisme » pour ce qui concerne l'enseignement de l'anglais et à acquérir une meilleure connaissance des pratiques professionnelles dans le secteur qui nous intéresse, soit le secteur aéronautique industriel. La connaissance des pratiques de ce domaine est une composante nécessaire de l'enseignement

⁴ Les auteurs précisent qu'ils entendent isomorphisme comme une « correspondance entre deux ensembles apparentés par l'existence d'un système de relations ». (id)

dans le département Génie mécanique et productique, option aéronautique de l'IUT A de Toulouse 3, afin que la correspondance entre enseignement/apprentissage à l'université et pratiques professionnelles en entreprise soit aussi effective que possible.

Marie-Christine Deyrich étudie cette transposition didactique dans le domaine des langues vivantes étrangères, avec notamment une recherche sur l'impact de la spécificité de l'enseignement d'une langue vivante étrangère (LVE) sur la transposition (Deyrich, 2001). L'un des points forts de cette spécificité est le dynamisme lié à la connaissance des pratiques langagières du domaine. La langue étrangère est vivante, elle évolue constamment au gré des changements, des échanges internationaux et du progrès scientifique ; non seulement la langue elle-même, mais son utilisation par les acteurs de l'entreprise, dans les communications interne et externe, à des moments et en des lieux bien particuliers que nous définirons dans cette thèse. Tout comme cette connaissance est souvent déjà réalisée dans les matières techniques et régulièrement mise à jour, elle doit être effective pour la LVE. « La modernisation nécessaire du savoir scolaire » est bien l'une des règles de la transposition didactique citée par Astolfi et al. (1997 : 182), reprenant Chevallard & Johsua (1982).

1.1.4 Didactique professionnelle

Une des particularités de l'enseignement en IUT est le lien fort qui existe entre le monde de l'enseignement et celui de l'entreprise. Il est donc intéressant de mettre en parallèle la didactique des disciplines et la didactique professionnelle.

La didactique professionnelle est apparue en France dans les années 1990. Pierre Pastré, Patrick Mayen et Gérard Vergnaud la définissent ainsi :

La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles [...]
[Elle se situe] au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique, elle s'appuie sur la théorie de la conceptualisation dans l'action d'inspiration piagétienne. (Pastré et al. 2006 : 145)

Les mêmes auteurs précisent que la didactique professionnelle est une didactique à part entière, mais qu'elle « se concentre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs » (id. : 146). Ainsi par exemple, Isabelle Vinatier (2009) étudie, en collaboration avec des enseignants et des formateurs, les situations professionnelles auxquelles ceux-ci peuvent être confrontés. La didactique professionnelle est surtout utilisée pour la formation d'adultes, mais la notion de « formation des compétences professionnelles » est une des notions présentes également dans les IUT. Ainsi, sur la page d'accueil d'*IUT en ligne* (<IUTenligne>), la

présentation de chaque département de l'IUT A de Toulouse fait référence à l'acquisition de ces compétences.

L'analyse du travail est la méthode qui va permettre de parvenir à recenser et étudier ces pratiques. Elle est proposée par Philippe Perrenoud (1998) comme source de transposition didactique. L'auteur précise également que le savoir savant est de l'ordre du discours et les pratiques de l'ordre de l'action, d'où une nécessité de construire une représentation de l'action avec des références aux savoirs experts ou à l'habitus⁵ par exemple.

Si le but recherché est d'obtenir des objectifs de formation, Perrenoud propose le schéma suivant pour les compétences :

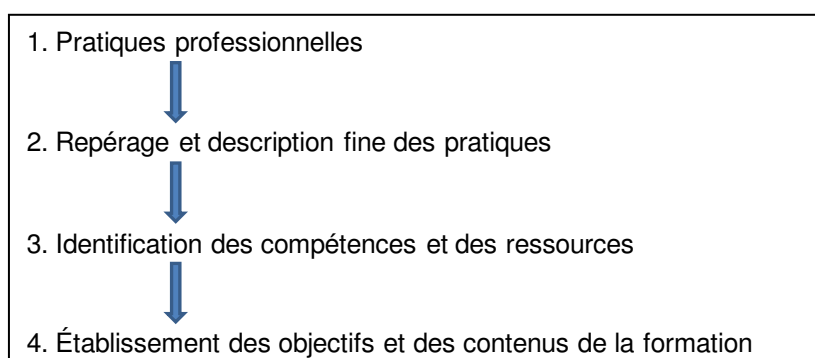


Figure 4 — La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences (adapté de Perrenoud, 1998)

Nous nous proposons de suivre une démarche parallèle à celle-ci, que nous préciserons dans le chapitre sur la méthodologie. Cette recherche aura lieu en partie sur le lieu de travail, car comme l'affirment Pastré, Mayen et Vergnaud :

Si on veut pouvoir observer la formation des compétences professionnelles, il faut les observer d'abord, non pas dans les écoles, mais sur les lieux de travail. (2006 : 146)

Nous avons donc choisi de mieux comprendre ces pratiques professionnelles et d'aller vers ce que Rabardel (2005) appelle « le sujet capable », le développement de ce sujet portant sur l'apprentissage d'activités en situation.

1.2 Langues de spécialité

1.2.1 English for Specific Purposes

Tom Hutchinson et Alan Waters (1987) distinguent trois raisons principales qui donnèrent lieu à l'apparition de l'ESP, English for Specific Purposes, à la fin des années 1960, courant des années 1970. Tout d'abord, ils mentionnent deux périodes-clés de l'histoire

⁵ L'habitus linguistique selon Bourdieu « se distingue d'une compétence de type chomskyen par le fait qu'il est le produit des conditions sociales et par le fait qu'il n'est pas simple production de discours mais production de discours ajusté à une ' situation ', ou plutôt ajusté à un marché ou à un champ ». (1984/2002 : 121)

récente. La première se situe après la Seconde Guerre Mondiale avec l'hégémonie grandissante de la puissance économique américaine :

[an] age of enormous and unprecedented expansion in scientific, technical and economic activity on an international scale [...] for various reasons, most notably the economic power of the United States in the post-war world, the role [of international language] fell to English. (6)

La seconde période-clé eut lieu au début des années 1970 avec les crises pétrolières et l'exportation d'une certaine expertise occidentale vers les pays du Moyen-Orient. La langue anglaise devint alors de plus en plus liée aux changements économiques et politiques :

It [English] now became subject to the wishes, needs and demands of people other than language teachers. (id.: 7)

Elle n'était plus l'apanage de l'enseignement, mais les secteurs économiques, scientifiques se montraient demandeurs.

Au même moment se produisait, et ceci est le deuxième point mentionné par Hutchinson et Waters, un grand changement en linguistique. Au lieu de se concentrer sur une étude traditionnelle des traits linguistiques et de la grammaire, Henry Widdowson (1978) s'intéressa à l'utilisation de l'anglais en situation de communication réelle. Il explique, par exemple, qu'il existe une variation notable entre langue écrite et langue parlée et que la langue peut varier selon le contexte. L'enseignement de l'ESP se développa alors avec cette idée explicitée par Hutchinson & Waters :

If language varies from one situation to another, it should be possible to determine the features of specific situations and then make these features the basis of the learners' course. (7)

La troisième raison, évoquée par Hutchinson et Waters, qui provoqua l'émergence de l'ESP fut liée au développement de la psychologie de l'éducation. En effet, des travaux comme ceux de Carl Rogers (1969), avec *Freedom to Learn* et son approche humaniste centrée sur l'apprenant, insistaient sur l'importance de prendre en compte la personnalité, les intérêts et les besoins de l'apprenant. De ce fait, la motivation serait accrue et l'apprentissage facilité. Hutchinson et Waters concluent : « All three factors seemed to point towards the need for increased specialization in language learning » (id.: 8).

Avec l'ESP, le contexte prend toute son importance. Ainsi John Swales, dans son ouvrage de référence, *Genre Analysis* (1990 : 1) présente trois concepts-clés : discourse community, genre et language-learning task. Il propose six caractéristiques permettant d'identifier un groupe de personnes en tant que communauté de discours (24) : des buts communs, des mécanismes d'intercommunication, des mécanismes de participation permettant l'accès et la participation à l'information, des genres, un lexis ainsi qu'un rapport

équilibré entre le nombre de ses membres novices et des experts. Nous pourrions considérer chaque compagnie aéronautique visitée comme autant de communautés de discours, dont les buts peuvent se ressembler certes, mais dont le lexis peut également différer.

Le terme de genre est défini par John Swales :

A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre [...] In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. (58)

Les genres appartiennent aux communautés de discours. En revanche, les communautés de discours ont recours à une classification de genres et comme l'écrit John Swales : « a discourse community's nomenclature for genres is an important source of insight » (54). Ainsi, pour le domaine de l'aéronautique industrielle, nos entretiens nous permettront de mieux connaître la communauté de discours et les genres liés à cette communauté.

Helen Basturkmen (2009) corrobore l'importance des genres de la communauté de discours que voudrait intégrer l'apprenant après ses études :

Members of discourse communities regularly communicate with one another and with the outside world [...] It is understood that learners of English should try to emulate the ways of communicating of those who are already members of those communities, and thus ESP instruction focuses learners' attention on the genres used in target discourse communities, as these are seen to represent the typical forms of communication in them. (3)

Nous serons donc amenées à étudier les communautés de discours et leurs caractéristiques lors de nos visites dans les entreprises aéronautiques.

1.2.2 Anglais de spécialité, définitions

Face à l'émergence de ces nouvelles situations économiques et sociales, l'anglais de spécialité fit également son apparition en France. Des chercheurs comme Monique Mémet (2001 : 301-319) et Jean-Louis Trouillon (2010 : 11-26) ont étudié cette évolution et rapportent en particulier que l'enseignement de la langue anglaise, non seulement en France mais dans d'autres pays, a été transformé au cours des années 1960-1970. En France, l'enseignement de l'anglais fut institutionnellement introduit dans l'enseignement supérieur, où il n'était présent jusque-là que dans les grandes écoles. L'aspect culturel n'était plus un des seuls intérêts de cet enseignement, mais il s'agissait d'enseigner l'anglais en prise directe avec le monde du travail :

Les concepteurs des programmes pédagogiques nationaux (PPN) de l'époque, en cette fin des années soixante riches de promesse, avaient misé sur la nouvelle filière professionnelle des IUT. Ils avaient compris que, dans ce monde nouveau – celui dont ils ne savaient pas encore qu'on l'appellerait les trente glorieuses – la maîtrise d'au moins une langue vivante étrangère constituait un atout professionnel indispensable.

La langue était reconnue comme outil de communication et d'ouverture sur le monde du travail dans une société qui s'ouvrait et où tous les espoirs étaient permis. C'était avant la guerre des six jours, avant les crises pétrolières, avant mai 68. (<Apliot>)

L'enseignement de cette langue anglaise répondait à des besoins nouveaux qui pouvaient être liés à diverses branches de l'industrie ou du commerce par exemple. L'anglais de spécialité apparut donc comme solution à une situation nouvelle, mais non une solution définitive et figée. Ainsi, nous étudierons, d'une part, l'évolution de l'utilisation de l'anglais de spécialité selon les différentes catégories de personnel des entreprises aéronautiques afin de montrer l'apparition puis l'importance accrue de l'anglais pour les techniciens de ce domaine et, d'autre part, l'évolution de l'utilisation de la langue anglaise orale et écrite (cf. ch. 2).

Après ce rappel historique, il convient de tenter de définir l'anglais de spécialité. Monique Mémet précise qu'une des « premières définitions publiées en France fut celle de Robert Galisson et Daniel Coste dans leur Dictionnaire de didactique des langues à l'entrée 'spécialité, langues de spécialité' » (2008 : 14):

Langues de spécialité (ou langues spécialisées) : expression générique pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier. (1976 : 511)

Michel Petit proposa une définition plus spécifique à l'anglais en 2002 :

L'anglais de spécialité est la branche de l'anglistique qui traite de la langue, du discours et de la culture des communautés professionnelles et groupes sociaux spécialisés anglophones et de l'enseignement de cet objet. (2002 : 2)

Quelques années plus tard, il amenda lui-même sa définition :

L'anglais de spécialité est la branche des études anglophones qui a pour objet l'étude des domaines spécialisés et du spécialisé en milieu anglophone. (2008 : 23)

Dans cette deuxième définition, les termes initiaux de « langue », « discours », « culture » laissent place à « domaines spécialisés et spécialisé » et le terme « enseignement » n'apparaît plus. L'accent est mis sur l'anglais de spécialité comme « objet de connaissance en soi », nous dit Michel Petit et non plus comme nécessairement lié à l'enseignement.

Plus récemment, la Commission Formation de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES) a approuvé un texte concernant la formation et la recherche dans le secteur Langues pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) et présentant notamment des rappels de définitions de deux mots-clés : ASP (anglais de spécialité) et LANSAD (<SAES, 2011>).

En premier lieu, les rédacteurs rapportent qu'à l'occasion du Congrès 2010 de la SAES, l'anglais de spécialité a été défini comme suit :

Une variété spécialisée de l'anglais (souvent appelé « langue de spécialité » par commodité) est l'expression d'un domaine spécialisé dans cette langue. En tant que discipline, l'ASP est une branche de l'anglistique qui étudie ces objets et qui développe la réflexion didactique propre à son enseignement et son apprentissage. (<SAES, 2011 : 3>)

Un aspect notable et novateur de cette définition est la référence directe à la « réflexion didactique ». De plus, enseignement et apprentissage sont mentionnés. Le triangle didactique est posé : le savoir, l'enseignant et l'apprenant.

L'anglais de spécialité apparaît alors comme objet d'étude à la fois du secteur Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE) et du secteur LANSAD. En effet, de par sa propre dénomination, il s'agit de l'anglais et également d'une langue de spécialité. Cette double appartenance ou double identité est bien reconnue par la phrase du même texte : « en ce sens, la discipline [ASP] se situe à la croisée de la linguistique et de la civilisation ». En effet, la nécessité de connaître mieux le domaine de l'aéronautique industrielle et ses spécificités culturelles s'est imposée à nous et le chapitre 2 de notre thèse y sera en grande partie consacré.

Une des caractéristiques de l'anglais de spécialité est son lien avec le domaine de la spécialité, d'où l'importance de la terminologie ; ainsi que le souligne Pierre Lerat : « la terminologie est par excellence le matériau distinctif du texte spécialisé ». (Lerat, 1995 : 62). Matériau distinctif certes, mais non unique ; Pierre Lerat mentionne d'autres champs où langue de spécialité (appelée ici « langue spécialisée ») et langue générale diffèrent : « Les langues spécialisées ont une syntaxe qui est tout à fait celle des langues de référence mais avec des préférences en matière d'énonciation [...] et des phraséologies professionnelles » (id. : 28). Il s'ensuit que langue générale et langue spécialisée ne s'excluent pas l'une l'autre, qu'il n'y a pas de limite réelle entre les deux. Catherine Resche (2001 : 37) considère le passage de la langue générale à la langue spécialisée comme un « continuum ». Nous reverrons avec les textes du Programme Pédagogique National du département Génie mécanique et productique cette double orientation de l'enseignement de l'anglais.

En second lieu, le LANSAD, abréviation acronymique officiellement acceptée en 1998 (Mémet, 2001 : 312), est clairement désigné dans le texte de la SAES comme secteur d'enseignement universitaire. Il correspond à des publics divers. Ainsi, il peut s'agir d'un enseignement destiné à deux catégories d'étudiants : des étudiants d'une même discipline ou bien des étudiants de disciplines différentes. Dans notre cas, il s'agit bien d'un enseignement LANSAD, puisque destiné à des étudiants de génie mécanique. Le texte de la SAES reconnaît l'existence d'un enrichissement mutuel, à la fois pour la discipline et pour la langue utilisée,

car lié à la formation spécialisée et à l'apprentissage de la langue étrangère. Le texte précise également que :

la finalité de ce type d'enseignement est de permettre l'insertion linguistique et culturelle du futur professionnel qu'est l'étudiant dans l'environnement socio-professionnel de sa spécialisation. (2)

L'approche est pragmatique et vise l'efficacité, sans oublier pour autant l'aspect culturel.

La seconde catégorie d'étudiants à laquelle le LANSAD peut s'adresser est constituée d'étudiants issus de disciplines variées. Dans ce cas particulier, l'hétérogénéité des domaines et des publics, ainsi que l'intérêt ou la motivation des groupes seront plus variables. Cependant, nous dit la SAES, il convient dans les deux cas de bien cerner les deux pôles que sont, d'une part, l'objet d'enseignement et, d'autre part, les compétences didactiques pour un apprentissage de la langue.

L'objet d'enseignement est « un objet double constitué à la fois du domaine de référence et du discours spécialisé » (id. : 3). Si nous reprenons le concept de transposition didactique et la notion de « pratique sociale de référence », nous pouvons parler de la « transposition élargie » mentionnée par Martinand (2001). Dans ce cas, en effet, le savoir n'est pas seulement savoir savant, mais bien en rapport direct avec le domaine de référence et ses pratiques sociales.

1.3 L'apprenant en IUT génie mécanique et productique

1.3.1 Le diplôme universitaire de technologie (DUT)

Le diplôme universitaire de technologie (DUT) est un diplôme national créé en 1966. Les IUT dispensent l'enseignement menant à l'acquisition de ce diplôme. Il s'agit d'une formation professionnalisée en deux ans, accessible après le baccalauréat ou son équivalent. Les études peuvent s'effectuer en formation initiale à temps plein sur une durée de 4 semestres donnant droit à 120 crédits européens (ECTS) ou bien en apprentissage. Le département Génie mécanique et productique, créé en 1967, est l'une des quinze spécialités appartenant au secteur de la production.

Ces IUT sont répartis sur tout le territoire français et leur ancrage dans les régions est très important, comme le rappelait le Président de l'Assemblée des Directeurs d'IUT de France, Jean-François Mazoin, en 2011:

Les IUT sont intimement liés à leurs territoires tant du point de vue social que du point de vue économique, parce que ces deux aspects ont présidé à leur création. (EsprIUT, 2011: 12)

Cette notion d'ancrage régional ou territorial a également une influence au niveau des horaires et contenus d'enseignement ; elle est donc présente dans les Programmes Pédagogiques Nationaux (PPN). Ces programmes de DUT sont définis nationalement par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ils sont renouvelés régulièrement, l'avant-dernière version étant celle effectuée en 2005 (<PPN, 2005>). La nouvelle version entre en vigueur en septembre 2013 et coïncide avec l'arrivée des apprenants issus des nouveaux baccalauréats technologiques (<PPN, 2013>). Pour nos recherches, nous nous sommes basées sur la version 2005, celle qui était en vigueur alors. Ainsi, en 2005, les PPN des différentes spécialités furent modifiés afin d'harmoniser la formation offerte par les IUT avec le paysage européen et le cursus LMD. Dans la troisième partie de la thèse, nous effectuerons une comparaison avec la version 2013.

Les PPN précisent la finalité de la formation, les horaires, les coefficients ainsi que les modalités pédagogiques et les modalités de contrôle des connaissances et des aptitudes. Là également, la notion de territoire d'implantation de l'IUT, d'ancrage au territoire joue un rôle prépondérant. Le PPN de 2005 précise :

La filière GMP ne comporte pas d'option. Dans le cadre de l'adaptation à l'environnement, notamment professionnel, 10% maximum de l'horaire total (1800 h) peut, le cas échéant, orienter la formation, notamment en fonction du tissu industriel local. (<PPN 2005 : 3>)

Une « adaptation à l'environnement » et au « tissu industriel local » sont susceptibles de provoquer une modification des horaires dans les divers IUT de France. Ceci est notamment le cas à l'IUT GMP de Toulouse III, puisqu'il existe une spécialisation aéronautique.

1.3.2 Provenance des entrants en IUT GMP

Le PPN mentionne deux types d'origine principaux des entrants. Un module d'adaptation doit permettre de niveler les différences :

Au semestre 1, un module d'adaptation permet de tenir compte de la présence d'étudiants issus de baccalauréats de séries différentes. Il fournit les éléments techniques de base aux bacheliers de type scientifique et renforce les connaissances scientifiques des bacheliers de type technologique. Son objectif est de réduire le taux d'échec pouvant apparaître dès les premières semaines du cursus. (2005 : 7)

L'hétérogénéité qui peut résulter de cette double provenance est reconnue ici comme possible source d'échec. En fait, le recrutement est, en règle générale dans le département, composé d'un tiers de titulaires de baccalauréat technologique sciences et techniques industrielles (STI), un tiers de bacheliers scientifiques, mathématique physique et sciences du vivant (SSVT) et le dernier tiers de bacheliers sciences de l'ingénieur, baccalauréat

scientifique (SSI), avec parfois quelques étudiants issus du baccalauréat professionnel. Cette différence de provenance entre des bacheliers de type scientifique (SSVT ou SSI) et des bacheliers de type technologique (STI) ne peut manquer d'influer sur les résultats en anglais, bien que l'anglais ne soit pas mentionné comme source de différence. Ceci sera un des thèmes abordés par notre recherche.

Une comparaison entre les épreuves d'anglais des deux types de baccalauréat permet une meilleure connaissance des antécédents des apprenants en anglais. Les deux épreuves évaluent la compréhension écrite et la production écrite. En premier lieu, la différence concerne la durée et le coefficient de l'épreuve. Pour le baccalauréat scientifique (BS), l'épreuve dure trois heures avec un coefficient trois alors que pour le baccalauréat technologique (BT), elle est de deux heures avec un coefficient deux. La longueur des textes et leur origine montre ensuite une différence de difficulté notable. Elle varie pour le BS de textes de 60 lignes, extraits d'œuvres littéraires, de poèmes, d'éditoriaux ou de faits de société analysés par la presse écrite à des textes pour le BT d'environ 30 lignes, extraits d'un journal, d'une revue ou d'un roman, par exemple. De plus, alors que pour le BS, la compréhension est évaluée autant pour ce qui est du « sens explicite du texte » que pour « sa signification profonde ou implicite. », pour le BT, elle porte uniquement sur le « sens littéral » du texte, donc une compréhension au premier niveau.

L'expression personnelle, quant à elle, est évaluée pour le BT par des réponses à une ou deux questions « simples » sur le texte alors que pour le BS l'expression peut être libre ou semi-guidée avec support du texte ou non et doit véritablement démontrer une capacité à défendre une opinion et effectuer un commentaire dans une langue juste et riche.

Finalement, la répartition des points selon le baccalauréat reflète également cette différence de difficulté. Pour le BS, compréhension et expression ont le même coefficient. Pour le BT, la compréhension est notée sur 12 alors que l'expression est sur 8.

Le baccalauréat technologique STI a été remplacé en 2012-2013 par la série STI2D. L'épreuve du baccalauréat en anglais a été redéfinie en 2011, avec une première mise en application à compter de la session 2013 (<EducationGouv, 2011>). Adossée au Cadre européen commun de référence *pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* (CECRL, 2000), l'épreuve d'anglais comprend désormais deux parties : une partie écrite et une partie orale (cette évaluation orale se déroule pendant le temps scolaire).

Pour la série STI2D, en compréhension écrite, des questions sont posées sur le texte, mais cette fois elles portent aussi bien sur « le sens explicite du texte que sur sa signification plus profonde et sur son fonctionnement, les liens logiques, les motivations des personnages,

etc. » (<Studyrama, 2013>). Ceci efface quelque peu les disparités entre baccalauréat scientifique et technologique, puisque le premier niveau de compréhension requis pour le baccalauréat technologique précédent n'est plus le seul concerné. Pour la production écrite, le texte doit être « simple et construit » (ibid.). Le candidat donne son opinion et commente un fait de civilisation, ce qui s'apparente davantage à ce qui est mentionné pour le baccalauréat scientifique. Là également, ces changements semblent viser à aplanir les différences. De plus, la compréhension écrite et la production écrite sont notées sur 10 points chacune comme pour les séries S.

1.3.3 Evolution des Programmes Pédagogiques Nationaux d'anglais

Nous avons effectué une étude de l'évolution des PPN en anglais pour les départements de GMP, depuis la création des IUT jusqu'à 2005 afin de rappeler brièvement, d'une part, l'évolution de l'importance accordée à l'anglais (nombre d'heures) et, d'autre part, l'évolution des objectifs et des méthodes utilisées.

Grâce aux PPN consultés de 1970 à la période actuelle, nous avons pu établir le tableau suivant :

| Années | 1970 | 1977 | 1982 | 1986 | 1991 | 1997 | 2005 |
|---------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| Baccalauréat | | | | | | | |
| C, D, S | 60 | 60 | 60 | 96 | 116 | 120 | 120 |
| E, SSI | 105 | 122 | 120 | 96 | 116 | 120 | 120 |
| F1, STI | 105 | 122 | 120 | 96 | 116 | 120 | 120 |

Tableau 1 — Evolution du nombre d'heures d'anglais en GMP de 1970 à 2005

L'alignement des horaires d'anglais selon les séries de baccalauréat s'est effectué en 1986, avec une baisse sensible des heures des entrants provenant des baccalauréats E et F1 de 120 heures à 96 heures et une hausse de 60 à 96 heures au bénéfice des baccalauréats scientifiques C et D de l'époque. Ensuite, à partir de 1991, le nombre d'heures d'anglais a augmenté à nouveau pour tous. Notons qu'il avait presque doublé pour les baccalauréats scientifiques depuis les années 1970 et s'était maintenu pour les baccalauréats E et F1.

Nous constatons que le mouvement actuel est inversé par rapport aux premiers horaires des IUT GMP. En effet, les baccalauréats technologiques STI (anciens F) ont un niveau horaire d'anglais en IUT égal à celui des baccalauréats scientifiques mais sont considérés comme pouvant avoir besoin d'un volume accru d'heures en anglais. Le baccalauréat E, devenu SSI est un baccalauréat scientifique et rejoint le baccalauréat S.

Une évolution est visible également au niveau de la définition, des objectifs et méthodes. Une annexe à la circulaire 880 du 14 septembre 1970 indique :

Il est indispensable de développer chez les étudiants l'intérêt pour les langues étrangères dont la connaissance et la pratique sont fondamentales. Dans ce but, on s'attachera à les former à la compréhension du vocabulaire technique, économique ou social. On s'efforcera d'utiliser des moyens audio-visuels. (Ministère de l'Education nationale, 1970 : 21)

L'intérêt, la motivation de l'apprenant apparaissent ici comme points centraux à développer. L'insistance sur le vocabulaire spécialisé est notable. L'utilisation des moyens audio-visuels est recommandée, ce qui correspond à l'analyse de Claude Puren (1988: 284) dans laquelle il rappelle que la méthodologie audiovisuelle était la méthodologie dominante en France dans les années 1960 et 1970.

Puis, l'approche communicative et interculturelle apparaît nettement avec un document du CNDP de 1981, l'objectif de l'enseignement en langues étrangères se déclinant selon les quatre savoir-faire (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites). Il est, de plus, fait mention que l'enseignement d'autres disciplines peut s'effectuer en anglais et que les stages à l'étranger forment une « application enrichissante de cet enseignement » (CNDP, 1981 : 45).

Puis, l'arrêté du 8 août 1991 mentionne le terme « communication » dans sa définition :

Fournir un instrument de communication à la fois professionnel et général dont la pratique est devenue indispensable par l'internationalisation des relations. (Ministère de l'Education nationale, 1991 : 54)

La langue est considérée comme essentiellement instrumentale, comme outil de communication. De plus, la double orientation vers l'anglais général et le domaine professionnel est clairement précisée. Puis, dans le B.O. du 30 juillet 1998 <PPN, 1998>, la formule ci-dessus est conservée. Un complément important est apporté, celui visant à « sensibiliser aux faits de civilisation des pays concernés » (211). Les objectifs sont en grande partie identiques, avec cependant deux ajouts : l'un en expression orale où l'apprenant devra être capable d'expliquer le fonctionnement d'un appareil ou d'un système à partir d'une notice technique ; l'autre en expression écrite où l'apprenant doit pouvoir rédiger une lettre de motivation.

Le PPN de 2005 conserve la même formulation de début que celles de 1991 et 1998 et détaille les objectifs par semestre, afin de s'inscrire dans le cursus européen. Là encore, l'apprenant doit pouvoir utiliser la langue courante afin de communiquer de façon générale dans le cadre d'une relation interpersonnelle. Il doit également pouvoir utiliser la langue dite

« technique », langue de base à une collaboration professionnelle possible. De plus, il est précisé que, hormis les aspects linguistiques purs, il doit être tenu compte des différences culturelles.

La dimension d'inter-culturalité est présente, reflétant la nécessité d'insertion des futurs techniciens dans un monde globalisé, et ceci s'applique donc au domaine aéronautique technique industriel, qui nous intéresse dans cette thèse.

1.3.4 La licence professionnelle et son recrutement

Nettement plus récente que le DUT, la licence professionnelle créée en 1999, est homologuée au niveau de qualification II (correspondant à bac +3, alors que le DUT est à niveau III, bac+2), et confère le grade de licence aux diplômés. Le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche précise que :

la licence professionnelle répond aux engagements européens qui prévoient un cursus licence adapté aux exigences du marché du travail en Europe ainsi qu'à la demande de nouvelles qualifications entre le niveau technicien supérieur et le niveau ingénieur-cadre supérieur.

Elle doit permettre aux étudiants qui le souhaitent d'acquérir rapidement une qualification professionnelle répondant à des besoins et des métiers clairement identifiés. (<Ministère de l'enseignement supérieur, 1>)

Cette troisième année s'inscrit clairement dans le cursus LMD européen. Elle s'effectue en un an, dont 12 à 16 semaines de stage. L'aspect territorial est très présent là encore, impliquant le tissu industriel et les partenariats locaux. Ainsi, dans notre département GMP de Toulouse, la licence professionnelle Techniques Industrielles en Aéronautique et Spatial (TIAS) a été proposée à la rentrée 2011. Elle s'effectue en formation initiale classique, en alternance ou bien en formation continue avec quatre possibilités de parcours différenciés (Travail Collaboratif, Eco-Conception, Industrialisation, Qualité en Production). En 2013, elle est uniquement proposée en alternance, un mois à l'IUT alterné avec un mois en entreprise.

En licence professionnelle en IUT, la provenance des apprenants peut être diverse. La différence la plus sensible se situe entre les apprenants titulaires d'un Brevet de Technicien Supérieur (BTS) et ceux titulaires d'un DUT ; nous étudierons ces différences dans la deuxième partie de notre thèse. Rappelons que le BTS qui s'effectue en deux ans après le baccalauréat, le plus souvent dans un lycée d'enseignement secondaire, est un diplôme national de l'enseignement supérieur. Il s'inscrit dans le cursus LMD européen. L'apprenant acquiert une qualification professionnelle et le brevet de technicien supérieur est délivré au titre d'une spécialité professionnelle (<Légifrance, 2>).

Ainsi dans le domaine qui nous intéresse ici, il existe un BTS Aéronautique (ex-Maintenance et exploitation des matériels aéronautiques), mis en place à la rentrée 2009 avec les partenaires industriels. Le recrutement est différent de celui des IUT : il s'effectue majoritairement auprès des titulaires du baccalauréat STI, spécialités génie mécanique, génie électronique et électrotechnique, quelques bacheliers S et d'autres issus du baccalauréat professionnel. Sur le site internet Studyrama il est précisé qu'une « maîtrise parfaite de l'anglais est obligatoire. Toute la documentation technique des avions et les logiciels de maintenance sont rédigés en anglais » (<Studyrama, 2011>). Dans le référentiel du diplôme, il est indiqué que le nombre d'heures d'anglais est de 240 heures en deux ans, soit le double de l'horaire du DUT GMP (<Ministère de l'enseignement supérieur, 2>).

Les meilleurs apprenants BTS peuvent poursuivre leurs études en licence professionnelle. La licence TIAS a recruté, en septembre 2011, 30 titulaires d'un BTS et 40 titulaires d'un DUT. En 2013, elle recrute le même nombre d'étudiants avec cette même répartition d'origines.

1.4 Approche de la recherche

1.4.1 Recherche en didactique des langues, posture adoptée

La didactique de l'anglais, discipline relativement récente en France, a évolué selon trois grands courants liés à des domaines de référence différents, comme nous le rappelle Marie-Françoise Narcy-Combes (2005 : 17).

En premier lieu, il nous faut citer le courant linguistique où la didactique est liée à un courant linguistique, ainsi Danielle Bailly (1998) et la linguistique de l'énonciation d'Antoine Culioli où forme et sens sont mis en relation (Gilbert, 1993). Le second courant est le courant historique avec Christian Puren où la didactique est étudiée à travers l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues. Ainsi, en cette première décennie du 21^{ème} siècle, Puren (2007) étudie la perspective actionnelle introduite par le Cadre européen commun de *référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* du Conseil de l'Europe (1996, 1998, éd. définitive 2000).

En troisième lieu, apparaît le courant dit praxéologique. Il s'intéresse à « l'adéquation des moyens aux buts poursuivis, leur utilisation » (Bertin G. et al., 2003 : 147). Sans remettre en cause un système donné, le but de la recherche est défini et identifiable. La recherche-action emprunte ses cadres de réflexion au courant praxéologique et le dépasse. Son cadre est défini ainsi par Marie-Françoise Narcy-Combes :

Le didacticien observe des problèmes qui se posent sur le terrain et va chercher dans les sciences de fondement des réponses à ses problèmes qu'il mettra à l'épreuve de la réalité du terrain. (id. : 17)

Il s'agit donc d'une démarche en trois phases : une observation de problèmes pratiques, suivie d'une recherche faisant appel à d'autres sciences dans le but de résoudre ces problèmes et, en un troisième temps, une expérimentation des solutions trouvées. La recherche est suivie d'une action. Ce courant suit l'approche scientifique de la définition de l'Acedle (<Acedle, 2000>). De plus, la recherche-action correspond tout à fait à la recherche en didactique des langues car, comme l'indique Jean-Paul Narcy-Combes :

L'objet qu'étudie la didactique des langues, même s'il semble plus pertinent de parler de L2, est une pratique sociale, et donc la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à cet objet. (2005 : 7)

Notre thèse constituera un prélude à une recherche-action. Il ne s'agira pas de la mise en place d'une action, mais davantage d'une étude préliminaire. En effet, la recherche-action doit être de courte durée et collaborative, comme le rappelle Jean-Paul Narcy (2005 : 112-113).

Dominique Macaire (2007), explicite la classification des différents types de recherche-action contemporaines, selon René Barbier (1996). Notre recherche, bien que n'étant pas véritablement une recherche-action se veut d'inspiration lewinienne ou post-lewinienne⁶. Elle œuvre « sur un terrain réel, impliquant des acteurs de ce même terrain, le chercheur à l'initiative de la recherche est confronté à un problème concret dans lequel il doit s'impliquer pour avancer » (Macaire, supra : 103).

Dans notre cas, la pratique sociale sera double et liée à l'environnement, au contexte social. Nous étudierons tout d'abord l'apprenant de L2 dans la salle de classe, en interaction avec l'enseignant ou ses pairs. Nous étudierons ensuite, non plus en didactique mais en utilisation professionnelle de L2, le technicien dans l'entreprise aéronautique (cf. ch. 2). Le prélude à l'action, dans le cadre de cette thèse, consistera en recommandations vers une action. L'évaluation de leur effet et de leur validité pourront faire alors l'objet de recherches ultérieures.

A l'instar de Geoff Jordan, cité par Muriel Grosbois, qui mentionnait : « SLA research needs a multi-method approach » (2004 : 116), celle-ci écrit :

il conviendrait donc plutôt de considérer la recherche en didactique des langues en termes de pluralité d'approches, voire de croisements méthodologiques, afin d'inclure un regard vers le social, pour produire, au final, un savoir au service de la pratique. (2007 : 81)

⁶ Kurt Lewin, psychologue allemand a largement inspiré la recherche-action et a développé entre autres la théorie de la dynamique des groupes.

Ces diverses approches possibles dépendent en fait de la posture du chercheur, posture qui, comme l'écrit Jean-Paul Narcy (2005 : 105), guide les choix méthodologiques.

Notre posture se veut à la fois humaniste et réaliste. Elle nous a paru pouvoir s'exprimer le plus logiquement par l'utilisation d'une méthodologie « de terrain », en l'occurrence essentiellement une analyse de besoins par triangulation de sources et de méthodes. Elle comportera une double analyse, quantitative mais aussi qualitative (cf. ch. 3)

1.4.2 Approche centrée sur l'apprenant

Nous avons vu dans la section consacrée à l'ESP, que l'avènement de l'approche centrée sur l'apprenant était en partie liée au développement de la psychologie de l'éducation et à la nécessité de prendre en compte la personnalité de l'apprenant. Nous utiliserons donc ici une approche centrée sur l'apprenant (learner-centered approach).

Claude Germain (1993) rappelle certaines théories d'apprentissage de la langue. Ainsi mentionne-t-il les psychologues béhavioristes, comme Burrhus F. Skinner (1957), qui se virent contredits au début des années 60 par les psychologues cognitivistes, empreints de linguistique chomskyenne (grammaire générative-transformationnelle). Pour les cognitivistes, le processus d'apprentissage d'une langue n'est pas lié à la formation d'habitudes, comme les béhavioristes le pensaient, mais plutôt lié à :

former des règles permettant de produire de nouveaux énoncés plutôt qu'à répéter des énoncés déjà entendus dans l'environnement extérieur [...] L'apprentissage est considéré comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu. (Germain, 1993 : 204-205)

L'apprenant apparaît comme acteur de son apprentissage ; il saisit et traite l'information, allant de l'intrant (input) à l'extrant (output). Une autre théorie appartenant au modèle cognitif est la théorie des schèmes, qui s'intéresse à la connaissance antérieure d'un apprenant quant à une situation donnée. Cette théorie sera particulièrement utile lors de la discussion de nos résultats.

A la fin des années 1970, courant des années 1980, Stephen Krashen présente son hypothèse du moniteur (the monitor hypothesis) et sa théorie de l'apprentissage et de l'acquisition de L2 (1988). Il distingue deux processus distincts, à savoir l'acquisition et l'apprentissage. L'acquisition, processus inconscient, implicite et lié au sens, serait semblable à la manière dont l'enfant acquiert sa L1, c'est-à-dire de façon naturelle, suivant un ordre naturel d'acquisition semblable pour L1 et L2. L'apprentissage, pour sa part, est considéré comme explicite, conscient et lié à la forme, la grammaire.

Dans l'apprentissage, le « moniteur » joue en quelque sorte le rôle de correcteur grammatical. Krashen distingue trois catégories de sujets (ibid.). Tout d'abord, ceux qui ont très souvent recours au moniteur (overusers) et qui s'expriment très peu, de peur de faire des fautes. En second lieu, à l'inverse, ceux qui utilisent très peu le « moniteur » (underusers) et sont très peu influencés par les corrections d'erreurs ; ce sont souvent des personnes extraverties, outgoing, uninhibited (16). La troisième catégorie représente les meilleurs utilisateurs, selon Krashen :

the optimal user is the performer who uses learning as a real supplement to acquisition, monitoring when it is appropriate and when it does not get in the way of communication. (ibid.)

Dans leur cas, la communication prime, acquisition et apprentissage se complètent. Krashen pose également l'hypothèse d'un filtre affectif entre le « mécanisme d'acquisition et les données sémantiques exposées à l'acquérant » (Germain, supra : 248- 249). Ce filtre se compose de trois facteurs, résume Germain: « la motivation-attitude [...], la confiance-en-soi et l'absence d'anxiété » (ibid.). Pour Krashen, ces facteurs sont plus importants que l'aptitude (supra : 5) et un filtre affectif peu important est donc à rechercher pour la meilleure acquisition possible. Bien qu'ayant suscité de nombreuses remarques et commentaires, les théories de Krashen ont eu une réelle influence lors de la période précédant l'approche communicative, comme le rappellent Patsy Lightbown & Nina Spada (2006 : 38). Ces chercheuses notent également que, depuis les années 1990, les théories liées à la psychologie sont devenues de plus en plus centrales à la recherche en développement de L2, comparant par exemple l'activité cérébrale déployée pour l'apprentissage de L2 avec les fonctions et capacités d'un ordinateur ou faisant appel à la neurobiologie. Elles écrivent notamment à ce sujet : “Some draw on neurobiology, seeking to relate observed behaviour as directly as possible to brain activity” (ibid.).

Après avoir rappelé les différentes théories de l'apprentissage de L2, ces mêmes auteures se penchent sur l'apprenant et consacrent le chapitre suivant de leur livre à l'étude des différences individuelles. Nous pouvons relier cette approche à celle, plus spécialisée, de l'affect de Jane Arnold (1999). En effet, Jane Arnold a étudié l'influence de l'affectif dans des contextes d'éducation au cours de l'histoire récente. Elle évoque le début du 20^{ème} siècle avec notamment John Dewey, Maria Montessori et Lev Vygotsky, puis une psychologie humaniste dans les années 1960, avec par exemple Rogers (1969), insistant sur le besoin de réunir les domaines cognitifs et affectifs pour une éducation de la personne entière. Après avoir rappelé le filtre affectif de Krashen, Jane Arnold s'intéresse à l'approche centrée sur l'apprenant et au modèle humaniste. Les différences individuelles des apprenants suscitent un

grand intérêt dans la recherche. Par exemple, dans cette approche, Hutchinson & Waters (1987) mentionnent particulièrement la motivation, David Nunan (1988) étudie les styles d'apprentissage, Tarone & Yule (1989) mentionnent l'anxiété et la volonté de communiquer (willingness to communicate) puis Ian Tudor (1996) s'intéresse également à la motivation. Parmi tous les facteurs individuels qui peuvent gêner l'apprentissage, Arnold sélectionne l'anxiété lorsqu'elle écrit : « Anxiety is quite possibly the affective factor that most pervasively obstructs the learning process » (1999 : 8). D'après l'auteure, il faut diminuer les émotions négatives d'anxiété ou de colère, par exemple, et stimuler les facteurs d'émotion positive, comme la confiance en soi ou la motivation. D'après une étude précédente effectuée à l'IUT, dans huit départements différents, le problème de l'anxiété apparaissait également comme « source principale de la difficulté à s'exprimer » (Décuré et al., 2006).

Les qualités d'un « bon apprenant » en L2, sujet qui intéresse toujours les chercheurs quelques décennies plus tard, ont été étudiées dans les années 1970-1980. Ainsi, dans son livre intitulé *Lessons from Good Language Learners*, Carol Griffiths (2008) a voulu d'abord célébrer le 30^{ème} anniversaire de l'article fondateur de Joan Rubin (1975). Dans la première partie de son ouvrage, Griffiths considère onze variables liées au « bon apprenant » et indique qu'il est impossible d'en faire une liste exhaustive. Rod Ellis mentionnait déjà en 1994 la pléthore de variables identifiées (1994: 471). De même, le titre de l'un des paragraphes de l'ouvrage de Patsy Lightbown et Nina Spada est : « Who is a good language learner ? » (2006 : 54). Elles s'intéressent ensuite à huit catégories de différences dont la plupart se recoupe avec celles de Griffiths.

Dans notre thèse, et en particulier à travers les questionnaires aux apprenants, nous essaierons, entre autres, de cerner l'importance et la nature de l'affect. Les différences individuelles les plus utiles à notre recherche, et que nous retrouverons dans nos questionnaires dans le cadre de l'IUT, seront celles liées à la motivation et aux attitudes, à l'anxiété et aux styles d'apprentissage.

1.4.3 Motivation et attitudes

En premier lieu, il convient de souligner l'importance extrême de la motivation dans le processus d'apprentissage de L2. Zoltán Dörnyei l'affirme dès le début de son chapitre concernant la motivation par ces mots :

It is easy to see why motivation is of great importance in SLA⁷: it provides the primary impetus to initiate L2 learning and later the driving force to sustain the long and often

⁷ SLA : Second Language Acquisition

tedious learning process; indeed, all the other factors involved in SLA presuppose motivation to some extent. (2005 : 65)

Pour lui, la motivation va initier le processus d'apprentissage de L2, puis le conditionner dans une certaine mesure, tous les autres facteurs d'apprentissage lui étant, pour ainsi dire, subordonnés.

Il étudie dans ce même ouvrage l'évolution de la recherche concernant la motivation en L2 et distingue trois périodes principales à partir des années 1960. La première période, dite psychologico-sociale, se définit surtout par les travaux de Gardner et Lambert (1959) au Canada. Ces chercheurs distinguent deux orientations: une motivation d'intégration et une motivation instrumentale. Ainsi, selon eux, la motivation intégrative caractérise une motivation visant une intégration au sein d'une communauté ou une intégration sociale au sein d'un groupe. La motivation instrumentale apparaît comme une motivation visant l'acquisition d'un nouvel emploi ou le gain d'un meilleur salaire.

Certes, il s'agissait de l'étude d'une langue seconde et du cas particulier du Canada mais les conclusions furent les mêmes pour les contextes d'apprentissage d'une langue étrangère dans une classe européenne, comme le montre Marion Williams (1994). Elle souligne également l'impact de l'apprentissage d'une langue étrangère en ce qui concerne la dimension sociale de l'apprenant. Dans la motivation sociale, il s'agit de la micro-perspective, qui concerne la perception de l'apprenant. La macro-perspective, quant à elle, concerne la société et l'environnement où la langue est apprise. Ceci est très significatif et directement lié à l'usage de la langue étrangère au sein d'un pays ou d'une région. Ainsi, par exemple, nous verrons le rôle du contexte toulousain et du pôle de compétitivité Aerospace Valley dans la motivation des apprenants et des techniciens.

La seconde période mentionnée par Dörnyei (2005) se place pendant les années 1990. Elle est liée aux théories cognitives et à la psychologie de l'éducation. Les chercheurs s'intéressent à la motivation en lien avec les différents pôles de la situation d'apprentissage de la classe, à savoir l'enseignant, le programme et le groupe des apprenants.

Dans ces années 1990, la théorie d'auto-détermination (Self-determination theory, STD) proposée par Deci & Ryan (1985) s'intéresse à la motivation intrinsèque et à la motivation extrinsèque. Avec la motivation intrinsèque, le comportement est adopté pour lui-même dans le but d'en ressentir du plaisir et de la satisfaction, comme la joie de réaliser une activité particulière ou de satisfaire sa curiosité. Avec la motivation extrinsèque, le comportement est adopté comme un moyen vers une fin, dans le but de recevoir une récompense extrinsèque (des notes, par exemple)

Dans leur théorie d'auto-détermination, Deci et Ryan dessinent une ligne continue entre motivation auto-déterminée (intrinsèque) et motivation contrôlée (extrinsèque). L'emphase est mise sur l'autonomie de l'apprenant. Ushioda (1996) exprime clairement ceci en écrivant que tous les apprenants autonomes d'une langue sont par définition des apprenants motivés. Une autre catégorie de motivation entrant dans la théorie de l'auto-détermination est l'a-motivation, l'absence de motivation auto-déterminée chez l'individu. Il s'agit d'un manque de motivation causé par la réalisation par l'apprenant qu'« il n'y a pas besoin de ... », voire l'impression de perte de temps avec l'apprentissage d'une L2.

Enfin, la troisième période mentionnée concerne les années 2000. Elle se caractérise par l'intérêt porté au processus de la motivation lui-même et aux changements qui peuvent se produire. Pour Dörnyei et Otto (1998), la motivation peut être définie dans un sens général comme :

the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritised, operationalised, and (successfully or unsuccessfully) acted out. (65)

Dörnyei insiste sur la dimension temporelle de la motivation. Elle est considérée comme une entité dynamique, (a dynamic entity) (Dörnyei, 2001 : 41) qui varie avec le temps, pendant le cours même d'une activité ou au cours de la vie.

Dans cette thèse, nous serons amenées à effectuer une étude de la motivation des apprenants dans notre département d'IUT. Nous tenterons de définir, si la motivation existe, de quelle motivation il s'agit et d'étudier son évolution lors des études à l'IUT. Françoise Causse (1973) a étudié l'évolution de la motivation dans les secteurs secondaires d'IUT. Elle nous transmet des témoignages d'enseignants concernant la motivation des étudiants, peu après la création des IUT. Les enseignants se plaignent que les étudiants « considèrent qu'ils n'ont pas de temps pour les langues », que « l'anglais n'est pour eux qu'une matière très secondaire » ou « quasi-facultative ». Elle cite un enseignant d'anglais de l'IUT de Grenoble :

Le problème essentiel semble être celui de la motivation : les étudiants n'ont pas tous conscience du besoin de connaître l'anglais pour être technicien. Ils ont besoin d'une certaine moyenne, à la fin de l'année, moyenne à laquelle l'anglais ne participe que très faiblement. On remarque donc à partir de février un désintérêt quasi-général. (1973 : 2)

La motivation des apprenants apparaît à travers ce témoignage comme majoritairement extrinsèque : seule la note les intéresserait, et encore. Les coefficients accordés à la formation générale et à l'anglais n'atteignaient qu'un total de six, par rapport à onze pour les matières scientifiques (id. : 8). Dans le PPN 2013, l'Unité d'Enseignement 3 (UE 3) regroupe les « Compétences transverses », dont les mathématiques et l'anglais à même

coefficient au premier semestre. Cette UE 3 est équilibrée, au niveau des coefficients, avec les deux autres UE : « Concevoir » (UE 1) et « Industrialiser et Gérer » (UE2). Ceci indique une prise en compte de l'importance de l'anglais, au sein du domaine de génie mécanique et devrait contribuer à accroître la motivation extrinsèque des apprenants.

1.4.4 Communication

Nous reprenons ici les principales étapes modernes des théories dites « techniques » de la communication, utiles pour notre recherche. Philippe Breton et Serge Proulx indiquent que celles-ci « servent à décrire, et éventuellement à améliorer les processus de communication » (1989/2006 : 10).

D'un point de vue historique, nous ne pouvons manquer de citer l'influence d'Aristote. Roland Barthes, dans un article sur l'ancienne rhétorique, écrit : « Aristote conçoit le discours (*l'oratio*) comme un message et le soumet à une division de type informatique » (1970 : 179), soit avec un émetteur, un récepteur et un message. Il poursuit en notant que le livre I de la Rhétorique est le livre de l'émetteur, le livre II celui du récepteur du message et le livre III celui du message lui-même. Aristote apportait donc ainsi une des premières théories de la communication.

Dans la première partie de son livre, *Anthropologie de la communication*, Yves Winkin (1996/2001) présente deux conceptions de la communication : la conception « télégraphique », et la conception « orchestrale ». Claude Shannon et Warren Weaver développèrent aux Etats-Unis dans les années cinquante ce qu'Yves Winkin appelle le « modèle télégraphique », qui fut bâti à partir des « recherches menées sur le fonctionnement du télégraphe avant et pendant la Seconde Guerre mondiale » (id. : 25). Winkin indique qu'ils décrivent la « transmission d'un message d'un sujet A vers un sujet B » (id. : 28). En fait, quatre parties distinctes sont considérées : l'émetteur et le récepteur reliés par un canal de diffusion, et le message.

Le schéma est le suivant :

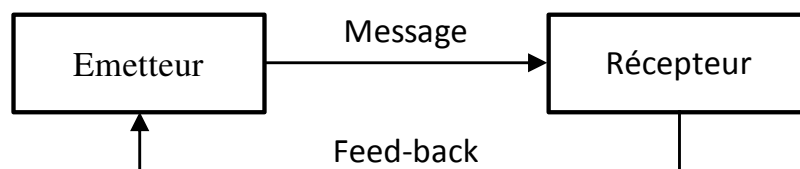


Figure 5 — Conception « télégraphique » de la communication d'après le modèle de Shannon et Weaver (1949)

La rétroaction (feedback) est empruntée à la cybernétique développée par Norbert Wiener (1948). Puis, le modèle « orchestral » apparaît, avec la métaphore de diverses personnes, divers instrumentistes jouant une partition commune. Au début des années 1950 et durant une vingtaine d'années, des chercheurs de l'école de Palo Alto travaillèrent autour d'une théorie de la communication et des relations interpersonnelles. Les travaux de Gregory Bateson, repris par Paul Watzlawick et ses collègues, offrirent un cadre à leurs recherches. Une des affirmations de base est qu'il est impossible de ne pas communiquer, lorsque l'individu n'est pas seul, même dans le silence ou le manque d'activité. Le rapport entre contenu et relation du message est également étudié, avec la prépondérance de la relation sur le message (id., 58-61).

Roman Jakobson décrit les six fonctions du langage : référentielle (contexte), expressive (destinateur), poétique (message), conative (destinataire), phatique (contact) et métalinguistique (code) (1963 : 209-248). Mais l'école de Palo Alto le critiqua à cause de la linéarité de son schéma de communication, « allant de l'émetteur au récepteur, sur le modèle du télégraphe ». (Philippe, 2008 : 77)

Edgar Morin, quant à lui, a précisé « l'enjeu humain de la communication » (1998/2008). Nous communiquons avec un objet précis, écrit-il, « pour informer, s'informer, connaître, se connaître éventuellement, expliquer, s'expliquer, comprendre, se comprendre » (21).

Dans le domaine qui nous concerne, à savoir l'apprentissage et l'utilisation de la L2, le CECRL précise le but de l'acte de communication pour l'utilisateur de la langue L2 :

Un utilisateur de la langue s'engage dans un acte de communication avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de répondre à un ou des besoins dans une situation donnée. (2001 : 46)

Nous pouvons représenter ce but, ce contexte, par la figure suivante :

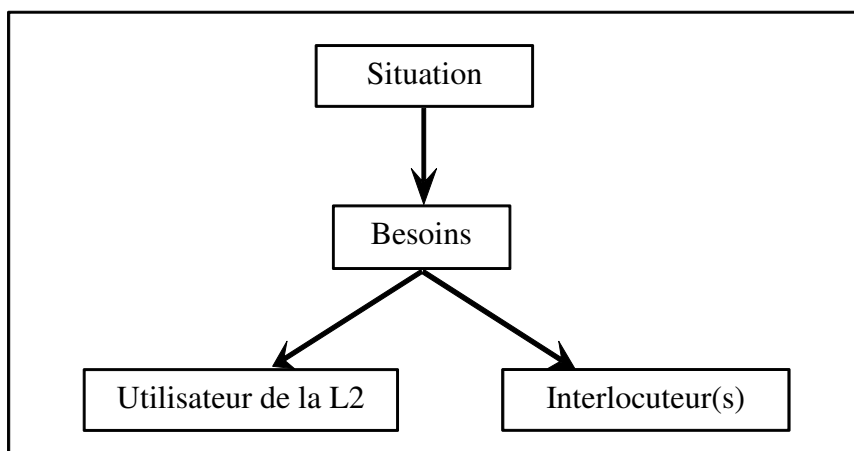


Figure 6 — Contexte de l'acte de communication pour l'utilisateur de la langue L2, adapté d'après le CECRL (2001)

Une recherche portant sur les quatre paramètres encadrés va guider nos recherches en entreprise et nous permettre de filer la trame de nos entretiens.

Chapitre 2

Anglais, langue de travail dans les entreprises aéronautiques

La SAES souligne la double identité de l'anglais de spécialité (ASP), « à la croisée de la linguistique et de la civilisation » (<SAES, 2011 : 3>). Dans le cadre de notre thèse, la civilisation de « référence » est celle du domaine aéronautique industriel. Ainsi, l'utilisation de l'anglais, sur le lieu de travail que sont les entreprises aéronautiques, va constituer l'objet d'étude de ce chapitre et nous éclairer sur l'environnement des techniciens issus de l'IUT qui ont opté pour un emploi dans ce domaine industriel.

2.1 Axes de recherches concernant les langues au travail

Truchot & Currivand (2010) mentionnent le développement récent de recherches liées à l'utilisation des langues au travail et retiennent les quatre axes principaux que sont le traitement des langues (language management), la part langagière du travail, les besoins linguistiques ainsi que l'étude des discours et interactions.

L'étude des besoins linguistiques dans les entreprises aéronautiques, en relation avec la formation initiale des techniciens supérieurs, constituera une grande partie de notre corpus. Pourtant, aucun des trois autres axes ne peut être éludé et des références à chacun apparaîtront lors des entretiens avec le personnel des entreprises et lors de nos enquêtes.

2.1.1 Le traitement des langues dans les entreprises françaises

Un dossier réalisé par l'agence multimedia de Radiofrance internationale (2009)⁸ s'est intéressé au droit de travailler dans sa propre langue dans son pays. En France, en 1994, la loi dite Toubon introduit l'obligation d'emploi de la langue française au travail (<Légifrance, 1>). Elle vise particulièrement les contrats de travail, les offres d'emploi, les règlements intérieurs, les documents comportant des obligations pour le salarié (par exemple, concernant l'hygiène et la sécurité), les conventions et accords collectifs de travail et les conventions d'entreprise ou d'établissement et, à titre général, tout document comportant des dispositions nécessaires au salarié pour l'exécution de son travail.

Cependant, cette loi n'a été véritablement imposée que depuis 2006, après la condamnation d'entreprises pour usage illégal de l'anglais. Ainsi, la société américaine General Electric Medical Systems fut condamnée à une forte amende en mars 2006 par la cour d'appel de Versailles, pour ne pas avoir traduit 58 documents techniques et de sécurité internes, malgré un premier jugement lui ordonnant de le faire. Ceci entraîna une modification du Code du travail. L'article L1321-6 (2008) stipule que « tout document comportant des obligations pour le salarié ou des dispositions dont la connaissance est nécessaire pour l'exécution de son travail » doit être rédigé en français et que « ces dispositions ne sont pas applicables aux documents reçus de l'étranger ou destinés à des étrangers ».

Face à cet aspect juridique qui vise à délimiter la part des langues dans le travail, la globalisation empêche l'emploi seul du français dans certains domaines. En effet, dans les domaines où la coopération internationale est importante, nous assistons, selon Alain Supiot (2007 : 7), à une « division internationale du travail » ; le monde de l'aéronautique industrielle étant largement concerné, comme nous le vérifierons dans notre étude. La loi Toubon et le Code du Travail correspondant s'appliquent dans le domaine de l'aéronautique, malgré l'aspect incontournable de l'anglais. Ainsi, en 2010, Air France fut condamnée à traduire en français des documents destinés aux pilotes et aux mécaniciens.

Il existe une veille parlementaire sur l'emploi des langues dans les entreprises françaises. Ainsi, la loi Toubon prévoit que, chaque année en septembre, soit rédigé un rapport au Parlement concernant l'emploi de la langue française au travail. En décembre

⁸ Le français, enjeu du 21^{ème} siècle, dossier créé à l'occasion de la Journée internationale de la Francophonie, 20 mars 2009. < http://www.francophonie.org/IMG/pdf/Fcs_enjeu_21esiecle.pdf>. Consulté le 10/11/2011.

2007, lors d'un colloque intitulé *Le français, une langue pour l'entreprise*, Xavier North⁹ mentionnait :

La généralisation de l'anglais – si son usage devait être exclusif ou imposé – a un coût, humain, social, économique, qu'il importe de mettre en balance avec le profit que l'on espère retirer du recours à la langue globale : parce que la question des langues est appelée à s'imposer dans le dialogue social, nous demandons aux acteurs sociaux eux-mêmes, syndicalistes et chefs d'entreprises, leurs points de vue sur son évolution. (15)

Il s'agit bien d'un problème à trois dimensions : humaine, sociale et économique. Les acteurs sociaux fournissent des réponses. Le rapport Davignon (2008), établi pour la Commission européenne et intitulé *Les langues font nos affaires*, se veut en faveur du plurilinguisme sur le lieu de travail et plaide pour une connaissance accrue des langues qui permettrait d'augmenter la performance des entreprises (<Europa, 1>).

Certains syndicalistes, dont Jean-Loup Cuisiniez, défendent l'usage du français dans le travail. Ainsi dans le dossier de Radiofrance internationale (voir supra), il critique :

Et pendant que les anglophones améliorent leurs compétences techniques, les francophones sont contraints d'améliorer leurs compétences en anglais. (1)

Le problème est également humain. Dans le Rapport au Parlement sur l'emploi de la langue française de 2008, les résultats d'une enquête de l'INSEE de 2006 sont examinés. Cette enquête INSEE intitulée « Changements organisationnels et informatisation » comportait, dans sa réédition 2006, un questionnaire sur l'usage du français et des langues étrangères. Les salariés interrogés dans le cadre de l'enquête représentent près de sept millions de personnes, travaillant dans des entreprises de vingt salariés et plus. Sur l'ensemble de ces salariés, on estime qu'un quart est amené à parler ou à écrire une langue étrangère dans le cadre de leur activité professionnelle, donc une utilisation en production orale et production écrite, soit environ 1 800 000 personnes. La langue étrangère qu'ils utilisent principalement est l'anglais, dans 89% des cas. Notons que la compréhension orale n'est pas mentionnée. En fait, l'enquête concerne essentiellement la lecture de documents rédigés en anglais, donc en compréhension de l'écrit.

31% des salariés des entreprises de vingt salariés et plus sont amenés à lire des documents rédigés dans une langue étrangère, soit environ 2 270 000 personnes. Parmi ceux-ci, 23% en éprouvent une gêne. Au final, 7% des salariés des entreprises de vingt salariés et plus sont gênés par le fait de devoir lire une langue étrangère dans le cadre de leur activité

⁹ Délégué général à la langue française et aux langues de France, à l'occasion d'un colloque organisé dans le cadre de la rencontre annuelle des Conseils supérieurs et organismes de la langue française. Texte disponible sur : http://www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/DGLFLF_Le_francais_langue_entreprise.pdf. Consulté le 20/09/2011.

professionnelle, soit environ 510 000 personnes. Il est de plus mentionné que parmi ces derniers, seuls 10% ont suivi une formation en langues (l'anglais dans 99% des cas).

A ces problèmes de gêne, sont souvent associés des problèmes de stress au travail, d'anxiété. Ainsi, un article de Marc Deneire s'intéresse au problème de l'anxiété liée à l'utilisation de l'anglais dans les entreprises françaises (2008). Le chercheur mentionne notamment l'écart qui se creuse à cause de cela entre les plus éduqués et les autres, ainsi qu'entre la direction et les ouvriers. Il l'appelle « English divide » (184). Une inégalité linguistique (190) s'instaure, de même qu'une insécurité linguistique (189).

Xavier North l'explique (2007), en ayant recours à l'exemple québécois où l'on s'est rendu compte que le « tout-anglais » dans les entreprises pouvait mener à :

un appauvrissement des échanges ou à des incompréhensions, mais [aussi] à des situations de souffrance au travail, de discrimination, voire de fracture linguistique entre cadres et employés, préjudiciables à la rentabilité même de l'entreprise. (14-15)

Rappelons qu'en 1977, au Québec, la Charte de la langue française institua le droit fondamental pour tout québécois à travailler en français, soit dix-sept ans avant la loi Toubon.

Lors de nos entretiens effectués dans les entreprises, nous ne manquerons pas d'étudier l'attitude et le ressenti des techniciens, parallèlement aux attentes et usages de leurs entreprises aéronautiques, concernant la langue anglaise. Nous essaierons également de cerner la part faite à l'anglais dans des situations de travail données.

2.1.2 La part langagière du travail

Elle est définie par Claude Truchot (id.) comme « la place que prend le langage dans les activités professionnelles ». Prenant le taylorisme comme point de comparaison avec la période actuelle, Josiane Boutet (2001) écrit que « dans le taylorisme, parler et travailler étaient considérés comme des activités antagonistes ». Elle nous rappelle que la conception du travail devait être écrite et son exécution muette, contrairement à la « première industrialisation, des 18^{ème} - 19^{ème} siècles [qui] relevait de la communication orale, pour les prescriptions et les régulations ». Selon Josiane Boutet, dans les années 1970, la rupture avec le système productif fordien, l'arrivée de l'automatisation et de la robotisation bouleversent les données et les inversent, constituant une partie des raisons qui mènent à la nouvelle « part langagière du travail ». De nos jours, avec la mondialisation, cette part semble encore s'accroître, tant les échanges entre pays se développent. Sophie Moirand et Geneviève Tréguer-Felten (2007) constatent que les échanges et interactions s'effectuent de plus en plus fréquemment dans une autre langue que la langue maternelle et souvent en anglais.

L'évolution de la pratique de l'anglais en entreprise se produit à deux niveaux : quantitatif et qualitatif. La pratique de l'anglais, autrefois seul attribut des directeurs d'entreprise et des cadres, concerne à présent directement les techniciens. Plusieurs témoignages nous permettent de confirmer cette affirmation, dont celui d'Alain Supiot (2007):

[D]e nombreuses entreprises présument la pratique de l'anglais chez leurs cadres, mais aussi chez leurs ouvriers et employés utilisant des logiciels ou des machines aux interfaces rédigés dans cette langue. (7)

Françoise Le Lièvre (2008) mentionne cette situation relativement récente qui est celle « de la généralisation de l'exigence de la maîtrise de l'anglais à toutes les couches de l'entreprise ainsi qu'à toutes les échelles de responsabilités » (173). Dans le dossier de Radiofrance internationale (2009), Albert Salon, ancien ambassadeur et Président de l'Association pour la langue française, s'insurge contre une situation qui ne s'améliore pas, selon lui:

on impose aux salariés de travailler dans une langue qui n'est pas la leur – le plus souvent en anglais. Cette pratique, qui concernait surtout les cadres, s'étend désormais de plus en plus aux relations internes et aux techniciens, parfois par logiciel interposé.

Françoise Champeaux (2010), précise la portée du globish, méthode d'anglais allégé créée par Jean-Paul Nerrière et al. (2005):

avec ses 1 500 mots et sa syntaxe élémentaire, le globish serait devenu le langage universel du monde du travail, et pas seulement des cadres. Les assistantes répondent au téléphone en anglais, les collaborateurs reçoivent des mails de leur PDG dans la langue de Shakespeare, les ouvriers et techniciens reçoivent des consignes en anglais, etc. (10)

D'autre part, il s'agit également d'une évolution qualitative. Sophie Moirand et Geneviève Tréguer-Felten (2007) mentionnent de nouvelles formes du travail, les « nouvelles formes de collaboration et de travail en équipes, en présence ou à distance, avec l'utilisation des nouvelles technologies » (§ 31). La part langagière du travail devient si importante, nous disent-elles, « qu'on peut inverser le 'quand dire c'est faire' (Austin, 1962) en 'quand faire, c'est dire' (Borzeix & Fraenkel 2001 : 39) ». ¹⁰

Au cours de nos recherches effectuées dans les entreprises aéronautiques, il sera intéressant de préciser les contours de la part langagière du travail en anglais, de l'usage de la langue orale, de l'écrit et de nouvelles formes de travail et de communication.

¹⁰ Le langage et l'action sont intimement liés, même au niveau physiologique, comme d'ailleurs le confirment de récentes recherches menées par des chercheurs de l'unité Inserm 742 « Action-neuroimagerie - modélisation » dirigée par Etienne Koechlin. En effet, ces recherches ont montré que « l'assemblage de mots ou d'actions nécessaires à l'exécution d'une tâche active la même zone du cerveau, dénommée aire de Broca ». <http://www.futura-sciences.com/fr/news/t/vie-1/d/action-et-langage-une-meme-zone-du-cerveau-aux-commandes_9139>, document mis en ligne en 2006. Consulté le 15/12/2011).

2.1.3 L'anglais lingua franca : définitions

L'axe concernant les discours et interactions a déjà été introduit dans la section du Chapitre 1, traitant des genres et communautés discursives. Nous développons ici le cadre théorique lié à l'anglais lingua franca, car ceci nous intéresse particulièrement pour le domaine aéronautique.

Le Petit Larousse (2012) donne la définition suivante d'une lingua franca :

1. Sabir utilisé notamment dans les ports de la Méditerranée du 13^{ème} au 19^{ème} siècle.
2. Langue auxiliaire de relation, utilisée par des groupes de langues maternelles différentes. Langue mixte et sommaire utilisée pour permettre des relations commerciales entre personnes de langues maternelles différentes, utilisée sur le pourtour de la Méditerranée (15^{ème} - 19^{ème} siècle).

Le sens de lingua franca s'est élargi et est donc à présent accepté comme « langue auxiliaire de relation ». Il est utilisé en anglais pour traduire « langue véhiculaire » comme le rappelle Josiane Hay (2009). Le Dictionnaire Le Petit Robert (2007) définit ainsi la langue véhiculaire: « Didact. Langue véhiculaire, servant aux communications entre des groupes de langue maternelle différente ».

Claude Hagège indique que :

l'anglais est aujourd'hui la plus importante des langues véhiculaires qu'ait connue l'humanité, c'est-à-dire celle qui domine aussi bien dans l'espace que dans le temps. (2012 : 42)

Barbara Seidlhofer (2005) définit English as a lingua franca (ELF) ainsi :

a way of referring to communication in English between speakers with different first languages. Since roughly one out of every four users in the world is a native speaker of the language (Crystal, 2003), most ELF interactions take place among 'non-native' speakers of English. (339)

La plupart des interactions effectuées en anglais ont lieu sans la participation d'un locuteur natif (LN). La chercheuse précise qu'ELF se caractérise en tant que contact language et fait partie du phénomène plus général de l'anglais comme langue internationale (English as an international language, EIL). Braj Kachru (1988) a classifié les variétés de l'anglais avec la théorie des cercles, ("*circle*" theory). Trois cercles concentriques représentent les contextes d'utilisation de l'anglais : un cercle intérieur (inner circle) représente les LN, un cercle extérieur (outer circle) les personnes utilisant l'anglais comme langue seconde (ESL) et le plus grand cercle (expanding circle ou, comme Crystal le suggère, plutôt expanded circle, de nos jours), comprenant les utilisateurs de l'anglais langue étrangère (EFL).

Barbara Seidlhofer (2005) s'interroge sur la situation paradoxale dans laquelle d'une part, ELF est principalement utilisé par des locuteurs non natifs (LNN) et d'autre part où les LN apparaissent néanmoins très souvent, comme les gardiens (custodians) d'un bon usage de

la langue anglaise. Certaines chercheuses, dont Barbara Seidlhofer, Jennifer Jenkins (2003) ou Anna Mauranen (2003) ont choisi de s'intéresser à une description linguistique de l'ELF afin de déterminer les traits de l'anglais lingua franca primordiaux pour une compréhensibilité internationale (international intelligibility). Par exemple, certains sons, comme le 'the' ou le 'l' rétroflexe, ne sont pas jugés nécessaires pour cette compréhensibilité internationale en EFL, de même que l'absence de 's' à la troisième personne du présent simple (Seidlhofer, 2005 : 340).

Claude Hagège, dans sa défense de la diversité des langues et sa critique de « la pensée unique », liée notamment à l'adoption d'une lingua franca, s'inquiète de :

l'énorme perte de richesse culturelle qui résulterait de l'adoption d'une prétendue lingua franca venant, progressivement, se substituer aux langues nationales, qu'elle est censée, initialement, seconder dans les cas de difficulté de communication entre deux individus unilingues et étrangers l'un à l'autre. (2012 : 197)

Une langue purement véhiculaire est considérée ici comme niant la richesse d'une langue-culture qu'est une langue vernaculaire. Elle ne peut servir qu'à la communication. Or, continue Claude Hagège, la langue dominante ou unique pour tout locuteur est aussi :

le système qui lui permet de penser, qui lui fournit les éléments nécessaires pour formuler ses idées, propositions, projets, affects, émotions. Il reconnaîtra également, si on le prie de donner le détail de tout ce qu'il peut faire dans sa langue, qu'elle est encore bien au-delà de l'outil qui lui permet de communiquer, une manière de voir le monde et de l'interpréter [...] Il dira enfin, sans doute qu'elle est une manière de rêver [...] Cette aptitude des langues à fonctionner comme supports de la pensée, d'imagination et du rêve surplombe absolument, sans évidemment l'annuler leurs fonctions d'instruments de communication. (id. : 180)

Nous chercherons donc à préciser l'emploi de l'anglais dans le domaine que nous avons défini et à comprendre s'il s'agit uniquement d'une langue véhiculaire outil, utilisée entre les différents partenaires, avec des sous-traitants ou des clients d'autres nationalités. Nous emploierons les termes lingua franca et « langue véhiculaire » indifféremment, sauf pour référer à l'enseignement de English as lingua franca (ELF).

2.1.4 Les besoins de l'entreprise : études effectuées

Dans les années 1990 se sont développées des enquêtes portant sur les besoins linguistiques (Currivand et Truchot, 2010). Ainsi, le rapport Prolang (Hutha, 1999) a étudié en Finlande les compétences en langues et communication dans l'industrie et dans le commerce. Il s'agit d'une vaste étude effectuée dans un pays bien particulier. Pour ce qui nous concerne, nous avons relevé les remarques suivantes :

employees with a polytechnic background need foreign languages in oral situations such as social talk, travel, routine telephone calls and client contacts. They communicate

frequently in writing through email and faxes. They must read manuals and other company documentation. Demanding contacts often include visits and different kinds of meetings and negotiations. (101)

Nous avons utilisé ces remarques et d'autres pour l'élaboration de nos questionnaires ainsi que lors de nos entretiens en entreprise. Une autre étude, publiée par Stephen Hagen (1999), reprend des résultats du projet Elucidate (Programme Leonardo da Vinci, 1995-97). Cette étude compare les façons dont des entreprises européennes gèrent les dimensions linguistiques et culturelles dans leur commerce international. Elle inclut non seulement les situations de travail faisant appel aux compétences linguistiques des employés, mais aussi la gestion linguistique de l'entreprise et la répartition selon les catégories d'employés concernées.

Plus récemment le rapport ELAN <ELAN, 2006> a étudié les effets du manque de compétences linguistiques des entreprises sur l'économie européenne. L'un des résultats de l'enquête est que :

les PME qui adoptent une stratégie de communication multilingue, recrutent des locuteurs natifs, recrutent du personnel possédant des compétences linguistiques et recourent à des traducteurs spécialisés, ont des activités d'exportation bien plus importantes que celles qui ne le font pas.

Une large part de PME, à l'échelle communautaire et en Europe en général, perdent des contrats d'exportation, faute de disposer de compétences linguistiques et, dans une moindre mesure, de compétences interculturelles, suffisantes. (67)

Cette étude donne une vision précise des problèmes de gestion linguistique des entreprises au niveau européen et nous a été utile pour la préparation de nos entretiens.

De même, les chercheurs participant au projet DYLAN, financé dans le cadre du sixième Programme Cadre de l'Union européenne, étudient les « conditions dans lesquelles la diversité linguistique de l'Europe est un atout pour le développement de la connaissance et de l'économie. » (<DYLAN, 2011>), et se penchent sur le plurilinguisme, avec des recherches effectuées à trois niveaux (Work packages, WP), à savoir les entreprises, les institutions européennes et les systèmes éducatifs européens. La lecture des résultats de ces recherches permet de mieux comprendre l'évolution des contextes économiques et sociaux et d'affiner la notion de gestion linguistique, au niveau de l'entreprise.

Parallèlement à ces rapports, des articles concernant l'utilisation des langues en entreprise, bien que n'étant pas focalisés sur le domaine aéronautique industriel, mettent l'accent sur des traits particuliers, et donnent un éclairage sur le monde de l'entreprise et ses fonctionnements internes. Par exemple, la recherche de Hollquist (1984) concerne l'utilisation de l'anglais dans trois grandes compagnies suédoises et ses questionnaires ont fourni certains des points de départ à nos propres questionnaires, mais nous avons pu y ajouter un important

point de référence d'évaluation, la grille des niveaux européens du CECRL, qui n'existait pas à l'époque et qui est parue en 2000 (section 3.3 : 25-28).

De même, les études d'articles de la revue ESP ou System d'Elsevier ont influencé notre réflexion, notamment les articles analysant l'emploi de l'anglais et les besoins sur le lieu de travail : celui de So-mui & Mead (2000) pour les besoins dans l'industrie textile, de Louhiala-Salminen, Charles & Kankaanranta (2005) qui examinent le cas de deux compagnies scandinaves, de Taillefer (2007) qui donne l'exemple des besoins d'étudiants en économie, de Lehtonen & Karjalainen (2008) et leurs études de besoins perçus par les employeurs et de Kassim & Ali (2010) qui répertorient également les situations de communication et les besoins.

2.1.5 La thèse d'Anne Hernandez-Jones

La thèse de doctorat d'Anne Hernandez-Jones a pour titre : *L'anglais dans la formation de l'ingénieur* français. Étude appliquée à la région Midi-Pyrénées. Elle fut soutenue en décembre 1990 à Toulouse II, sous la direction du Professeur Jean-Pierre Soula.

La thèse s'organise en trois parties que sont « l'ingénieur et l'anglais », « les composantes de la formation » et « la formation en anglais dans les écoles d'ingénieurs de l'Académie de Toulouse ». Dans la première partie, Anne Hernandez-Jones nous propose une enquête sur l'utilisation des langues étrangères par les ingénieurs INSA. Celle-ci est essentiellement effectuée sous la forme de questionnaires, afin de recenser et d'étudier les besoins des ingénieurs. Dans la seconde partie, Anne Hernandez-Jones situe les études d'anglais dans le cursus de l'enseignement secondaire scientifique, des classes préparatoires puis dans le cursus universitaire. Ensuite, elle effectue une autre enquête auprès des élèves-ingénieurs afin de déterminer leurs perceptions de leurs besoins futurs et leurs attitudes du moment face à l'anglais suivie d'une enquête auprès des enseignants et d'une présentation de l'INSA et de l'anglais à l'INSA. Dans la troisième partie, Anne Hernandez-Jones élargit son propos lors d'une comparaison avec les autres Grandes Écoles de la région Midi-Pyrénées, étudie différentes pratiques pédagogiques et évoque des solutions.

Au départ, nous nous sommes inspirées de la thèse d'Anne Hernandez-Jones et de cette démarche. Cependant, nous avons choisi un « public différent », les IUT et les techniciens supérieurs du domaine aéronautique. Aucune recherche récente, à notre connaissance, n'a été consacrée aux techniciens supérieurs issus des IUT de France,

travaillant en entreprise aéronautique. Nous avons, de plus, souhaité aller « sur le terrain », dans les entreprises et compléter nos questionnaires avec des entretiens.

Bien que s'intéressant principalement aux ingénieurs et étudiants de l'INSA, la thèse d'Anne Hernandez-Jones mentionne, dans la seconde partie, la position qu'occupent les étudiants de cette École, avant leur troisième année universitaire. L'IUT étant l'une des provenances de ces étudiants, Anne Hernandez-Jones nous fournit quelques regards sur l'IUT GMP de Toulouse. Ceci nous servira notamment de base à une comparaison visant à étudier l'évolution de la situation en IUT, à une vingtaine d'années d'écart, en plus de l'évolution liée au développement des TIC et des moyens de communication en entreprise.

2.2 Spécificité du domaine aéronautique industriel

2.2.1 L'industrie aéronautique française au 21^{ème} siècle

Créé en 1975, le Groupement des Industries Françaises Aéronautiques et Spatiales (GIFAS) est une fédération professionnelle qui regroupe en 2011, presque trois cents sociétés, depuis les grands maîtres d'œuvre et systémiers jusqu'aux petites et moyennes entreprises (PME). Le GIFAS publie régulièrement des données sociales concernant l'industrie aéronautique et spatiale. Ces données ont été importantes pour une meilleure compréhension du domaine industriel considéré. Elles nous ont aidées pour l'élaboration des questionnaires aux techniciens et des questions à poser lors des entretiens.

Nous mentionnons ici celles qui ont été directement utiles, d'une part en ce qui concerne les salariés, notamment les techniciens et ingénieurs et d'autre part, les employeurs du domaine. Les effectifs totaux pour l'aéronautique et le spatial sont de cent cinquante-sept mille salariés au 31 décembre 2010, avec le secteur aéronautique comptant pour 91% soit cent quarante-trois mille salariés. La répartition par catégorie professionnelle s'effectue comme le montre la figure suivante :

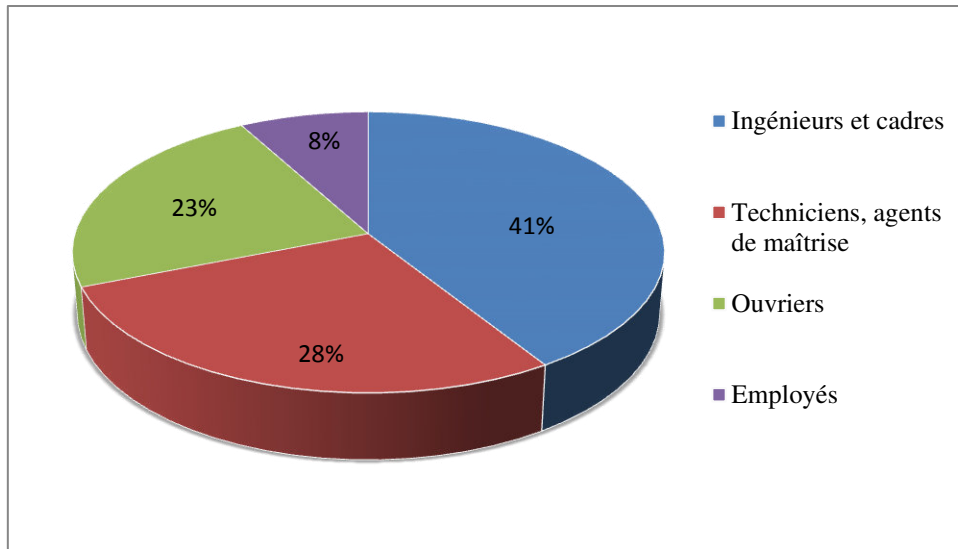


Figure 7 — Répartition par catégorie professionnelle, chiffres GIFAS (2010) (<GIFAS, 1>)

Les techniciens et agents de maîtrise représentent 28% des salariés, 13% desquels sont des femmes et 87% des hommes.

Pour ce qui concerne les employeurs du domaine, la figure suivante résume la répartition en trois grandes catégories :

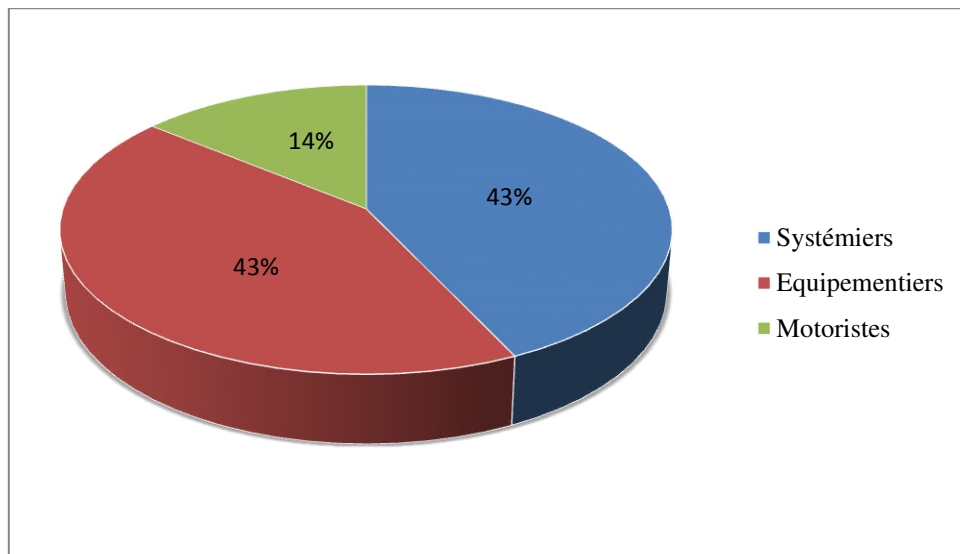


Figure 8 — Répartition par catégorie d'employeurs, chiffres GIFAS (2010) (<GIFAS, 1>)

Il convient de préciser ces trois termes de systémiers, équipementiers, et motoristes, car nous chercherons à illustrer ces catégories lors de notre choix d'entreprises et de lieux de recherches.

En ce début de 21^{ème} siècle, les grands constructeurs d'avion, européens ou américains, deviennent de plus en plus des donneurs d'ordres, des architectes du produit avion et intégrateurs de composantes technologiques (Jalabert & Zuliani, 2009). Cela les conduit à

utiliser les services de producteurs de systèmes complets, pour la conception de produits nouveaux, par exemple. Ce sont « les systémiers » ou « fournisseurs de rang 1 » qui ont eux-mêmes des réseaux de sous-traitants en ingénierie ou en informatique. Les « équipementiers », quant à eux, ont à charge de fournir aux systémiers un module appartenant à un ensemble technique plus complexe. Notons que nos étudiants de GMP s'orientent peu vers le secteur des « motoristes » ou fabricants de moteurs, secteur qui concerne davantage les étudiants de génie électronique.

A un deuxième niveau, se situent les sous-traitants de spécialité qui répondent aux besoins des systémiers et des équipementiers. Enfin, à un troisième niveau, se situent les sous-traitants de capacité, souvent de petites entreprises qui fournissent, par exemple, des pièces élémentaires en série (id. : 121).

A l'intérieur de chaque catégorie, il existe une répartition par grands métiers :

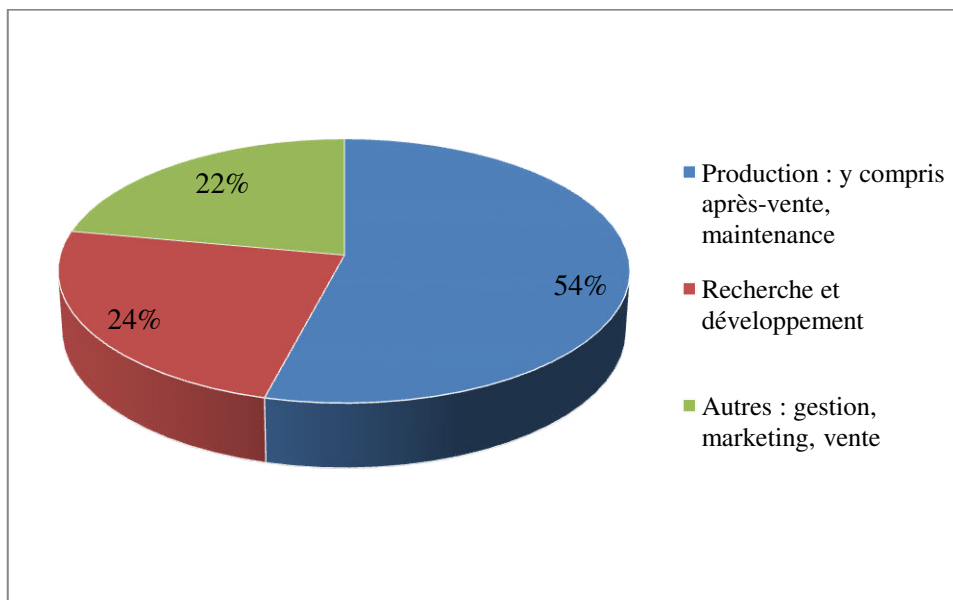


Figure 9 —Répartition par grands métiers, chiffres GIFAS (2010) (<GIFAS, 1>)

D'après la figure 9, les emplois apparaissent majoritairement dans la production, mais les étudiants GMP peuvent travailler dans l'un des trois secteurs. Davantage de détails sont donnés dans la section concernant spécifiquement les techniciens supérieurs.

La répartition géographique des emplois de l'aéronautique est à considérer. Les données du GIFAS indiquent que quatre régions concentrent plus de trois-quarts des effectifs. Il s'agit de l'Aquitaine (25% de techniciens, 35% d'ingénieurs), de Midi-Pyrénées (25% de techniciens, 54% d'ingénieurs), de l'Ile de France (27% de techniciens, 52% d'ingénieurs), de Provence-Alpes-Côte d'Azur (31% de techniciens, 52% d'ingénieurs).

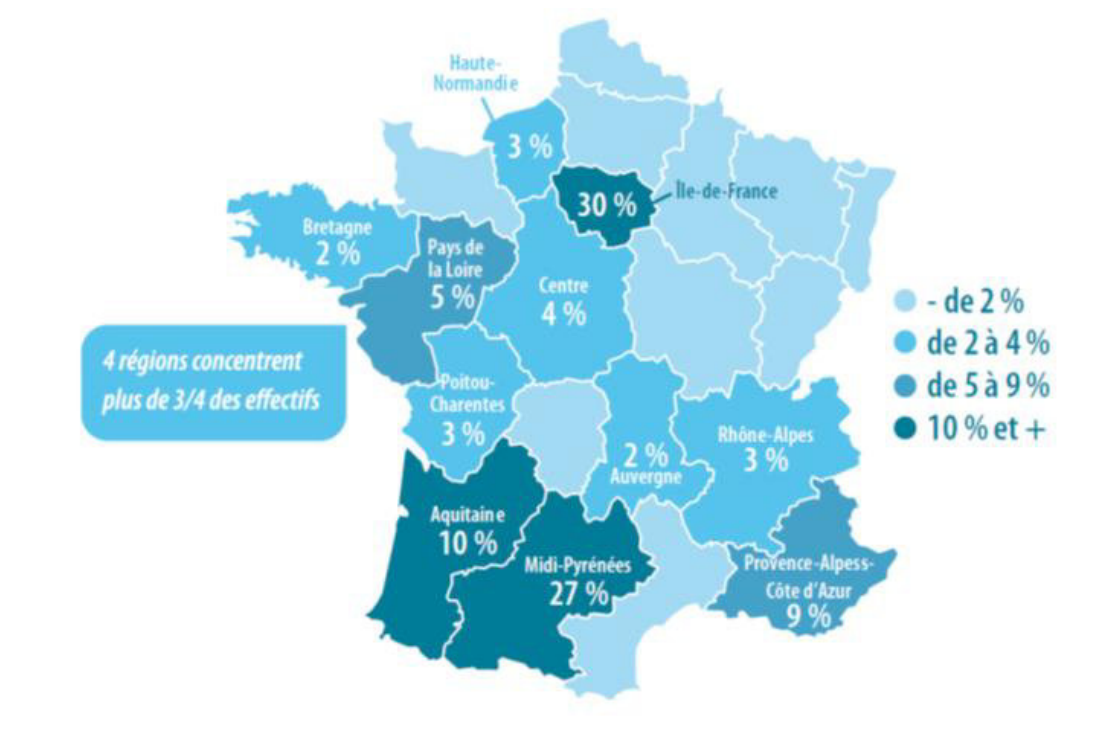


Figure 10 — Répartition des effectifs par région, GIFAS (2010) (<GIFAS, 1>)

Sur deux mille recrutements de jeunes diplômés en 2010, les employés, techniciens et agents de maîtrise représentent 30% du recrutement, les ouvriers qualifiés 18% et les ingénieurs et cadres 52%.

Dans les IUT GMP, les étudiants ont souvent la possibilité d'effectuer un DUT ou une licence professionnelle en apprentissage par alternance, soit souvent un mois à l'IUT en alternance avec un mois en entreprise. De plus, actuellement, les étudiants qui choisissent de poursuivre leurs études après le DUT, peuvent choisir une école d'ingénieurs par apprentissage en alternance :

Après une longue évolution où se sont succédées périodes d'essor et de déclin, l'apprentissage a vu ses effectifs s'accroître de 290 000 à 360 000 entre 1995 et 2003. Une période au cours de laquelle il s'est profondément modifié. Son développement a concerné des formations de niveau de plus en plus élevé, dans des domaines nouveaux, et assez peu son espace traditionnel que sont les CAP et les BEP. (Arrighi & Brochier, 2005 : 1)

L'apprentissage alterné gagne donc du terrain pour des études de techniciens mais également d'ingénieurs. Nous étudierons le cas particulier de l'apprentissage en alternance, par rapport à l'utilisation de l'anglais, à travers nos questionnaires et entretiens.

2.2.2 Les techniciens supérieurs

En France, la définition du technicien supérieur, issu d'un IUT, varie en fonction du secteur d'activités pour lequel il travaille. Hélène Laffont (2005) donne une précision sur le métier de technicien supérieur, en comparant les champs d'activités français et britanniques (156-157). Elle indique que les métiers effectués par un engineering technician et un technicien supérieur nécessitent des compétences identiques. Au Royaume-Uni, l'Engineering Council définit le champ d'activités de l'engineering technician. Hélène Laffont cite la définition suivante.

The roles of Engineering Technicians involve them in the application of proven techniques and procedures to the solution of practical problems. They carry a measure of supervisory and technical responsibility and are competent to exercise creative aptitudes and skills within defined fields of technology, often under the guidance of Incorporated Engineers. They contribute to the design, development, manufacture, commissioning, operation and maintenance of products, equipment, processes and services. They apply safe systems of working. (156)

Cette définition date de 2002. Cependant, la nouvelle publication de l'Engineering Council, intitulée UK - Standard for Professional Engineering Competence, UK-SPEC (2003/2011), réitère cette définition, en omettant toutefois « often under the guidance of Incorporated Engineers » (<Engc, 2011>).

Le DUT Génie Mécanique et Productique, quant à lui, vise à :

former des techniciens supérieurs polyvalents capables de s'adapter rapidement aux évolutions technologiques et d'intervenir à toutes les étapes de la production : de la conception à la fabrication en passant par le contrôle de gestion. (<IUTFormations, 2011>)

Pour ce DUT, une grande importance est accordée à la polyvalence et à la faculté d'adaptation du technicien, qui doit pouvoir travailler dans différentes industries (aéronautique, automobile, par exemple), mais aussi transversalement lors des divers stades de la production.

Le BTS apparaît plus spécialisé. Le BTS Aéronautique (ex-Maintenance et exploitation des matériels aéronautiques) mis en place à la rentrée 2009 :

met l'accent sur le suivi technique, le support client, et l'encadrement de techniciens prend une place plus importante. La formation sur les hélicoptères est plus développée [...] La maîtrise parfaite de l'anglais est obligatoire. Toute la documentation technique des avions et les logiciels de maintenance sont rédigés en anglais. (<Studyrama, 2011>)

L'accent est davantage mis sur le service après-vente, le support client. Les étudiants de ce BTS sont essentiellement issus des baccalauréats STI. Ces étudiants peuvent choisir de poursuivre leurs études après le BTS et d'intégrer une licence professionnelle, comme la licence TIAS de l'IUT GMP de Toulouse 3.

Les métiers de l'aéronautique sont répertoriés en cinq familles (Bienaimé & al., 2007) :

- a. les pilotes (personnel navigant technique)
- b. les hôtesse et stewards (personnel navigant commercial)
- c. les fonctionnaires de l'aviation civile (contrôleurs, ingénieurs, techniciens)
- d. les professionnels travaillant dans les aéroports (personnel commercial et technique)
- e. les professionnels de l'industrie aéronautique (ouvriers, techniciens et ingénieurs)

Notre nous intéressons à la dernière catégorie de métiers mentionnée, soit celle des techniciens supérieurs (en particulier ceux issus des IUT). Notons que les autres techniciens apparaissant dans cette liste sont des fonctionnaires de l'aviation civile (famille 'c'), issus quant à eux de l'Ecole Nationale de l'Aviation Civile (ENAC).

La famille 'e' de métiers occupés par des techniciens recouvre des emplois très divers. Un schéma (annexe 1), réalisé par Airemploi espace orientation (<Aeroemploiformation, 2011>), récapitule les différentes possibilités d'emploi des techniciens supérieurs en aéronautique. Le technicien supérieur peut, par exemple, travailler dans des bureaux d'études en conception, travailler en méthodes, en production, en qualité, dans la maintenance, exercer des fonctions de service après-vente (nommées support clients) ou bien être technicien d'essai. Les étudiants de notre département d'IUT se dirigent essentiellement vers des métiers liés à la production et aux méthodes ou travaillent dans des bureaux d'études, en recherche et développement.

De plus, dans un descriptif des métiers (Bienaimé et al., 2007), nous trouvons la mention suivante :

Du fait de leur situation hiérarchique dans l'entreprise, qui peut les amener à gérer des équipes, on demande souvent aux techniciens supérieurs d'avoir de réelles aptitudes à la communication. (63)

Nous verrons dans quelle mesure ces qualités de communicants s'appliquent dans l'entreprise et surtout quelle part est faite à l'anglais.

Dans les carnets de bord que nous donnerons à remplir, nous pourrions distinguer différents types de techniciens supérieurs. Nous tenterons ainsi de détailler l'utilisation de l'anglais, par exemple la fréquence d'utilisation de la langue, propre à chaque type.

2.2.3 Une étude de l'Observatoire Paritaire des Métiers (OPIIEC)

L'Observatoire paritaire des métiers de l'informatique, de l'ingénierie, des études et du conseil a commandé, en 2008, une étude prospective sur dix ans, dans le secteur des métiers

de l'aéronautique (<Opiiec, 2008>). Après avoir effectué un état des lieux, identifié les besoins et les compétences professionnelles, cette étude vise à définir une formation professionnelle pour une adéquation besoins/compétences et une aide aux entreprises qui doivent faire face aux changements affectant l'industrie aéronautique.

L'un des résultats de cette recherche concerne l'avenir des techniciens. Selon cette étude en effet, le nombre de techniciens devrait nettement diminuer, de 6000 emplois à temps plein estimés en 2007, à 2800 en 2017 (Note de synthèse de l'Etude des métiers de la Branche dans la filière aéronautique, 2008 : 7-8), ceci en raison d'une délocalisation des compétences. L'étude suggère que cette diminution serait compensée par des évolutions internes vers des métiers d'ingénieur pour les plus jeunes (de 25 à 40 ans), alors que les 40-55 ans évolueraient vers des emplois d'agents administratifs. Des évolutions externes auraient également lieu vers d'autres secteurs, alors que les plus de 55 ans partiraient en retraite.

Suite à cette constatation, une comparaison est établie entre les compétences actuelles du technicien et celles nécessaires pour son évolution. Le schéma ci-dessous est un bilan d'adéquation, selon sept axes de compétences évaluées, dont les langues :

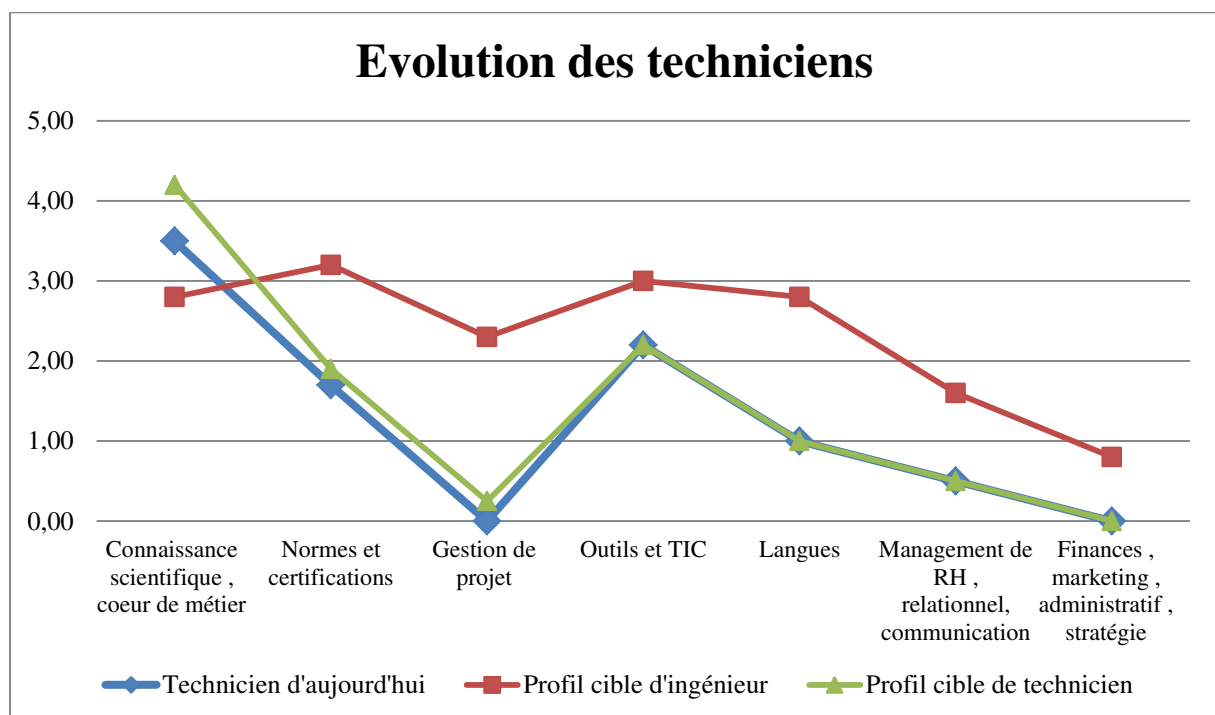


Figure 11 — Evolution des techniciens d'après l'analyse de l'OPIIEC (<2008 : 31>)

D'après ce schéma, pour ce qui concerne les langues, le niveau du « technicien d'aujourd'hui » correspond au « profil cible du technicien », au niveau 1 sur 5. En revanche,

le « profil cible de l'ingénieur » se situe presque à 3 sur 5. La différence entre les deux profils cibles est donc assez élevée.

Afin d'obtenir davantage de précisions concernant ce profil cible de technicien et cette adéquation, qui nous semblaient surprenants compte tenu des difficultés rapportées par certains anciens employés dans des entreprises aéronautiques, nous avons eu une conversation téléphonique avec l'un des responsables de l'enquête, Mr X au Cabinet d'Analyse Y, le 2 février 2010. Mr X nous précisa que le niveau mentionné concernait la langue dite technique mais pas l'anglais « général, de communication »¹¹. Mr X indiqua également que, selon l'étude, les techniciens n'auraient pas besoin d'un niveau d'anglais « mirobolant », mais « simplement d'un anglais pour comprendre ».

Cette étude de l'OPIIEC pourra donc être reprise sur trois points. Nous pourrions vérifier si les résultats des questionnaires envoyés aux anciens étudiants corroborent cette adéquation, concernant le niveau. Nous explorerons également les tâches données aux techniciens, afin de constater si la compréhension orale ou écrite est la seule compétence utilisée. En troisième lieu, nous reprendrons ce schéma lorsque nous aborderons les poursuites d'études des étudiants d'IUT en écoles d'ingénieurs.

2.3 L'anglais dans les entreprises aéronautiques françaises

2.3.1 Bref historique de l'utilisation de l'anglais dans l'aviation civile

Bien que notre thèse ne traite pas directement de l'aviation civile, mais du domaine aéronautique industriel, pour une meilleure approche du milieu de l'aéronautique nous nous devons d'effectuer un rappel historique concernant l'utilisation de l'anglais dans ces deux domaines complémentaires. Ceci nous paraît indispensable.

David Crystal (2003 : 107) rappelle que l'utilisation officielle de l'anglais comme langue internationale du contrôle aérien ne s'est produite qu'après la seconde guerre mondiale. En 1944, une conférence organisée à Chicago par les chefs Alliés pose les bases à la création de l'Organisation de l'Aviation Civile Internationale (OACI). En 1951, l'anglais devient la langue internationale de l'aviation, dans les situations où pilotes et contrôleurs parlent des langues différentes. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce choix, comme l'indique Crystal, notamment le fait que les chefs Alliés, les principaux constructeurs d'avions

¹¹ Les termes entre guillemets dans ce paragraphe, sont des termes employés par notre interlocuteur, que nous citons donc.

et les principaux pilotes occidentaux d'après-guerre (souvent ex-militaires) étaient anglophones.

Cependant, même avec une seule langue, la terminologie et les expressions devaient être standardisées, afin d'éviter toute ambiguïté. Ainsi, l'Airspeak a recours à un vocabulaire restreint et un certain nombre de termes ou d'expressions, ainsi qu'à un alphabet phonétique pour épeler. Nous retrouverons cette notion de standardisation de la langue, avec l'emploi en maintenance aéronautique du Simplified Technical English.

De plus, suite à des accidents aériens mettant en cause une maîtrise insuffisante de la langue utilisée lors d'échanges radio-téléphoniques entre pilotes et contrôleurs de la circulation aérienne et afin de renforcer la sécurité, l'OACI a adopté, le 5 avril 2003, un amendement (n°164) introduisant dans l'Annexe 1 à la Convention relative à l'Aviation Civile Internationale, des exigences nouvelles portant sur les compétences linguistiques des pilotes et des contrôleurs. En 2007, la résolution A36-11, intitulée Proficiency in the English language used for radiotelephony communications, fut adoptée, priant instamment les états membres de justifier d'un niveau d'anglais 4 (sur 6) ou de la mise en place de l'acquisition de ce niveau, correspondant aux nouvelles normes.

2.3.2 Historique de l'utilisation de l'anglais dans l'aéronautique industrielle

L'industrie aéronautique française est née le 11 janvier 1908, avec la création d'une chambre syndicale des industries aéronautiques par des pionniers de l'aviation, comme Louis Blériot ou Louis Bréguet, qui voulaient se démarquer de l'industrie automobile (<Gifas, 2>). Le 25 juillet 1909, Blériot, le « père de l'aéronautique », décolla près de Calais avec son Blériot XI et traversa la Manche. Ce succès eut des conséquences retentissantes. Sa société, Blériot Aéronautique, fut la première à fabriquer en série des avions et reçut alors un grand nombre de commandes en provenance du monde entier. Blériot fut certainement l'un des pionniers de l'industrie aéronautique à utiliser l'anglais.

Après la Seconde Guerre Mondiale, la coopération franco-britannique dans le domaine aéronautique civil vit véritablement le jour. En mars 1959, la Caravelle effectua ses premiers vols commerciaux. Elle possédait le nez de l'avion britannique Comet. Auparavant, un accord avait été passé avec le motoriste britannique Rolls Royce pour aider au développement de l'avion (Beniada, 2009 : 23).

Cette coopération se poursuivit avec le Concorde quand, en 1961, débutèrent « les premières discussions sérieuses entre Français et Britanniques sur le projet de fabriquer un

supersonique civil à usage commercial » (id. : 34). L'avion fut construit par Sud Aviation et British Aircraft Corporation (BAC). En tout, environ six cents entreprises françaises et britanniques participèrent à la construction des pièces de Concorde, ce qui « constitua une première dans l'histoire de l'aéronautique » (id. : 44).

Plus tard, en décembre 1970, eut lieu la création du GIE Airbus (Groupement d'intérêt économique, formule juridique de droit français), incluant, au début, les partenaires français et allemands puis les espagnols en 1971 ; les Pays-Bas et la Belgique étaient tous deux partenaires « associés » d'Airbus. La Grande-Bretagne s'était retirée du partenariat, mais demeurait avec Airbus comme sous-traitant avec la compagnie Hawker-Siddeley (Anspach, 1997 : 11). Elle revint comme partenaire avec British Aerospace, le 1^{er} janvier 1979. Bernard Ziegler (2008) précise, au sujet de la langue parlée alors :

GIE de droit français, Airbus parlait cependant l'anglais (pardon, l'américain), il avait fallu une dérogation du président Pompidou pour cela. On traitait en dollars, notre meilleur vendeur était indien et notre directeur commercial, né sous la bannière étoilée, ne savait dire en français que « voilà ».

[...] Eh bien, tout le monde s'y est mis ; oh ce n'était pas du Shakespeare mais plutôt une espère de sabir que nous appelions le « pingouin », quelques mots d'anglais, une grammaire allemande et un accent français, ou plutôt toulousain. Cet accent faisait bien rire nos clients, mais avec attendrissement. (100)

Claude Truchot (2002 : 13) mentionne également le consortium Airbus Industries utilisant l'anglais comme langue de travail entre les différents constructeurs allemands, français, britanniques et espagnols. Un changement partiel se produisit dans ces années 1970 face à cette nouvelle situation, « l'internationalisation du système industriel » (Jalabert & Juliani, 2009 : 49), avec notamment le partage du travail entre les différentes entreprises des différents pays, selon les appareils. Ainsi par exemple, la carte figurant dans l'annexe 2 illustre cette répartition pour le premier avion d'Airbus, le A300B.

En 1999, une nouvelle compagnie fut créée, EADS (European Aeronautics, Defense and Space), dont le siège social est à Amsterdam. A l'heure actuelle, EADS regroupe Airbus France, Airbus Allemagne, Airbus Espagne et Airbus U.K., avec plusieurs sites dans chaque pays où est réparti le travail, selon les appareils. Prenons l'exemple de l'A380 :

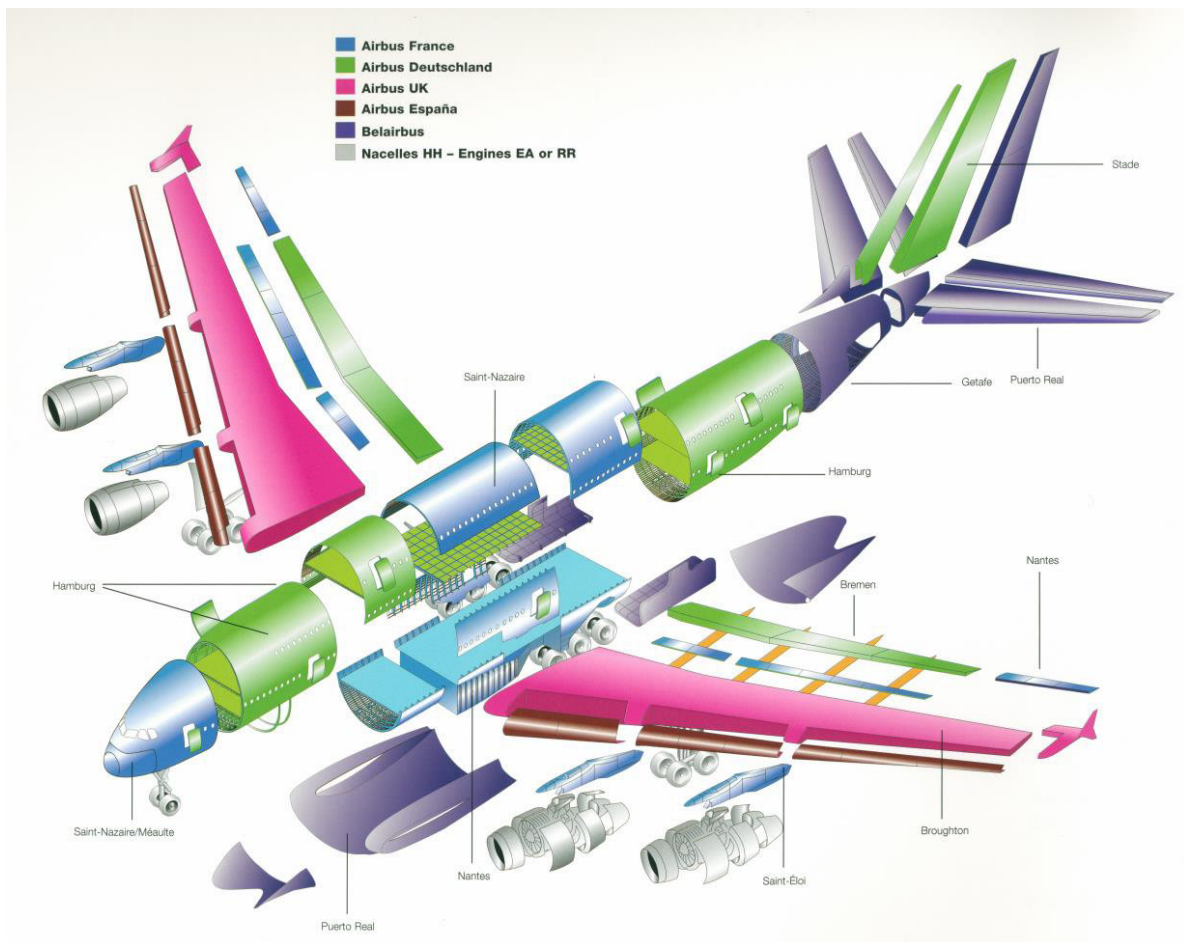


Figure 12 — *Le partage du travail pour l'A380 (Orsenna, 2007)*

En fait, la construction de l'A380 a requis la participation d'une centaine d'entreprises, fournisseurs du meilleur niveau, de quatre-vingt-dix pays, y compris le Japon, la Chine et les Etats-Unis ; ces fournisseurs, à leur tour, ont recours à de très nombreux sous-traitants. L'A380 a véritablement mobilisé les meilleures compétences, puisées dans le monde entier (Orsenna, 2007) : autant dire l'importance de la communication entre toutes ces entreprises.

Le groupe EADS est dit transnational. Il est intéressant de comparer une entreprise multinationale avec une entreprise transnationale. Sabine Urban (1993), citée par Claude Truchot, donne la définition suivante d'une entreprise multinationale :

Une entreprise qui a son siège dans un pays et ses divisions opérationnelles (usines de fabrication, centres de distribution) ou fonctionnelles (finance...) réparties dans plusieurs autres pays. (Truchot, 2008 : 98)

Claude Truchot définit une entreprise transnationale comme résultant de la fusion de multinationales. La transnationale se dit « globale » quand, écrit-il, « elle abandonne ses références à ses origines, et ne conçoit plus sa stratégie en fonction de cet ancrage » (98). Les

frontières s'effacent, les états s'effacent, mais la nécessité d'une langue, d'une culture, de codes communs dans l'entreprise se maintient et se renforce parfois. Claude Truchot constate le renforcement du rôle de l'anglais dans les entreprises transnationales (110).

Dans les entreprises transnationales, la communication, les échanges entre les sites s'effectuent de multiples façons :

va-et-vient quotidiens, séjours de courte ou moyenne durée pour les techniciens d'un site à l'autre ou installation de longue durée de salariés de diverses nationalités sur tel ou tel site ; multiples moyens de communication immatériels, de transmissions d'informations, très sécurisées où les NTIC ont pris une place de plus en plus importante et désormais quasi exclusive. Le réseau est multiple, tissant sa toile sur une partie de l'Europe. (Jalabert & Juliani, 69)

Grâce à nos questionnaires aux techniciens et également grâce aux entretiens « sur le terrain », nous chercherons à comprendre l'impact de cette réorganisation et d'évaluer la réalité et la nature des échanges entre les différents sites. Nous étudierons dans quelle mesure et dans quelles situations de travail données, l'anglais est utilisé par les techniciens supérieurs dans les entreprises aéronautiques.

2.3.3 Simplified Technical English (STE)

Dans les années 1930, Charles K. Odgen développa le Basic (British American Scientific International Commercial) English, afin de simplifier la communication avec les colonies britanniques de l'époque (Gingras, 1987). Odgen fut le premier à travailler la notion de vocabulaire limité (Sanderlin, 1988). Le Basic English consistait en un vocabulaire de 850 mots, avec une grammaire simplifiée.

Puis en 1972, la Caterpillar Tractor Company créa une des premières langues contrôlées destinée à être utilisée internationalement : Caterpillar fundamental English (CFE). Dans le domaine de l'aéronautique industrielle, les rédacteurs techniques commencèrent à utiliser le Simplified English, dans les années 1980. Ce fut la première langue contrôlée à être utilisée pour la maintenance aéronautique. Elle fut créée à la demande des compagnies aériennes européennes (Association of European Airlines – AEA) pour la maintenance des avions et le premier guide du Simplified English fut publié en 1986, document de l'Association Européenne des Constructeurs de Matériels Aéronautiques, l'AECMA (European Association of Aerospace industries). En 2005, l'AECMA devint Aerospace and Defence Industries Association (ASD) et le Simplified English prit le nom de Simplified Technical English (STE). Puis en 2007, les spécifications furent entièrement revues

dans le numéro 4 (Issue 4, 2007). Les nouvelles publications s'échelonnent à présent tous les trois ans (Issue 5, 2010 et Issue 6, 2013).

Le but de ce guide est d'assurer la compréhension parfaite d'instructions techniques qui peuvent se révéler complexes pour des LNN et donc d'assurer la sécurité au niveau de la maintenance. La simplification de tels textes est donc le premier objectif (<ASD>).

Certains de nos étudiants, notamment ceux possédant un DUT de maintenance aéronautique et une licence Techniques Industrielles en Aéronautique et Spatial (TIAS), peuvent devenir rédacteurs techniques et apprendre à utiliser le STE pour rédiger des procédures, à l'attention d'opérateurs et techniciens LNN, de divers pays. Les entretiens en entreprise nous apporteront des précisions à ce sujet.

Nous décrivons ci-dessous les caractéristiques principales du STE données par Issue 4. Le sous-titre de ce guide est : « International specification for the preparation of maintenance documentation in a controlled language ». Il se compose de deux parties, un ensemble de règles grammaticales et syntaxiques d'écriture (writing rules) et un dictionnaire de vocabulaire contrôlé.

Les règles d'écriture sont présentées en neuf sections. Quelques règles sont caractéristiques, ainsi par exemple l'utilisation de la voix active est préconisée, les noms composés ne doivent pas comprendre plus de trois termes, les articles « a/an » et « the » sont à utiliser le plus possible. De plus, la longueur des phrases liées aux procédures ne doit pas excéder 20 mots, celle des phrases descriptives est limitée à 25 mots. Chaque paragraphe ne doit pas comprendre plus de six phrases. Chaque étape d'une séquence fait l'objet d'une phrase distincte. Pour un avertissement ou une précaution à prendre, si une condition est nécessaire avant que le technicien ne poursuive sa tâche, il convient d'indiquer la condition en premier avant l'avertissement. Un exemple est donné ci-dessous :

Warning : before you fill the liquid oxygen system, put on protective clothing. Liquid oxygen is dangerous. (1-7-1)

Dans la seconde partie, le dictionnaire donne tous les termes approuvés pour l'utilisation en STE, soit environ 1000 mots, à l'exception des noms techniques et des verbes techniques qui pourront être ajoutés par la compagnie qui utilise le STE. Les synonymes ne sont pas admis, la formule « one word, one meaning » est utilisée, afin d'éviter toute ambiguïté. Le dictionnaire possède quatre colonnes : le terme et sa catégorie grammaticale, la définition ou les alternatives pour chaque terme, les exemples approuvés et les exemples non acceptables. Chaque terme est en caractères gras, les termes approuvés sont en majuscules. Voici deux exemples, extraits du dictionnaire et que nous regroupons dans le même tableau :

| Keyword | Assigned meaning/use | APPROVED EXAMPLE | Not acceptable |
|------------------|--|-----------------------------|-------------------------------|
| Beneath (pre)... | BELOW | PUT THE JACK BELOW THE AXLE | Put the jack beneath the axle |
| Carry out (v) | DO or other commanding verb construction | DO THE LEAK TEST | Carry out leak test |

Tableau 2 — Exemple de définitions du dictionnaire STE

Certains avantages et inconvénients du STE pour les utilisateurs ont été explorés. Kathleen Stewart (1998) puis Karin Disborg (2007) notent la facilité de compréhension et de lisibilité du SE, en particulier en ce qui concerne les procédures complexes. Disborg remarque que le vocabulaire limité du SE et ses règles d'écriture peuvent irriter les rédacteurs et les lecteurs. Lors de nos entretiens « sur le terrain », nous pourrions ainsi apporter des précisions concernant ces points.

2.3.4 Airbus Reference Language

Le Simplified Technical English est un support d'une autre langue standardisée : Airbus Reference Language <Airbus Reference Language, 2006>. Un entretien téléphonique avec un ingénieur d'Airbus (accordé le 10/1/2012) nous permet de dater l'origine de l'Airbus Reference Language (ARL) à la période précédant 2000, lorsqu'Airbus était GIE et multi-partenaires. Cette langue de référence a ensuite été maintenue avec EADS. Il s'agit d'une langue à usage interne mais aussi externe, puisque présentant des règles d'usage aux clients et aux fournisseurs. Cette langue commune et contrôlée répond au besoin d'une communication cohérente et précise, à l'écrit.

La langue utilisée par Airbus est l'anglais américain, utilisant la terminologie aéronautique américaine, pour tous les documents produits par Airbus (ainsi elle utilise organization et non organisation, center et non centre, program et non programme). Le format des dates pour toute correspondance et documents est standardisé. Le standard de l'ARL est basé sur l'anglais américain, par exemple les dates ont la forme mm — dd — yyyy (October 20 2010).

Elle donne des standards aux abréviations et aux acronymes, très nombreux en aéronautique. La méthode habituelle pour former une abréviation est de retirer les voyelles du mot (soit A E I O U), en commençant par la droite et en gardant la première lettre du mot. La longueur maximale de l'abréviation est de huit lettres. Une seule abréviation est acceptée par terme. Ainsi, par exemple, cockpit est abrégé en « CPT ». Les acronymes (utilisation d'initiales) peuvent être utilisés pour les systèmes dans l'avion, les équipements, les fonctions et les parties d'un avion mais pas pour les termes généraux où l'on préfère les abréviations. Ainsi, pour ground setting, il faut utiliser GND SET et non GS, pour flight control, il faut utiliser l'acronyme FC. D'autre part, elle nomme les termes admis et leurs définitions : par exemple chez Airbus, il convient d'employer le terme landing-gear et non undercarriage. Le personnel d'Airbus a accès à une base lexicale sur Intranet, le Lexinet, où tout ce vocabulaire de l'ARL est accessible.

Dans ce chapitre 2, nous avons donc exploré la civilisation de « référence », soit le domaine aéronautique industriel, conjointement à son utilisation de l'anglais de spécialité. Les deux domaines se croisent et se nourrissent l'un l'autre. Le thème retenu pour le colloque 2014 du GERAS reprend cette nécessité de connaissance de plusieurs domaines, puisqu'il s'agit précisément d' « Intersections — L'anglais de spécialité, un creuset multidomaine ».

Chapitre 3

Méthodologie

Dans ce chapitre, nous allons compléter le développement de notre cadre théorique et proposer un cadre méthodologique à notre étude. Notre approche sera en premier lieu constituée d'une analyse de besoins langagiers, qui nous permettra d'appréhender les questions de recherche que nous préciserons dans ce chapitre. Une telle analyse peut sembler une approche quelque peu traditionnelle, mais la seule lecture des titres d'articles récents publiés par la revue *English for Specific Purposes* (<ESP>) nous convainc de la validité de cette approche et de son actualité. Nous avons choisi de baser notre analyse sur les tâches et les situations sur le lieu de travail d'une part et sur celles de l'apprentissage de la L2 à l'IUT d'autre part. Afin d'assurer la plus grande fiabilité possible à nos résultats, nous suivrons la préconisation de Michael Long (2005) qui opte en faveur d'une triangulation de sources et de méthodes.

3.1 Cadre théorique et questions de recherche

3.1.1 Besoins langagiers

René Richterich (1985) nous rappelle que l'expression « besoins langagiers » est apparue au début des années 1970 et a été utilisée, en premier lieu, pratiquement comme synonyme de la notion de situation. Cette formule fut utilisée en réaction aux méthodes structurales-behavioristes audio-visuelles qui utilisaient déjà la notion de situation, mais de

façon plus limitée. Il s'agissait de parvenir à différencier les enseignements selon les apprenants et non plus de proposer un « modèle de langue identique » (Richterich, op.cit. : 25).

Michael Long reconnaît l'aspect novateur des recherches des années 1970 ainsi que leur importance dans le développement des analyses de besoins, mais déplore leurs limites, toujours actuelles :

the limitations of current approaches are compounded by the continued tacit or explicit reliance by most needs analysts on the model provided by the project conducted for the Council of Europe in the early 1970s by Wilkins, Richterich and others (e.g., Richterich and Chancerel, 1977/1980; Wilkins, 1974), and related studies (e.g., Munby, 1978) [...] NAs¹², together with the syllabuses and the pedagogic materials [...] focused on the notions and functions supposedly required to satisfy various occupational language needs [...] and] were typically based on intuitions about the notions and functions required, not empirical studies – and the intuitions of applied linguists, not domain experts, at that. (2005 : 21)

Ainsi, par exemple, John Munby, dans *Communicative syllabus design* (1978), proposait son modèle sociolinguistique, communication needs processor (CNP), mais ne mentionnait pas les besoins subjectifs de l'apprenant. De plus, son modèle était basé sur la performance¹³ et non sur la compétence. D'autre part, les points de vue des professionnels n'étaient pas requis, alors que souvent ils fournissent une des sources les plus utiles (Gilbert, 2005).

Tom Hutchinson & Alan Waters (1987) déterminent trois catégories de besoins langagiers cibles (target needs) et font la distinction entre ce qu'ils nomment: necessities, lacks et wants (1987 : 55). Les besoins langagiers des apprenants peuvent être objectifs (necessities et lacks), ou subjectifs (wants). S'il s'agit de necessities, ils sont déterminés par la situation cible. De même, il convient de connaître la situation présente dans laquelle se trouve l'apprenant, afin de déterminer ses manques (lacks). Si les besoins sont subjectifs, ce sont des besoins perçus, des souhaits (wants) qui correspondent, nous dit Cowling (2007), aux besoins d'apprentissage (learning needs). Ces besoins peuvent être réels ou différents de la réalité, d'où l'intérêt d'une triangulation des sources.

Une auto-évaluation peut être requise afin de cerner ces besoins. Dans sa thèse, Anne-France Beaufils explique que « l'auto-évaluation a un rôle crucial dans une approche centrée sur l'apprenant [...] L'auto-évaluation permet d'évaluer la perception qu'il a de ses compétences de communication et de ses compétences langagières acquises par rapport à une

¹² NA : needs analysis

¹³ Différence selon Chomsky en linguistique générative entre compétence et performance, développée dans *Aspect de la théorie syntaxique* (1965)

grille de référence » (2007 : 317). Ainsi, pour notre auto-évaluation des apprenants en IUT, nous utiliserons la grille des niveaux de référence du CECRL (2000 : 3.3). Toutefois, nous sommes conscientes que les résultats de cette auto-évaluation doivent être utilisés avec précaution, en particulier s'il n'y a pas eu de formation à l'auto-évaluation. Ainsi, par exemple Jordan (1997 : 32) constate que, pour ce qui est de l'écrit, les apprenants de niveau plus faible ont tendance à se surestimer alors que certains de niveau plus avancé se sous-estiment. En revanche, l'oral est évalué de manière plus correcte.

Richard West (1994 : 6) pose la question de savoir qui décide des besoins. Sa réponse est un needs analysis triangle (Hoadley-Maidment, 1980 : 1 ; Johns & Dudley-Evans, 1980 : 8) :

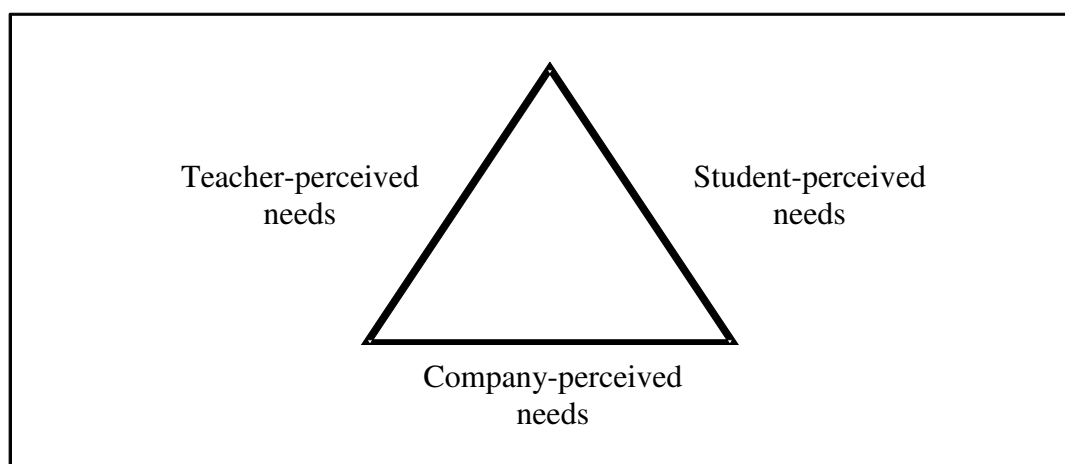


Figure 13 — Needs analysis triangle, d'après Richard West (1994)

West écrit que, de manière idéale : « these three - teacher, student and sponsor – should interact in a cooperative way » (West, *ibid*).

De plus, Tom Hutchinson & Alan Waters lient directement ESP et besoins langagiers des apprenants : « [ESP is] an approach to language teaching which aims to meet the needs of particular learners » (1987 : 21). Puis, ils notent: « What distinguishes ESP from General English is not the existence of a need as such but rather an awareness of the need » (1987 : 53). Il sera intéressant d'inclure dans nos enquêtes des questions concernant la prise de conscience chez l'apprenant de l'importance de l'anglais dans les entreprises aéronautiques, ainsi que sa connaissance de la nature de l'anglais utilisé (écrit ou oral). Pauline Robinson souligne également ce lien: « a basic ESP philosophy is to cater to specific needs of learners as much as possible » (1991).

Néanmoins, notre analyse de besoins portera à la fois sur l'anglais de spécialité et sur l'anglais général, puisque ces deux pôles sont représentés dans l'anglais enseigné en IUT et comme l'écrit Mehdi Haseli Songhori :

today needs analysis should not be (and is not) of concern only within the field of ESP, but also that of General English because the needs of the learners are of paramount importance in any language process. (Haseli Songhori, 2008 : 22)

Avec une approche centrée sur l'apprenant à l'IUT, où la formation est professionnelle et générale, l'analyse de besoins ne peut manquer de s'intéresser à l'anglais de spécialité et à l'anglais général.

3.1.2 Triangulation de sources et de méthodes

Pour Michael Long, une simple analyse de besoins n'est pas totalement fiable, puisqu'incomplète, et il se révèle davantage séduit par la procédure dite de triangulation :

triangulation is a procedure long used by researchers, e.g. ethnographers, working within a quantitative, or naturalistic, tradition to help validate their data and thereby, eventually, to increase the credibility of their interpretations of those data. (Long, 2005 : 28)

Long s'intéresse à la méthodologie même de l'analyse de besoins. La triangulation résout, selon lui, le problème de validité et de crédibilité qui peut provenir d'une analyse de besoins courante. Nous adopterons cette méthode d'analyse de besoins par triangulation pour notre étude, car elle convient bien à notre problématique. Nous effectuerons notre analyse de besoins en deux volets, dans les deux espaces que sont l'entreprise et l'IUT. Nous utiliserons une diversité de sources et nous mènerons à la fois une recherche quantitative et qualitative.

Cette méthode de triangulation a été notamment utilisée par Rebecca Jasso-Aguilar (2005), qui a étudié ainsi l'anglais utilisé par les employées d'un hôtel de Waikiki. Elle effectua cinq observations participantes, dans les équipes de jour et de nuit, réalisa des entretiens non structurés et utilisa des questionnaires écrits. Roger Gilabert a également évalué l'utilisation d'une analyse par triangulation de sources et de méthodes dans le cas de journalistes travaillant en Catalogne¹⁴ (Gilabert, 2005). Ainsi, par exemple, pour son étude, la source qui s'est révélée la plus utile fut les professionnels du domaine étudié. Séverine Wozniak (2011), dans sa thèse, utilise pour sa part une méthode qu'elle qualifie d'ethnographique. Elle nous présente l'étude qu'elle a menée sur le terrain, dans le but de contribuer à la caractérisation de l'anglais de l'alpinisme, par l'étude du domaine spécialisé des guides de haute montagne états-unis.

¹⁴Le terme exact utilisé dans le titre de l'article est (nous citons) : la Communauté Autonome de Catalogne.

Nous nous proposons également de nous rendre sur le terrain et d'effectuer une partie de notre recherche dans plusieurs entreprises aéronautiques, afin de rencontrer divers membres du personnel et de les interviewer.

Pauline Robinson insiste sur la double nécessité de connaître non seulement la situation cible mais aussi la situation de départ. Elle indique :

In a real life situation [...] TSA [target situation analysis] is only half the story. As well as knowing one's destination one also needs to know one's starting point. One needs to know what students are like at the outset of their course, as well as what they should be at the end. (1989 : 403)

En 1994, Richard West décrit l'analyse de besoins langagiers comme permettant d'identifier « ce que les apprenants auront à faire avec la langue étrangère dans la situation cible » (1)¹⁵. L'analyse de besoins apparaît comme l'analyse de l'écart entre le résultat actuel (present situation) et le résultat désiré (target situation).

D'une part, nous étudierons la situation en aval, sur le lieu de travail après la formation initiale afin de dégager, non pas une formation continue mais d'appliquer un « retour vers le futur », vers la formation initiale en IUT GMP et d'élaborer des recommandations qui pourraient dériver de nos observations en entreprise. D'autre part, nous nous pencherons sur la situation actuelle en IUT GMP et mènerons le deuxième volet de notre analyse de besoins, toujours par triangulation de sources et de méthodes. De fait, nous nous proposons de mener parallèlement notre recherche en IUT et en industrie, de façon à obtenir des points de vue internes et externes. Tony Dudley-Evans & Maggie Jo St John (1998) indiquent:

the main sources for need analysis are the learners, people working or studying in the field, ex-students, and documents relevant to the field, clients, employers, colleagues and ESP research in the field. (135)

Comme le rappelle James Dean Brown (2011 : 269), le concept d'analyse de besoins, needs analysis ou needs assessment, peut s'appliquer dans le milieu industriel et dans celui de l'éducation. De même, pour ce qui concerne les méthodes, nous effectuerons une triangulation à l'aide de diverses méthodes empruntées aux sciences sociales, méthodes que nous allons décrire précisément dans ce chapitre.

Nous sommes conscientes que l'analyse des besoins, ici, est et demeure un outil, avec ses avantages et ses inconvénients. Nous pensons que l'utilisation de l'analyse de besoins ne doit pas être exclusive, car elle risquerait de mener à une restriction du répertoire langagier et

¹⁵ Notre traduction. Phrase originale : "what learners will be required to do with the foreign language in the target situation. (West, 1994 : 1)

d'empêcher le développement de toutes les compétences langagières. Michel Van der Yeught précise également ces limites en ce qui concerne la langue de spécialité :

Le recours à l'analyse des besoins langagiers (needs analysis) et aux spécialistes du domaine semble devoir s'imposer partout comme une solution indiscutable sans qu'aucune règle de décision issue du « spécialisé » propre aux langues elles-mêmes n'ait été envisagée [... Ces positions] sont pleinement justifiées lorsque la langue est destinée à une application immédiate, dans ce qui pourrait être appelée une « synchronie contemporaine » des besoins, mais elles trouvent rapidement leurs limites dès qu'il s'agit de transmettre la langue-culture spécialisée de façon approfondie. (Van der Yeught 2009 : 44-45)

Là encore, l'aspect restrictif de l'analyse des besoins est souligné, cette fois lié au temps et à la transmission de la langue-culture. En effet, une analyse de besoins est par définition liée au temps, fluctuant entre présent et futur. « L'aspect dynamique du besoin » est souligné par Pelfrène (1977) et les résultats d'une analyse de besoins risquent d'être éphémères, si celle-ci n'est pas régulièrement renouvelée. Les méthodes d'analyses de besoins sont, quant à elles, bien permanentes et réutilisables.

3.1.3 Analyse de besoins fondée sur les tâches

Michael Long (2005) propose de fonder son analyse de besoins sur les tâches (task-based needs analysis). Cette proposition nous paraît tout à fait pertinente pour notre étude, car la tâche est un dénominateur commun à la fois à l'entreprise et à l'IUT.

Marie-Françoise Nancy-Combes indique : « l'approche par les tâches nous est apparue le mieux à même de réduire la distance entre idéal théorique et réalité du terrain » (2008 : 5). La réduction de cette distance vise à s'approcher le plus possible de l'adéquation formation-emploi. Jean Vincens, dans son article concernant l'adéquation formation-emploi après les filières professionnelles de l'enseignement supérieur nous donne cette définition de l'emploi :

un emploi est un ensemble de tâches habituellement confiées à un individu. L'adéquation qualitative entre un emploi donné et un individu exige au minimum que cet individu soit capable d'exécuter les tâches constitutives de cet emploi pour obtenir le résultat souhaité. (Vincens, 2005 : 150)

Jean Vincens souligne également que cette adéquation qualitative est relative et tend vers l'adéquation qualitative absolue, qui elle, n'est jamais atteinte. Il donne ensuite une définition large d'une formation : « une activité qui tend à faire acquérir des capacités à l'individu ». Il poursuit : « ce que nous devons faire pour analyser l'adéquation formation-emploi, c'est exprimer la formation en termes d'éléments distincts appropriés à la mise en rapport avec les emplois ». L'approche par les tâches peut donc remplir ce rôle « d'éléments distincts » puisque les tâches sont présentes dans les deux environnements.

Il convient tout d'abord de placer cette approche dans le domaine éducatif. L'approche communicative des années 1980-1990 devient « perspective actionnelle » avec le CECRL (2000), où la communication fait partie des tâches. Claude Puren mentionne ce changement de compétence sociale de référence langagière comme le passage de « la capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers » à celle de « travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue » (2009 : 29). De même, il évoque le changement de compétence de référence culturelle comme le passage de la compétence interculturelle, puis multi-culturelle à la compétence « co-culturelle ». Il précise :

Une « co-culture » peut se définir précisément comme l'ensemble des conceptions partagées que certains acteurs se sont créées et/ou qu'ils ont acceptées en vue de leur type d'action conjointe dans un environnement social déterminé : c'est ce que l'on entend par exemple lorsque l'on parle de « culture scolaire » ou de « culture d'entreprise ». (id. : 31)

En effet, le CECRL fait ce rapprochement entre usager et apprenant d'une langue, les considérant tous deux comme des « acteurs sociaux » (CECRL, 2000 : 15). L'apprentissage de la langue est considéré comme une forme d'usage de celle-ci.

Le chapitre 7 du CECRL est consacré aux tâches et à leur rôle dans l'enseignement des langues. La définition et les précisions données sont les suivantes :

les tâches ou activités sont des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnels, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. (id. : 121)

Les contextes de l'utilisation de la langue sont répartis ici en quatre domaines, et il est précisé que de nombreuses situations peuvent appartenir à plusieurs domaines.

Les compétences mises en œuvre peuvent être générales, s'appuyant sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre ainsi que la « compétence à communiquer langagièrement » (id. : 17) avec des données linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques.

Deux catégories de tâches sont mentionnées dans le CECRL, tout d'abord :

[les] tâches « cibles » ou de « répétition » ou « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe, que ce soit dans les domaines personnel ou public ou en relation à des besoins plus particulièrement professionnels ou éducationnels. (id. : 121)

En second lieu, il est fait mention de tâches dites « pédagogiques », « assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants », qui visent à développer une compétence communicative.

Les tâches qui intéresseront notre étude seront essentiellement ces tâches « cibles », « proches de la vie réelle », tâches de communication liées au domaine professionnel. Ces

tâches sont décrites par Rod Ellis comme « real-world activities » et « real world processes of language use » (2003). Jean-Paul Narcy-Combes distingue les macro-tâches, « diverses situations repérées, dans la vie courante ou professionnelle, par exemple, permettant de construire des macro-tâches » et les micro-tâches, « plus circonscrites et moins réalistes » (2005).

Florence Mourlhon-Dallies précise au sujet du français sur objectifs spécifiques (FOS), mais ceci n'est pas particulier au FOS, que :

progressivement, les enseignants et les formateurs intègrent dans leurs pratiques la notion de tâches, qui est d'ailleurs parfaitement en phase avec le quotidien de publics professionnels en situation de travail, dans la mesure où ces publics sont par définition appelés à effectuer des tâches professionnelles en langue étrangère. (2008 : 64)

En effet, dans le milieu professionnel, l'approche par les tâches est également utilisée. Edgar Morin mentionne l'évolution du travail en entreprise ainsi :

dans l'entreprise, le vice de la conception taylorienne du travail fut de considérer l'homme uniquement comme une machine physique. En un deuxième temps, on a réalisé qu'il y a aussi un homme biologique ; on a adapté l'homme biologique à son travail et les conditions de travail à cet homme. Puis, quand on a réalisé qu'il existe aussi un homme psychologique, frustré par des tâches parcellaires, on a inventé l'enrichissement des tâches. (1990/2005 : 121)

Les descriptions de métiers peuvent être formulées, entre autres indications, en termes de tâches par des professionnels :

most « ready-made » job descriptions produced by domain experts [...] are typically formulated in terms of background knowledge, performance standards and tasks. (Long, 2005 : 22)

Cette approche par les tâches est liée à une approche par compétences (APC). Le ministère de l'éducation québécois, dans un document intitulé *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*, définit la « compétence » comme « un regroupement ou un ensemble intégré de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant de faire, avec succès, une action ou un ensemble d'actions telles qu'une tâche ou une activité de travail » (<Gouvernement du Québec, 2002 : 5>). Les connaissances, habiletés et attitudes correspondent aux savoirs, savoir-faire et savoir-être. En 2005, une place plus importante est laissée « à la mobilisation des savoirs et à l'évolution de la compétence dans le temps ». La définition suivante de la compétence est donnée :

pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes. (<Gouvernement du Québec, 2005 : 8>)

La visée apparaît plus dynamique, incluant présent et futur. L'adverbe « adéquatement » est utilisé, rappelant le lien entre formation et emploi.

3.1.4 Questions de recherche

Pour notre analyse de besoins, nous nous sommes en particulier inspirées des étapes d'analyse de besoins proposées par Jordan (1997 : 23) et Kathleen Graves (2000 : 100). Plus récemment, James Dean Brown (2011 : 270) a effectué une combinaison des différentes étapes d'analyse de ces deux chercheurs, ainsi que celle de Schutz & Derwing (1981 : 35). Il propose le plan suivant en trois parties qui en offre une synthèse:

1. Get ready to do the needs analysis (NA)
 - Define the purpose of the NA
 - Define the student population
 - Decide upon approach(es) and syllabus(es)
 - Recognize constraints
 - Select data collection procedures
2. Do the NA research
 - Collect data
 - Analyze data
 - Interpret results
3. Use the NA results
 - Determine the objectives
 - Evaluate and report on the NA results

La méthodologie que nous avons choisie d'analyse de besoins basée sur les tâches, dans les deux espaces que sont l'université et l'entreprise, correspond aux trois questions de recherche présentées dans l'introduction :

- i) Quels sont les besoins langagiers des étudiants d'IUT GMP se destinant à un emploi dans une entreprise aéronautique ?
- ii) Quels sont les problèmes et difficultés rencontrés par les techniciens employés dans les entreprises aéronautiques ?
- iii) Dans quelle mesure l'adéquation entre formation et emploi est-elle effective?

Pour la question i), nous étudierons, pour l'IUT GMP Toulouse, ainsi que pour plusieurs départements GMP de France, la situation en première année d'IUT, en deuxième année ainsi qu'en licence professionnelle.

Pour la question ii) nous étudierons la situation cible dans les entreprises aéronautiques. Enfin, pour la question iii), nous étudierons l'écart entre les situations 1 et 2. Si cet écart existe, comme nous le pensons, notre visée finale sera de faire des recommandations pour tenter de le réduire.

Dans le cadre de l'université, nous avons élaboré nos recherches à partir de nos lectures en didactique présentées dans le chapitre 1 et notamment à partir du triangle

didactique. Dans le cadre de l'entreprise, il nous manquait un modèle synthétisant le cadre théorique étudié dans le chapitre 2. Nous présentons ci-dessous le modèle utilisé, que nous appelons : triangle d'utilisation professionnelle de L2 (TUPL2). Celui-ci nous a permis de définir un cadre d'utilisation de la L2 en entreprise et nous a guidées dans notre parcours du monde industriel.

Nous nous sommes inspirées des représentations systémiques de Jean Houssaye (triangle didactique) et de Jean-Claude Bertin (ergonomie didactique), présentées dans notre premier chapitre. Michel Maldague rappelle que l'on peut distinguer, en systémique, « quatre concepts fondamentaux, à savoir : le concept d'interaction, le concept de totalité, le concept d'organisation et le concept de complexité » (2004 : 28). Les sous-systèmes sont en interaction et forment un tout organisé et complexe. Michel Maldague mentionne également la « stabilité dynamique »¹⁶ du système, car le système est en constante évolution, tout en restant stable.

Précisons que la modélisation ci-dessous correspond à un système ouvert, puisqu'ayant de nombreux échanges avec son environnement. Edgar Morin mentionne que l'une des conséquences de l'idée de système ouvert est que :

l'intelligibilité du système doit être trouvée, non seulement dans le système lui-même, mais aussi dans sa relation avec l'environnement, et que cette relation n'est pas une dépendance, elle est constitutive du système.

La réalité est dès lors autant dans le lien que dans la distinction entre le système ouvert et son environnement.¹⁷ (1990/2005 : 31-32)

Ce lien, cette relation « éco-systémique » lui apparaît comme capital pour une compréhension du système. Michel Maldague souligne également que : « l'environnement est actif lorsqu'il y a interactions multiples entre le système et son environnement », ce qui est le cas ici.

L'environnement correspond au monde du travail et à sa complexité pour Edgar Morin :

il y a complexité lorsque sont inséparables les éléments différents constituant un tout (comme l'économique, le politique, le sociologique, le psychologique, l'affectif, le mythologique) et qu'il y a tissu interdépendant, interactif et inter-réactif entre l'objet de connaissance et son contexte, les parties et le tout, le tout et les parties, les parties entre elles. La complexité, c'est, de ce fait, le lien entre l'unité et la multiplicité. (2000 : 39)

Le milieu proche, le contexte de notre modélisation est le lieu de travail. La notion d'habitus de Pierre Bourdieu (1984/2002 : 121), que nous avons citée dans le premier chapitre, est bien présente également comme « production de discours ajusté à une 'situation',

¹⁶ En italiques dans le texte.

¹⁷ En italiques dans le texte.

ou plutôt ajusté à un marché ou à un champ ». Les trois pôles du triangle sont : le technicien, l'entreprise et la L2¹⁸.

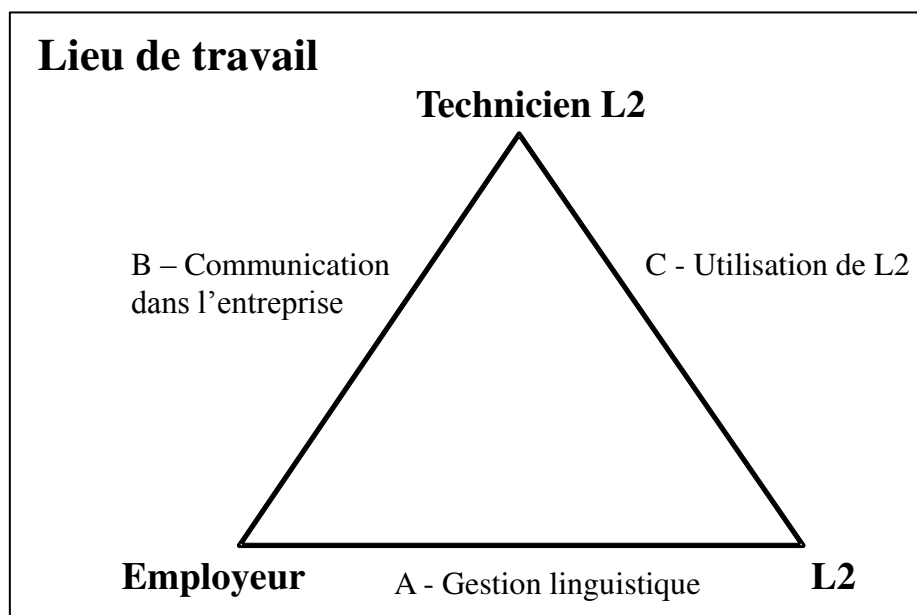


Figure 14 — *Triangle d'utilisation professionnelle de la L2 (TUPL2) pour le technicien*

Nous distinguons trois sous-systèmes: A, B, C selon trois axes :

| | |
|----------------------------|-----------------------------------|
| Axe Employeur - L2 | A Gestion linguistique |
| Axe Technicien - Employeur | B Communication dans l'entreprise |
| Axe Technicien - L2 | C. Utilisation |

Tableau 3 — *Axes du triangle d'utilisation professionnelle*

Le sous-système A réfère à la gestion linguistique de l'entreprise, par exemple, les questions de recrutement, de choix de l'anglais pour des tâches.

Le sous-système B intervient pour ce qui concerne la communication entre le technicien et l'entreprise (communication interne et externe avec l'environnement), les problèmes de compréhension orale ou écrite et de production orale ou écrite et l'attitude du technicien vis-à-vis de l'anglais.

Le sous-système C est lié à l'utilisation de la langue par le technicien, questions liées à l'étude du discours, aux besoins langagiers.

Cette modélisation nous a notamment permis de concevoir la grille des entretiens semi-directifs en entreprise.

¹⁸ Dans notre cas, L2 correspond à l'anglais, sauf mention contraire.

3.2 Méthodes de collecte des données

Dans le cadre de notre analyse de besoins, nous allons mener une analyse quantitative, ainsi qu'une analyse qualitative. Cependant, comme l'indique François de Singly :

il ne s'agit [...] pas de hiérarchiser les techniques et les méthodes. Ce qui est souhaitable avant de lancer tel ou tel type d'enquête, c'est de savoir quels en sont les objectifs [...] Le critère du bon choix, pour nous, est la cohérence entre les deux niveaux, celui de la vision théorique (métathéorique plus précisément) et celui de la méthode de recueil des données. (1992/2008 : 20-21)

Aucune technique ni méthode n'est supérieure ou inférieure aux autres, en fait elles ne viennent pas en compétition les unes par rapport aux autres, mais bien plutôt en complémentarité, dans un souci de cohérence.

Dans cette thèse, nous ferons nôtres le tableau de synthèse de James Dean Brown (2011 : 282, résumé à partir de Brown, 2004), rappelant les normes d'évaluation liées à chaque forme de recherche :

| Quantitative | Research standards | Qualitative |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Reliability• Validity• Replicability• Generalizability | <ul style="list-style-type: none">• Consistency• Fidelity• Verifiability• Meaningfulness | <ul style="list-style-type: none">• Dependability• Credibility• Confirmability• Transferability |

Tableau 4 — Standards for judging of quantitative and qualitative research reports, d'après James D. Brown (2011)

3.2.1 Analyse quantitative

Notre analyse quantitative a procédé d'une méthode déductive et s'est basée essentiellement sur des questionnaires et des carnets de bord. La méthode du questionnaire est à présent établie comme la méthode la plus commune d'analyse de besoins (West, 1994 ; Cowling 2007). Un des avantages des questionnaires, identifié par Gardner & Winslow (1983 : 74-75) est l'objectivité. De même, pour François de Singly:

le questionnaire a pour ambition première de saisir le sens « objectif » des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux [...] Le questionnaire sélectionne donc dans le réel les éléments pertinents des conduites étudiées et des facteurs sociaux. Cette démarche contraint à bien distinguer l'objet réel ou désigné par la commande sociale et l'objet construit par le sociologue. « La construction de l'objet » est le terme par lequel est désignée la distance entre les deux niveaux. (op.cit. : 24)

François de Singly ajoute que certaines précautions doivent être prises, notamment concernant la protection des personnes (Singly de, op.cit. : 77). Ainsi, nous la garantissons, avec une formule en début des questionnaires assurant la confidentialité des résultats.

Un autre avantage est le fait de pouvoir utiliser les questionnaires sur une grande échelle et sur un vaste territoire géographique (Brown, 2001 : 75). De plus, le fait d'envoyer électroniquement les questionnaires et de recevoir les réponses de la même manière, vient encore accentuer la portée des recherches. Une précaution a été de tester un questionnaire-pilote dans une de nos classes, afin d'éviter toute source d'erreur ou d'incompréhension notable. Ensuite, nous avons proposé nos questionnaires, d'abord au niveau d'une population d'étudiants d'IUT GMP locale, puis nationale, avec le concours d'autres départements GMP de France.

Cependant, la méthode a des inconvénients. James Dean Brown constate notamment que le taux des réponses n'est pas toujours satisfaisant, que le chercheur n'a pas de contrôle sur l'environnement et que les questionnaires peuvent être relativement artificiels et impersonnels (op.cit. : 75). De plus, le questionnaire, au contraire de l'entretien, crée une situation sans souplesse et sans échanges (Weil-Barais, 1997) Car, selon Stéphanie Baggio, « le sujet répond à une liste de questions précises sans que le chercheur puisse y réagir ou s'y adapter » (2010 : 23). Elle distingue ensuite les différents types de modalités de réponses, tout d'abord celles répondant à des questions fermées où le sujet doit choisir une réponse pour une question donnée, puis celles répondant à des questions semi-ouvertes sous la forme d'un questionnaire à choix multiple avec plusieurs alternatives de réponses. L'auteure ajoute : « pour ces deux types de questions, les formats de réponses sont standardisés : les sujets ne peuvent répondre ce qu'ils veulent » (ibid.). Enfin, elle cite les questions ouvertes, où le sujet peut répondre librement à la question, tout en étant moins libre que lors d'un entretien. Elle résume ainsi les critères importants pour la validité et l'efficacité des items d'un questionnaire :

les questions doivent être claires et précises, dotées d'un vocabulaire simple et neutre. Les modalités de réponse doivent être exclusives (chacun doit pouvoir trouver une réponse adaptée à sa position) et exhaustives (les modalités de réponse ne doivent pas se recouper). (24)

Ainsi, dans les questionnaires aux apprenants, nous avons particulièrement veillé à la simplicité du vocabulaire afin d'assurer une compréhension facile et immédiate. Nous avons essayé d'obtenir un taux de réponses correct, en précisant aux apprenants qu'il fallait peu de temps pour remplir le questionnaire, le temps étant un critère qu'il ne faut pas négliger, selon nous.

Notre questionnaire envoyé aux entreprises hors région, n'a obtenu que très peu de réponses et nous avons donc décidé de mener notre enquête dans des entreprises de Toulouse et de la région. Le pôle aéronautique d'Aerospace Valley, dans le Sud-Ouest de la France, emploie la majorité de nos étudiants. Nous avons donc envoyé nos questionnaires à d'anciens étudiants dont nous disposons des coordonnées et avons eu recours à des entretiens de membres du personnel d'entreprises aéronautiques locales pour découvrir, dans un premier temps, le monde de l'entreprise et approfondir cette connaissance par la suite.

La seconde méthode quantitative, pour notre recherche, a été l'utilisation de carnets de bord (logs) de techniciens en entreprise. Michael Long les définit ainsi :

Logs are records, usually audiotaped or in the form of written notes, which learners make of their own language use, perhaps over a week at the office or at the university, perhaps longer. They are like language audits of individuals. (2005 : 45)

Ils sont donc très précieux, parce que peu nombreux et demandant un investissement en temps de la part du sujet. Ce temps passé, supérieur à celui demandé par les questionnaires, fait que ces carnets de bord sont assez difficiles à obtenir sur le lieu de travail.

Nous avons utilisé les carnets de bord notamment pour compléter nos informations concernant la fréquence de l'utilisation de l'anglais en entreprise ainsi que la nature des tâches car, comme l'indique Sonja Vandermeeren :

Language need has two dimensions. The quantitative dimension is revealed by asking questions of the following kind: "How often is language needed?", the qualitative one by posing questions like: "Which kind of competence in language X is needed?" (2005 : 160)

3.2.2 Analyse qualitative

Nous avons également effectué une analyse qualitative. Elle s'est composée d'entretiens semi-directifs et d'observation non participante.

Les analyses quantitatives et qualitatives ont eu lieu de façon parallèle dans les deux lieux, IUT et entreprise. Nos enquêtes par entretien ont eu lieu pour trois usages différents : une enquête exploratoire, une enquête par entretien à usage principal et une enquête par entretien à usage complémentaire (Blanchet & Gotman, 1992/2007).

Le monde de l'université nous étant familier, nous avons concentré nos efforts, au début de la recherche, sur la découverte d'un monde qui l'était moins, celui de l'entreprise. Les premiers entretiens ont été des entretiens exploratoires, notamment auprès de chefs de départements ou de responsables d'entreprise. L'entretien débutait souvent par une assez longue introduction informative de leur part, visant à présenter leur entreprise et son évolution dans le monde actuel, ou bien brossant un plus large tableau de l'utilisation de l'anglais dans

les entreprises aéronautiques françaises. Ces introductions, fort utiles, nous ont permis une familiarisation avec la terminologie de l'entreprise, comme les nombreux acronymes du domaine, ainsi qu'une meilleure compréhension du milieu. Ainsi, nos interviewés, comme par une entente tacite, débutaient l'entretien en balisant le terrain. Cette initiation au « parler métier » (Daphy, 1994) fut primordiale. Elaine Daphy, dans ses recherches en ethnologie, concernant le milieu des musiciens professionnels en France, a souligné l'importance du « parler métier », qui rend la compréhension et la communication entre informateur et chercheur effective :

Parler métier, procéder par allusions hermétiques aux étrangers, fait partie du savoir initiatique qui intègre au groupe ; il permet de montrer que l'on fait partie de la grande famille de ceux qui font le métier. (Daphy & Raveyre, 1988)

Davantage qu'un simple jargon, plus qu'un simple outil de communication, le parler métier renvoie également à la culture du groupe, aux communautés de discours mentionnées au premier chapitre.

En second lieu, à partir de ces premiers entretiens et de nos lectures, nous avons pu élaborer le modèle de TUPL2 afin de dégager une trame, pour les entretiens suivants. Comme l'indiquent Alain Blanchet et Anne Gotman (1992/2007), « l'entretien est rencontre [...] Il s'agit d'un processus interlocutoire et non pas simplement d'un prélèvement d'information ». Ils ajoutent : « l'entretien est parcours », avec la nécessité d'intégrer la situation d'interaction, puis :

la présence de cette interaction et sa portée heuristique, ou productive, est ce qui constitue l'originalité même de l'entretien dans les sciences sociales. De ce point de vue, l'entretien s'est toujours défini par opposition avec le questionnaire. (1992/2007 : 43)

En troisième lieu, dans le cas d'anciens étudiants, l'enquête par entretien fut postérieure à l'enquête par questionnaire et fut donc à usage complémentaire à l'enquête. Alain Blanchet et Anne Gotman précisent :

Le recours à l'entretien sert dans ce cas à contextualiser les résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche complémentaire. Les entretiens complémentaires permettent alors l'interprétation de données déjà produites. (ibid.)

Dans tous les cas d'entretiens, nous avons pris en compte les trois paramètres mentionnés par Alain Blanchet et Anne Gotman, à savoir :

l'environnement matériel et social, le cadre contractuel de la communication, et les interventions de l'interviewer.

Le rôle de ces trois paramètres tient au fait que l'entretien est toujours un rapport social, une situation d'interlocution et un protocole de recherche. (id. : 67)

Pour ce qui est du premier paramètre, la grande majorité de nos entretiens s'est déroulée sur le terrain, dans les différentes entreprises. L'autre cas est une rencontre de représentants d'entreprise, provenant surtout des départements Ressources Humaines, lors de

deux forums organisés au département GMP de notre IUT, permettant aux étudiants de rechercher des stages ou de prendre des contacts avec les entreprises. Dans tous les cas, nous avons tenu à des entretiens face-à-face et n'avons pas eu recours aux enquêtes par téléphone ou par visio-conférence ; ceci avec une volonté d'aller physiquement au cœur du problème, sur le terrain. Toutes proportions gardées, notre enquête s'est apparentée à une enquête ethnologique de terrain.

La durée de chaque entretien a varié en général de vingt minutes à environ une heure, selon la disponibilité des informateurs. Ils se sont tous déroulés dans un bureau privé ou une salle de réunion de l'entreprise, dans une salle de classe ou un bureau pour l'IUT, afin d'assurer la plus grande liberté de parole et la plus grande discrétion par rapport aux collègues de travail. Alain Blanchet et Anne Gotman indiquent : « dans son bureau, l'interviewé s'inscrit davantage dans un rôle professionnel qui facilite la production d'un discours soutenu et maîtrisé sur des modes opératoires » (id. : 68).

Pour le second paramètre concernant le cadre contractuel de la communication, « l'interviewer doit annoncer à l'interviewé les motifs et l'objet de sa demande, et garantir la confidentialité de l'entretien » (id. : 73). Nous avons pris contact avec les informateurs, soit par téléphone soit par courrier électronique, notamment par l'intermédiaire de l'Association des anciens de GMP (AEGM) et de l'annuaire des anciens étudiants publié chaque année. Nous avons également pris des contacts lors de deux tables rondes, ayant lieu chaque année avec des anciens élèves venant témoigner de leur expérience, ainsi que lors des deux forums mentionnés précédemment (où là, nous avons effectué de courts entretiens). Chaque fois, nous avons précisé les motifs de notre demande d'entretien. Ensuite, au début de chaque entretien, nous avons garanti l'anonymat.

De plus, nous avons demandé l'autorisation d'enregistrer au début de chaque entretien, le dictaphone étant visible sur la table, concrétisant ainsi « dans la relation duelle une présence tierce, et qui donne à l'interlocution une dimension d'exception » (Blanchet & Gotman, op.cit : 74). Jean Bazin & Alban Bensa, cités par Jean Copans (1999/2008 : 59), mentionnent que « toute ethnologie est d'abord une ethnographie. On commence par un travail de notation des paroles entendues, par une véritable mise en textes de la culture considérée » (1979 : 14). Ainsi, nous avons retranscrit tous nos entretiens, puis les avons classés et répertoriés. Ces transcriptions se trouvent dans les annexes.

Le troisième paramètre mentionné par Alain Blanchet et Anne Gotman concerne les modes d'intervention de l'interviewer, avec tout d'abord la stratégie d'écoute :

L'activité d'écoute de l'interviewer n'est pas assimilable à un acte d'enregistrement de données, elle est productrice de significations : elle met en œuvre des opérations de sélection, d'inférence, de comparaison par rapport aux objectifs de l'entretien. Elle est donc une activité de diagnostic. (id. : 76)

Ainsi, dans l'écoute d'une réponse, se prépare la question suivante. L'interviewer a recours à différentes stratégies d'interventions, résumées par les auteurs, en techniques de contradiction, de consignes et de relances.

Ensuite, nous avons effectué des analyses d'entretien sous l'une des deux formes suivantes, selon l'informateur et le contenu de l'entretien :

- l'analyse individuelle ;
- l'analyse thématique, pour laquelle nous avons élaboré une grille d'analyse et regroupé les renseignements par thème afin de pouvoir procéder à une triangulation.

Pour ces entretiens, nous n'avons pas eu recours à une analyse textuelle par logiciel, de façon systématique car dans notre cas, la fréquence des mots n'est pas un facteur discriminant ; la fréquence des thèmes peut être modifiée par les relances lors des entretiens, par exemple. En revanche, les occurrences ont été étudiées.

Nous faisons nôtres les principes donnés par les auteurs, concernant l'analyse de contenu :

De manière générale, une analyse de contenu doit pouvoir rendre compte de la quasi-totalité du corpus (principe d'extension), être fidèle (ce qui est vérifiable par le multi-codage) et auto-suffisante (sans retour nécessaire au corpus). (93)

En plus des entretiens, nous avons pu visiter les entreprises concernées et mieux comprendre le travail effectué ; cette étape avait également son utilité car elle montrait notre implication, notre besoin de comprendre les situations de travail. L'acceptation de notre présence y a été ainsi facilitée. Il fallait briser notre image d'enseignante ; cette fois, nous étions nous-mêmes, parfois, en position d'apprenante. Une fois notre présence comprise et acceptée, nous avons pu assister à des téléconférences et un audit qualité. Dans ces cas-là, les autres participants étaient toujours informés de notre présence et tout enregistrement était exclu, pour cause de confidentialité. Les notes revêtaient alors toute leur importance. Anne-Marie Arborio et Pierre Fournier préconisent de « laisser se mêler différents types de notes » (1999/2008 : 59), des notes descriptives, des notes prospectives ainsi que des notes d'analyse. Malgré tout, dans notre cas, ces notes sont demeurées éparses et trop rares. Nous préférons donc considérer cette observation non-participante comme une initiation, nos premiers pas dans le monde de l'entreprise.

3.3 Corpus de recherche dans les IUT GMP

A l'IUT, la recherche a été principalement quantitative, effectuée à l'aide de questionnaires d'apprenants et d'enseignants d'IUT GMP de France (annexe 3). La recherche qualitative à l'IUT a comporté un entretien avec un groupe de deuxième année d'apprentis en alternance et des entretiens informels avec des enseignants d'anglais du département GMP de Toulouse.

3.3.1 Questionnaires d'apprenants des IUT GMP

Les questionnaires d'apprenants des IUT GMP ont essentiellement pour but de rendre compte de la situation actuelle et de tenter de donner une réponse à notre première question de recherche. Le tableau ci-dessous récapitule le nombre de questionnaires reçus, par année universitaire et par niveau d'études à l'IUT.

| Questionnaires étudiants reçus | 2009-2010 | 2010-2011 | 2011-2012 | Total questionnaires reçus par niveau d'études |
|---|------------------------|------------------------|-----------------------|--|
| Total première année | 265 GMP Toulouse | 170 GMP Toulouse | 521 GMP France | 956 |
| Total deuxième année | 143 GMP Toulouse | 184 GMP Toulouse | 411 GMP France | 738 |
| Total licence professionnelle | 125 GMP France | 33 GMP Toulouse | 21 GMP Toulouse | 179 |
| Total questionnaires par année universitaire | 533 | 387 | 953 | 1873 |

Tableau 5 — Questionnaires apprenants/corpus GMP

Nous avons travaillé à partir d'un corpus constitué de 1873 questionnaires, recueillis sur deux ans et demi, provenant d'apprenants de l'IUT GMP de Toulouse, mais également de plusieurs départements GMP de France. Dans tous les cas, les questionnaires ont été envoyés par voie numérique à l'aide de Google docs et ont été collectés, pour les apprenants de :

- première année d'IUT, lors de la période correspondant au semestre 1 des études d'IUT ;
- deuxième année d'IUT, lors de la période correspondant au semestre 3. Le semestre 4 en IUT est très court, les étudiants partant en stage fin mars ;
- licence professionnelle, lors de la période correspondant au semestre 5. Dans ce cas également, le semestre 6 est très court, pour la même raison.

Les taux de réponses des étudiants de première et deuxième année, de l'IUT GMP de Toulouse, pour les années universitaires 2009-2010 et 2010-2011 sont indiqués dans le tableau ci-dessous. Les pourcentages peuvent être différents en raison de la motivation des étudiants et/ou de la disponibilité des enseignants.

| Répondants IUT GMP Toulouse | Pourcentage 2009-2010 | Pourcentage 2010-2011 | Pourcentage 2011-2012 |
|--|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| Première année | 88,3% | 56,7% | |
| Deuxième année | 59,6% | 76,7% | |
| Licence professionnelle | | 45.8% | 29.2% |

Tableau 6 — *Taux de réponses des étudiants de premières et deuxièmes années à l'IUT GMP Toulouse*

Les questions sont les mêmes pour tous les questionnaires, hormis des questions spécifiques à chaque année d'études. Le plus souvent, il s'agit de questions fermées, de questionnaires à choix multiples et parfois de questions ouvertes, par exemple en ce qui concerne l'utilisation de l'anglais en dehors des cours, afin de donner plus de liberté dans les réponses.

Pour ces questions ouvertes, la fréquence des termes et les co-occurrences, nous utilisons le concordancier AntConc. La définition d'une concordance donnée lors des 8^{èmes} Journées internationales d'analyse statistique des données textuelles est :

Un corpus étant fixé, une concordance est la liste de toutes les occurrences d'un pivot, alignées verticalement en colonne (nous dirons « empilées »), entourées de part et d'autre par leur contexte, et triées selon un critère pertinent pour l'analyse. (<Lexicometrica, 2006 : 770>)

L'utilisation de ce concordancier nous a permis un dépouillement méthodique, un tri et un classement des réponses.

Nous allons à présent dessiner les grandes lignes de ces questionnaires, qui comportent six sections principales. La première section des questionnaires concerne les données biographiques, ce qui nous permet de mieux détailler notre échantillonnage. Elles concernent le sexe, l'âge, la nationalité, l'origine scolaire, le baccalauréat obtenu.

La deuxième section concerne le niveau d'anglais. Pour l'évaluer, nous demandons dans le questionnaire la note d'anglais obtenue au baccalauréat pour les premières années ou la note de la première année d'IUT pour les deuxièmes années, ainsi qu'une auto-évaluation de l'apprenant concernant les cinq compétences à l'aide de la grille de niveaux du CECRL (2000 : 3.3).

La troisième section concerne la motivation des apprenants. Les résultats doivent nous permettre de comprendre de quelle motivation il s'agit (si elle existe ou non) et d'étudier l'évolution de cette motivation pendant les années d'IUT. Cette section doit permettre également de connaître le goût des apprenants pour l'anglais ainsi que leur attitude face à cette langue.

La quatrième section concerne la pratique de l'anglais en dehors des cours, les voyages effectués dans les pays anglophones (pays à préciser par l'apprenant) ainsi que les activités effectuées en anglais (nature et fréquence). Nous souhaitons notamment savoir s'il existe un rapport entre le niveau d'anglais, la motivation, le goût pour l'anglais et les activités en anglais à l'extérieur de l'IUT.

La cinquième section concerne les besoins et les craintes de l'apprenant. Il s'agit de mieux cerner leurs besoins langagiers perçus, comprendre s'ils sont d'ordre grammatical, syntaxique, phonétique ou lexical (technique et/ou général). La facilité de prise de parole et la relation à l'erreur seront également en question.

La sixième et dernière section concerne les attentes des apprenants et leurs souhaits pour leur emploi futur, ce qui permettra notamment de confronter leurs attentes, quant à l'utilisation de l'anglais dans les entreprises aéronautiques, avec la réalité exprimée lors des entretiens avec le personnel des entreprises.

A l'aide des résultats obtenus par les questionnaires, nous devrions être en mesure de caractériser l'apprenant en difficulté, avec ses problèmes particuliers et étudier les facteurs qui l'opposent au bon apprenant.

Il faut ajouter qu'à l'issue de la première année universitaire 2009-2010 et de l'obtention des premières séries de questionnaires, nous avons ajouté trois questions, au vu des résultats des questionnaires mais également des analyses des premiers entretiens. En effet, un thème apparaissait en entreprise de façon récurrente : celui de l'anxiété langagière. Nos trois questions furent établies dans le but de préciser les situations anxiogènes en salle de cours et d'aider à diminuer cette anxiété. Le fait que l'analyse de besoins se soit déroulée dans les deux lieux que sont l'université et le lieu de travail, de façon parallèle s'est ainsi révélé fructueux, chaque étude se nourrissant de l'autre et apportant de nouvelles idées. Le questionnaire alors, tout en gardant sa rigidité première, pouvait s'infléchir afin d'apporter davantage de précisions.

3.3.2 Entretien semi-directif de groupe avec des apprentis en alternance

Les groupes d'apprentis alternants en deuxième année ayant l'avantage de ne comprendre qu'un nombre restreint d'apprenants, nous avons pu effectuer un entretien semi-directif avec l'un de ces groupes. Cet entretien a été enregistré, mais non retranscrit verbatim en raison du nombre de participants. Il a duré trente minutes. Le groupe se composait de dix apprentis, dont sept effectuaient leur apprentissage dans des entreprises aéronautiques. Ils alternaient une période de quatre semaines à l'IUT suivie d'une période de la même durée en entreprise. Nous donnerons un compte-rendu détaillé de cet entretien dans la deuxième partie de la thèse concernant les résultats des enquêtes en entreprises.

3.3.3 Questionnaires d'enseignants d'anglais en IUT GMP France

En octobre 2011, lors d'une réunion à l'IUT de Cachan concernant la préparation du nouveau PPN 2013, nous avons rencontré des collègues d'anglais d'IUT GMP de France. Devant l'intérêt suscité par notre sujet de recherche, nous avons proposé l'envoi d'un questionnaire à ces enseignants par voie électronique. Nous avons obtenu la participation d'enseignants de 18 départements GMP sur 43 départements GMP de France, soit 41,86% de départements représentés.

3.4 Corpus de la recherche dans les entreprises aéronautiques

La recherche en entreprise a été à la fois quantitative et qualitative, avec l'utilisation de différentes sources. Le tableau ci-dessous résume les sources et méthodes utilisées pour notre recherche en entreprise :

| CorpusEntreprise | Recherche quantitative | | Recherche qualitative |
|-----------------------------------|-------------------------------|-----------------|------------------------------|
| Sources | Questionnaires reçus | Carnets de bord | Entretiens semi-directifs |
| Anciens étudiants employés | 64 | 20 | 4 |
| Professionnels | | | 8 |
| DRH | | | 6 |

Tableau 7 — Corpus Entreprise

3.4.1 Questionnaires aux anciens étudiants employés comme techniciens

Nous avons obtenu les coordonnées d'anciens étudiants GMP par l'intermédiaire de l'association des anciens élèves de GMP (AEGM) de notre IUT qui publie chaque année un

annuaire les répertorient. Nous avons sélectionné d'anciens étudiants qui figuraient dans les listes comme techniciens avec une adresse e-mail et qui n'avaient pas poursuivi d'études d'ingénieurs.

Nous avons fait parvenir les questionnaires par voie numérique avec Google Docs. Ils figurent dans l'annexe 3. Nous avons sollicité 151 techniciens d'entreprises aéronautiques et avons obtenu 64 réponses soit 42%. Ce taux de réponses tend à montrer l'attachement des anciens étudiants à l'association, qui a pu leur rendre service par le passé, et au département GMP qui tient à maintenir ces liens.

Ces questionnaires comportent quatre sections principales. La première section des questionnaires concerne les données biographiques, ce qui nous permet de détailler notre échantillonnage. La deuxième section concerne l'entreprise et ses caractéristiques (taille, secteur), l'embauche et l'importance de l'anglais lors du recrutement. La troisième section traite de la pratique de l'anglais au travail, les activités effectuées dans cette langue et les difficultés éprouvées. La quatrième et dernière partie traite de la pratique de la langue anglaise en dehors du travail, des séjours à l'étranger notamment.

Les résultats des questionnaires aux anciens élèves et aux apprenants actuels ont été mis en parallèle et confrontés.

3.4.2 Carnets de bord

Au début de cette recherche, nous avons élaboré un carnet de bord à remplir par les techniciens, répertorient leurs activités quotidiennes effectuées en anglais et recensant la durée de ces activités, ceci sur une durée d'une semaine. Il se présentait sous forme de fichier Excel à cinq feuillets (un par jour) et comprenait une fiche de synthèse complétée d'après les indications données par nos soins.

Mais devant le très faible nombre de réponses, nous avons préparé une seconde version, cette fois comportant une seule fiche « Weekly_Log » recensant les activités hebdomadaires. Bien que cette fiche soit moins précise que le journal quotidien, elle est facile et rapide à remplir par les techniciens. Nous avons obtenu vingt-trois réponses.

Ainsi, ce carnet de bord nous permet d'effectuer une liste récapitulative de divers emplois de techniciens que peuvent occuper nos étudiants, avec le nombre d'heures d'anglais hebdomadaire correspondant. Il nous permet également d'étudier et de comparer les contenus des interventions en anglais, notamment la part de l'écrit et de l'oral, la part d'anglais technique et d'anglais général.

Le tableau ci-dessous représente la fiche « Weekly_Log » que les techniciens ont eu à compléter. Les quatre paramètres à considérer étaient les situations, la fréquence, la durée totale approximative et le contenu de ces activités avec un choix de réponses à cocher et une case pour commentaire libre.

| Synthèse de vos activités en anglais pendant une semaine | | | | | Weekly_log | | | | |
|--|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|--------------------------------------|---|---|---------------------------|----------------------|--------|
| NOM | | ENTREPRISE | | | | | | | |
| PRENOM | | EMPLOI | | | | | | | |
| Pour les situations à gauche qui s'appliquent à vos activités, merci de compléter les colonnes 1, 2 et 3 et de faire le total pour 2 Exemple: téléphone 1. 6/jour 2. 20mn (en tout). 3. cochez les cases | | | | | | | | | |
| | | 1. | 2. | 3. Contenu (cochez les cases) | | | | | |
| | | Nombre de fois approx | Durée totale approx | Gestion projets, qualité, production | Organisation réunions, visioconférences | Renseignements administratifs, financiers | Renseignements techniques | Description procédés | Autres |
| Situation | téléphone à 2 | | | | | | | | |
| | téléconférence | | | | | | | | |
| | face-à-face | | | | | | | | |
| | présentation | | | | | | | | |
| | réunion | | | | | | | | |
| | visioconférence | | | | | | | | |
| | e-mail: lire/écrire | | | | | | | | |
| | écrire documentation tech | | | | | | | | |
| | lire documentation tech | | | | | | | | |
| | écrire compte rendu réunion | | | | | | | | |
| lire compte rendu réunion | | | | | | | | | |
| conversation anglais général | | | | | | | | | |
| | TOTAL | | | | | | | | |
| Commentaires éventuels: | | | | | | | | | |

Tableau 8 — Exemple de feuille de bord à remplir

3.4.3 Entretiens semi-directifs

Nous avons effectué dix-huit entretiens semi-directifs dans neuf entreprises différentes. Ils se répartissent selon le tableau ci-dessous, qui indique en abscisse la répartition des interviewés par emploi dans l'entreprise et en ordonnée les différentes catégories d'entreprise contactées :

| Code entreprise | Catégorie | Nombre d'employés | DRH | PRO | AE |
|------------------------------|---|-------------------|-----|-----|----|
| Avion1 | Fabricant d'avions | +10 000 | 1 | 3 | 1 |
| Avion2 | Fabricant d'avions | 2000-10000 | 1 | | |
| Equip1 | Equipementier | 2000-10000 | 1 | 1 | 2 |
| Equip2 | Equipementier | 500-2000 | | 1 | |
| Struct1 | Aérostructures | 500-2000 | | 1 | 1 |
| Serv | Services d'ingénierie | 500-2000 | 1 | 1 | |
| Logic | Développeur de logiciels (dont aéronautique) | 2000-10000 | | 1 | |
| Telecom | Technologies de télécommunication (dont aéronautique) | - 500 | 1 | | |
| Recrut | Agence de recrutement | - 500 | 1 | | |
| Total entreprises = 9 | TOTAL entretiens | | 6 | 8 | 4 |

Tableau 9 — Répartition des entretiens semi-directifs en entreprise

Les trois dénominations d'emploi que nous utilisons sont : DRH : pour ressources humaines, PRO : professionnel pour responsable technique et AE : pour ancien étudiant d'IUT devenu technicien.

Il se peut qu'un ancien étudiant soit devenu responsable technique, auquel cas nous le catégorisons dans sa position actuelle, donc PRO. Son expérience est naturellement très précieuse.

Le nom des entreprises n'est pas cité et nous utilisons un code : un terme ou une abréviation suivi d'un chiffre, si plusieurs entreprises d'une même catégorie sont répertoriées. Ainsi, par exemple, lorsque nous faisons référence au responsable ressources humaines de l'entreprise Avion1, nous notons : DRH_Avion1. Si deux personnes ont les mêmes caractéristiques, nous écrivons : AE1_Equip1 ou AE2_Equip1.

Les entreprises que nous avons sélectionnées sont réparties ainsi :

| Compagnies | Siège social français | Succursale de firme française | Firme française transnationale | Succursale de firme anglo-saxonne | Succursale de firme d'autre nationalité |
|-------------------------------|-----------------------|-------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|---|
| Avionneurs, Opérateurs | Avion1 Avion2 | | Avion1 | | |
| Equipementiers | | | | Equip1 | Equip2 |
| Aéro-structures | | Struct1 | | | |
| Services d'ingénierie | | Serv Telecom Recrut | Serv | | |
| Fournisseurs | | | | Logic | |

Tableau 10 — Choix des entreprises

Les thématiques abordées dans les entretiens semi-guidés en entreprise suivent les axes et pôles du triangle TUPL2 (cf. 3.1.4) La trame des entretiens en entreprise figure en annexe 4.

Les entretiens se présentent généralement en trois parties, dont l'une est plus ou moins développée, selon la personne interviewée. Ainsi, lorsqu'une personne des ressources humaines est interrogée, les questions portent essentiellement sur l'axe A du triangle (Axe Entreprise – L2), à savoir l'anglais et l'employabilité, ainsi que la manière d'évaluer le niveau d'anglais lors de l'embauche. Dans ce cas, nous souhaitons connaître également l'importance de l'anglais pour une promotion éventuelle et les possibilités de formation continue.

Les questions portent davantage sur l'axe B (Axe Technicien – Entreprise), quand il s'agit d'un responsable technique. Nous insistons alors sur la communication et les tâches effectuées en anglais. Plus précisément, nous cherchons à savoir qui sont les interlocuteurs des techniciens supérieurs, en France et à l'international. Les besoins de l'entreprise apparaissent là et le responsable nous indique les problèmes rencontrés par les techniciens.

L'axe C (Axe Technicien – L2) est davantage concerné, quand nous nous adressons à un ancien élève de l'IUT. Nous concentrons nos questions sur le parcours scolaire de l'ancien élève en anglais, son niveau, les difficultés rencontrées et les besoins ressentis. Nous pouvons ainsi faire des recoupements avec les résultats obtenus en IUT.

Cependant, il arrive que cette séparation entre les parties et les interviewés ne soit pas si prononcée et que les axes se rencontrent. Ceci est une des raisons pour notre choix de l'entretien semi-guidé ; il laisse une certaine part de liberté dans les réponses et dans les thèmes abordés.

Tous nos entretiens se concluent par une question liée à l'attitude vis-à-vis de l'anglais. Il s'agit de savoir si, pour les techniciens, l'utilisation de l'anglais dans le travail est une contrainte, une gêne, un outil ou un plaisir.

Partie 2

Résultats

Chapitre 4

Enquête quantitative à l'IUT

Le but de la recherche effectuée dans les IUT GMP est d'effectuer un « état des lieux » et d'élaborer une réponse à notre première question de recherche: « Quels sont les besoins langagiers des étudiants d'IUT GMP se destinant à un emploi dans une entreprise aéronautique ? »

4.1 Questionnaires aux étudiants d'IUT

L'enquête quantitative à l'IUT s'est déroulée sur trois années universitaires, 2009-2010, 2010-2011 et 2011-2012. Durant les années 2009-2010 et 2010-2011, les questionnaires ont concerné les premières et les deuxièmes années du département GMP de l'IUT de Toulouse. Nous avons ainsi pu effectuer un suivi de cohorte sur deux années. Puis, durant l'année 2011-2012, nous avons souhaité porter notre enquête au niveau national, pour les deux premières années d'IUT, en ajoutant aux étudiants de notre établissement les étudiants de douze départements d'IUT GMP de France. Nous pouvons rappeler ici que le département Génie mécanique et productique de Toulouse est le seul en France à proposer une orientation techniques aérospatiales pour le DUT. Pour ce qui concerne les licences professionnelles, nous nous sommes adressées en 2009-2010 aux étudiants des licences professionnelles liées à une spécialisation aérospatiale, dans sept IUT de France. Dans notre établissement lui-même,

les recherches se sont déroulées sur deux années universitaires, 2010-2011 et 2011-2012. Rappelons que ces licences professionnelles sont très spécialisées et que le nombre d'étudiants est nettement plus restreint que pour les deux premières années.

Nos résultats s'échelonnent donc sur un double niveau, local et national, et vont nous permettre d'effectuer, entre autres, une comparaison des profils d'étudiants dans notre établissement avec ceux d'étudiants d'autres départements GMP d'IUT de France. Pour la présentation des résultats, nous suivons l'ordre des thèmes tel qu'il apparaît dans les questionnaires (cf. ch. 3).

4.1.1 Données biographiques des répondants

4.1.1.1 Première année d'IUT

Nous regroupons dans le tableau qui suit, les données concernant l'année de naissance des apprenants qui ont répondu à nos questionnaires, leur sexe et leur nationalité.

| Première année | | 2009 | 2010 | 2011 |
|-----------------------------------|--------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------|
| Nombre de répondants | | 193 | 193 | 505 |
| Provenance | | IUT GMP Toulouse III | IUT GMP Toulouse III | IUT GMP France |
| Sexe | Masc. Fém. | 90% 10% | 87% 13% | 90% 10% |
| Nationalité | Français Autres | 97% 3% | 97% 3% | 96% 4% |
| Années de naissance (principales) | 1993 | - | - | 54% |
| | 1992 | - | 53% | 34% |
| | 1991 | 59% | 30% | 8% |
| | 1990 | 28% | 10% | - |
| | 1989 | 8% | - | - |

Tableau 11 — Données biographiques des répondants de première année d'IUT

Les répondants sont à très forte majorité masculine et comprennent 10% à 13% de jeunes filles. Les répondants de nationalité française représentent également une très forte majorité ; les autres nationalités représentent 3 à 4%. Parmi les répondants, 53 à 59% des apprenants de première année d'IUT ont suivi une scolarité sans redoublement et sont passés directement de la classe terminale à l'IUT. Entre 28 et 34% ont un an de retard et entre 8 et 10% ont deux ans de retard.

Le tableau suivant détaille la scolarité de l'année précédant la première année d'IUT :

| Scolarité année précédente | 2009 | 2010 | 2011 |
|-----------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| Terminale | 81% | 71% | 70% |
| Classe préparatoire | 6% | 7% | 10% |
| IUT | 11% | 15% | 15% |
| Université | 1% | 2% | 2% |
| Autre | 1% | 5% | 3% |

Tableau 12 — Scolarité de l'année précédant la première année à l'IUT

Les résultats montrent que de 70 à 81% d'étudiants étaient en classe terminale avant l'entrée à l'IUT et que la plus grande partie des étudiants restants ont redoublé une première année après le baccalauréat, en classe préparatoire ou en IUT. Le nombre d'étudiants issus de classe terminale est en régression, alors que celui des étudiants provenant de classe préparatoire est en augmentation en 2011, d'après l'enquête nationale. De 11 à 15% d'étudiants ont redoublé la première année d'IUT. Les étudiants ayant répondu « autre » peuvent déclarer avoir travaillé avant l'IUT ou effectué une année à l'étranger par exemple. Les provenances peuvent donc être variées, mais une forte majorité des étudiants acceptés en première année a suivi un cursus direct depuis la terminale.

4.1.1.2 Deuxième année d'IUT

De même, nous regroupons dans le tableau qui suit, les données concernant l'année de naissance des répondants de deuxième année, leur sexe et leur nationalité.

| Deuxième année | | 2009 | 2010 | 2011 |
|-----------------------------------|--------------------------------------|----------------------|----------------------|-------------------|
| Nombre de répondants | | 143 | 184 | 412 |
| Provenance | | IUT GMP Toulouse III | IUT GMP Toulouse III | IUT GMP France |
| Sexe | Masc. Fém. | 93% 7% | 93% 7% | 92% 8% |
| Nationalité | Français Autres | 99% 1% | 97% 3% | 95% 5% |
| Années de naissance (principales) | 1992 1991 1990 1989 1988 | | | 47% 31% 15% |
| | | 45% 37% 12% | 54% 25% 13% | |

Tableau 13 — Données biographiques des répondants de deuxième année d'IUT

Parmi les répondants, de 45% à 54% ont une scolarité sans redoublement, pourcentage en baisse par rapport à la première année, car comprenant en plus les redoublants de la

deuxième année de l'enseignement supérieur. Entre 25 et 37% ont un an de retard et entre 12 et 15% ont deux années de retard.

En deuxième année également, les répondants sont à très forte majorité masculine et ne comprennent plus que 7 à 8% de jeunes filles. Les répondants de nationalité française sont là également à très forte majorité ; les autres nationalités représentent de 1 à 5%.

4.1.1.3 Licence professionnelle

En un troisième temps, nous regroupons dans le tableau qui suit, les données concernant le nombre de répondants de licence professionnelle, leur provenance, leur sexe, leur nationalité ainsi que leur année de naissance.

| Licence professionnelle | | 2009 | 2010 | 2011 |
|--------------------------------------|----------|-------------------|-------------------------|-------------------------|
| Nombre de répondants | | 119 | 37 | 23 |
| Provenance | | IUT GMP France | IUT GMP Toulouse III | IUT GMP Toulouse III |
| Sexe | Masc. | 90% | 73% | 100% |
| | Fém. | 10% | 27% | 0% |
| Nationalité | Français | 97% | 100% | 96% |
| | Autres | 3% | 0% | 4% |
| Années de naissance (principales) | 1991 | - | - | 30% |
| | 1990 | - | 27% | 43% |
| | 1989 | 32% | 33% | 13% |
| | 1988 | 32% | 9% | 9% |
| | 1987 | 23% | 6% | - |
| | 1986 | 6% | - | - |
| Autres | | 7% | 24% | 4% |

Tableau 14 — Données biographiques des répondants de licence professionnelle

Dans ces enquêtes, la majorité des répondants est fortement masculine, hormis pour 2010 où la spécialisation proposée « Qualité » semble avoir attiré davantage de jeunes filles. La nationalité française prédomine. L'âge des répondants est assez variable, en moyenne de 20 à 22 ans.

4.1.1.4 Commentaires

Deux données retiennent notre attention dans cette première section : l'âge des répondants et leur sexe. Actuellement, en France, 40% des bacheliers ont redoublé une fois dans leur scolarité et 27% deux fois (<L'Etudiant, 2011>. Donc environ 33% sont dits « à l'heure ». Pour le département GMP de l'IUT de Toulouse, les chiffres que nous avons obtenus concernant l'âge des entrants varient de 53% à 59% pour les étudiants « à l'heure » et

sont donc nettement supérieurs au pourcentage national de bacheliers « à l'heure ». Pour les étudiants en retard d'un ou deux ans, ils sont nettement inférieurs. Selon le dossier de mai 2005 publié par la Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche concernant le retard scolaire et l'orientation, « les élèves en retard sont moins souvent orientés en 2^{nde} générale et technologique » et « le retard scolaire est [donc] un bon « prédicteur » du futur parcours scolaire » (<Mediaeducation, 2005 : 81>). Ceci semble expliquer l'âge relativement « normal » des étudiants entrant à l'IUT. De plus, pour les étudiants dits « en retard », certains sont à l'IUT après un échec en classe préparatoire ou redoublent en première année d'IUT. Il s'agit donc d'un redoublement dans le supérieur.

En deuxième année d'IUT, le pourcentage d'étudiants « à l'heure » (ayant 19 ans) diminuent puisque s'ajoutent les redoublants de deuxième année d'IUT ou autres. En licence professionnelle, les âges sont plus divers, les parcours scolaires ou de vie étant variés (cf. 1.2.3). Un autre facteur remarquable est la forte présence masculine dans les départements GMP. L'Observatoire de la vie étudiante (OVE), dans son étude des repères 2011, indique que :

[L]es filles sont plus nombreuses que les garçons dans l'enseignement supérieur : 56% contre 44%. Cependant, la féminisation est très inégale selon les filières : les filles sont nettement minoritaires dans les formations d'ingénieurs. (<OVE, 2011 : 7>)

Un graphique de cette même étude montre que le pourcentage de filles dans les IUT est de 40%. Cependant, dans les départements d'IUT du secteur secondaire, un bachelier entrant sur cinq est une fille, soit 20% ; les filles sont majoritaires uniquement dans les départements génie biologique et chimie (Péan & Prouteau, 2007 : 141). D'après les chiffres de nos enquêtes de 2009 à 2011, la filière GMP attire nettement moins de filles, environ 10% en première année et un peu moins en deuxième année. Ces chiffres sont pourtant en hausse par rapport à ceux de 2005-2006 donnés par l'étude de Péan et Prouteau, où ils étaient de 6,1% pour l'ensemble des départements GMP de France.

L'association Femmes & Sciences, en partenariat avec les associations Femmes et Mathématiques et Femmes Ingénieurs, a publié en 2011 un livret présentant la situation des femmes face aux métiers offerts par les sciences et techniques et les stéréotypes de sexe liés au choix des filières et de ces métiers. Un paragraphe intitulé « Perspectives » évoque l'exemple de l'évolution en cours des nombres de chercheuses :

La situation des femmes dans la recherche, publique comme privée, évolue et il est important que le monde éducatif relaie ce message. En effet en treize ans les nombres de chercheuses dans la recherche privée et dans la recherche publique ont doublé. La présence des femmes évolue proportionnellement plus rapidement que celle des hommes,

mais encore trop lentement pour assurer la diversité dans les équipes et répondre au souhait des entreprises, qui cherchent à recruter davantage de femmes de formation scientifique ou technique. (Slovacek-Chauveau & Hermann, 2011 : 22)

L'évolution est réelle mais insuffisante, selon ce texte. En effet, la présence des femmes devrait être accentuée dans les emplois scientifiques et techniques ; tel est d'ailleurs le désir même des entreprises, nous disent les auteures. Un des moyens suggérés est la participation du « monde éducatif », collège et lycée, donc en aval de l'IUT.

Pour ce qui est du domaine aéronautique, d'après les données sociales 2009 du Groupement des industries françaises aéronautiques et spatiales (GIFAS), le recrutement total de techniciens supérieurs dans l'aéronautique, comprenait en 2009 74% d'hommes par rapport à 26% de femmes (<GIFAS, 1 : 4>). Notons que le taux de techniciennes aéronautiques correspond au double du taux global de techniciennes (13% d'après les chiffres du site <L'étudiant, 2008>). L'emploi des filles est encouragé dans le domaine aéronautique. Ainsi, par exemple, la Fondation d'entreprise EADS, fondation mécène, soutient l'association Femmes & Sciences. De même, l'association Elles Bougent (<Elles bougent, 2012>) a pour objectif de faire découvrir les métiers d'ingénieures et techniciennes.

4.1.2 Baccalauréat obtenu

Les séries de baccalauréat obtenu par les répondants sont répertoriées dans les tableaux suivants. Rappelons que les principales séries dont sont issus les apprenants d'IUT, sont S (sciences) et SSI (sciences de l'ingénieur) pour le baccalauréat général ainsi que STI (cette dernière est nommée ST2DI à partir de la rentrée 2013) pour le baccalauréat technologique.

4.1.2.1 Première année

Pour la première année, ces trois séries principales de baccalauréat d'origine sont réparties ainsi :

| Baccalauréat d'origine | 2009 | 2010 | 2011 |
|------------------------|------|------|------|
| SSVT | 33% | 33% | 37% |
| SSI | 31% | 34% | 34% |
| STI | 32% | 32% | 28% |

Tableau 15 — *Baccalauréat d'origine des répondants de première année*

Les deux années 2009 et 2010 montrent qu'un tiers des répondants est issu de chaque série : ceci correspond au recrutement habituel des premières années dans le département GMP de l'IUT. En 2011, le pourcentage de répondants issus de série S est légèrement plus

élevé pour l'enquête IUT de France, soit 37% (au lieu de 33%) tandis que le pourcentage des répondants STI est légèrement inférieur, soit 28% (au lieu de 32%).

4.1.2.2 Deuxième année

De même, les répartitions des séries de baccalauréat d'origine en deuxième année apparaissent dans le tableau ci-dessous :

| Baccalauréat d'origine | 2009 | 2010 | 2011 |
|------------------------|------|------|------|
| S | 37% | 41% | 41% |
| SSI | 36% | 34% | 34% |
| STI | 27% | 24% | 22% |

Tableau 16 — *Baccalauréat d'origine des répondants de deuxième année*

Les résultats des années 2009 et 2010 montrent une progression de la série S, de 33% en première année à 37% et 41% en deuxième année pour le département GMP Toulouse. Pour 2011, les résultats de l'enquête France montrent une stabilité pour la série S (le pourcentage de cette série étant plus élevé qu'à Toulouse en première année). Le même pourcentage de 41% est atteint en 2010 et 2011. Les baccalauréats SSI restent stables entre la première et la deuxième année et entre 2010 et 2011 à 34%. Les baccalauréats STI, quant à eux, enregistrent une baisse de 5 à 8%, de la première à la deuxième année, pour atteindre 27% en 2009 et 22% en 2011.

4.1.2.3 Commentaires

En première année, le recrutement à l'IUT de Toulouse s'effectue sur la base d'un tiers de bacheliers S, un tiers de bacheliers SSI et un tiers de STI, distribution reflétée par celle des répondants aux questionnaires 2009 et 2010. Pour les réponses des départements de France, le tiers SSI correspond au recrutement de Toulouse mais le nombre de bacheliers S est supérieur de 9% au nombre de bacheliers technologiques STI. En revanche, en deuxième année, pour les baccalauréats STI, les résultats montrent un décalage de moins 10% en 2009 à moins 19% en 2011 par rapport à la série S. La répartition des baccalauréats d'origine des répondants de deuxième année de l'IUT de Toulouse semble s'aligner sur ceux des départements de France.

Ainsi, il existe des différences au recrutement de première année entre le département GMP Toulouse et la moyenne des départements GMP de France. Le GMP Toulouse recrute davantage de baccalauréats technologiques, car telle est la position du conseil de l'IUT «A » de Toulouse. En fait, chaque conseil d'IUT prévoit son recrutement selon les spécialités des

départements et la situation locale, sans quotas. Cette question est débattue actuellement au niveau ministériel où l'on réfléchit à l'orientation prioritaire des titulaires d'un baccalauréat technologique vers les IUT et des titulaires d'un baccalauréat professionnel vers les STS.

Ce choix de recrutement peut poser des problèmes de niveau et d'hétérogénéité dans les groupes, car les titulaires des baccalauréats technologiques sont souvent d'un niveau inférieur aux titulaires de baccalauréats S ou SSI dans les matières générales, dont l'anglais. Mais ce département offre une possibilité d'accueil aux baccalauréats technologiques égale à celle des autres baccalauréats. Septembre 2013 verra arriver des étudiants issus de nouveaux baccalauréats technologiques, ce qui réduira peut-être cet écart.

En deuxième année, nous constatons que les différences s'aplanissent entre les baccalauréats d'origine des étudiants en GMP Toulouse et les départements de France. Néanmoins, force est de constater la baisse assez nette du nombre des étudiants issus d'un baccalauréat technologique, au profit de ceux issus d'un baccalauréat général S. Ceci est souvent dû à un abandon de la part de ces étudiants de cette spécialisation GMP au cours du premier semestre, voire du second ou bien à une réorientation vers les BTS. Il semble s'agir d'un problème d'orientation, puisqu'il concerne le choix du département ou bien le niveau de l'étudiant.

4.1.2.4 Licences professionnelles (LPro)

Pour les étudiants de LPro, nous nous sommes intéressées à leur scolarité l'année précédant leur entrée en LPro. Le tableau ci-dessous récapitule les résultats.

| Licence professionnelle | 2009 | 2010 | 2011 |
|-------------------------|------|------|------|
| DUT | 32% | 40% | 50% |
| BTS | 46% | 19% | 38% |
| DUETE | 3% | 0% | 4% |
| Vie active | 10% | 21% | 4% |
| Recherche d'emploi | 6% | 10% | 0% |
| Autre | 3% | 10% | 4% |

Tableau 17 — Scolarité précédant la licence professionnelle

En ce qui concerne l'enquête nationale, les répondants ayant un BTS sont plus nombreux que ceux possédant un DUT.

Les résultats de 2011 à Toulouse correspondent à une nouvelle LPro qui remplace celle de 2010. Le recrutement en 2012 est à présent approximativement de 50% d'étudiants en possession d'un DUT et 50% étudiants possédant un BTS.

4.1.3 Niveau d'anglais

Pour évaluer le niveau d'anglais grâce aux questionnaires, nous nous basons sur deux séries de critères :

- la note d'anglais obtenue au baccalauréat pour les premières années et, pour les deuxièmes années, la note obtenue en première année d'IUT, que nous appellerons « note année précédente » (NAP) ;
- une auto-évaluation de la part de l'apprenant concernant les cinq compétences à l'aide de la grille de niveaux du CECRL.

4.1.3.1 Première année : note de baccalauréat

Les résultats concernant la répartition des notes de baccalauréat des répondants de première année sont résumés dans le tableau ci-dessous.

| Notes de baccalauréat | 2009 | 2010 | 2011 |
|--------------------------|------|------|------|
| inférieure ou égale à 5 | 9% | 4% | 8% |
| entre 5,5 et 9,5 | 34% | 30% | 28% |
| entre 10 et 12 | 23% | 28% | 35% |
| entre 12,5 et 14,5 | 19% | 18% | 17% |
| supérieure ou égale à 15 | 15% | 20% | 12% |

Tableau 18 — Notes de baccalauréat des répondants de première année

Ce tableau montre de fortes disparités, quant au niveau d'anglais des entrants, d'où une hétérogénéité notable. Le faible niveau général est à souligner également, plus du tiers n'a pas la moyenne. Ni l'anglais ni le français, n'entrent dans les matières prises en compte lors du recrutement par voie électronique, en fin de terminale. Les matières « scientifiques et techniques » sont celles qui sont privilégiées. Nous confronterons ces remarques aux résultats exposés dans la deuxième partie de notre étude concernant l'utilisation et l'importance de l'anglais dans les entreprises aéronautiques.

4.1.3.2 Deuxième année : note de l'année précédente (NAP)

Les résultats concernant la répartition des NAP des répondants de deuxième année sont résumés dans le tableau ci-dessous :

| Notes de l'année précédente | 2009 | 2010 | 2011 |
|-----------------------------|------|------|------|
| inférieure ou égale à 5 | 0% | 1% | 0% |
| entre 5,5 et 9,5 | 19% | 19% | 19% |
| entre 10 et 12 | 43% | 36% | 43% |
| entre 12,5 et 14,5 | 32% | 36% | 32% |
| supérieure ou égale à 15 | 6% | 9% | 6% |

Tableau 19 — NAP des répondants de deuxième année.

4.1.3.3 Commentaires

Le pourcentage des notes supérieures à 10 pour les trois enquêtes de deuxième année est de 81%. Il convient de préciser que la NAP ne correspond pas seulement à un examen unique, comme le baccalauréat ou un partiel, mais reflète également un contrôle continu. Ceci est l'une des raisons, en plus de la sélection effectuée lors du passage en deuxième année, pour lesquelles la case concernant les notes inférieures ou égales à 5 disparaît (ou est égale à 1%) à l'issue de la première année.

Il est possible d'estimer qu'il s'est produit également une « accoutumance » à l'IUT GMP en général et à l'enseignement de l'anglais qui y est dispensé, en particulier. Par exemple, l'utilisation régulière des laboratoires de langues et le travail de l'oral, ainsi que l'introduction de la langue de spécialité dès la première année sont, selon les dires de nombreux apprenants, des nouveautés.

4.1.3.4 Auto-évaluation en première et deuxième années

Cette auto-évaluation concerne, d'une part, un « suivi de cohorte » effectué à l'IUT GMP de Toulouse sur les niveaux d'apprenants de première année en 2009, comparés aux niveaux des apprenants de deuxième année en 2010. D'autre part, ces résultats sont comparés pour chaque savoir-faire aux résultats de l'enquête de 2011 destinée aux IUT GMP de France. Cette enquête nationale ne donne pas lieu à un suivi de cohorte, mais s'adresse à des étudiants ayant le même cursus. Il s'agit, d'une auto-évaluation de l'apprenant traitant des cinq savoir-faire, à l'aide de la grille des niveaux du CECRL (2000 : 3.3).

➤ Compréhension orale

Pour la compréhension orale, la répartition des niveaux de la cohorte de l'IUT GMP Toulouse est donnée par le tableau suivant :

| Compréhension orale | Toulouse première année - 2009 | Toulouse deuxième année - 2010 |
|----------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1-A1 | 9% | 4% |
| 2-A2 | 24% | 17% |
| 3-B1 | 46% | 48% |
| 4-B2 | 18% | 21% |
| 5-C1 | 3% | 9% |
| 6-C2 | 1% | 2% |

Tableau 20 — Répartition des niveaux de la cohorte GMP Toulouse en compréhension orale

Pour les deux années, le pic se trouve clairement estimé à B1. Les A1 et A2 diminuent sensiblement de la première à la deuxième année, de 33% en 2009 à 21% en 2010. Le nombre de B1 et B2 varie moins sensiblement, de 64% en 2009 à 69% en 2010. Mais, en 2010, le nombre des B2 dépasse les A2, inversant la tendance. Les C1 augmentent assez nettement de 6%.

Ainsi, pour la compréhension orale, de la première à la deuxième année à l'IUT GMP de Toulouse, nous constatons que le niveau le plus représenté est B1 dans les deux cas, puis B2 remplace A2 en deuxième position. Les niveaux plus extrêmes (A1, A2, C1) varient, dans le sens d'une augmentation de niveau.

Puis, nous résumons les résultats pour le questionnaire 2011 complété par les IUT GMP de France dans le tableau suivant, avant de les comparer avec Toulouse.

| Compréhension orale | France première année - 2011 | France deuxième année - 2011 |
|----------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1-A1 | 2% | 3% |
| 2-A2 | 20% | 15% |
| 3-B1 | 44% | 45% |
| 4-B2 | 26% | 26% |
| 5-C1 | 7% | 9% |
| 6-C2 | 1% | 2% |

Tableau 21 — Répartition des niveaux des IUT GMP France en compréhension orale

Pour les deux années, le pic est en B1, puis en B2. Il convient cependant de noter que B2 se trouve en deuxième position même en première année, avant les A2, à la différence de Toulouse. Le nombre des A2 décroît en deuxième année, de 5%. Cependant, le nombre de B1 et de B2 demeure supérieur par rapport à Toulouse.

La figure suivante résume les résultats pour les quatre enquêtes :

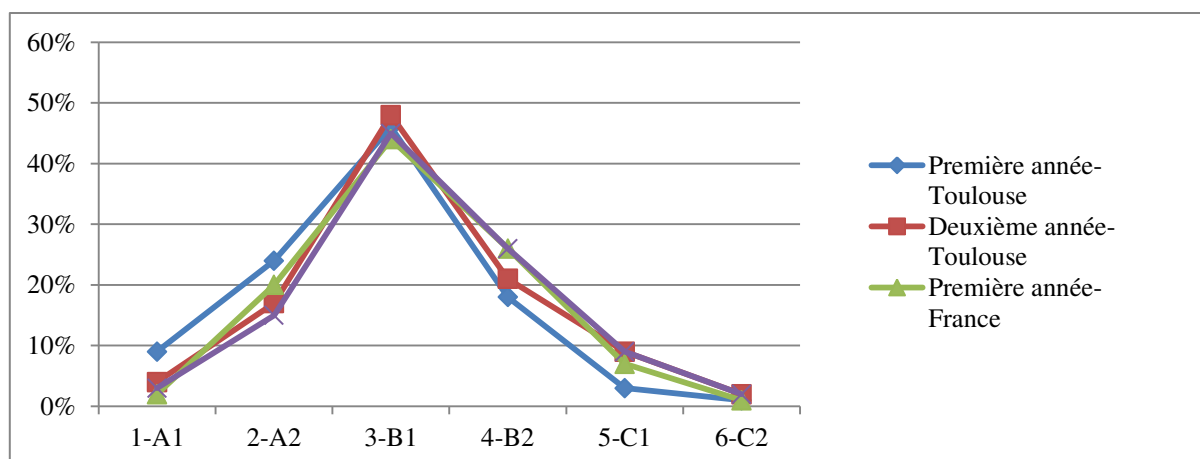


Figure 15 — Répartition des niveaux en compréhension orale, première et deuxième année, Toulouse et France

Les courbes ont sensiblement le même profil, à l'exception de la première année de Toulouse. Les niveaux A1 et A2 y sont assez nettement plus élevés, et la courbe montre des niveaux plus bas en B2 et C1. La compréhension orale semble donc causer davantage de difficultés à Toulouse. Ceci peut s'expliquer par un recrutement d'apprenants plus faibles en anglais, 9% d'apprenants de niveau A1 soit 7% de plus que dans l'enquête nationale. L'oral pose souvent plus de problèmes que l'écrit aux apprenants car il est, par exemple, souvent moins travaillé au lycée dans des classes nombreuses.

➤ Compréhension écrite

Pour la compréhension écrite, la répartition des niveaux de la cohorte de l'IUT GMP Toulouse est donnée par le tableau suivant :

| Compréhension écrite | Toulouse première année - 2009 | Toulouse deuxième année - 2010 |
|----------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1-A1 | 4% | 3% |
| 2-A2 | 17% | 11% |
| 3-B1 | 50% | 41% |
| 4-B2 | 19% | 30% |
| 5-C1 | 8% | 12% |
| 6-C2 | 2% | 3% |

Tableau 22 — Répartition des niveaux de la cohorte GMP Toulouse en compréhension écrite

Pour les deux années, les pics se trouvent estimés à B1 puis à B2 (pourcentage nettement inférieur en 2009). Les A2 diminuent sensiblement de 6% de la première à la deuxième année. Le nombre de B1 diminue de 9% et celui de B2 augmente nettement de

11%. Les C1 sont en hausse de 4%. Ainsi, pour la compréhension écrite, de la première à la deuxième année, nous constatons que les niveaux les plus représentés sont B1 puis B2.

Les résultats de l'enquête 2011 sont les suivants :

| Compréhension écrite | France première année - 2011 | France deuxième année - 2011 |
|----------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1-A1 | 2% | 2% |
| 2-A2 | 12% | 12% |
| 3-B1 | 45% | 39% |
| 4-B2 | 30% | 31% |
| 5-C1 | 10% | 14% |
| 6-C2 | 2% | 2% |

Tableau 23 — Répartition des niveaux des IUT GMP France en compréhension écrite

A nouveau, le pic est en B1, puis en B2. La progression est plus nette que pour la compréhension orale, comme pour les résultats de Toulouse. Le niveau A2 reste au même pourcentage et le niveau s'améliore à partir des B1. Les C1 connaissent une augmentation de 4%.

La figure suivante résume les résultats pour les quatre enquêtes :

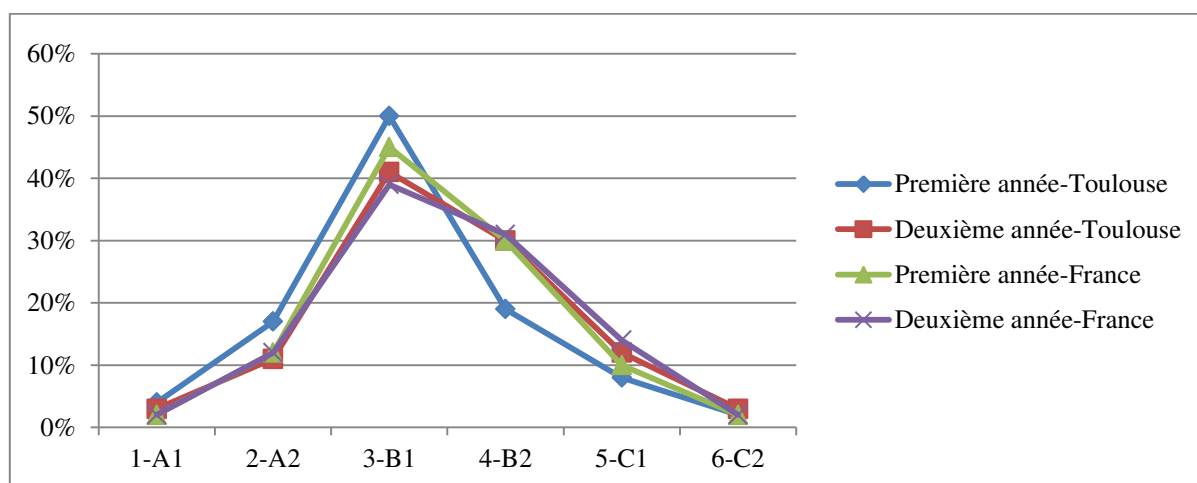


Figure 16 — Répartition des niveaux en compréhension écrite, de la première à la deuxième année, Toulouse et France

Les niveaux de compréhension écrite sont globalement auto-estimés plus élevés que ceux de compréhension orale. La compréhension écrite est souvent considérée par les apprenants comme plus aisée, avec davantage de temps possible pour la compréhension et un recours éventuel à des outils comme le dictionnaire. De plus, lors de la première année, les bases grammaticales et lexicales sont reprises et consolidées, ce qui facilite la compréhension écrite et les progrès sont assez rapides.

➤ Production orale en interaction (PO/I)

Pour la production orale en interaction, la progression de la cohorte de l'IUT GMP Toulouse est donnée par le tableau suivant :

| Production orale en interaction | Toulouse première année - 2009 | Toulouse deuxième année - 2010 |
|--|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1-A1 | 11% | 9% |
| 2-A2 | 36% | 27% |
| 3-B1 | 35% | 37% |
| 4-B2 | 15% | 19% |
| 5-C1 | 2% | 8% |
| 6-C2 | 2% | 1% |

Tableau 24 — Répartition des niveaux de la cohorte GMP Toulouse en PO/I

Pour la première année, les pics se trouvent estimés à A2 et B1, pratiquement au même niveau. En deuxième année, le pourcentage des A2 diminue fortement de 9%. Les A1 demeurent autour de 10%, ce qui est élevé. Les B1 sont sensiblement au même niveau. Les B2 et surtout les C1 augmentent assez nettement.

Ainsi, pour la production orale en interaction, de la première à la deuxième année, nous constatons que les niveaux les plus représentés sont B1 puis A2, ce dernier en baisse de 9%. Les écarts de niveaux sont nettement représentés avec A1 et C1 à 8 et 9%.

Les résultats de l'enquête 2011 sont les suivants :

| Production orale en interaction | France première année - 2011 | France deuxième année - 2011 |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1-A1 | 4% | 4% |
| 2-A2 | 30% | 26% |
| 3-B1 | 43% | 43% |
| 4-B2 | 17% | 20% |
| 5-C1 | 5% | 7% |
| 6-C2 | 1% | 1% |

Tableau 25 — Répartition des niveaux des IUT GMP France en PO/I

Selon ces résultats, l'évolution de la première à la deuxième année ne semble pas significative. Le pourcentage de B1 est le même avec une légère augmentation des B2 et une diminution des A2.

La figure suivante résume les résultats pour les quatre enquêtes :

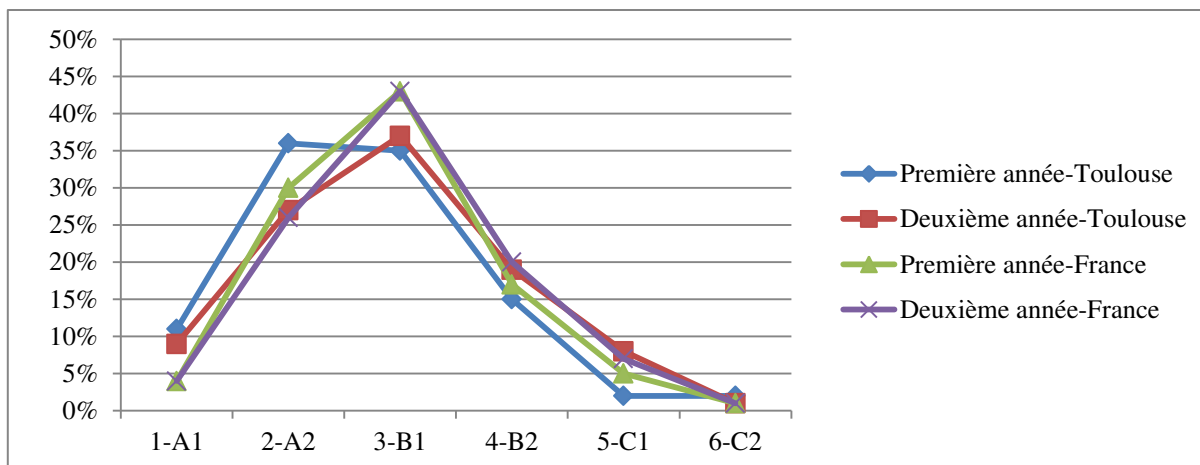


Figure 17 — Répartition des niveaux de production orale en interaction, en première et deuxième année, Toulouse et France

Les courbes de Toulouse et de l'enquête nationale présentent des différences notables en première année au niveau des A2 et A1, mais des similitudes en deuxième année. Les courbes montrent un pic en deuxième année en B1 (inférieur de 6% à Toulouse), avec A2 en deuxième position. Ce pourcentage des A2 à Toulouse est équivalent au pourcentage national en deuxième année. Les A1 demeurent à un fort pourcentage à Toulouse à 9%. Les B2 et C1 sont au même niveau à Toulouse et nationalement.

La production orale en interaction pose davantage de problèmes à Toulouse. Là encore le faible niveau A1 de certains entrants est notable, puisque le pourcentage est de 11% en première année et demeure à 9% en deuxième année. Les niveaux apparaissent assez hétérogènes à Toulouse et des écarts sont visibles en deuxième année. Dans ce cas précis, les groupes hétérogènes ne sont pas vraiment un avantage puisque les niveaux peuvent être extrêmes. Nous notons cependant une bonne progression générale en deuxième année. Ces progrès sont sans doute dus à une certaine « accoutumance », une meilleure connaissance des personnes, apprenants et enseignants, car il s'agit bien là d'interaction. Des activités comme le pairwork sont souvent utilisées en première année pour vaincre une timidité ou anxiété éventuelle.

➤ Production orale en continu (PO/C)

Pour la production orale en continu, la répartition des niveaux de la cohorte de l'IUT GMP Toulouse est donnée par le tableau suivant :

| Production orale en continu | Toulouse première année - 2009 | Toulouse deuxième année - 2010 |
|------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| 1-A1 | 15% | 8% |
| 2-A2 | 40% | 34% |
| 3-B1 | 30% | 27% |
| 4-B2 | 11% | 24% |
| 5-C1 | 3% | 5% |
| 6-C2 | 2% | 1% |

Tableau 26 — Répartition des niveaux de la cohorte GMP Toulouse en PO/C

Pour les deux années, le pic se trouve estimé à A2, avec cependant une nette diminution de 6% en deuxième année. Les A1, dont le pourcentage est très élevé (15%) en première année diminuent de 7%, mais le pourcentage demeure encore élevé. Les B1 diminuent légèrement, alors que les B2 sont en forte augmentation de +13% en deuxième année. Les C1 n'atteignent que 5% en deuxième année.

Ainsi, pour la production orale en continu, de la première à la deuxième année, nous constatons que les niveaux les plus représentés sont A2 puis B1 et B2 sensiblement à égalité. Les différences de niveaux sont visibles.

Les résultats de l'enquête 2011 sont les suivants :

| Production orale en continu | France première année - 2011 | France deuxième année - 2011 |
|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1-A1 | 7% | 7% |
| 2-A2 | 36% | 29% |
| 3-B1 | 37% | 39% |
| 4-B2 | 16% | 18% |
| 5-C1 | 3% | 5% |
| 6-C2 | 1% | 1% |

Tableau 27 — Répartition des niveaux des IUT GMP France en PO/C

Dans l'enquête nationale, les niveaux A2 et B1 sont à égalité en première position, pour la première année. Pour la deuxième année, nous assistons à un net recul des A2 de -7%, au profit des niveaux supérieurs.

La figure suivante résume les résultats pour les quatre enquêtes :

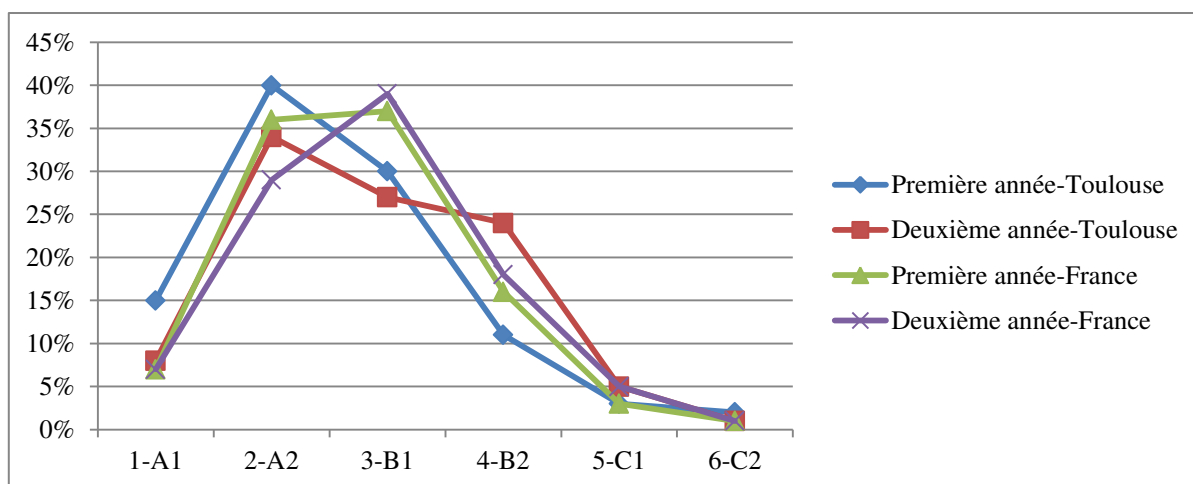


Figure 18 — Répartition des niveaux de production orale en continu, en première et deuxième année, Toulouse et France

La courbe de la première année de Toulouse se distingue encore nettement par les forts pourcentages de niveaux A1 et A2. Puis en deuxième année, le niveau A1 est en nette diminution de 7 points. Ce niveau est similaire aux courbes nationales et assez élevé à 7-8%. Le niveau C1 est également similaire pour les deux courbes de deuxième année. En revanche, des différences notables existent entre les deux courbes : +5% pour les A2 (Toulouse), -12% pour les B1 (Toulouse), +6% pour les B2 (Toulouse). Les niveaux sont plus extrêmes à Toulouse.

La production orale en continu semble plus délicate qu'en interaction. L'apprenant est seul face à un public. Il est permis de penser qu'un apprenant en difficulté en anglais le sera encore davantage dans ces conditions. Notre étude concernant l'anxiété langagière nous permettra d'éclairer ceci.

➤ Production écrite (PE)

Pour la production écrite, la progression de la cohorte de l'IUT GMP Toulouse est donnée par le tableau suivant :

| Production écrite | Toulouse première année - 2009 | Toulouse deuxième année - 2010 |
|-------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| 1-A1 | 10% | 4% |
| 2-A2 | 25% | 22% |
| 3-B1 | 40% | 40% |
| 4-B2 | 16% | 22% |
| 5-C1 | 8% | 10% |
| 6-C2 | 1% | 1% |

Tableau 28 — Répartition de la cohorte GMP Toulouse en production écrite

Pour les deux années, le pic se trouve clairement estimé à B1. Le niveau A2, en léger recul en 2010, se trouve à égalité avec le niveau B2, en hausse de 6%. Le niveau des A1, élevé en première année, apparaît en net recul, à moins 6%. Ainsi, pour la production écrite, de la première à la deuxième année, nous constatons que les niveaux les plus représentés sont B1 puis A2 et B2 à égalité en 2010.

Les résultats de l'enquête 2011 sont les suivants :

| Production écrite | France première année - 2011 | France deuxième année - 2011 |
|-------------------|------------------------------|------------------------------|
| 1-A1 | 4% | 3% |
| 2-A2 | 22% | 21% |
| 3-B1 | 47% | 40% |
| 4-B2 | 22% | 27% |
| 5-C1 | 5% | 8% |
| 6-C2 | 1% | 2% |

Tableau 29 — Répartition des niveaux des IUT GMP France en production écrite

Pour l'enquête nationale, en première année, le pic est B1 suivi des niveaux A1 et B2 à égalité. Notons que ce pic représente un fort pourcentage à 47%, dénotant une relative homogénéité des groupes en production écrite en première année. En deuxième année, B1 est toujours en première position, suivi de B2 en hausse de 5%.

La figure suivante résume les résultats pour les quatre enquêtes :

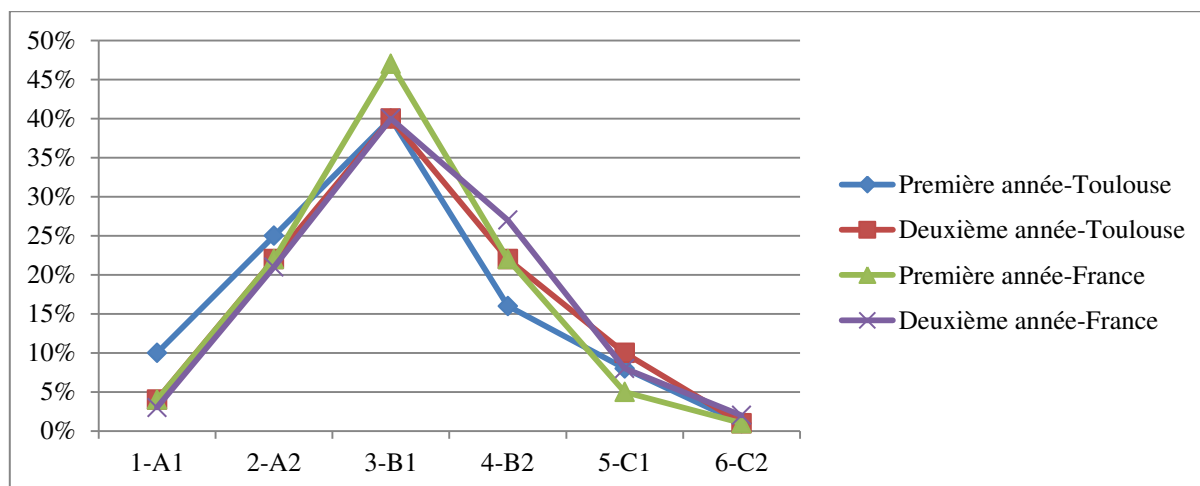


Figure 19 — Répartition des niveaux de production orale en continu, en première et deuxième année, Toulouse et France

Les différentes courbes ont un profil relativement similaire avec un pic en B1. La première année de Toulouse apparaît en deçà. Là encore, le niveau de départ en première année à Toulouse est nettement plus faible que dans l'enquête nationale. Si nous comparons les courbes de deuxième année, elles sont similaires à tous les niveaux, avec une supériorité

pour 2011 en B2. Le niveau obtenu en deuxième année rejoint le niveau national en production écrite.

4.1.3.5 Commentaires

Les niveaux de départ à l'IUT, à Toulouse et nationalement, sont récapitulés dans le tableau suivant. Pour chaque savoir-faire, les trois premiers niveaux sont mentionnés par ordre de grandeur; s'ils montrent une différence inférieure ou égale à 5%, ils sont considérés à égalité (dans ce cas, le niveau ayant un pourcentage légèrement supérieur figure à gauche de l'égalité).

| Savoir-faire | Toulouse Première année 2009 | France Première année 2011 |
|---------------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Compréhension orale | B1, A2, B2 | B1, B2=A2 |
| Compréhension écrite | B1, A2=B2 | B1, B2, A2=C1 |
| Production orale en interaction | A2=B1, B2=A1 | B1, A2, B2 |
| Production orale en continu | A2, B1, A1=B2 | B1=A2, B2 |
| Production écrite | B1, A2, B2 | B1, A2= B2 |

Tableau 30 — Comparaison des *niveaux de départ à l'IUT GMP* Toulouse et en France

En première année, il nous apparaît que les trois niveaux mentionnés dans chaque case du GMP Toulouse ne correspondent pas exactement à ceux de l'enquête nationale, ceci quel que soit le savoir-faire.

A Toulouse, les niveaux B1 et A2 prédominent, excepté en production orale continue, où ils sont inversés et en production orale en interaction où ils sont équivalents. Le niveau A1 est présent en production orale en interaction et en continu. Pour l'enquête France, en compréhension orale et écrite, le niveau B1 est suivi du niveau B2 (égal à A2 en compréhension orale). Le niveau C1 est présent à égalité avec l'A2 en troisième position pour la compréhension écrite. Le niveau A1 n'est pas présent.

Ainsi, nous constatons qu'à l'entrée à l'IUT de Toulouse, les niveaux des cinq savoir-faire sont globalement auto-estimés plus faibles. Ces pourcentages correspondent à nos remarques précédentes concernant le recrutement et l'hétérogénéité des groupes. Il apparaît nécessaire et indispensable de reprendre les bases dès le début du semestre 1 afin de mettre à niveau les apprenants A1 notamment. Le Centre de Langues (CRIL) présent dans l'IUT, peut aider à individualiser le suivi de l'apprenant et permettre un auto-apprentissage guidé.

Les niveaux de deuxième année à l'IUT, à Toulouse et nationalement, sont récapitulés dans le tableau suivant selon le même principe. Les cases grisées indiquent les différences de niveaux entre GMP Toulouse et l'enquête nationale.

| Savoir-faire | Toulouse Deuxième année 2010 | France Deuxième année 2011 |
|---------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Compréhension orale | B1, B2=A2 | B1, B2, A2 |
| Compréhension écrite | B1, B2, C1= A2 | B1, B2, C1=A2 |
| Production orale en interaction | B1, A2, B2 | B1, A2, B2 |
| Production orale en continu | A2, B1=B2 | B1, A2, B2 |
| Production écrite | B1, A2=B2 | B1, B2, A2 |

Tableau 31 — *Comparaison des niveaux de deuxième année à l'IUT GMP Toulouse et en France*

Malgré les différences de niveaux observées lors de l'entrée à l'IUT GMP Toulouse et les résultats nationaux de première année, nous constatons que, lors de la deuxième année, les niveaux des cinq savoir-faire à Toulouse se rapprochent nettement des niveaux nationaux. Le niveau A1 a disparu des résultats de Toulouse en deuxième année. Le niveau B1 apparaît à la première place dans tous les savoir-faire à Toulouse et dans les résultats nationaux, sauf en production orale en continu à Toulouse. Les niveaux de compréhension écrite et de production orale en interaction sont à présent identiques à Toulouse et nationalement.

Les trois différences qui subsistent sont donc :

- en production orale continue où nous observons que le niveau A2 est en première place à Toulouse, alors que le niveau B1 l'est dans l'enquête France. De plus, la différence de niveaux pour cette deuxième année apparaît davantage à Toulouse, avec un niveau B2 équivalent au B1 ;

- en production écrite où nous notons -5% de différence pour le pourcentage des B2 Toulouse par rapport à celui de B2 France ;

- en compréhension orale, en deuxième position, où le niveau B2 est égal au niveau A2 à Toulouse alors que, nationalement, le pourcentage d'apprenants en B2 est supérieur à A2.

Nous assistons donc à une harmonisation des résultats de Toulouse avec les résultats nationaux, ce qui est correct, le DUT étant un diplôme national. La production orale cependant demanderait un travail accru, notamment en ce qui concerne la production orale en continu à Toulouse. D'autre part, un renforcement serait nécessaire à Toulouse en production écrite. Des propositions en ce sens seront faites (cf. chap.9).

4.1.3.6 Auto-évaluation en licence professionnelle

Le cas des étudiants de licence professionnelle nécessite une étude particulière. En effet, les résultats ne peuvent être comparés à ceux des deux premières années d'IUT, puisque le recrutement est différent. L'enquête France et l'enquête Toulouse seront étudiées, en nous

gardant de toute généralité, car chaque licence professionnelle a ses propres caractéristiques. Pour la moyenne de Toulouse, il s'agit de la moyenne pondérée de 2010 et 2011, calculée en fonction du nombre de répondants¹⁹. Dans un second temps, nous comparerons les étudiants possédant un BTS à ceux titulaires d'un DUT. Le nombre de répondants de chaque groupe concerné par chaque enquête n'étant pas très important, nous avons choisi d'additionner les étudiants de licence professionnelle de toutes les enquêtes (France et Toulouse sur trois ans).

➤ Compréhension orale

Les résultats sont les suivants :

| Compréhension orale | France 2009 | Toulouse - Moyenne pondérée 2010-2011 |
|----------------------------|--------------------|--|
| 1-A1 | 3% | 8% |
| 2-A2 | 22% | 12% |
| 3-B1 | 48% | 47% |
| 4-B2 | 20% | 21% |
| 5-C1 | 4% | 11% |
| 6-C2 | 3% | 4% |

Tableau 32 — *Comparaison des niveaux de LPro à l'IUT GMP Toulouse et en France en compréhension orale*

Pour les deux colonnes, le pic est en B1. Nous notons que B1 et B2 regroupent 68% des répondants. Dans l'enquête France, B2 est pratiquement au même niveau qu'A2. A Toulouse, A2 et C1 sont au même niveau, avec de plus, A1 à 8%. Le problème de l'hétérogénéité des groupes se retrouve à nouveau, avec la présence d'extrêmes. Les niveaux se recoupent entre les deux colonnes, mais les différences de niveaux semblent plus marquées à Toulouse.

➤ Compréhension écrite

Nous obtenons les résultats suivants :

| Compréhension écrite | France 2009 | Toulouse - Moyenne pondérée 2010-2011 |
|-----------------------------|--------------------|--|
| 1-A1 | 2% | 5% |
| 2-A2 | 11% | 14% |
| 3-B1 | 45% | 37% |
| 4-B2 | 28% | 32% |
| 5-C1 | 13% | 10% |
| 6-C2 | 2% | 3% |

Tableau 33 — *Comparaison des niveaux de LPro à l'IUT GMP Toulouse et en France en compréhension écrite*

¹⁹ Chaque colonne de tableau comprenant une moyenne sera étiquetée « moyenne pondérée », en raison du nombre variable d'étudiants répondants selon les années. Ceci sera vrai pour les première, les deuxième années et les licences professionnelles.

Pour l'enquête France, le pic est nettement en B1, suivi de B2. Ensuite, à presque à égalité viennent A2 et C1. Pour Toulouse, B1 et B2 parviennent pratiquement au même niveau. Puis, nous constatons qu'A2 est légèrement placé avant C1.

Les compréhensions écrite et orale ne semblent pas poser trop de problèmes aux apprenants avec des niveaux autoévalués pour les trois quarts environ à B1 et B2.

➤ Production orale en interaction (PO/I)

Les résultats sont donnés ci-dessous :

| Production orale en interaction | France 2009 | Toulouse - Moyenne pondérée 2010-2011 |
|--|--------------------|--|
| 1-A1 | 11% | 6% |
| 2-A2 | 36% | 28% |
| 3-B1 | 39% | 43% |
| 4-B2 | 10% | 15% |
| 5-C1 | 3% | 3% |
| 6-C2 | 2% | 3% |

Tableau 34 — Comparaison des niveaux de LPro à l'IUT GMP Toulouse et en France en production orale en interaction

L'enquête France révèle deux pics sensiblement équivalents en B1 et A2. Puis une égalité se profile en A1 et B2. De plus, le total estimé A1+A2 est pour l'enquête France équivalente à 47%. Cette tendance démontre un niveau estimé inférieur aux compétences de compréhension vues précédemment. Ceci est corroboré par l'enquête de Toulouse. Nous observons un pic en B1. A2 vient en seconde position, avec, cependant, un niveau nettement inférieur à celui de l'enquête France. B2 est à 16%, pourcentage supérieur à celui de l'enquête France. En revanche, le total A1+A2 est nettement plus faible que pour l'enquête France, avec 34%.

➤ Production orale en continu

Nous obtenons les résultats suivants :

| Production orale en continu | France 2009 | Toulouse - Moyenne pondérée 2010-2011 |
|------------------------------------|--------------------|--|
| 1-A1 | 18% | 8% |
| 2-A2 | 37% | 28% |
| 3-B1 | 27% | 43% |
| 4-B2 | 13% | 14% |
| 5-C1 | 3% | 5% |
| 6-C2 | 2% | 2% |

Tableau 35 — Comparaison des niveaux de LPro à l'IUT GMP Toulouse et en France en production orale en continu

Cette fois, les colonnes présentent d'assez fortes disparités. Pour l'enquête France, le pic se situe en A2, puis vient le niveau B1 et un pourcentage notable de niveau A1. Pour Toulouse, le pic est en B1, puis A2 et B2 (équivalent à B2 France).

➤ Production écrite

Les résultats obtenus sont les suivants :

| Production écrite | France 2009 | Toulouse - Moyenne pondérée 2010-2011 |
|--------------------------|--------------------|--|
| 1-A1 | 8% | 7% |
| 2-A2 | 24% | 21% |
| 3-B1 | 43% | 45% |
| 4-B2 | 20% | 21% |
| 5-C1 | 6% | 3% |
| 6-C2 | 0% | 2% |

Tableau 36 — Comparaison des niveaux de LPro à l'IUT GMP Toulouse et en France en production écrite

Les résultats présentent les mêmes tendances et sont pratiquement équivalents. Le pic est en B1, suivi d'A2 et B2 sensiblement à égalité. A1, C1 et C2 sont également à un même niveau dans les deux enquêtes.

➤ Commentaires

De la même manière que pour la première et la deuxième années, nous pouvons établir le tableau récapitulatif ci-dessous, de l'autoévaluation des savoir-faire des apprenants de licence professionnelle de l'enquête France 2009, d'une part, et de la moyenne de Toulouse pour 2010 et 2011, d'autre part. Pour chaque savoir-faire, les trois premiers niveaux sont mentionnés par ordre de grandeur; s'ils montrent une différence supérieure ou égale à 5%, ils sont considérés à égalité.

| Savoir-faire | France Licence professionnelle 2009 | Toulouse Licence professionnelle Moyenne pondérée 2010-2011 |
|---------------------------------|--|--|
| Compréhension orale | B1, A2=B2 | B1, B2, A2 |
| Compréhension écrite | B1, B2, A2=C1 | B1=B2, A2=C1 |
| Production orale en interaction | B1=A2, A1=B2 | B1, A2, B2 |
| Production orale en continu | A2, B1, A1, B2 | B1, A2, B2 |
| Production écrite | B1, A2=B2, A1=C1 | B1, A2=B2, A1=C1 |

Tableau 37 — Comparaison des niveaux autoévalués de licence professionnelle à l'IUT GMP Toulouse et en France

En résumé, pour tous les savoir-faire à Toulouse, le niveau majoritaire est estimé à B1, avec B1 équivalent à B2 pour la compréhension écrite. Lors de l'enquête France, B1 domine

également, sauf en ce qui concerne la production orale en continu où A2 prédomine. Pour la production orale en interaction dans l'enquête France, il est à noter que B1 est équivalent à A2. Pour ce qui est de la production écrite, les niveaux sont estimés à l'identique dans les deux enquêtes.

Rappelons que les licences professionnelles ont chacune leurs caractéristiques propres, même si nous avons choisi d'étudier des licences liées au domaine aéronautique. Aucun jugement de valeur n'est établi ici, seules les tendances générales sont dessinées.

Deux remarques s'imposent :

- il nous faut noter le manque de progression global du niveau d'anglais à l'entrée en licence professionnelle par rapport à la deuxième année ;
- les niveaux A1 et C1 sont présents dans le tableau, montrant la grande variété de niveaux qui peut se révéler dans les groupes de licence professionnelle, en raison notamment du double recrutement, DUT et BTS.

Rappelons également qu'il s'agit d'une auto-évaluation et que les niveaux B1 et A2 peuvent représenter pour certains une moyenne « tranquille », où ils se situent volontiers, comme souvent dans les enquêtes de ce type.

Nous proposons donc, en un second temps, une comparaison entre les niveaux auto-estimés de tous les apprenants des enquêtes Toulouse et France, titulaires d'un BTS et ceux d'un DUT, ceci pour chaque savoir-faire. Nous obtenons un échantillon de 68 répondants BTS et 58 répondants DUT.

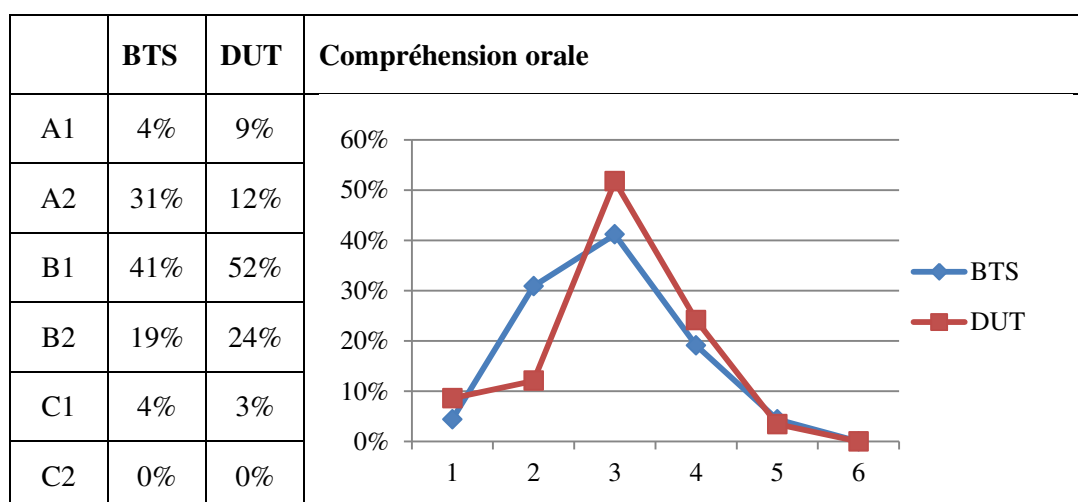


Tableau 38 — Comparaison des niveaux pour les BTS et DUT en compréhension orale

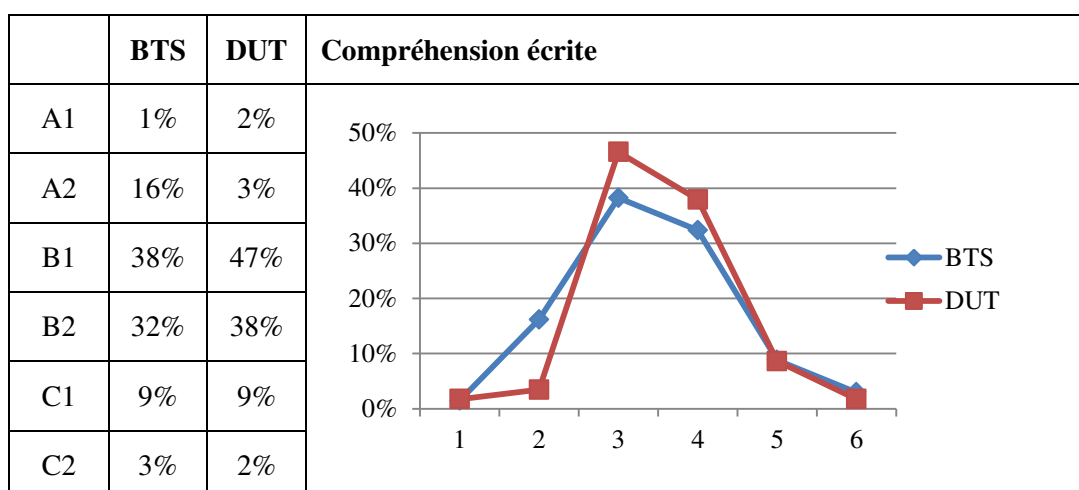


Tableau 39 — Comparaison des niveaux pour les BTS et DUT en compréhension écrite

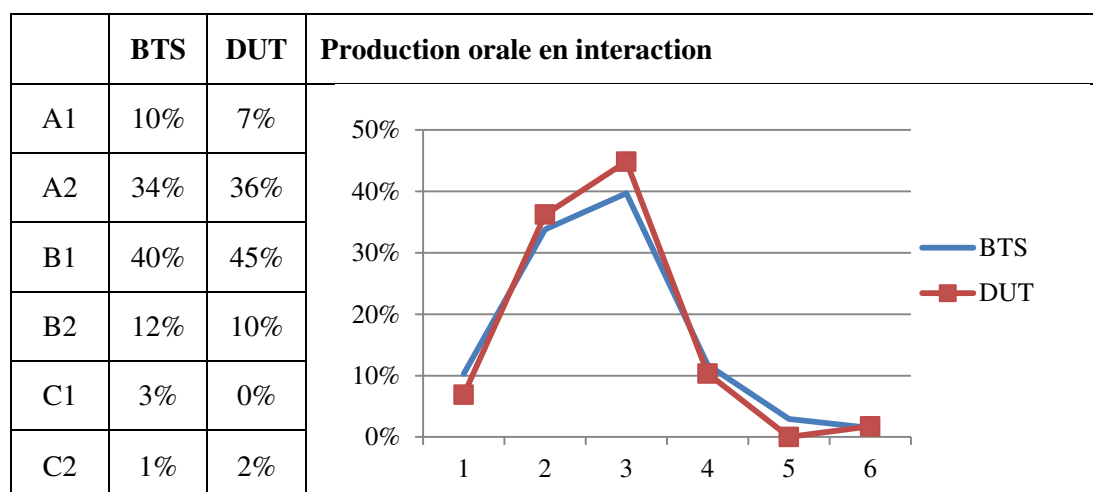


Tableau 40 — Comparaison des niveaux pour les BTS et DUT en production orale en interaction

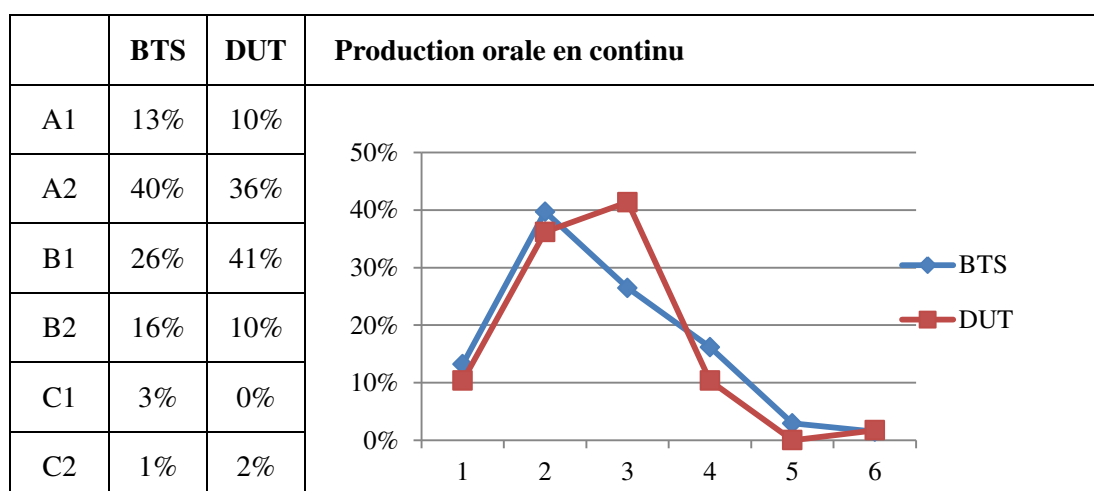


Tableau 41 — Comparaison des niveaux pour les BTS et DUT en production orale en continu

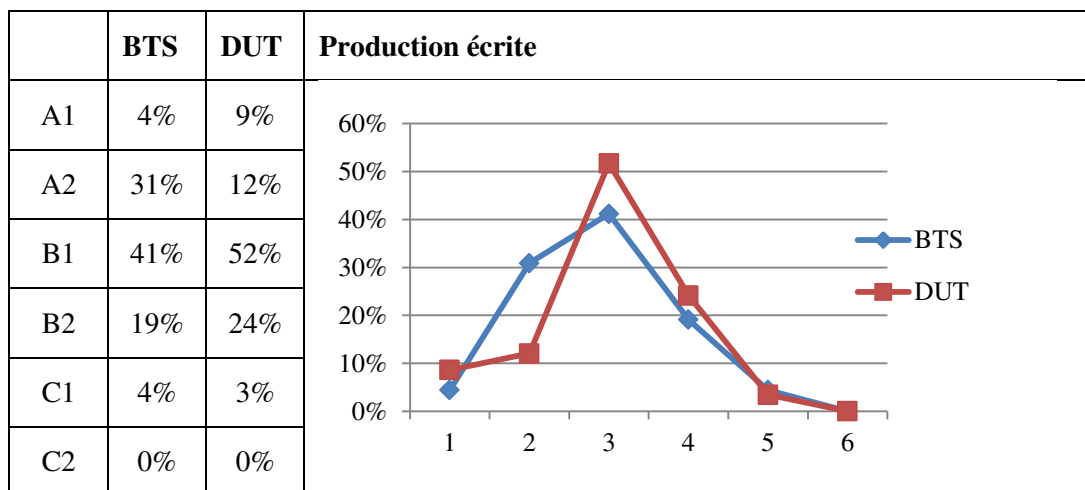


Tableau 42 — Comparaison des niveaux pour les BTS et DUT en production écrite

D'après ces cinq tableaux, les pourcentages et courbes correspondant aux titulaires des DUT indiquent des niveaux plus élevés que ceux du BTS. Ceci est vrai surtout pour la compréhension orale et écrite ainsi que la production écrite (courbe que nous nommerons type A). Il est à noter que la production orale, en interaction ou continue, ne suit pas le même schéma (courbe de type B).

Les courbes de type A présentent un pourcentage de A1 égal ou même supérieur pour les DUT. Le nombre de A2 est inférieur en DUT et B1 apparaît nettement supérieur en DUT. Les autres niveaux sont supérieurs ou égaux en DUT. Nous pouvons nous interroger en ce qui concerne les A1. Rappelons qu'il s'agit d'une auto-évaluation, ce qui voudrait dire que les BTS ont peut-être tendance à se surévaluer, en pensant que le niveau est le même à l'IUT.

Les courbes de type B concernent la production orale. Les pourcentages de A1 et de A2 sont à présent pratiquement équivalents en BTS et DUT (même légèrement inférieurs en DUT pour les A1). Les B1 sont plus élevés en DUT. Les B2 sont équivalents, voire supérieurs en BTS pour l'oral en continu. A nouveau, l'hypothèse précédente d'auto-surévaluation pour les BTS peut resurgir, avec de bonnes notes obtenues à l'oral lors de présentations effectuées en BTS, par exemple.

En conclusion, nous pouvons dire qu'il est difficile de généraliser quant à l'origine de l'hétérogénéité des niveaux en licence professionnelle, des âges différents, des parcours de vie divers pouvant s'ajouter aux causes mentionnées, comme dans tout l'enseignement supérieur.

Pour remédier à cela et compte tenu de l'importance primordiale de l'anglais dans le domaine aéronautique, il serait souhaitable que les résultats d'anglais des apprenants lors des deux premières années dans l'enseignement supérieur soient considérés comme aussi importants, à l'entrée en licence professionnelle, que les matières scientifiques et techniques.

4.1.4 Motivation

4.1.4.1 Première année

Pour les apprenants de première année à Toulouse, nous travaillons avec les résultats indiqués dans le tableau de données biographiques des répondants, au tout début de ce chapitre. Nous ajoutons les résultats des enquêtes 2009 et 2010, soit 193+193 apprenants, donc N=386 et nous faisons une moyenne pour Toulouse, puisque le nombre de répondants est le même dans les enquêtes 2009 et 2010. Pour les apprenants de première année France, nous utilisons les résultats de l'enquête 2011, soit 505 répondants. La question concernant la motivation en particulier est la suivante :

L'apprenant doit cocher la/les case(s) qui correspond (ent) à son cas parmi les cinq réponses proposées rappelées ci-dessous.

- Vous apprenez l'anglais uniquement car vous y êtes obligé (e)
- Vous pensez qu'il est indispensable de connaître l'anglais pour travailler dans votre domaine en France
- Vous pensez que la connaissance de l'anglais peut être utile pour travailler dans une équipe internationale en France
- Vous aimeriez exercer votre profession à l'étranger quelque temps
- Vous pensez que l'anglais vous apporte un enrichissement personnel

Les pourcentages obtenus sont :

| Motivation | Toulouse 2009 | Toulouse 2010 | Toulouse Moyenne pondérée 2009-2010 | France 2011 |
|--------------------------|---------------|---------------|--|-------------|
| 1. obligé (e) | 10% | 12% | 11% | 12% |
| 2. indispensable | 65% | 63% | 64% | 67% |
| 3. équipe internationale | 60% | 62% | 61% | 67% |
| 4. travail à l'étranger | 41% | 47% | 44% | 47% |
| 5. enrichissement | 50% | 58% | 54% | 48% |

Tableau 43 — Motivation des apprenants de première année Toulouse et France

Les deux colonnes de droite sont sensiblement identiques avec entre 1% et 6% de différence. Dans les deux cas, la réponse à la question 1 est quasi identique. Elle correspond à la notion d'« amotivation », l'absence de motivation auto-déterminée chez l'individu (Cf. chap. 3). Environ 11% d'apprenants en moyenne sont dans cette situation au début de la première année.

La question 2 considérant l'anglais comme indispensable pour travailler dans le domaine aéronautique correspond à une motivation extrinsèque instrumentale, proposition qui domine dans les deux cas. La question 3, quant à elle, mentionne le fait de travailler dans une équipe internationale, elle concerne donc la motivation extrinsèque intégrative. Elle est supérieure de 6 points dans l'enquête France. La question 4, s'intéressant au souhait de l'apprenant de partir travailler à l'étranger, provoque les mêmes résultats dans les deux enquêtes et s'intéresse à la fois à la motivation extrinsèque instrumentale et intrinsèque. La question 5, liée à l'enrichissement culturel apporté par la langue étrangère, est centrée sur la motivation intrinsèque. Les résultats sont légèrement supérieurs dans l'enquête de Toulouse.

Ces résultats obtenus au début de la première année sont importants car ils montrent l'état d'esprit des entrants à l'IUT quant à l'utilité de l'anglais. Tout d'abord, nous pouvons regretter le pourcentage assez élevé d'a-motivation, autour de 10%, dénotant un rejet de la langue dû peut-être à une scolarité difficile en anglais ou un manque d'intérêt pour cette matière. Certains découvriront avec surprise et intérêt que l'on peut aussi aborder le domaine technique et spécialisé en anglais dès la première année. Les items 2 et 3 font référence au futur de l'apprenant dans le monde du travail. Environ 2/3 des répondants reconnaissent l'utilité de l'anglais dans le domaine aéronautique. Ce rapport est correct mais devrait être amélioré avec, par exemple, les nombreux témoignages d'anciens étudiants employés dans la branche. Il est primordial que les apprenants comprennent que l'anglais peut être une carte maîtresse dans leur emploi futur.

Le choix à 44-47% de la proposition 4 démontre une certaine ouverture d'esprit et curiosité intéressantes, qualités appréciées en classe mais également qualités que ne manqueront pas de repérer des employeurs potentiels.

Enfin, le fait qu'environ un apprenant sur deux en arrivant à l'IUT considère que l'anglais lui apporte un enrichissement personnel est plutôt satisfaisant (bien que nous l'aimerions supérieur, bien sûr). L'anglais n'est pas seulement considéré comme un outil, mais aussi comme vecteur de culture.

Tous ces points seront développés plus avant dans la troisième partie.

4.1.4.2 Deuxième année

Le tableau suivant regroupe les résultats obtenus :

| Motivation | Toulouse 2009 | Toulouse 2010 | Toulouse Moyenne pondérée 2009-2010 | France 2011 |
|--------------------------|---------------|---------------|--|-------------|
| 1. obligé (e) | 7% | 11% | 9% | 9% |
| 2. indispensable | 70% | 62% | 66% | 65% |
| 3. équipe internationale | 60% | 55% | 57% | 61% |
| 4. travail à l'étranger | 41% | 42% | 42% | 42% |
| 5. enrichissement | 48% | 52% | 50% | 55% |

Tableau 44 — Motivation des apprenants de deuxième année Toulouse/France

En deuxième année, les résultats des deux colonnes de droite sont également très similaires avec, pour la proposition 5 concernant l'enrichissement personnel, une supériorité de 5 points dans l'enquête France à 55% par rapport à 50% pour Toulouse.

4.1.4.3 Evolution de la motivation de la première à la deuxième année

- Evolution de la motivation *d'une cohorte d'apprenants de Toulouse*

Les résultats sont regroupés dans le tableau suivant :

| Motivation | Toulouse Première année 2009 | Toulouse Deuxième année 2010 |
|--------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| 1. obligé (e) | 10% | 11% |
| 2. indispensable | 65% | 62% |
| 3. équipe internationale | 60% | 55% |
| 4. travail à l'étranger | 41% | 42% |
| 5. enrichissement | 50% | 53% |

Tableau 45 — Evolution de la motivation *d'une cohorte d'apprenants à Toulouse*

Les chiffres sont pratiquement identiques et tendraient même vers une légère baisse de motivation en deuxième année. Nous n'observons pas d'évolution notable d'une année à l'autre, l'a-motivation demeurant autour de 10%.

- Evolution en France

Le tableau suivant regroupe les chiffres de l'évolution de la motivation pour l'enquête France :

| Evolution de la motivation | France Première année 2011 | France Deuxième année 2011 |
|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. obligé (e) | 12% | 9% |
| 2. indispensable | 67% | 65% |
| 3. équipe internationale | 67% | 61% |
| 4. travail à l'étranger | 47% | 42% |
| 5. enrichissement | 48% | 55% |

Tableau 46 — Evolution de la motivation *de la première année à la deuxième d'IUT GMP France*

Pour ce cas, nous pouvons effectuer les mêmes observations que pour la cohorte de Toulouse. Les chiffres sont pratiquement identiques et tendraient aussi vers une légère baisse de motivation en deuxième année. Il est à noter, cependant, une légère augmentation pour l'enrichissement personnel apporté par l'apprentissage de la langue étrangère.

La figure suivante récapitule ces résultats :

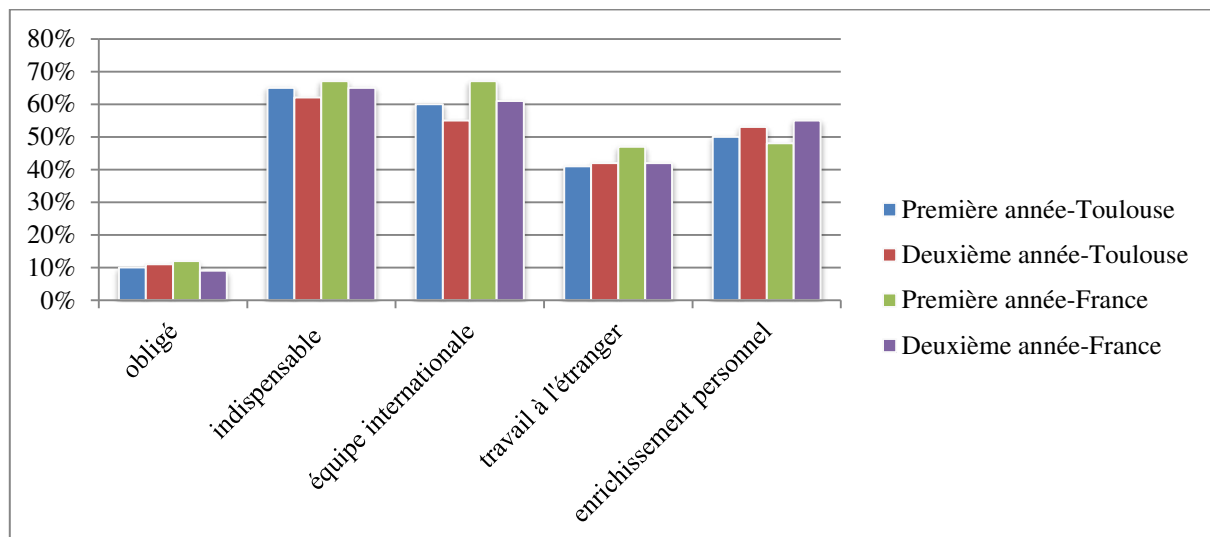


Figure 20 — Comparaison de la motivation en première et deuxième année, Toulouse et France

Cette figure montre une relative stagnation de la motivation dans les deux premières années d'IUT à Toulouse, mais aussi dans l'enquête nationale. Ceci est un constat peu positif. Il revient à l'enseignant, d'anglais mais aussi de matières scientifiques ou techniques, d'essayer d'accroître la prise de conscience de l'importance de l'anglais pour l'emploi futur en deuxième année.

En revanche, la vision de l'anglais comme vecteur d'enrichissement personnel ne faiblit pas au cours de ces deux années et semble même s'accroître en deuxième année. Ceci semble confirmer que l'anglais n'est pas seulement à considérer pour son utilité dans le domaine de la communication professionnelle. L'anglais dit général, autant que l'anglais de spécialité, sont nécessaires à la formation de l'apprenant.

4.1.4.4 Motivation en licence professionnelle

Les résultats obtenus sont les suivants, pour l'enquête nationale de 2009 et la moyenne de Toulouse. Les propositions de réponses sont les mêmes que pour la première et la deuxième année.

| Motivation en licence professionnelle | France 2009 | Toulouse Moyenne pondérée 2010-2011 |
|---------------------------------------|-------------|-------------------------------------|
| 1. obligé (e) | 10% | 16% |
| 2. indispensable | 67% | 79% |
| 3. équipe internationale | 63% | 63% |
| 4. travail à l'étranger | 34% | 39% |
| 5. enrichissement | 52% | 46% |

Tableau 47 — Motivation des apprenants de licence professionnelle Toulouse et France

Les propositions 2 et 3 recueillent respectivement les pourcentages d'adhésion les plus importants dans les deux enquêtes, avec des chiffres nettement plus élevés à Toulouse pour la première proposition et une égalité pour l'item 3. La proposition 5 concernant l'enrichissement personnel recueille également un assez fort pourcentage de 52% pour l'enquête France, soit 6% de plus qu'à Toulouse. Les apprenants sont attirés à 34%-39% par le fait de passer du temps à l'étranger pour exercer leur travail, soit environ un tiers des répondants ; ce pourcentage est peu élevé si l'on considère les enjeux. Plus grave, nous notons un pourcentage toujours relativement élevé pour la proposition 1, pourcentage encore plus fort à Toulouse. L'a-motivation concerne 10 à 16% des apprenants en LPro, ce qui pose un problème, particulièrement lors du recrutement.

Ajoutons à présent aux pourcentages obtenus en licence professionnelle, ceux de deuxième année et nous obtenons la figure ci-dessous qui permet une comparaison.

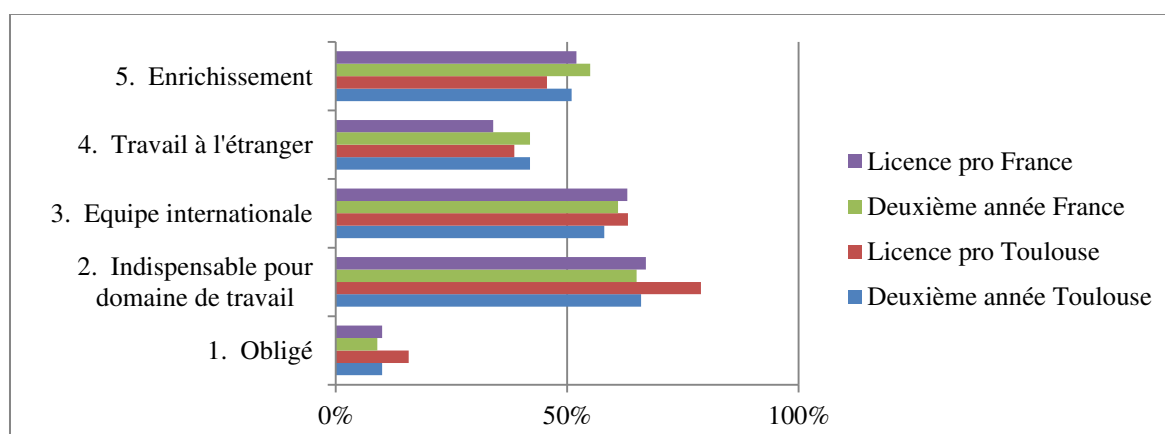


Figure 21 — Comparaison de la motivation des apprenants de licence professionnelle et de deuxième année

Les tendances sont les mêmes pour les deux années à Toulouse et dans l'enquête nationale, avec cependant quelques variations pour chaque proposition.

La proposition 1 concernant l'a-motivation est retenue par environ le même pourcentage d'apprenants de deuxième année que de LPro, ceci étant encore plus notable à Toulouse. Ceci pourra s'avérer problématique dans le monde du travail. Il convient de s'interroger sur l'orientation souhaitée par l'apprenant ou le manque d'informations.

La proposition 2, qui pose l'anglais comme étant indispensable dans le domaine aéronautique, reçoit sensiblement le même nombre de réponses, excepté en LPro Toulouse où elle connaît une forte hausse de 13% par rapport à la deuxième année Toulouse. Ceci semble démontrer une prise de conscience de l'importance de l'anglais dans le domaine de la LPro, Techniques aéronautiques, ce qui est positif.

La proposition 3 concernant l'utilité de l'anglais comme lingua franca pour le travail dans une équipe internationale reçoit le même nombre de réponses dans les quatre cas, avec environ 63%. Ce pourcentage pourrait être accru car les apprenants devraient se rendre compte du fait que de plus en plus d'entreprises internationales recrutent en ce sens et que les techniciens peuvent être amenés à se déplacer et à intégrer des équipes internationales. Les enquêtes effectuées dans le monde du travail confirmeront ce point de vue.

La proposition 4, « Vous aimeriez exercer votre profession à l'étranger quelque temps », semble moins intéresser les LPro que les répondants de deuxième année. Ceci est surtout vrai dans l'enquête France, où le pourcentage d'apprenants intéressés par la proposition diminue de -8%. Il nous semble pourtant que l'ouverture d'esprit et la mobilité sont des qualités primordiales à posséder de nos jours. Ceci sera largement corroboré par nos enquêtes en entreprise.

La proposition 5 mentionnant l'enrichissement personnel apporté par l'anglais regroupe légèrement moins les apprenants de LPro par rapport à la deuxième année, surtout à Toulouse. Les apprenants de LPro sont plus proches du monde du travail et s'intéressent peut-être davantage à l'anglais comme outil de langue professionnelle. Les témoignages recueillis dans les entreprises insisteront plutôt sur le fait que l'anglais puisse aussi aider à la découverte d'autres cultures.

4.1.5 Voyages, séjours, activités hors cours

Pour les sections concernant les voyages et séjours nous travaillons, pour les deux années d'IUT, d'une part avec les pourcentages de la moyenne Toulouse (T) obtenue à partir des enquêtes 2009 et 2010 et, d'autre part, ceux de l'enquête 2011 (enquête France). Les

résultats étant très similaires, nous avons choisi de regrouper ceux de la première et la deuxième année d'IUT. Ensuite, nous étudierons les réponses des licences professionnelles, d'une part avec l'enquête 2009 pour la France et la moyenne des années 2010 et 2011 pour Toulouse.

Enfin, la dernière section qui traite des activités hors cours est basée sur une question ouverte. Nous utilisons les résultats des trois enquêtes effectuées sur les trois années.

4.1.5.1 Première et deuxième années

➤ Séjours en pays anglophones

Les pourcentages d'étudiants de première et de deuxième années ayant séjourné dans un pays anglophone sont les suivants :

| | Toulouse Moyenne pondérée 2009-2010 | France 2011 |
|-----------------------|--|--------------------|
| Première année | 50% | 54% |
| Deuxième année | 49% | 50% |

Tableau 48 — Voyages effectués dans des pays anglo-saxons par les apprenants entrant en première année et en deuxième année

Le tableau révèle une légère supériorité pour l'enquête France 2011 à l'entrée en première année. Le pourcentage de participants et de non-participants à des séjours est réparti de façon égale à Toulouse. Ces pourcentages sont intéressants puisqu'ils révèlent qu'environ un apprenant sur deux, à son entrée dans l'enseignement supérieur, a effectué un voyage dans des pays anglo-saxons. Peu de changements ont lieu de la première à la deuxième année. Les voyages linguistiques ont lieu, le plus souvent, quand l'élève est au collège ou au lycée.

Cependant, il nous faut nous interroger sur la durée des séjours, car l'impact du séjour est directement lié à cette durée.

➤ Durée de séjour

La question « Si oui, indiquez la durée », permet d'obtenir les résultats suivants :

| Durée | Première année Toulouse Moyenne pondérée 2009 - 2010 | Première année France 2011 | Deuxième année Toulouse Moyenne pondérée 2009 - 2010 | Deuxième année France 2011 |
|----------------------------|---|---|---|---|
| environ une semaine | 40% | 45% | 35% | 36% |
| une à deux semaines | 34% | 27% | 34% | 35% |
| trois à quatre semaines | 12% | 14% | 17% | 15% |
| un mois ou plus | 14% | 14% | 14% | 14% |

Tableau 49 — Durée de séjour dans des pays anglophones pour les apprenants de première et de deuxième années

En première année, le nombre d'apprenants ayant effectué un séjour inférieur ou égal à deux semaines est équivalent : 74% pour Toulouse et 72% pour l'enquête France. En deuxième année, la tendance est la même qu'en première année, avec un nombre d'apprenants ayant effectué un séjour inférieur ou égal à deux semaines sensiblement équivalent, à 69% pour Toulouse et à 71% pour l'enquête France.

Cette durée n'est, en général, pas assez longue pour avoir un impact linguistique. Cependant, ce genre de séjour un peu court, scolaire souvent, a le mérite d'offrir une approche du pays et d'éveiller la curiosité des jeunes. Ces séjours peuvent donner le goût des voyages et de la découverte.

De plus, lors de nos entretiens en entreprise, nous verrons que les recruteurs nous ont précisé que les séjours à l'étranger de plus de trois semaines étaient importants pour les CV. (cf. ch.6).

➤ Répartition des pays visités

L'expression « pays anglophones » a parfois été interprétée, de la part des apprenants, comme « pays où j'ai parlé anglais », ces résultats entrant dans la catégorie « autres pays ». Cette remarque s'applique pour les questionnaires de chaque année d'études (première et deuxième années et licence professionnelle).

La répartition des pays²⁰ s'effectue ainsi :

| Pays | Première année Toulouse Moyenne pondérée 2009 - 2010 | Première année France 2011 | Deuxième année Toulouse Moyenne pondérée 2009 - 2010 | Deuxième année France 2011 |
|----------------|---|---|---|---|
| Royaume-Uni | 75% | 77% | 78% | 73% |
| Irlande du Sud | 14% | 13% | 15% | 12% |
| USA | 21% | 20% | 18% | 25% |
| Canada | 11% | 9% | 6% | 11% |
| Autres pays | 15% | 11% | 12% | 12% |

Tableau 50 — Répartition des pays de séjours effectués par les apprenants entrant en première année et en deuxième année de GMP

Dans les quatre enquêtes, le Royaume-Uni est en première position, suivi des Etats-Unis, de l'Irlande du Sud et du Canada. La proximité du Royaume-Uni joue bien sûr en sa faveur et les trois-quarts des répondants concernés par les voyages, s'y sont rendus. Les voyages aux Etats-Unis semblent concerner davantage d'apprenants de l'enquête de deuxième année France, soit un quart des répondants.

²⁰ Les apprenants ont la possibilité de cocher plusieurs cases, indiquant le(s) pays concerné(s).

4.1.5.2 Licence professionnelle

Les questions posées sont identiques à celles concernant la première et la deuxième année. Pour rappel, nous étudions les résultats concernant les pourcentages de l'enquête France 2009 et la moyenne de Toulouse pour les années 2010 et 2011, les deux colonnes situées à gauche.

➤ Séjours en pays anglophones

Les pourcentages d'étudiants de licence professionnelle ayant séjourné dans un pays anglophone sont les suivants :

| France 2009 | Toulouse Moyenne pondérée 2010-2011 | Toulouse 2010 | Toulouse 2011 |
|-------------|-------------------------------------|---------------|---------------|
| 49% | 59% | 49% | 74% |

Tableau 51 — Voyages effectués dans des pays anglophones par les apprenants de licence professionnelle

Pour l'enquête France, le pourcentage de participants/ non-participants à des séjours est réparti sensiblement de façon égale à 50-50%. Toulouse semble avoir davantage de répondants ayant effectué des séjours à l'étranger. Cependant, ces réponses peuvent varier d'une année à l'autre, puisqu'il peut s'agir d'activités extra-scolaires. En revanche, nous constatons que le rapport 50-50% est le rapport qui se reproduit le plus fréquemment.

➤ Durée des séjours

La question « Si oui, indiquez la durée », permet d'obtenir les résultats suivants :

| Durée | France 2009 | Toulouse Moyenne pondérée 2010-2011 | Toulouse 2010 | Toulouse 2011 |
|-------------------------|-------------|-------------------------------------|---------------|---------------|
| environ une semaine | 34% | 31% | 33% | 29% |
| une à deux semaines | 18% | 17% | 17% | 18% |
| trois à quatre semaines | 25% | 20% | 17% | 24% |
| un mois ou plus | 23% | 31% | 33% | 29% |

Tableau 52 — Durée de séjour dans des pays anglophones pour les apprenants de licence professionnelle

Dans les deux enquêtes, le nombre d'apprenants ayant effectué un séjour inférieur ou égal à deux semaines est sensiblement équivalent, 48% pour Toulouse et 52% pour l'enquête France. Puis, il s'avère qu'environ un quart des répondants a passé trois à quatre semaines

dans un pays anglophone et qu'un autre quart, voire davantage pour Toulouse, a séjourné un mois ou plus dans des pays anglophones.

Nous pouvons comparer ces valeurs avec les résultats de la deuxième année, grâce à la figure suivante.

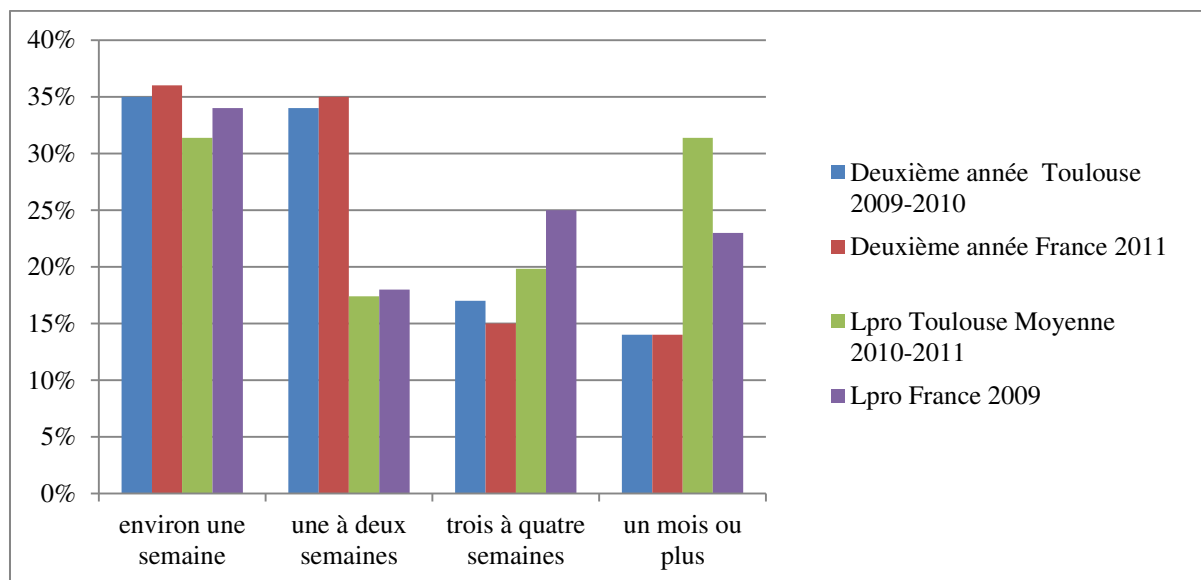


Figure 22 — Comparaison de durées de séjours dans les pays anglophones effectués par les répondants de deuxième année et de licence professionnelle

Pour trois propositions de durée sur quatre, les tendances varient de façon assez remarquable. La seule exception concerne la proposition « environ une semaine », où les résultats sont pratiquement identiques en deuxième année et en licence professionnelle et fluctuent de 31 à 36%. Pour la proposition « une à deux semaines », une forte diminution apparaît, identique dans les deux enquêtes, d'environ 34% en deuxième année à 18% en licence professionnelle. A l'inverse, les séjours effectués pendant trois, quatre semaines ou plus augmentent sensiblement chez les répondants de licence professionnelle. Les étudiants de LPro semblent se rendre compte de la durée nécessaire au séjour à l'étranger pour qu'il soit efficace. Ils peuvent choisir d'y exercer un travail d'été, d'y effectuer un stage ou un voyage. Ceci correspond aux souhaits exprimés par les entreprises en ce qui concerne la durée minimum de trois semaines d'un séjour à l'étranger, afin qu'il soit utile pour l'amélioration de l'anglais. En effet, alors qu'une prise de contact d'une ou deux semaines avec un pays anglophone offre une ouverture au monde, d'un point de vue linguistique une durée minimale de trois ou quatre semaines peut présenter une bonne occasion pour progresser. Le problème cependant pour les étudiants risque d'être d'ordre financier.

➤ Répartition des pays visités

La répartition des pays²¹ s'effectue ainsi :

| Pays | France 2009 | Moyenne pondérée Toulouse 2010-2011 | Toulouse 2010 | Toulouse 2011 |
|----------------|-------------|--|------------------|------------------|
| Royaume-Uni | 70% | 71% | 76% | 64% |
| Irlande du Sud | 6% | 15% | 0% | 36% |
| USA | 32% | 29% | 29% | 29% |
| Canada | 17% | 6% | 0% | 14% |
| Autres pays | 11% | 13% | 12% | 14% |

Tableau 53 — Répartition des pays de séjours effectués par les apprenants de licence professionnelle de GMP

Dans les deux enquêtes, comme en première et deuxième année, le Royaume-Uni est en première position avec environ 70%, suivi des Etats-Unis pour environ un tiers des répondants, puis de l'Irlande du Sud pour Toulouse et du Canada pour l'enquête France. Le pourcentage des autres pays est sensiblement équivalent.

Le Royaume-Uni, en raison de sa proximité et de l'anglais britannique théoriquement « sans accent » attire les apprenants, mais les Etats-Unis intéressent également, malgré leur éloignement. L'accent américain n'est pas un obstacle, les films et internet relayant bien cette différence.

4.1.5.3 Activités en anglais effectuées en dehors des cours

Cette question est une question ouverte : « En dehors des cours, vous utilisez l'anglais pour - . Indiquez une à trois activités et indiquez leur fréquence (souvent, régulièrement ou parfois) ».

| Les activités hors cours | Répondants |
|------------------------------------|------------|
| Q1_2009 | 75% |
| Q1_2010 | 70% |
| Q1_2011 | 79% |
| Total 1^{ère} année | 76% |
| Q2_2009 | 74% |
| Q2_2010 | 79% |
| Q2_2011 | 82% |
| Total 2^{ème} année | 79% |
| Q3_2009 | 75% |
| Q3_2010 | 82% |
| Q3_2011 | 61% |
| Total 3^{ème} année | 74% |

Tableau 54 — Pourcentages d'apprenants effectuant des activités hors cours

²¹ Les apprenants ont la possibilité de cocher plusieurs cases, indiquant le(s) pays concernés.

Pour tous les questionnaires, les pourcentages de répondants à cette question, non obligatoire, sont assez élevés, avec un pourcentage minimum de 61% une seule fois, puis un minimum de 70% à un maximum de 82%. Le pourcentage de répondants de deuxième année est le plus élevé, légèrement en hausse par rapport à la première année. La troisième année présente un pourcentage inférieur à la première année. Le nombre de répondants concernés est donc important, ce qui est fort positif puisque ces activités effectuées hors cours prolongent et renforcent l'exposition à la langue.

Il convient à présent d'étudier la façon dont se répartissent ces activités. Les résultats ont été analysés avec l'aide du logiciel AntConc 3.2.4w. Nous avons étudié en premier lieu la fréquence déclarée par les apprenants, puis les savoir-faire liés aux activités mentionnées et en dernier lieu les champs sémantiques les plus notables.

➤ Fréquence

Nous avons recensé l'occurrence des quatre adverbes : souvent, régulièrement, parfois, jamais. Un même étudiant peut utiliser plusieurs fois ces adverbes. Notons que les adverbes « jamais », « rien » ou « non » n'apparaissent que rarement, l'apprenant préférant le plus souvent ne pas répondre à la question. Ces occurrences apparaissent dans le tableau suivant en pourcentages les uns par rapport aux autres dans une même colonne, selon les années d'études.

| Fréquence | Première année | Deuxième année | Licence professionnelle |
|-------------------|----------------|----------------|-------------------------|
| Souvent | 26,4 | 31,5 | 26,3 |
| Régulièrement | 24,3 | 26,9 | 25,3 |
| Total 1 | 50,7 | 58,4 | 51,6 |
| Parfois | 48,6 | 40,2 | 45,2 |
| Rien, jamais, non | 0,8 | 1,4 | 3,2 |

Tableau 55 — *Pourcentages d'utilisation des adverbes de fréquence par année d'études*

Dans chacune des trois colonnes des années, la proposition « parfois » présente la plus forte occurrence des adverbes de fréquence mentionnés. Cependant, si l'on additionne les deux lignes « régulièrement » et « souvent » dans la ligne nommée « Total 1 », la somme des occurrences de ces adverbes est sensiblement équivalente à l'occurrence de la proposition « parfois », en première année et en licence professionnelle. En deuxième année, cette somme est supérieure de 18,2 points, ce qui dénote une fréquence supérieure d'activités.

➤ **Savoir-faire utilisés**

Toujours en utilisant les listes de mots et leurs occurrences dans les réponses données par AntConc, nous avons groupé les verbes les plus utilisés pour décrire des activités liées aux savoir-faire cités dans le CECRL.

Nous sommes conscientes que les activités effectuées peuvent faire appel à plusieurs savoir-faire différents. Nous avons donc délaissé des verbes comme « communiquer » qui peut référer à la production orale et/ou écrite. Ainsi, nous ne notons ici que les emplois explicites des verbes mentionnés dans le tableau ci-dessous. Les résultats sont des pourcentages, classés par année d'études :

| Savoir-faire | Verbes | Première année | Deuxième année | Licence professionnelle |
|----------------------|---------------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------|
| Compréhension orale | écouter, regarder | 44,1 | 48,5 | 47,5 |
| Production orale | parler, discuter | 25,6 | 25,1 | 27,9 |
| Compréhension écrite | lire | 23,1 | 24,1 | 21,3 |
| Production écrite | écrire, rédiger, traduire | 7,3 | 2,3 | 3,3 |

Tableau 56 — *Savoir-faire utilisés lors d'activités hors des cours*

Des tendances générales se retrouvent dans les trois colonnes, les résultats étant relativement uniformes, excepté pour la production écrite en première année. La compréhension orale concerne presque un répondant sur deux, avec une légère augmentation en deuxième année et en licence professionnelle. La production orale et la compréhension écrite sont presque à égalité et concernent chacune environ un quart des répondants. En licence professionnelle, la production orale est cependant supérieure à la compréhension écrite de 6,6 points. Les activités orales semblent davantage attirer les apprenants puisque leur pourcentage atteint, compréhension et production confondues, environ 70% à 75% selon les années. Puis vient la production écrite, présente en première année puis assez délaissée, semble-t-il, par les deux autres années. Cette baisse de la production écrite pourrait s'expliquer par l'insistance accordée aux autres savoir-faire pendant les cours à l'IUT. Il sera intéressant de confronter ces résultats avec ceux concernant la nature des tâches effectuées par les techniciens en entreprise.

Nous avons voulu affiner ces résultats pour les activités liées à la compréhension, lors des deux premières années d'IUT, en relevant les compléments liés aux verbes concernés les plus utilisés. Ainsi, pour les compléments des verbes « regarder » et « lire », nous obtenons les tableaux suivants avec les pourcentages d'occurrences de chaque complément par rapport aux autres :

| Regarder | Première année | Deuxième année |
|-----------------|-----------------------|-----------------------|
| Films | 45,9 | 46,8 |
| Séries | 29,1 | 34,8 |
| Vidéos | 18,2 | 13,6 |
| Télévision | 6,1 | 4,3 |
| Documentaires | 0,8 | 0,5 |

Tableau 57 — Pourcentages des noms compléments du verbe « regarder »

Notons que le verbe « regarder » fait ici exclusivement référence au monde audiovisuel. D'après ce premier tableau, nous constatons que les films sont nettement plébiscités par les répondants. Ils sont soit en version originale ou en version originale sous-titrée, précisent quelques réponses. Les séries ont également beaucoup de succès et plus encore en deuxième année.

Pour les compléments du verbe « lire », nous obtenons le tableau suivant.

| Lire | Première année | Deuxième année |
|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Notices, modes d'emploi | 22,3 | 6,4 |
| Articles | 21,8 | 25,5 |
| Journaux, presse, revues, magazines | 15,0 | 19,9 |
| Documents | 14,5 | 10,6 |
| Livres, romans | 13,0 | 19,1 |
| Informations, news | 8,3 | 12,8 |
| Textes | 5,2 | 5,7 |

Tableau 58 — Pourcentages des noms compléments du verbe « lire »

Cette liste est plus variée que la précédente et montre la richesse des sources de lecture possibles. Pour les répondants, le contenu est important, davantage encore que la longueur des textes, avec autant de journaux et revues que de livres, ce qui est positif. L'importance de la lecture de notices et modes d'emploi est à remarquer en première année. Elle est liée au goût des apprenants de GMP pour les machines et les techniques. L'utilisation de cette source de lecture précise, déjà réalisée en classe, pourrait même être renforcée et accentuer ainsi la motivation en première année. Cette remarque est un exemple de l'importance de la connaissance de ces activités en vue de proposer des tâches motivantes pour l'apprenant. En revanche, cette lecture de notices et de modes d'emploi diminue très nettement en deuxième année, fait qu'il est également bon de connaître, toujours dans le but de motiver les apprenants.

➤ Champs sémantiques

Nous avons regroupé les termes employés par les apprenants dans leurs réponses, selon les champs sémantiques les plus fréquemment mentionnés, indépendamment des années d'études, car les différences ne sont pas notables.

Ainsi, il apparaît que les champs sémantiques les plus souvent mentionnés sont :

- informatique, internet, jeux
- communication, amitié, famille
- domaines techniques, sports
- vacances, voyages

Nous notons bien sûr l'importance croissante de l'informatique. Au total, par exemple, les jeux vidéo représentent 12,4% des activités mentionnées par les apprenants de première année et 7,7% par ceux de seconde année.

Nous pensons donc qu'une meilleure connaissance des activités hors cours permet de cerner et de mieux connaître les goûts et les occupations des répondants. L'attrait pour les activités orales notamment pourrait être un facteur de motivation à accentuer chez les apprenants, afin qu'ils puissent profiter d'un véritable « bain linguistique » régulier. Dans la troisième partie de la thèse, nous étudierons l'existence d'un lien entre activités hors cours et niveau d'anglais. De plus, grâce à la connaissance de ces activités, nous serons en mesure de proposer des recommandations.

4.1.6 Manques, besoins

La question portant sur les manques et besoins perçus par les apprenants est une question à choix multiple :

« Vos difficultés ou non en anglais. Cochez la/les case(s) qui correspond (ent) à votre cas :

- Manque de bases grammaticales (groupe nominal, groupe verbal)
- Problème de formation de phrases (ordre des mots, formation de questions)
- Manque de vocabulaire général
- Manque de vocabulaire technique
- Problèmes de prononciation »

En 2009, nous n'avions pas fait de distinction entre vocabulaire général et vocabulaire technique. Cependant, les années suivantes, devant l'importance de ce facteur pour les apprenants, nous avons souhaité affiner nos résultats, avec une différenciation entre les deux.

Rappelons que le libellé des questions est volontairement simple, pour s’assurer de la compréhension totale et immédiate des répondants.

4.1.6.1 Première année

| Manques | Toulouse 2009 | Toulouse 2010 | Toulouse Moyenne pondérée 2009 - 2010 | France 2011 |
|---|---------------|---------------|---------------------------------------|-------------|
| Manque de bases grammaticales (groupe nominal, groupe verbal) | 43% | 39% | 41% | 46% |
| Problème de formation de phrases (ordre des mots, formation de questions) | 40% | 28% | 34% | 26% |
| Manque de vocabulaire général | | 56% | 56% | 65% |
| Manque de vocabulaire technique | | 74% | 74% | 70% |
| Problèmes de prononciation | 38% | 30% | 34% | 28% |

Tableau 59 — Manques perçus par les apprenants de première année

Nous remarquons que, dans les colonnes de la moyenne de Toulouse et de 2011 pour la France, le manque de vocabulaire vient en première position. Seuls, les pourcentages de vocabulaire général et technique de 2010 sont comptés pour la moyenne de Toulouse. Dans les deux colonnes de droite, nous notons que le manque de vocabulaire technique domine.

En seconde position, dans les deux cas, vient un manque de bases grammaticales, manque ressenti plus fortement dans l’enquête France de 2011. Puis, arrivent, presque à égalité, les problèmes de prononciation et ceux de formation de phrases, ces problèmes étant ressentis plus fortement dans les enquêtes effectuées à Toulouse.

4.1.6.2 Deuxième année

| Manques | Toulouse 2009 | Toulouse 2010 | Toulouse Moyenne pondérée 2009 - 2010 | France 2011 |
|---|---------------|---------------|---------------------------------------|-------------|
| Manque de bases grammaticales (groupe nominal, groupe verbal) | 49% | 43% | 46% | 47% |
| Problème de formation de phrases (ordre des mots, formation de questions) | 27% | 31% | 29% | 29% |
| Manque de vocabulaire général | 84% | 62% | | 60% |
| Manque de vocabulaire technique | | 61% | | 56% |
| Problèmes de prononciation | 30% | 28% | 29% | 30% |

Tableau 60 — Manques perçus par les apprenants de deuxième année

A nouveau, le manque perçu de vocabulaire se trouve en première position. La différence a été proposée en 2010, pour les mêmes raisons qu'en première année, entre vocabulaire technique et vocabulaire général. L'écart se réduit entre vocabulaire général et technique. Les deux catégories sont à égalité à Toulouse, et le vocabulaire général semble manquer davantage chez les apprenants de l'enquête France 2011. Les autres manques ressentis sont identiques à Toulouse et dans l'enquête France en deuxième année.

4.1.6.3 Evolution des manques perçus, de la première à la deuxième année

➤ Evolution des manques *perçus par une cohorte d'apprenants de Toulouse*

Les résultats sont regroupés dans le tableau suivant :

| Manques | Toulouse Première année 2009 | Toulouse Deuxième année 2010 |
|---|---------------------------------|---------------------------------|
| Manque de bases grammaticales (groupe nominal, groupe verbal) | 43% | 43% |
| Problème de formation de phrases (ordre des mots, formation de questions) | 40% | 31% |
| Manque de vocabulaire général | | 62% |
| Manque de vocabulaire technique | | 61% |
| Problèmes de prononciation | 38% | 28% |

Tableau 61 — Evolution des manques *perçus d'une cohorte d'apprenants à Toulouse*

Nous ne pouvons vérifier ici la catégorie vocabulaire, car elle n'est pas identique dans les deux enquêtes, ainsi que nous l'avons indiqué précédemment. Les baisses significatives concernent la formation des phrases ainsi que les problèmes de prononciation. Le manque de bases grammaticales est toujours en seconde position et reste à un fort pourcentage.

➤ Evolution en France

Le tableau suivant regroupe les chiffres de l'évolution des manques perçus, pour l'enquête France.

| Manques | France Première année-2011 | France Deuxième année 2011 |
|---|-------------------------------|-------------------------------|
| Manque de bases grammaticales (groupe nominal, groupe verbal) | 46% | 47% |
| Problème de formation de phrases (ordre des mots, formation de questions) | 26% | 29% |
| Manque de vocabulaire général | 65% | 60% |
| Manque de vocabulaire technique | 70% | 56% |
| Problèmes de prononciation | 28% | 30% |

Tableau 62 — Evolution des manques *perçus, de la première année à la deuxième d'IUT GMP France*

Les pourcentages restent sensiblement identiques, dénotant les mêmes manques perçus. Seul, le manque de vocabulaire technique affiche une forte baisse, ainsi que celui de vocabulaire général qui décroît, cependant moins fortement. D'une année à l'autre, les tendances s'inversent, en ce qui concerne le manque perçu de vocabulaire. Le vocabulaire technique est étudié en première année d'IUT. Les apprenants semblent rassurés en deuxième année quant à cette connaissance.

4.1.6.4 Licence professionnelle

La question posée est la même qu'en première et deuxième année. Le tableau ci-dessous indique les résultats obtenus :

| Manques | France 2009 | Toulouse Moyenne pondérée 2010 - 2011 | Toulouse 2010 | Toulouse 2011 |
|---|-------------|---------------------------------------|---------------|---------------|
| Manque de bases grammaticales (groupe nominal, groupe verbal) | 45% | 45% | 46% | 43% |
| Problème de formation de phrases (ordre des mots, formation de questions) | 35% | 28% | 30% | 26% |
| Manque de vocabulaire général | 76% | 62% | 65% | 57% |
| Manque de vocabulaire technique | | 42% | 46% | 35% |
| Problèmes de prononciation | 36% | 18% | 16% | 22% |

Tableau 63 — Manques perçus par les apprenants de licence professionnelle

Le premier manque perçu est à nouveau le manque de vocabulaire. De même que pour la première et la deuxième année en 2009, lors de l'enquête France sur la licence professionnelle de cette même année, la distinction entre le vocabulaire général et le vocabulaire technique n'a pas été faite. Le pourcentage unique obtenu est de 76%, regroupant le vocabulaire général et le vocabulaire technique. Pour Toulouse, une différence se fait, en faveur de l'anglais général à 62%, par rapport à l'anglais technique à 42%. Ici, le manque perçu de vocabulaire technique est nettement inférieur à celui ressenti en deuxième année. En deuxième position, vient le manque de bases grammaticales, sensiblement équivalent à celui ressenti en deuxième année. Puis viennent les problèmes de formation de phrases et de prononciation.

La figure ci-dessous nous permet de comparer les manques ressentis en IUT GMP à Toulouse, en gardant à l'esprit le fait que l'origine des apprenants est différente en licence professionnelle. Nous ne pouvons donc parler d'évolution. Nous n'avons pas inclus les

résultats de l'année 2009, car ils ne montrent pas la différence entre vocabulaire technique et vocabulaire général.

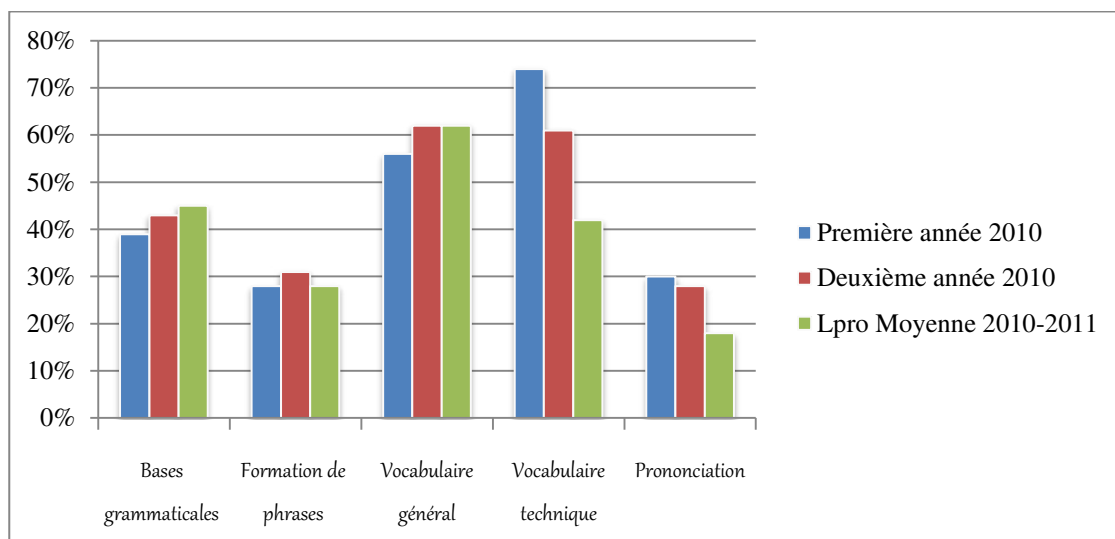


Figure 23 — Comparaison des manques ressentis à Toulouse lors des trois années d'IUT GMP

La figure montre deux pics concernant le vocabulaire. Ce manque semble canaliser les problèmes pour les apprenants, comme si la L2 n'était qu'une suite de mots, et qu'apprendre une langue étrangère consistait en l'apprentissage de vocabulaire. Ces pics, anglais général et anglais technique, indiquent une tendance inverse. Alors que le manque de vocabulaire général va en augmentant, celui du vocabulaire technique décroît nettement, ce qui semble correspondre à l'orientation technique de l'IUT et à une prise de conscience de l'importance du vocabulaire général.

Le manque de bases grammaticales demeure un problème pour 39 à 45% des apprenants du département. Le problème de la formation des phrases est présent également pour 28 à 31% des apprenants. Une consolidation des bases grammaticales en première année sera à envisager dans les recommandations. Les problèmes de prononciation, perçus par les répondants, décroissent de 30 à 19%. Les répondants ne semblent pas les considérer comme de véritables obstacles.

Une prise de conscience des faits linguistiques nous semblerait très utile pour les apprenants afin que chaque domaine (grammatical, lexical, syntaxique, phonologique et phonétique) soit compris et évalué à sa juste valeur.

4.1.7 Anxiété langagière

4.1.7.1 *Prise de parole en première année d'IUT GMP*

Ainsi que nous l'avons mentionné supra (Ch. 3), la première enquête de 2009 ne comporte pas de section spéciale concernant l'anxiété langagière. En 2009, la question concerne la prise de parole et apparaît avec celle traitant des manques et des besoins. Cette question apparaît également en 2010 et en 2011 comme une question séparée. Les résultats sont les suivants pour les apprenants de première année :

| Prise de parole | Toulouse 2009 | Toulouse 2010 | Toulouse Moyenne pondérée 2009 - 2010 | France 2011 |
|--|----------------------|----------------------|--|--------------------|
| Vous préférez parler même si vous faites des erreurs | 29% | 35% | 32% | 38% |
| Vous n'osez pas trop parler de peur de vous tromper | 43% | 34% | 38% | 35% |

Tableau 64 — Prise de parole en première année

L'appréhension semble plus élevée à Toulouse, avec une différence de 6% par rapport à l'enquête nationale à la première affirmation. Pourtant, dans les deux cas, les pourcentages sont forts. Seulement environ un tiers des apprenants privilégie la prise de parole à la correction de la langue. Nous remarquons que 27 à 30% des apprenants n'ont pas répondu à la question ; peut-être ne se sentaient-ils pas concernés ou bien n'avaient-ils pas de problèmes particuliers pour la prise de parole. Il se peut également qu'ils n'aient pas conscience de leur comportement, la réflexion méta-cognitive n'étant pas innée.

4.1.7.2 *Prise de parole en deuxième année d'IUT GMP*

Les résultats sont les suivants, pour la deuxième année d'IUT GMP Toulouse et France :

| Prise de parole | Toulouse 2009 | Toulouse 2010 | Toulouse Moyenne pondérée 2009 - 2010 | France 2011 |
|--|----------------------|----------------------|--|--------------------|
| Vous préférez parler même si vous faites des erreurs | 34% | 38% | 36% | 36% |
| Vous n'osez pas trop parler de peur de vous tromper | 38% | 31% | 34% | 38% |

Tableau 65 — Prise de parole en deuxième année

En deuxième année, les pourcentages sont nettement plus proches pour Toulouse et l'enquête nationale. Pourtant, le blocage n'est dépassé que pour 36% des apprenants. De plus, de 35% à 38% conservent une attitude assez « scolaire » face à l'erreur, qui peut les empêcher de prendre la parole.

4.1.7.3 Evolution de la prise de parole pendant les deux années d'IUT GMP

➤ A Toulouse, moyenne 2009 - 2010

Le tableau ci-dessous donne les résultats obtenus :

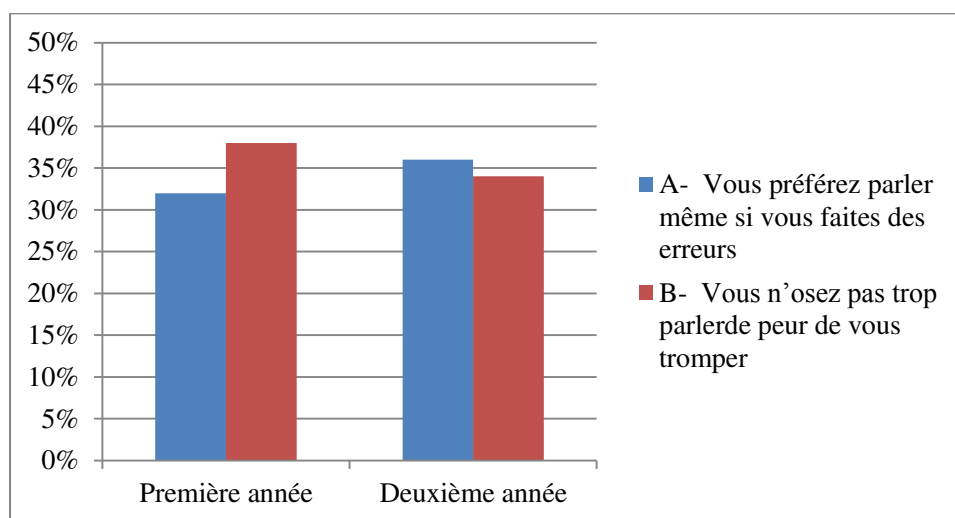


Figure 24 — Evolution de la prise de parole sur les deux années d'IUT GMP, Toulouse

A Toulouse, la parole semble se libérer pour 4% d'apprenants, de la première à la deuxième année. La peur de l'erreur est en baisse de 4%. Les tendances s'inversent, mais les différences sont faibles.

➤ Enquête nationale 2011, pendant les deux années d'IUT GMP

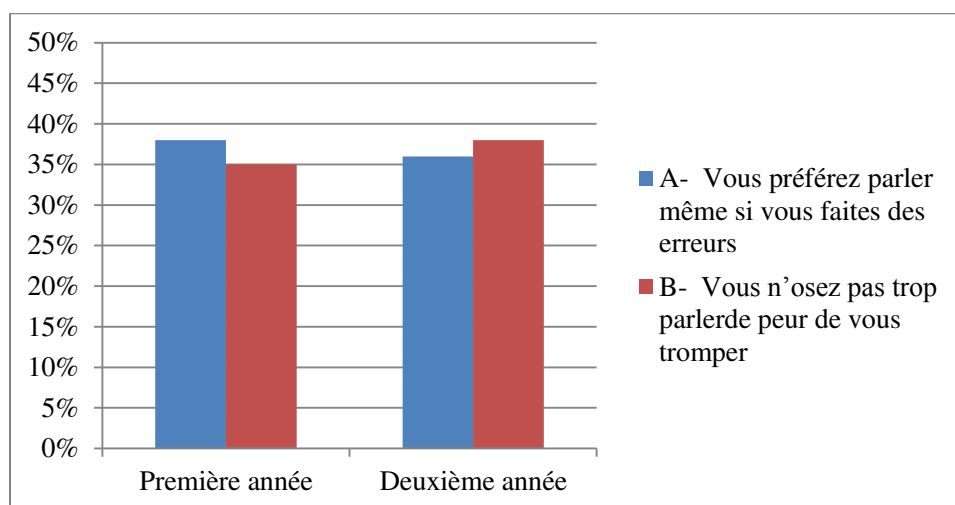


Figure 25 — Evolution de la prise de parole sur les deux années d'IUT GMP, France

Les différences entre les deux années ne sont pas significatives. D’après les résultats de cette enquête, l’appréhension face à la prise de parole semble exister pratiquement de la même façon lors des deux années d’IUT. Les résultats stagnent, comme au GMP Toulouse.

Le phénomène « d’accoutumance » de la première à la deuxième année ne se produit pas véritablement ici, ce qui tend à démontrer un ancrage plus profond de cette anxiété langagière. La dichotomie entre l’attitude face aux matières scientifiques jugées principales et face aux matières considérées comme plus « littéraires » et secondaires réapparaît ici. Les apprenants sont des non-spécialistes et beaucoup éprouvent un véritable complexe à s’exprimer dans la langue étrangère. La prise de parole devrait donc être davantage favorisée et ce, dès les premiers mois à l’IUT. Le climat, l’ambiance de la classe sont essentiels car l’apprenant doit se sentir en confiance.

4.1.7.4 Licence professionnelle

Les résultats obtenus lors des diverses enquêtes effectuées en licence professionnelle sont regroupés dans le tableau ci-dessous.

| Prise de parole | France 2009 | Toulouse Moyenne pondérée 2010 - 2011 | Toulouse 2010 | Toulouse 2011 |
|--|--------------------|--|--------------------------|--------------------------|
| Vous préférez parler même si vous faites des erreurs | 34% | 44% | 35% | 57% |
| Vous n’osez pas trop parler de peur de vous tromper | 41% | 30% | 38% | 17% |

Tableau 66 — Prise de parole en licence professionnelle

Nous obtenons des résultats sensiblement équivalents lors des enquêtes 2011 France et 2010 de Toulouse. Ils varient de 34 à 35% pour A et de 38 à 41% pour B. Dans ces deux cas, la peur de prendre la parole et de faire des erreurs concerne davantage de répondants que la prise de parole « libérée » de cette peur.

Une différence est à noter pour l’enquête 2011 de Toulouse, où la deuxième affirmation recueille un pourcentage nettement inférieur et A nettement supérieur. Les résultats concernant l’anxiété langagière, étant souvent directement liés à la personnalité de l’apprenant, peuvent donc être très fluctuants d’une année à l’autre. Les causes de cette anxiété sont explorées plus loin (cf. 4.1.7.6).

4.1.7.5 Tâches orales anxiogènes

Parallèlement à ces résultats, nos premiers entretiens en entreprise nous avaient permis de constater la présence d'un problème récurrent en entreprise, en l'occurrence, l'existence d'une anxiété langagière en L2. Ayant constaté que cette anxiété existe sur le lieu de travail et peut poser un réel problème au technicien, nous avons décidé de l'étudier plus précisément en amont, à l'université. Ainsi, les questionnaires de 2010 et 2011 comportent trois questions supplémentaires. Elles concernent les tâches jugées anxiogènes en salle de cours, les causes d'anxiété en L2, ainsi qu'une suggestion de solutions qui permettraient de la faire diminuer.

Nous nous sommes inspirées du questionnaire développé par la chercheuse Lindy Woodrow (2006) et avons demandé aux étudiants d'indiquer le degré d'appréhension ressentie pour une tâche donnée. Nous n'étudions pas toutefois l'opposition « classe » et « hors de la classe » que Woodrow étudie, car les tâches proposées aux étudiants correspondaient dans son cas à un environnement d'anglais langue seconde (Australie).

Les tâches proposées sont au nombre de cinq :

Tâche (a) : « Répondre à une question du professeur en anglais »

Tâche (b) : « Jouer un rôle ou un dialogue devant la classe »

Tâche (c) : « Travailler en binôme »

Tâche (d) : « Effectuer une présentation devant la classe »

Tâche (e) : « Lire à voix haute devant la classe »

Tâche (f) : « Participer à une conversation de groupe en anglais »

Dans les questionnaires, nous avons préféré utiliser le terme appréhension plutôt que celui d'anxiété, dont le sens est assez fort en français, afin d'éviter une crainte supplémentaire chez les répondants. Le terme appréhension doit être perçu de façon plus neutre par les apprenants.

Afin d'évaluer le degré d'anxiété, nous avons utilisé une échelle de type Likert de 1 à 5, qui était indiquée aux apprenants sous la forme :

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|----------------------------|
| Aucune appréhension | Légère appréhension | Appréhension moyenne | Forte appréhension | Très forte appréhension |

Tableau 67 — *Echelle de type Likert appliquée aux degrés d'anxiété*

Il est important d'insister sur le fait que les étudiants ne sont pas les mêmes d'une enquête à l'autre et que l'anxiété est une caractéristique intimement liée à la personnalité de l'apprenant. Ceci peut empêcher une généralisation des résultats, quant à l'évolution ou la

diminution de l'anxiété dans le cursus universitaire. En revanche, le niveau d'anxiété provoqué par les tâches peut être évalué.

Nous avons procédé à une étude des résultats obtenus, tâche par tâche selon chaque enquête. Par souci de concision, les résultats n'offrant pas de différences notables, nous avons choisi de présenter ensemble ceux de l'année 2010 pour Toulouse, pour la première, la deuxième année et la licence professionnelle.

➤ *Première année d'IUT GMP Toulouse*

Le tableau suivant récapitule les résultats obtenus, en ce qui concerne les tâches proposées et les degrés d'anxiété qui leur sont liés. La colonne de droite indique la valeur médiane d'anxiété utilisée comme mesure comparative entre les situations.

| Tâches et degrés d'anxiété en première année Toulouse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Mediane |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------------|
| (a) Répondre à une question du professeur en anglais | 36% | 32% | 20% | 12% | 1% | 1,4 |
| (b) Jouer un rôle ou un dialogue devant la classe | 20% | 24% | 29% | 21% | 7% | 2,2 |
| (c) Travailler en binôme | 53% | 23% | 16% | 7% | 1% | 1,0 |
| (d) Effectuer une présentation devant la classe | 16% | 28% | 31% | 16% | 9% | 2,2 |
| (e) Lire à voix haute devant la classe | 37% | 31% | 17% | 11% | 4% | 1,4 |
| (f) Participer à une conversation de groupe en anglais | 29% | 32% | 25% | 11% | 3% | 1,7 |

Tableau 68 — *Degrés d'anxiété liés aux tâches, première année Toulouse 2010*

D'après ce tableau, et les valeurs médianes obtenues, nous constatons que les tâches qui provoquent le plus d'anxiété, en première année, sont (classement de la tâche la plus anxiogène à la moins anxiogène) :

- « Jouer un rôle ou un dialogue devant la classe » à égalité avec « Effectuer une présentation devant la classe » soit (b), (d)
- « Participer à une conversation de groupe en anglais », soit (f)
- « Répondre à une question du professeur en anglais » à égalité avec « Lire à voix haute devant la classe » soit (a), (e)
- « Travailler en binôme » soit (c)

Les tâches les plus anxiogènes sont liées à une production orale en interaction « limitée » (b) et à une production orale en continu (d), toutes deux effectuées devant la classe. La production orale en interaction ou en continu face à un public crée de l'anxiété. Cet exercice peut s'apparenter à un exercice théâtral. Dans le cas de l'interaction, il s'agit d'une

tâche doublement difficile car il faut se gérer soi-même et également gérer l'autre, tout cela devant des spectateurs.

La participation à une conversation de groupe en anglais (f) est moins anxiogène, l'apprenant étant à niveau égal avec ses pairs. Le degré d'anxiété est moins élevé, mais peut varier selon les cas, selon les groupes où a lieu la prise de parole, par exemple. Le fait de répondre à une question du professeur en anglais (a) ou de lire à voix haute (e) se révèlent être des tâches assez peu anxiogènes. Toutes deux sont des tâches familières. La tâche (a) ne semble pas provoquer trop d'anxiété, ce qui est rassurant, mais un niveau minimal doit être ciblé. En effet, dans la mesure du possible, le climat de la classe doit être dénué d'anxiété langagière. La tâche de lecture (e) consiste en un oral face à la classe. Mais cette fois, ce n'est pas un « pur » oral puisqu'il s'appuie sur une base écrite. La peur de l'erreur disparaît. Seules demeurent les fautes de prononciation et d'élocution, estimées comme peu importantes pas les apprenants (cf. 4.1.6.4). Enfin, le travail en binôme (c) est jugé comme une tâche qui provoque très peu d'anxiété. Il s'agit à nouveau de production orale en interaction, mais cette fois avec un pair, sans public. Cette tâche de pairwork est en général appréciée des apprenants, car elle est dénuée d'anxiété et se déroule dans un bon climat. De plus, dans le département GMP, les étudiants ont l'habitude de travailler en binômes (qui peuvent varier selon les matières et à l'intérieur des matières).

➤ Deuxième année d'IUT GMP Toulouse (2010)

Pour cette année, nous obtenons le tableau récapitulatif suivant :

| Tâches et degrés d'anxiété en deuxième année Toulouse | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Mediane |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------------|
| (a) Répondre à une question du professeur en anglais | 34% | 31% | 27% | 7% | 2% | 1,5 |
| (b) Jouer un rôle ou un dialogue devant la classe | 16% | 33% | 28% | 19% | 5% | 2,0 |
| (c) Travailler en binôme | 55% | 16% | 16% | 8% | 5% | 1,0 |
| (d) Effectuer une présentation devant la classe | 13% | 33% | 33% | 16% | 4% | 2,1 |
| (e) Lire à voix haute devant la classe | 41% | 29% | 16% | 10% | 3% | 1,3 |
| (f) Participer à une conversation de groupe en anglais | 27% | 33% | 29% | 8% | 2% | 1,7 |

Tableau 69 — Degrés d'anxiété liés aux tâches, deuxième année Toulouse 2010

Nous obtenons ainsi le classement des tâches suivant, toujours par ordre décroissant :

- « Effectuer une présentation devant la classe » (d)
- « Jouer un rôle ou un dialogue devant la classe » (b)
- « Participer à une conversation de groupe en anglais » (f)

- « Répondre à une question du professeur en anglais » (a)
- « Lire à voix haute devant la classe » (e)
- « Travailler en binôme » (c)

En deuxième année, l'ordre n'est pas vraiment modifié, mais les égalités obtenues en première année se distancient. La tâche la plus anxiogène est la (d), qui concerne les présentations. Elle devance très légèrement la (b). Ces deux tâches (b) et (d), concernent toutes deux la prise de parole en public et mériteront toute notre attention dans la troisième partie. La réponse au professeur (a) est jugée comme plus anxiogène que la lecture à voix haute (e). Les autres propositions n'ont pas varié.

➤ *Licence professionnelle à l'IUT GMP de Toulouse*

Le tableau suivant résume ces résultats :

| Tâches et degrés d'anxiété en licence professionnelle | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Mediane |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------------|
| (a) Répondre à une question du professeur en anglais | 27% | 49% | 19% | 5% | 0% | 1,5 |
| (b) Jouer un rôle ou un dialogue devant la classe | 22% | 38% | 27% | 11% | 3% | 1,7 |
| (c) Travailler en binôme | 68% | 16% | 16% | 0% | 0% | 1,0 |
| (d) Effectuer une présentation devant la classe | 11% | 41% | 35% | 11% | 3% | 2,0 |
| (e) Lire à voix haute devant la classe | 59% | 19% | 19% | 3% | 0% | 1,0 |
| (f) Participer à une conversation de groupe en anglais | 30% | 35% | 32% | 3% | 0% | 1,6 |

Tableau 70 — *Degrés d'anxiété liés aux tâches, licence professionnelle Toulouse 2010*

Nous obtenons ainsi le classement des tâches suivant, toujours par ordre décroissant :

- « Effectuer une présentation devant la classe » (d)
- « Jouer un rôle ou un dialogue devant la classe » (b)
- « Participer à une conversation de groupe en anglais » (f)
- « Répondre à une question du professeur en anglais » (a)
- « Lire à voix haute devant la classe » (e), à égalité avec « Travailler en binôme » (c)

Dans ce cas, chaque tâche apparaît différenciée des autres, sauf pour la lecture à voix haute et le travail en binôme qui sont les deux tâches les moins anxiogènes. Les problèmes d'anxiété se retrouvent pour les situations (d) et (b), les présentations devant la classe apparaissent à nouveau comme fortement anxiogènes. La réponse au professeur est jugée moyennement anxiogène.

➤ Commentaires concernant la première année, deuxième année et la licence professionnelle

D'après les enquêtes de 2010, si nous comparons les trois années, nous obtenons la figure radar suivante :

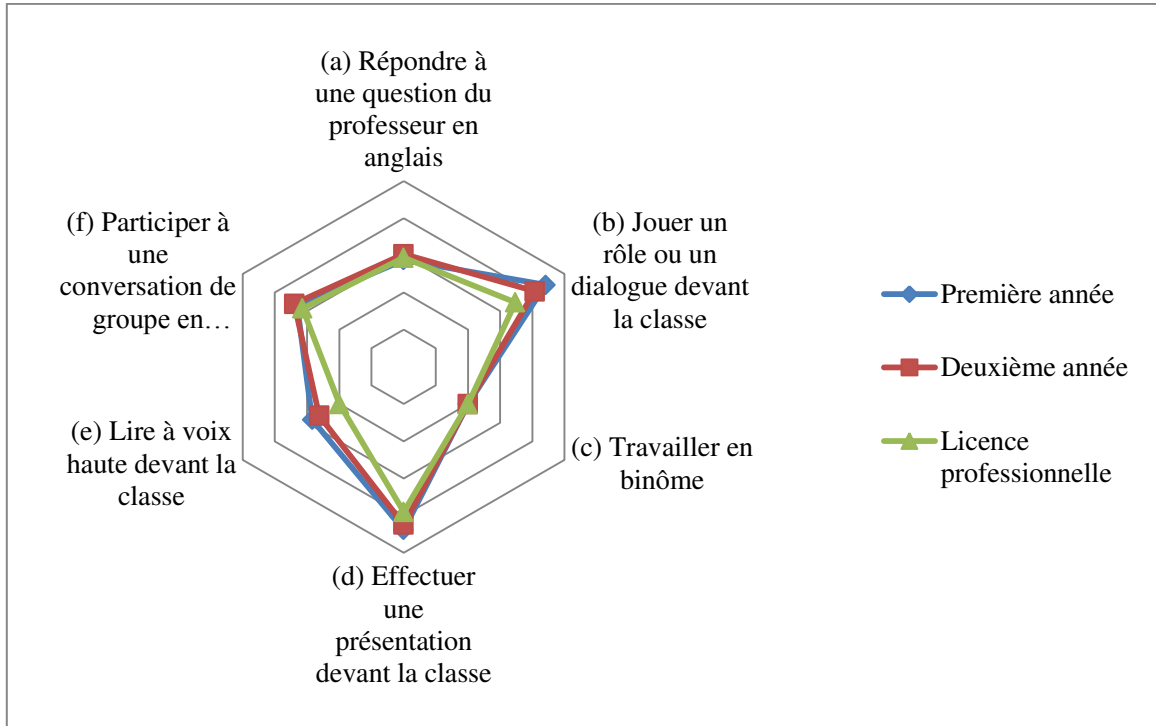


Figure 26 — Degrés d'anxiété des tâches selon les trois années d'IUT GMP Toulouse

Rappelons que plus la tâche provoque d'anxiété, plus elle s'éloigne du centre de la cible. Nous constatons que les deux tâches les plus anxiogènes sont les mêmes quelle que soit l'année d'études : il s'agit de (b) et de (d). Cependant, nous constatons que la tâche (b) devient moins anxiogène de la première année à la licence professionnelle, alors que la tâche (d) est toujours liée à un fort degré d'anxiété. Nous avons précisé qu'il s'agissait d'une prise de parole en public dans les deux cas, soit en continu soit en interaction « limitée ».

Or, il s'agit de situations qui se produisent sur le lieu de travail. Les présentations à effectuer, la prise de parole en interaction lors de réunions sont fréquentes. Il nous faudra travailler à l'IUT sur un phénomène que nous pourrions appeler la « pré-accoutumance aux tâches de l'entreprise », l'agir en amont afin de diminuer voire de prévenir l'anxiété qui risque d'augmenter avec la nouveauté, la découverte de tâches. Dans ce but, lors de notre enquête en entreprise, « sur le terrain », nous nous sommes efforcées de cerner les tâches réellement affectées au technicien en entreprise.

4.1.7.6 *Causes d'anxiété en première et en deuxième année d'IUT GMP*

La question, obligatoire, est la suivante : « Dans votre cas, la (les) raison(s) de votre appréhension est (sont) ». Des réponses apparaissent sous forme de questionnaire à choix multiple, laissant en plus un choix « autre » libre possible, notamment en cas de non anxiété éprouvée.

Les réponses sont résumées dans le tableau suivant :

| Causes d'anxiété | Première année Toulouse 2010 | Deuxième année Toulouse 2010 | Première année France 2011 | Deuxième année France 2011 |
|---|---|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Crainte des réactions et des jugements des autres étudiants | 25% | 16% | 19% | 16% |
| Manque de confiance en vous en anglais | 42% | 39% | 39% | 39% |
| Niveau d'anglais faible | 36% | 33% | 38% | 33% |
| Manque de pratique | 50% | 56% | 55% | 55% |
| Timidité dans tous les domaines | 25% | 21% | 23% | 23% |
| Autre | 9% | 8% | 9% | 10% |

Tableau 71 — *Causes d'anxiété* déclarées par les apprenants

Les résultats quant aux raisons de cette anxiété données par les apprenants des quatre questionnaires, correspondant aux deux années d'IUT GMP de Toulouse et deux au niveau national, sont relativement équivalents. Seules, les raisons données par les apprenants de première année de Toulouse évoquent plus souvent la « crainte des réactions et des jugements des autres étudiants », ainsi qu'un manque de confiance en soi en anglais. Dans les questionnaires des deuxièmes années, les résultats à Toulouse et lors de l'enquête nationale correspondent tout à fait.

Un manque de pratique de la langue est la cause d'anxiété qui apparaît en première position, avec plus de la moitié des répondants notant cette cause. Un manque de confiance en soi en anglais apparaît ensuite, avec 39% des répondants. Le niveau d'anglais est estimé comme cause d'anxiété par 33% des répondants en deuxième année lors de l'enquête de Toulouse et de celle effectuée au niveau national. Ce niveau d'anglais apparaît cité plus fréquemment comme cause en première année d'IUT GMP avec 36%. Une timidité générale, où l'anglais n'est donc pas un cas particulier, est évoquée par une moyenne de 23% des répondants.

La crainte des réactions et des jugements des autres étudiants, plus présente en première année, est citée par 16% des répondants de deuxième année. La dernière ligne « autre » a été complétée le plus souvent par « aucune appréhension » ou une expression équivalente. Elle concerne environ 9% des répondants, ce qui est faible mais non pertinent car les réponses à « autre » sont généralement rares dans des questionnaires, quel que soit le sujet.

4.1.7.7 *Causes d'anxiété en licence professionnelle*

Les résultats sont résumés dans le tableau ci-dessous :

| Causes d'anxiété licence professionnelle | Toulouse 2010 | Toulouse 2011 | Toulouse Moyenne pondérée 2010-2011 |
|---|----------------------|----------------------|--|
| Crainte des réactions et des jugements des autres étudiants | 14% | 17% | 16% |
| Manque de confiance en vous en anglais | 35% | 39% | 37% |
| Niveau faible en anglais | 30% | 33% | 31% |
| Manque de pratique | 70% | 65% | 67% |
| Timidité dans tous les domaines | 11% | 17% | 14% |
| Autre | 11% | 4% | 8% |

Tableau 72 — *Causes d'anxiété* selon les apprenants de Toulouse en licence professionnelle

Le manque de pratique apparaît nettement comme première cause donnée par les répondants, suivi par le manque de confiance en soi et le faible niveau en anglais. La crainte des réactions et des jugements des autres étudiants est ensuite citée comme cause d'anxiété, pratiquement au même niveau qu'une timidité d'ordre générale.

La figure ci-dessous illustre ces résultats, en les comparant aux réponses données par les répondants issus de la première et la deuxième année 2010 à Toulouse :

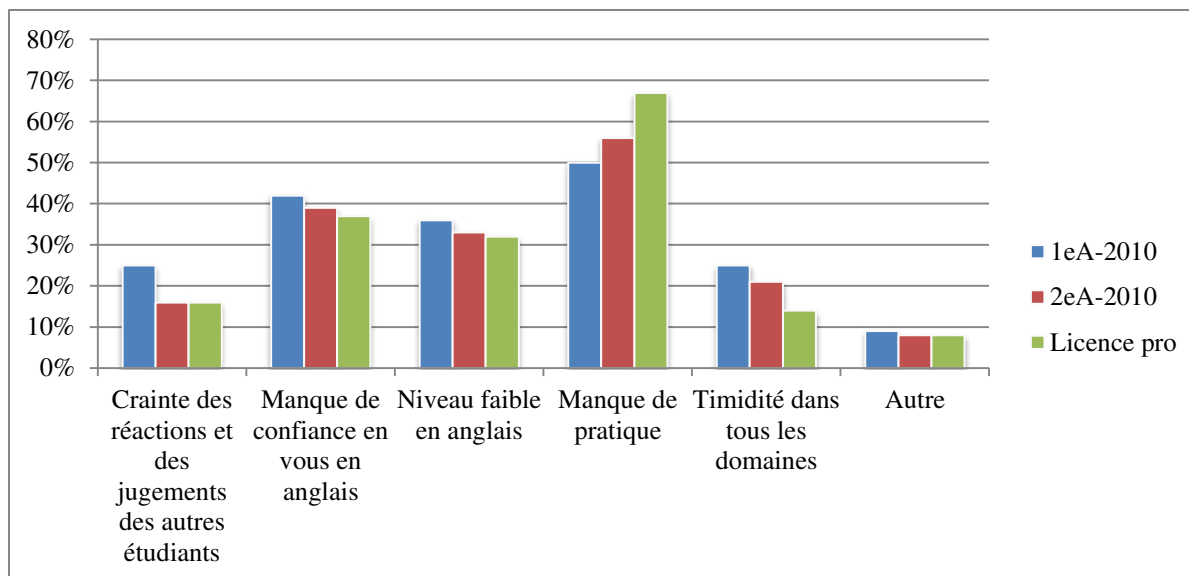


Figure 27 — Comparaison des causes d'anxiété sur trois années d'IUT GMP à Toulouse

Les tendances sont conservées selon les enquêtes. Les causes d'anxiété diminuent au fil des années, à part le manque de pratique. Ce manque de pratique est invoqué comme cause majeure d'anxiété, ceci étant par ailleurs la seule cause qui semble être supérieure en licence professionnelle par rapport aux deux autres années. Le nombre de semaines de cours d'anglais en licence professionnelle est réduit par rapport aux deux premières années d'IUT et peut justifier cette anxiété. La pression du monde du travail qui se rapproche et les perspectives d'avenir incertaines peuvent également renforcer ce besoin d'être à un meilleur niveau. Ensuite, le manque de confiance en soi varie de 42% à 37%, démontrant peut-être une certaine prise de confiance au cours des années d'IUT. Un niveau d'anglais faible est également jugé comme cause d'anxiété par plus de 30% des répondants. Une timidité générale dans tous les domaines est citée comme cause suivante dans le classement, et va en diminuant. Nous constatons de même une baisse de la cause liée à la peur du regard des autres.

Ces réponses données par les apprenants illustrent clairement le fait que l'anxiété langagière en L2 est liée à la situation (Horwitz et al., 1986 : 125). Ainsi, les apprenants évoquent d'abord comme causes un manque de pratique, un manque de confiance en soi en anglais et/ou un niveau faible en anglais. Les causes moins spécifiques à l'anglais ou extérieures apparaissent ensuite, ainsi une timidité dans tous les domaines et le regard des autres.

4.1.7.8 *Suggestions de tâches aidant à diminuer l'anxiété*

Ces suggestions répondent à une question ouverte, non obligatoire, du questionnaire : « Indiquez des activités qui pourraient diminuer cette anxiété ». Rappelons que cette question a été utilisée lors des questionnaires 2010 et 2011. Les résultats ont été analysés tout d'abord par une lecture attentive des textes, puis nous avons eu recours au logiciel AntConc 3.2.4w.

Les pourcentages des répondants sont résumés dans le tableau ci-dessous.

| Question sur les activités pouvant diminuer l'anxiété | Répondants |
|---|------------|
| Q1_2010 | 39% |
| Q1_2011 | 46% |
| Total 1^{ère} année | 44% |
| Q2_2010 | 41% |
| Q2_2011 | 48% |
| Total 2^{ème} année | 46% |
| Q3_2010 | 59% |
| Q3_2011 | 39% |
| Total 3^{ème} année | 51% |

Tableau 73 — Pourcentages de répondants à la question suggérant des activités afin de diminuer l'anxiété

Un peu moins de 50% d'apprenants ont répondu à la question et, parmi eux, quelques répondants ont utilisé un point d'interrogation, le signe Ø, les mots « rien », « aucune idée ». Les résultats sont analysés sans différenciation d'année d'études, la première lecture n'ayant pas révélé de différences notables selon les années. Le nombre de mots différents est de 1071, fautes d'orthographe incluses. Le nombre total de mots est de 5114.

Dans leurs réponses, les apprenants privilégient certains thèmes. Le thème le plus souvent mentionné est l'oral et sa pratique renforcée pour diminuer l'anxiété.

Le tableau ci-dessous résume les différents termes utilisés :

| Oral | Occurrences |
|------------------------|-------------|
| pratique | 113 |
| oral | 89 |
| parole, parler | 92 |
| conversation, dialogue | 42 |
| débat, discussion | 38 |
| régulier | 36 |
| souvent | 31 |
| Total | 441 |

Tableau 74 — Pratiques de l'oral citées pour diminuer l'anxiété

Selon les répondants, une pratique de l’oral régulière, dans les cours et hors des cours, est l’activité principale qui devrait permettre de diminuer l’anxiété. Les interlocuteurs anglophones sont recherchés, de même que des cours d’anglais, ou d’autres matières, donnés presque exclusivement en anglais. Liées à cette pratique de l’oral, les autres activités mentionnées pour les cours sont le théâtre (26 occurrences), les jeux (17), la prise de parole en public, les mises en situation.

Hors des cours, les rencontres et dialogues avec des étudiants anglophones sont suggérées. Un apprenant (répondant au questionnaire de deuxième année en 2011 écrit qu’il faudrait « contraindre l’étudiant non pas à apprendre la langue, mais à vivre avec elle ». Un autre répondant au même questionnaire insiste également sur cette proximité nécessaire avec la langue anglaise ; il écrit qu’il faudrait « parler régulièrement dans la vie de tous les jours ».

Puis, le champ sémantique des voyages ou séjours dans les pays anglophones apparaît nettement avec 116 occurrences. Le tableau suivant résume la répartition des réponses obtenues pour ce champ (réponses classées par ordre alphabétique).

| Voyages | Occurrences |
|----------------|--------------------|
| immersion | 11 |
| partir | 18 |
| stage | 14 |
| séjour | 31 |
| voyage | 42 |
| Total | 116 |

Tableau 75 — Occurrences du thème des voyages

Ce champ reprend la notion d’immersion, nécessaire selon les répondants. Cette fois-ci, il s’agit d’une immersion impliquant une distance physique.

4.1.8 Attentes des répondants

4.1.8.1 Première et deuxième années

Ces résultats traitent des attentes des répondants concernant l’importance de l’étude de l’anglais général et celle de l’anglais de spécialité.

Nous avons décidé de grouper les résultats des deux premières années d’IUT en raison de leur proximité. La figure suivante résume ces résultats pour Toulouse et l’enquête nationale :

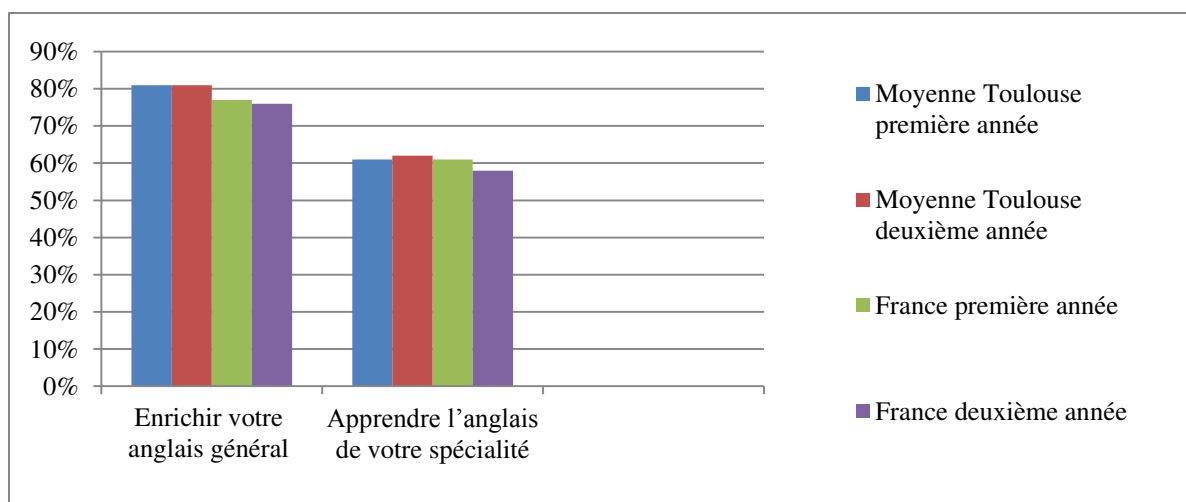


Figure 28 — Attentes des apprenants en IUT GMP, première et deuxième année

D'après cette figure, les attentes des répondants sont sensiblement les mêmes à l'IUT GMP de Toulouse qu'au niveau national, pour les premières et deuxièmes années. En première position vient le souhait d'enrichir l'anglais général, avec 81% à Toulouse (première et deuxième années) et 77-76% dans l'enquête nationale. Puis, avec 61-62%, vient celui d'apprendre l'anglais de la spécialité à Toulouse et 61-58% en France.

4.1.8.2 Anglais en licence professionnelle

Le tableau ci-dessous donne les résultats suivants pour l'enquête nationale et locale :

| Attentes | France 2009 | Toulouse Moyenne pondérée 2010 - 2011 |
|---|-------------|---------------------------------------|
| Enrichir votre anglais général | 75% | 70% |
| Apprendre l'anglais de votre spécialité professionnelle | 60% | 54% |

Tableau 76 — Attentes des apprenants en licence professionnelle IUT GMP

Comme pour certains points précédents, nous ne pouvons comparer directement les pourcentages des attentes des étudiants des deux premières années et celles des étudiants de LPro, qui proviennent de différentes origines. Nous pouvons simplement constater que l'enrichissement de l'anglais général correspond au premier souhait des étudiants, avant l'apprentissage de l'anglais de spécialité. L'étudiant semble vouloir assurer d'abord un anglais général qui permettra de faire face à davantage de situations.

4.1.9 Besoins et utilisation estimés de l'anglais dans l'emploi futur

Deux questions concernent l'emploi futur des répondants et se présentent sous la forme de questionnaires à choix multiple.

La première question est la suivante : « Dans votre emploi futur, vous pensez avoir surtout besoin de l'anglais ». Les propositions de réponses sont : à l'oral, à l'écrit, les deux, pas du tout. Compte tenu de la proximité des résultats, nous les avons regroupés à l'aide de la figure suivante :

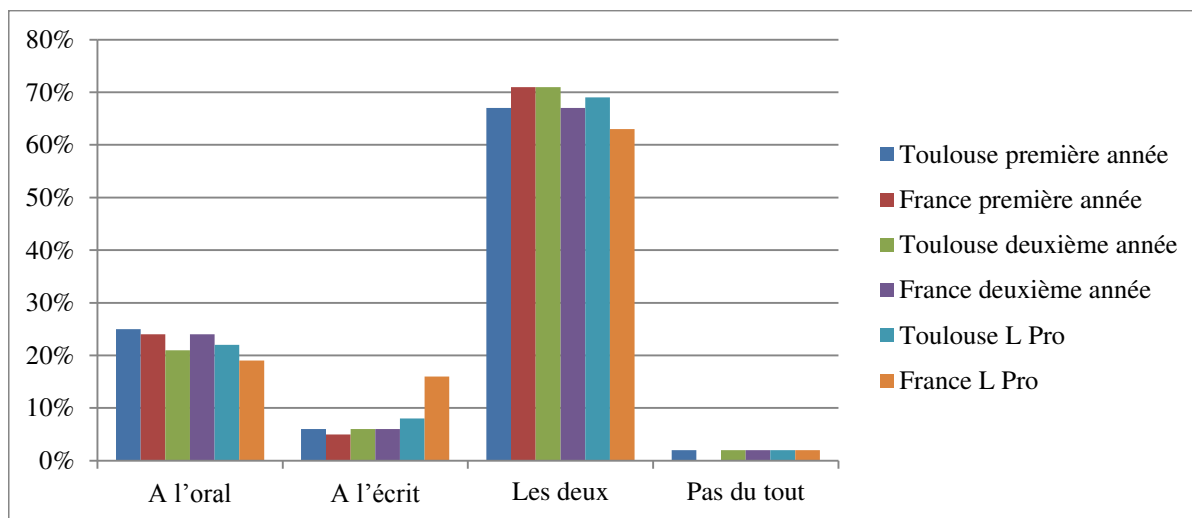


Figure 29 — Estimation des besoins *en anglais dans l'emploi futur*

Pour les trois années, les résultats sont relativement stables et équivalents, ceci aussi bien pour l'IUT GMP de Toulouse que pour l'enquête nationale. Un pourcentage d'environ 65-70% d'apprenants considère que les besoins en anglais concerneront à la fois l'oral et l'écrit. Un peu moins d'un quart estime que seul l'oral sera concerné. La différence majeure provient de l'estimation de l'écrit seul pour les LPro en particulier dans l'enquête France, avec des pourcentages allant de 5 à 6% pour les deux premières années, puis de 8% pour la Pro Toulouse à 16% pour la licence professionnelle France. Les étudiants des licences professionnelles ont peut-être été sensibilisés au fait que l'écrit est important pour les techniciens. Ce point est à noter et cette sensibilisation doit être accrue. Autre fait notable, les apprenants pensent pratiquement tous avoir à utiliser l'anglais, sous une forme ou une autre.

Ces résultats seront comparés avec ceux des enquêtes effectuées dans les entreprises, afin d'étudier la correspondance entre les attentes des apprenants et la réalité du lieu de travail.

La deuxième question concerne la fréquence estimée de l'utilisation de l'anglais dans l'emploi futur du répondant, « Dans votre travail futur, vous pensez utiliser l'anglais ». Les

propositions de réponses sont les suivantes : très régulièrement, régulièrement, parfois, jamais.

La figure suivante récapitule tous les résultats :

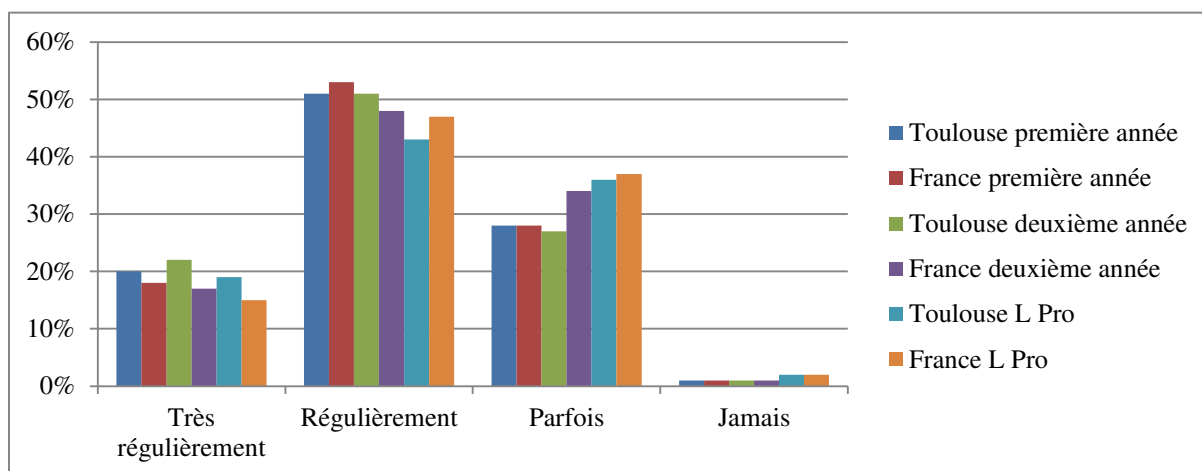


Figure 30 — Estimation de la fréquence d'utilisation de l'anglais dans l'emploi futur

Les enquêtes de Toulouse et l'enquête nationale présentent les mêmes tendances de réponses pour les trois années. L'ordre des fréquences demeure identique : régulièrement, parfois, très régulièrement, jamais. En première année, un total de 71% des apprenants pense avoir à utiliser l'anglais régulièrement ou très régulièrement. Ensuite 28% estiment qu'ils auront à l'utiliser parfois. Dans tous les cas, cette utilisation n'est, pour ainsi dire, jamais niée, comme précédemment.

En deuxième année, les résultats ne montrent pas de différences notables pour Toulouse. Pour l'enquête France, nous notons une baisse de 5 points des résultats pour une utilisation régulière attendue et une hausse des résultats liés à la proposition « parfois ».

Pour les licences professionnelles, la somme des réponses « régulièrement » et « très régulièrement » correspond à 62% à Toulouse et dans l'enquête nationale. Il convient de noter que la proposition « très régulièrement » recueille 19% à Toulouse et 15% dans l'enquête nationale et que celle notée « parfois » est à 36% à Toulouse au lieu de 27%. Une baisse de l'estimation de fréquence apparaît donc pour la licence professionnelle, en particulier à Toulouse, où les attentes sont plus élevées en deuxième année. Nous pouvons penser que, d'une part, les étudiants s'attendant à une utilisation plus fréquente choisissent une orientation différente et choisissent, par exemple, une école d'ingénieurs à l'issue du DUT et/ou, d'autre part, que l'origine des étudiants de LPro et le niveau d'anglais entrent à nouveau en jeu. De plus, à Toulouse, avec le domaine aéronautique, fort utilisateur de la langue anglaise, les attentes des étudiants apparaissent plus élevées en deuxième année et semblent donc liées à

l'estimation de l'utilisation de l'anglais qu'ils ont. Dans tous les cas, la prise de conscience de l'importance de l'anglais sur le lieu de travail semble réelle.

4.2 Questionnaires aux enseignants d'anglais GMP de France

4.2.1 Les répondants

Ce questionnaire (annexe 3) a été envoyé durant l'année universitaire 2011-2012 par voie électronique. Des enseignants de 18 départements sur 43 départements GMP de France ont participé, soit 41,86%. Parmi eux, 86% sont des femmes et 14% des hommes. De plus, nous notons une forte majorité de professeurs certifiés, (PRCE), ainsi qu'une ancienneté de 5 ans et plus pour 43% des répondants.

4.2.2 Manques et besoins

Nous avons posé la même question aux enseignants qu'aux apprenants concernant les manques et besoins perçus (cf. 4.1.6). Nous avons ainsi souhaité comparer les réponses des uns et des autres. Le tableau et la figure ci-dessous montrent les résultats d'une comparaison entre les manques et difficultés perçus par les apprenants de première année, ceux de deuxième année face à ceux des enseignants des mêmes années :

| Manques | Apprenants première année | Apprenants deuxième année | Enseignants première année | Enseignants deuxième année |
|----------------------------------|---------------------------|---------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Manque de bases grammaticales | 46% | 47% | 86% | 50% |
| Problème de formation de phrases | 26% | 29% | 76% | 60% |
| Manque de vocabulaire général | 65% | 60% | 71% | 55% |
| Manque de vocabulaire technique | 70% | 56% | 76% | 45% |
| Problèmes de prononciation | 28% | 30% | 81% | 65% |

Tableau 77 — Manques ressentis par apprenants/enseignants

La figure obtenue est la suivante :

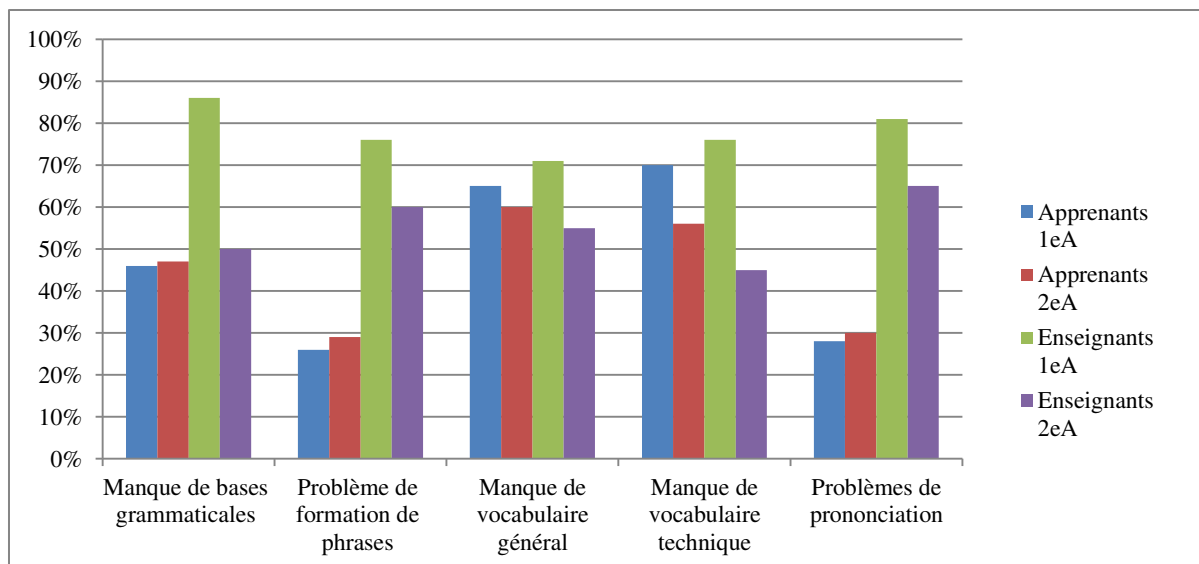


Figure 31 — Comparaison de besoins langagiers selon apprenants/enseignants

Des différences assez notables apparaissent. Alors que les apprenants de première et deuxième année ressentent le manque de vocabulaire général et technique comme premier manque, les enseignants de première et de deuxième année constatent des manques à tous les niveaux. Le manque de vocabulaire (surtout technique) est, de plus, selon les enseignants de deuxième année, le seul qui présente un pourcentage inférieur à celui perçu par les apprenants de deuxième année. En effet, le vocabulaire de la langue de spécialité est largement étudié en première et en deuxième année et les apprenants sont censés en avoir acquis les bases. Nous verrons par la suite qu'il peut exister un lien entre cette perception de manque de vocabulaire et une anxiété langagière.

Le manque de bases grammaticales et les problèmes syntaxiques sont plus fortement ressentis par les enseignants de première année que par les apprenants. Le premier manque constaté par ces enseignants concerne les bases grammaticales. La perception de ce manque diminue de 86% en première année à 50% en deuxième année pour les enseignants, atteignant sensiblement le même niveau que pour les apprenants. En revanche, seulement 46% des apprenants de première année estiment avoir un manque de bases grammaticales. De même, les problèmes syntaxiques obtiennent un assez fort pourcentage pour les enseignants de première année et demeurent assez élevés en deuxième année, diminuant de 76% à 60%. Ces pourcentages contrastent avec les faibles pourcentages des apprenants de 26% en première année et 29% en deuxième année.

La différence la plus notable entre apprenants et enseignants concerne les problèmes de prononciation. Les apprenants semblent ne pas considérer ce point comme un problème important, avec des pourcentages à 28% et 30%. En revanche, les enseignants de première

année le placent en seconde position et ceux de deuxième année en première position. Une sensibilisation à la phonétique et à la phonologie fera partie des recommandations que nous effectuerons dans notre troisième partie.

4.2.3 Problèmes rencontrés par les enseignants

La question est semi-ouverte, avec six propositions données et une proposition libre à ajouter, si besoin. Ces problèmes concernent les niveaux des groupes en général et les attitudes des apprenants vis-à-vis de l'anglais.

« Dans votre cas, les trois problèmes les plus fréquemment rencontrés sont : »

| Problèmes | Première place | Deuxième place | Troisième place |
|---|----------------|----------------|-----------------|
| La motivation des étudiants | 10% | 33% | 33% |
| Leur peur de s'exprimer par crainte de l'erreur | 24% | 10% | 14% |
| L'hétérogénéité des groupes | 43% | 29% | 10% |
| Le niveau général des groupes | 19% | 19% | 14% |
| L'absentéisme | 0% | 5% | 10% |
| Pas de problèmes | 0% | 5% | 19% |
| Autre | 5% | | |

Tableau 78 — Problèmes mentionnés par les enseignants

La figure radar ci-dessous illustre ce classement pour les problèmes donnés aux deux premières places :

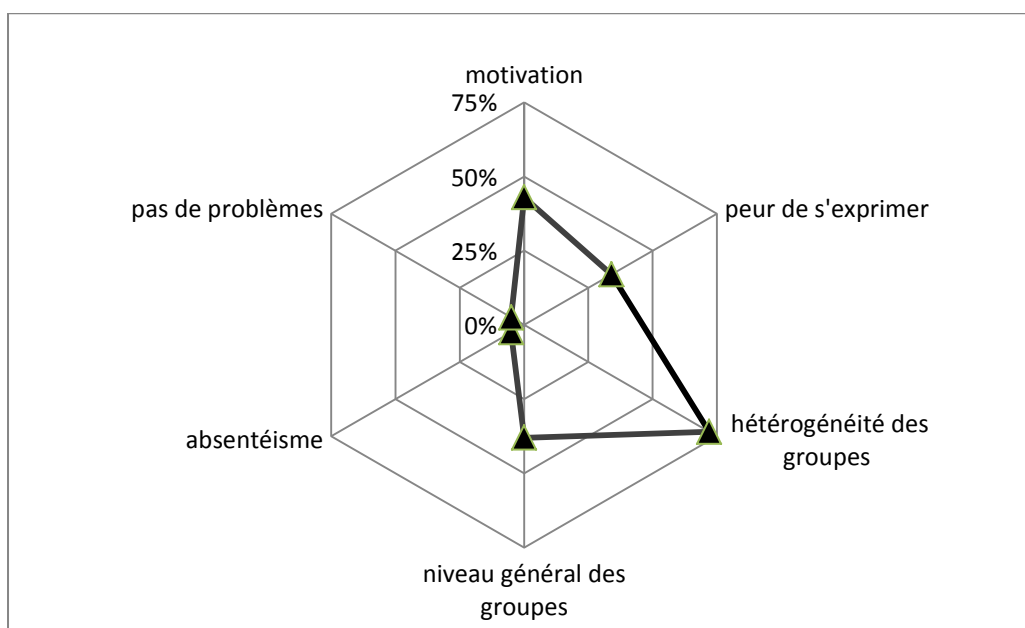


Figure 32 — Classement des problèmes perçus par les enseignants

Les problèmes considérés comme majeurs sont les plus éloignés du centre de la cible. Ainsi, en première position, l'hétérogénéité des groupes est ressentie comme problématique par les enseignants. Ce résultat n'est pas vraiment surprenant dans la mesure où le problème de l'hétérogénéité est présent systématiquement en raison des origines différentes des bacheliers et des trajectoires individuelles, comme nous l'avons constaté précédemment. La motivation des apprenants apparaît ensuite comme second problème mentionné. Le souci de renouveler les cours et d'être le plus proche possible de l'actualité est important pour un enseignant d'anglais s'adressant à un public scientifique ou technique. Par exemple, l'enseignant cherchera à se tenir au courant des nouvelles technologies, des nouveaux moyens de transport, des inventions récentes.

Puis, avec sensiblement la même importance, viennent les problèmes de niveau général des groupes et la peur des apprenants de s'exprimer. La proposition « pas de problèmes » arrive nettement plus loin, mais avant le problème d'absentéisme. Ce dernier n'est pas vraiment un problème, compte tenu des sanctions possibles liées à l'absentéisme à l'IUT.

4.2.4 Commentaires

Cette enquête s'est révélée riche au niveau des résultats. La section 4.2.2 concernant les manques et besoins, perçus par les apprenants d'une part et les enseignants d'autre part, est pour nous la plus significative. En premier lieu, elle illustre, si besoin était, la nécessité d'une triangulation de sources dans de telles recherches en raison de la subjectivité des réponses. La différence de la perception des manques est flagrante. Pour les apprenants, la connaissance d'une langue vivante semble se résumer à la connaissance lexicale. L'échec, les mauvais résultats proviendraient directement de ce manque lexical. En fait, les apprenants s'arrêtent à ce qui est visible au premier plan : les mots. Pour eux, sans lexique suffisant, ni la compréhension ni la production ne sont possibles. Il serait d'ailleurs intéressant d'affiner ses résultats en différenciant les manques perçus à l'oral et ceux perçus à l'écrit.

En fait, pour combler ce manque perçu, les apprenants ont un fort besoin de stratégies langagières. Ils possèdent souvent le vocabulaire nécessaire pour s'exprimer, mais ne pensent pas à une reformulation, par exemple. De même, si un mot leur est inconnu, ils doivent apprendre à en inférer le sens.

Pour les enseignants, certes le vocabulaire manque, mais les bases grammaticales, la syntaxe ou la phonétique et la phonologie font encore plus défaut. Une prise de conscience linguistique nous semble donc une base à donner à l'apprenant, afin qu'il comprenne

comment fonctionne la langue, à l'instar de la compréhension du fonctionnement des machines ou des moteurs qui leur est proposée en cours de mécanique. Si l'on utilise ce langage métaphorique, la langue est la machine, les mots sont les pièces et il convient de faire fonctionner cette machine avec les rouages que sont la grammaire, la syntaxe et la phonétique/phonologie. Les pièces seules sont statiques et non articulées. Cette mise au point, cette communication entre l'enseignant et l'apprenant nous paraît essentielle, notamment à l'entrée à l'IUT.

Le second point important de l'enquête est le résultat concernant les problèmes rencontrés par les enseignants. Les réponses convergent vers l'hétérogénéité des groupes. De fait, quel que soit l'IUT de provenance et quelles que soient les variations au niveau du recrutement, l'enseignant ressent cette différence de niveau. Du baccalauréat général au baccalauréat technologique, les disparités peuvent parfois être très affirmées en langues. Ce problème est mentionné avant celui du niveau des groupes.

La motivation des étudiants vient en seconde position. Les étudiants de GMP sont des non-spécialistes de langue. Certains arrivent à l'IUT parfois complètement désintéressés et a-motivés, soit en raison d'expériences négatives en anglais vécues dans l'enseignement secondaire, en raison d'un niveau de langue minimal ou bien d'un désintérêt vis-à-vis de l'anglais au profit des matières techniques et scientifiques. L'enseignant doit alors, dès l'entrée à l'IUT entamer un processus de re-motivation.

La peur de s'exprimer par crainte de l'erreur apparaît ensuite comme un problème important pour les enseignants. Cette inhibition peut être présente quelle que soit le niveau de l'apprenant. L'enseignant cherche à la détecter et veille à créer le climat de confiance mentionné précédemment dans le groupe classe, de l'apprenant vers l'enseignant et de l'apprenant vers ses pairs.

Ces points seront repris dans la troisième partie, avec l'éclairage donné par les entretiens en entreprise.

Chapitre 5

Enquête quantitative en entreprise

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats de deux formes de recherche d'ordre quantitatif effectuées dans les entreprises aéronautiques. Il s'agit de résultats de questionnaires et également de l'étude de carnets de bord destinés à augmenter la précision de certains des résultats des questionnaires.

5.1 Questionnaires aux anciens étudiants

La source de renseignements utilisée dans cette enquête est constituée par d'anciens étudiants du département GMP de Toulouse maintenant employés comme techniciens (Cf. Ch.3). Il faut préciser qu'à l'heure où nous écrivons, avec l'adoption du LMD, très peu d'étudiants arrêtent leurs études après le DUT (Bac+2). En 2012, environ 95% des étudiants possédant le DUT ont poursuivi leurs études en 3^{ème} année.

5.1.1 Données biographiques

Nous regroupons dans le tableau qui suit, les données concernant le sexe et la nationalité des répondants, ainsi que leur ancienneté dans l'entreprise où ils sont employés.

| Anciens étudiants | | 2009 |
|---------------------------------------|------------------------------------|-------------|
| Nombre de répondants | | 63 |
| Sexe | Masc. Fém. | 86% 14% |
| Nationalité | Française Autres | 98% 2% |
| Ancienneté dans l'entreprise actuelle | 1 à 3 ans Entre 3 ans et 10 ans | 76% 28% |

Tableau 79 — Données biographiques des répondants anciens étudiants du département GMP Toulouse

La dominante numérique masculine est présente ici, un peu moindre que dans les questionnaires aux apprenants, mais plus importante que dans les chiffres donnés par le GIFAS où le recrutement total de techniciens supérieurs dans l'aéronautique, comprenait, en 2009, 74% d'hommes et 26% de femmes.

5.1.2 Les entreprises et l'emploi

➤ *Taille des entreprises et domaines d'emploi*

En ce qui concerne la taille des entreprises qui les emploient, les techniciens répondants se répartissent ainsi :

| | |
|------------------------------|-----|
| plus de 500 employés | 71% |
| entreprise de taille moyenne | 17% |
| petite entreprise | 11% |

Une grande majorité des répondants provient de grandes entreprises. De plus, 92% des répondants déclarent que leur entreprise travaille à l'international. Les répondants se répartissent dans les domaines suivants :

| | |
|--|-----|
| Bureau d'études, recherche ou laboratoire d'essais | 36% |
| Production, gestion des programmes, montage final ou qualité | 35% |
| Maintenance ou service après-vente technique | 24% |
| Commerce ou finance | 4% |
| Autre | 1% |

Cette répartition correspond bien à la formation reçue avec le DUT GMP et/ou avec la licence professionnelle Techniques industrielles en aéronautique et spatial (TIAS). La majorité des étudiants du département trouvent un emploi soit en bureau d'études, en production ou bien dans le domaine de la qualité.

➤ Recrutement

60% des répondants déclarent que leur niveau d'anglais a été pris en compte lors de leur embauche dans l'emploi actuel, 27% pensent que ce n'est pas le cas et 13% disent ne pas savoir. Ces 60% de répondants devaient ensuite indiquer sous quelle forme leur anglais avait été évalué.

La question était la suivante :

« Votre niveau d'anglais a été évalué à l'aide - ».

Les réponses sont :

| | |
|---|-----|
| de vos résultats à un TOEIC passé avant l'embauche | 13% |
| de vos résultats à un autre test passé avant l'embauche | 5% |
| d'un test écrit effectué lors de l'embauche | 13% |
| d'un test oral effectué lors de l'embauche | 44% |
| de tests oraux et écrits effectués lors de l'embauche | 18% |
| de votre note d'anglais à l'IUT | 28% |
| Autre | 3% |

Tableau 80 — Evaluation du niveau *d'anglais au recrutement*

La somme des pourcentages dépasse 100% car les répondants pouvaient cocher plusieurs réponses. D'après ce tableau, nous constatons que, pour presque un répondant sur deux pour qui l'anglais est évalué, un test oral est effectué lors de l'embauche. Ce test oral peut être accompagné d'un test écrit, selon les besoins de l'entreprise. Au final, un total de 62% des répondants « évalués » l'est à l'aide d'un test oral. Un répondant qui a coché « autre » a passé son entretien en anglais, après avoir échangé des e-mails en anglais. Les recruteurs se réfèrent également aux notes données par les enseignants de langue à l'IUT. Ils peuvent aussi tenir compte d'un test passé avant l'embauche (TOEIC, BULATS ou autre), mais ce n'est en général pas requis, pour le moment, au niveau des techniciens.

Pour les enseignants, il est précieux de connaître des résultats de ce type, car cela peut les aider dans le choix des documents à étudier et montrer aux apprenants l'importance de l'anglais pour le recrutement. Les entretiens que nous présentons dans le chapitre suivant éclaireront davantage cet aspect.

5.1.3 Pratique de l'anglais dans l'entreprise

➤ Fréquence

A la question concernant la fréquence d'utilisation de l'anglais au travail, nous obtenons les réponses suivantes :

| | | |
|-------------------------------|-----|-----|
| jamais | | 3% |
| parfois | | 25% |
| au moins une fois par semaine | | 17% |
| au moins une fois par jour | 13% | 54% |
| plusieurs fois par jour | 41% | |

Tableau 81 — *Fréquence de pratique de l'anglais en entreprise*

Ces résultats sont assez révélateurs. Cependant, nous devons rester prudentes car il est possible que les répondants au questionnaire soient précisément les techniciens qui se sentent concernés par cette utilisation de la langue. Malgré tout, comme nous l'avons indiqué, le taux des répondants est de 42% des techniciens sollicités, ce qui est tout de même assez représentatif. Nous sommes conscientes du fait que la pratique de l'anglais varie selon des critères propres à chaque entreprise, sa nationalité, le lieu où est située la maison-mère, les succursales existant à l'étranger. Cependant, les réponses à ce questionnaire montrent bien que l'anglais est incontournable. Le terme est d'ailleurs utilisé par des responsables lors des entretiens. 54% des répondants déclarent utiliser l'anglais une ou plusieurs fois par jour, donc très régulièrement. Il est bien sûr opportun de comparer ces résultats avec les attentes et utilisations estimées de l'anglais de la part des apprenants de première, deuxième année et de licence professionnelle à Toulouse (Cf. Chap.4.1.9).

Nous obtenons le graphique suivant :

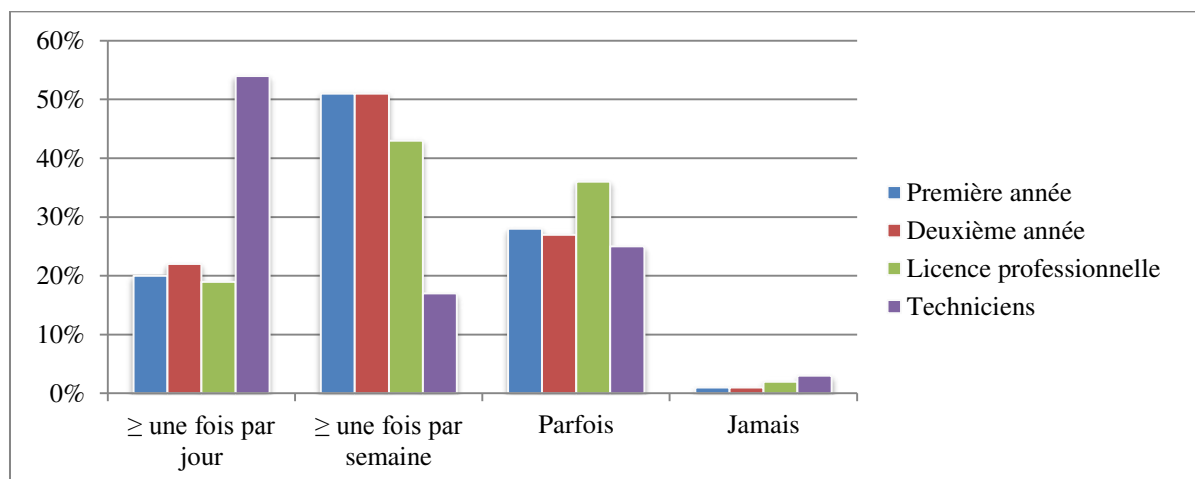


Figure 33 — *Comparaison de fréquence d'utilisation de l'anglais estimée par les étudiants et celle réelle donnée par les techniciens*

D'emblée, il est visible que l'utilisation très régulière rapportée par les techniciens présente un fort contraste avec la faiblesse des réponses « très régulièrement » des apprenants. Cette sous-estimation de la part des apprenants est quand même compensée par les colonnes

« régulièrement » des trois années d'IUT qui montrent un pourcentage élevé de réponses. Les colonnes « parfois » présentent davantage de similitudes entre les quatre enquêtes et celles illustrant l'adverbe « jamais » correspondent bien.

Il serait bien que les apprenants connaissent mieux la réalité de l'utilisation de l'anglais dans leur emploi et domaine futurs. Il est clair que cette utilisation est variable, mais nous verrons, lors des entretiens, qu'elle peut être déterminante pour l'obtention d'emplois à plus large ouverture, au niveau européen ou mondial. Nous retrouverons cette nécessité de mieux présenter l'importance de l'anglais, soulignée lors d'un entretien avec un ancien étudiant.

➤ **Savoir-faire utilisés**

La question porte sur le savoir-faire utilisés dans le travail. Les résultats sont les suivants :

| | |
|----------------------|-----|
| Compréhension écrite | 97% |
| Production écrite | 66% |
| Compréhension orale | 59% |
| Production orale | 42% |

En première position vient l'écrit : la compréhension avec un pourcentage très élevé, puis la production. La compréhension écrite est deux fois plus utilisée que la production orale. Ici également, il est possible de comparer avec les attentes des apprenants.

La figure obtenue est la suivante :

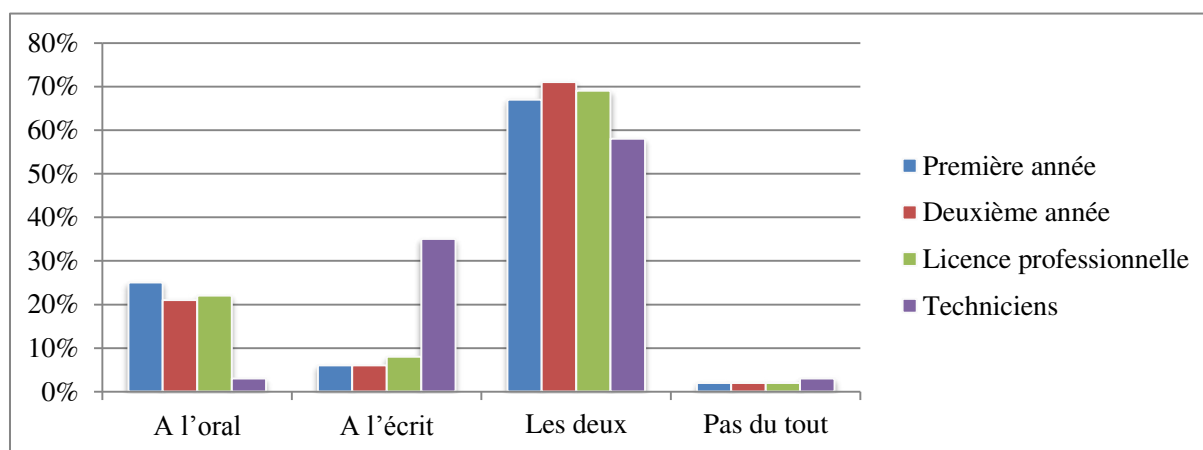


Figure 34 — *Comparaison entre l'utilisation de l'anglais oral et écrit*

La figure montre que les apprenants semblent sous-estimer l'utilisation de l'anglais écrit seul pour un technicien et surestimer l'usage de l'oral seul. Une meilleure connaissance des tâches effectuées par le technicien permettrait de cerner cette réalité, d'où la section

suivante concernant les tâches. En revanche, l'utilisation combinée de l'écrit et de l'oral est bien perçue par les apprenants.

➤ *Tâches nécessitant l'anglais dans l'entreprise*

Les tâches orales puis écrites sont répertoriées ci-dessous ; les trois tâches les plus fréquemment citées à l'oral puis à l'écrit se détachent sur fond gris :

| Tâches orales | Fréquence |
|---|------------------|
| Parler au sein d'une équipe de travail internationale | 43% |
| Converser sur des sujets généraux | 38% |
| Parler au téléphone, en téléconférence ou en visioconférence | 40% |
| Contacts avec des clients | 40% |
| Décrire des procédés, des méthodes de travail | 54% |
| Résoudre des problèmes | 56% |
| Effectuer des présentations | 35% |
| Participer à des réunions | 49% |
| Autre (Pas d'oral) | 6% |
| Tâches écrites | |
| Lire et écrire des e-mails, fax ou notes | 90% |
| Lire des manuels d'instructions, mode d'emploi ou autres ouvrages | 85% |
| Lire de la documentation de l'entreprise | 78% |
| Lire et écrire des rapports, mémos et documents | 78% |
| Traduire | 34% |
| Autre | 3% |

Tableau 82 — Tâches orales et écrites en entreprise

A l'oral, les deux tâches qui se distinguent nettement des autres sont : « décrire des procédés, des méthodes de travail » et « résoudre des problèmes ». Une troisième tâche importante pour les techniciens est celle de la participation aux réunions. Ces tâches correspondent toutes les trois à la compréhension orale et la production orale en interaction. Elles demandent à la fois l'utilisation d'un anglais de spécialité nécessaire lors des descriptions, des explications des différentes étapes d'un procédé mais requièrent également l'emploi d'un anglais général utilisé pour poser des questions ou demander une clarification, par exemple. Les techniciens (surtout débutants) sont en général frileux à l'oral et un renforcement de leur aptitude à communiquer à l'oral est indispensable. La connaissance des tâches qu'ils ont à effectuer en entreprise nous semble un premier pas vers cette amélioration. Ainsi, par exemple, des jeux de rôles liés à une description de procédés, une résolution de

problèmes, en binômes d'abord puis en groupes de quatre pour simuler des réunions, peuvent être proposés.

A l'écrit, la compréhension et la production sont requises. La lecture de documents en anglais joue un rôle important pour un technicien du domaine aéronautique. Le courrier électronique prend une place croissante. Notons toutefois que les anciens étudiants sont en général plus à l'aise dans ces tâches écrites, grâce au temps et l'aide dont ils peuvent disposer, comme ils nous l'ont exprimé dans les entretiens. Ceci n'empêche pas l'importance de l'exactitude des renseignements qu'ils ont à fournir et la correction nécessaire de ces courriers ou rapports à rédiger. Un recensement des manques et des difficultés en anglais a donc été effectué dans ce sens.

5.1.4 Manques, difficultés

Il est intéressant de comparer les manques perçus par les techniciens avec ceux perçus par les étudiants des trois années d'IUT de Toulouse. Nous obtenons la figure suivante :

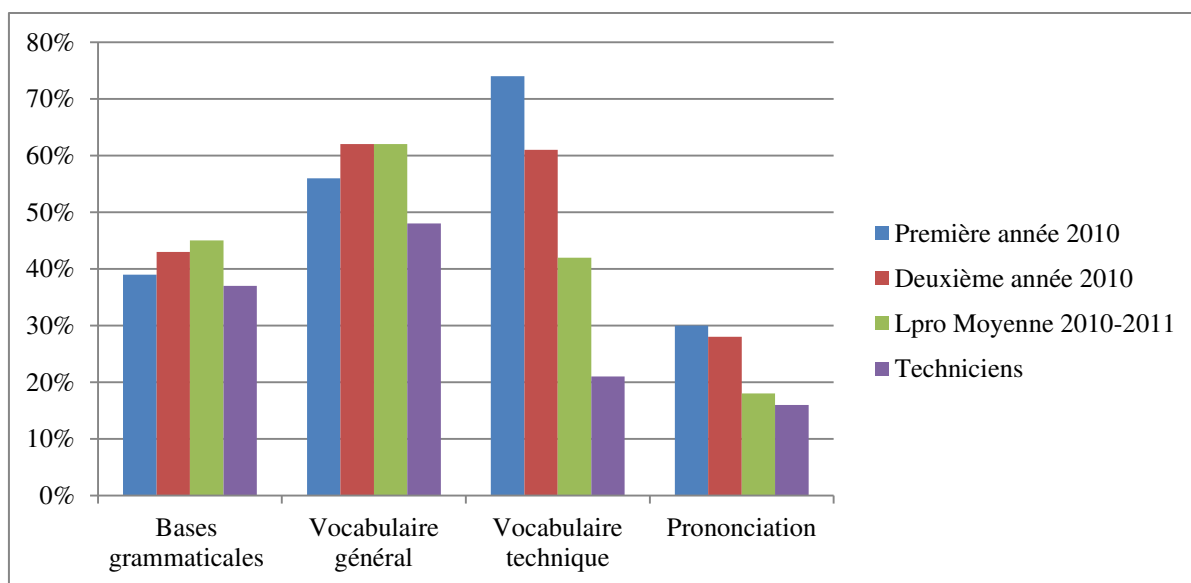


Figure 35 — Comparaison entre les manques perçus par les étudiants/techniciens

Nous constatons l'importance assez notable du manque de bases grammaticales ressenti par les techniciens, facteur qui semble connaître une stabilité par rapport à la première année d'IUT. Cependant, il convient de rappeler que ce sont des manques perçus. Cela pourrait signifier que les techniciens se rendent compte d'un manque de bases grammaticales lors de la réalisation de leurs tâches quotidiennes, alors que les étudiants de première année ne semblent pas s'en préoccuper véritablement. En revanche, l'enquête nationale effectuée auprès des enseignants (cf. 4.2.2.) affiche un taux de 86%, montrant bien la différence de

perception. Ce manque de bases grammaticales est bien un facteur important, puisqu'il a des répercussions dans le monde du travail. Le technicien a besoin d'une langue anglaise, claire, précise et exacte. Un renforcement grammatical doit donc être effectué.

Le second facteur étudié est le manque perçu de vocabulaire général. Ce manque demeure à un niveau assez élevé chez les techniciens avec 48%. En revanche, le manque de vocabulaire technique affiche une diminution régulière au fil des années pour atteindre 21%. Le fait que les cours d'IUT s'appliquent à étudier un vocabulaire lié au travail, à la mécanique et à l'aéronautique ainsi que l'apprentissage par les techniciens sur leur lieu de travail même, peuvent expliquer les résultats pour le vocabulaire technique. Nous constatons donc que le manque de vocabulaire général peut être un problème pour les techniciens sur leur lieu de travail. En effet, il leur est utile dans les conversations avec des clients par exemple, le small talk en début de réunion ou lors des pauses, pendant des repas avec des étrangers ou des déplacements. Les enseignant-e-s reconnaissent ce manque également lors de l'enquête les concernant, puisque le pourcentage atteint est de 71% en première année. Les résultats des étudiants de première année de l'IUT de Toulouse indiquent 56%, donc une sous-estimation de l'importance du vocabulaire général.

Les problèmes liés à la prononciation sont ressentis par 16% des techniciens, alors qu'ils sont perçus par 30% des étudiants de première année. En fait, pour les techniciens, ce problème présente un pourcentage presque similaire à celui de l'anglais technique. Ceci montre l'importance relative de la prononciation qu'ils découvrent peut-être sur leur lieu de travail, lorsqu'ils ont à comprendre et à se faire comprendre. Les enseignant-e-s soulignent ce problème beaucoup plus nettement, à 71% en première année. Une prise de conscience des faits phonétiques et phonologiques dès la première année d'IUT n'est donc pas, pour autant, à négliger, d'autant que l'utilisation des laboratoires de langues se prête bien à de telles activités plus individualisées.

5.1.5 Voyages, séjours, activités hors cours

➤ Séjours en pays anglophones

56% des techniciens répondants déclarent avoir effectué un ou des séjours dans un pays anglophone en dehors des études et du travail, ce qui est un pourcentage légèrement supérieur à ceux obtenus à l'IUT (50%). Ce résultat peut démontrer un besoin ressenti d'améliorer sa maîtrise de la langue ou une confiance en leur capacité de le faire grâce à leur pratique sur le terrain.

➤ **Durée**

Si nous comparons les pourcentages obtenus par les techniciens et les étudiants des trois années d'IUT en ce qui concerne la durée de ces séjours, nous obtenons la figure suivante :

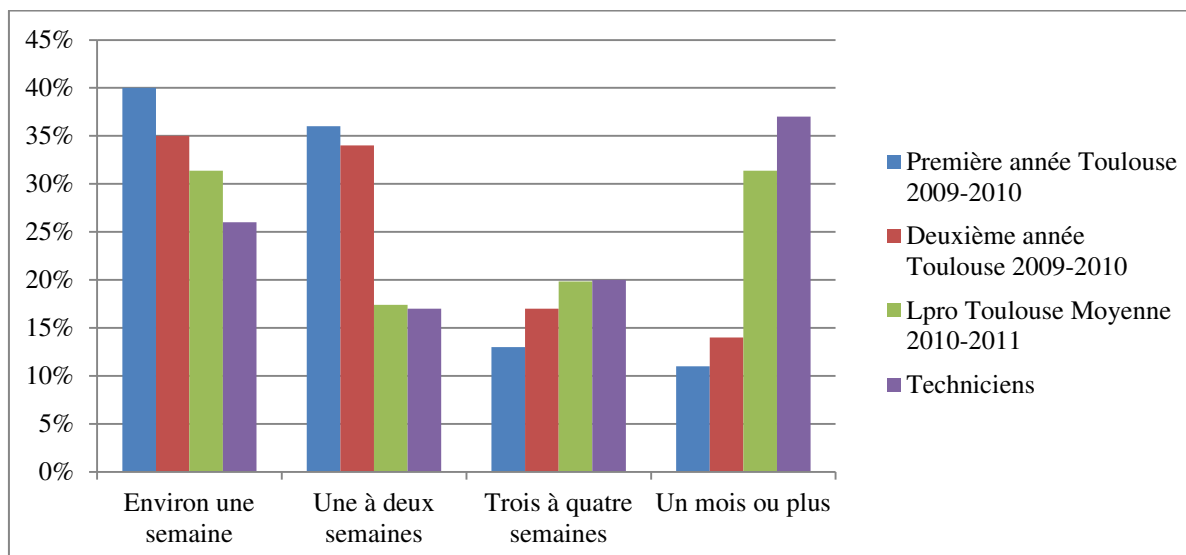


Figure 36 — Comparaison de la durée des séjours

Nous observons que la tendance qui se dessinait avec les étudiants de licence professionnelle effectuant de plus longs séjours se confirme avec les réponses données par les techniciens. Le pourcentage de techniciens ayant effectué un séjour d'un mois ou plus, en dehors du travail, est de 37% parmi les répondants ayant déclaré avoir séjourné dans un pays anglophone.

➤ **Répartition**

La répartition des pays visités apparaît dans le tableau suivant :

| Pays | Techniciens |
|----------------|-------------|
| Royaume-Uni | 86% |
| Irlande du Sud | 29% |
| USA | 17% |
| Canada | 17% |
| Autres pays | 6% |

Tableau 83 — Répartition des pays visités par les techniciens hors du travail

A nouveau, le Royaume-Uni apparaît nettement comme favori, suivi de l'Irlande du Sud en nette hausse avec 29% au lieu de 15% pour les licences professionnelles. La proximité par rapport à Toulouse joue indéniablement. Le Canada est en hausse par rapport aux

pourcentages de licence professionnelle (6%) : ce pays est peut-être attirant par la présence rassurante du Québec. Les USA sont en baisse de 12%.

Les techniciens, plus conscients de leurs manques et faiblesses, semblent ressentir le besoin d'effectuer des séjours dans les pays anglophones, plus longs que par le passé, leur permettant non seulement de progresser dans la langue mais aussi de s'immerger dans le pays et dans la culture.

5.1.6 Activités en anglais effectuées en dehors du travail

Il s'agit de la même question que celle posée aux étudiants d'IUT. Rappelons que cette question est ouverte, non obligatoire : « En dehors du travail, vous utilisez l'anglais pour ... Indiquez une à trois activités et indiquez leur fréquence (souvent, régulièrement ou parfois) ». De même que pour les enquêtes destinées aux étudiants, nous avons utilisé le logiciel AntConc 3.2.4w pour analyser les résultats. 66% des techniciens ont répondu à cette question. La plupart a indiqué une ou des activités, mais certaines personnes ont répondu : « non », ou « RAS » (pour : « rien à signaler »). Ceci indique une diminution relativement importante des activités effectuées en anglais en dehors du travail, par rapport aux résultats obtenus à l'IUT : 76%, 79% et 74% respectivement pour les trois années. Cette diminution des répondants pourrait s'expliquer soit par le facteur temps (manque de loisirs, temps pris par la famille ou les enfants), soit peut-être par un manque de motivation pour l'anglais seul ou une lassitude de l'anglais déjà fréquemment utilisé dans le travail. Compte tenu du nombre relativement restreint de réponses, nous n'aborderons pas les champs sémantiques de façon détaillée, mais plutôt la fréquence des activités, ainsi que les savoir-faire utilisés.

➤ Fréquence

La fréquence des activités est la suivante :

| Fréquence | Techniciens | Licence professionnelle |
|----------------|-------------|-------------------------|
| Souvent | 31,0 | 26,3 |
| Régulièrement | 22,4 | 25,3 |
| Total 1 | 53,4 | 51,6 |
| Parfois | 43,1 | 45,2 |
| Non, «RAS» | 3,4 | 3,2 |

Tableau 84 — *Comparaison de pourcentages d'utilisation des adverbes de fréquence par les techniciens et les étudiants LPro*

Parmi les réponses, la fréquence ne change pas véritablement par rapport aux résultats obtenus en licence professionnelle (redonnés ici pour mémoire). Les technicien-ne-s qui ont répondu effectuent des activités sensiblement à la même fréquence.

➤ **Savoir-faire utilisés**

| Savoir-faire | Verbes | Techniciens | Licence professionnelle |
|----------------------|-----------------------------|--------------------|--------------------------------|
| Compréhension orale | écouter, voir, regarder | 34,6 | 47,5 |
| Production orale | parler, discuter, converser | 42,3 | 27,9 |
| Compréhension écrite | lire | 7,7 | 21,3 |
| Production écrite | écrire, rédiger, traduire | 15,4 | 3,3 |

Tableau 85 — *Savoir-faire utilisés lors d'activités hors travail ou hors cours*

Dans ce tableau, nous constatons que des activités engageant la production orale semblent attirer les techniciens, davantage que la compréhension orale qui occupait la première position pour les licences professionnelles et les deux premières années. De même, la production écrite précède la compréhension écrite, à la différence des étudiants des trois années. L'utilisation de la langue anglaise en dehors du travail serait donc plus active de la part des techniciens et non pas seulement réceptive ou passive. Malgré la taille quelque peu réduite de notre échantillon, nous pouvons considérer cette différence comme une base de réflexion vers une amélioration de l'enseignement de la L2. Un encouragement à la production orale ou écrite, dans le contexte de tâches ou de projets, particulièrement pour des étudiants d'IUT du secteur secondaire qui s'intéressent à l'aspect pratique et concret des choses, serait donc à renforcer.

5.2 Carnets de bord de technicien

Comme nous l'indiquons dans le chapitre concernant la méthodologie, des carnets de bord ont été élaborés à l'attention de techniciens d'entreprises aéronautiques. Ils furent conçus suite aux questionnaires, afin d'affiner les résultats. Ces techniciens sont soit d'anciens étudiants recontactés soit rencontrés au cours de nos visites dans les entreprises. Nous avons obtenu 23 carnets de bord. Ce nombre n'est pas très élevé, mais les renseignements fournis dans ces carnets sont normalement exacts et précis. Leur but est de répertorier de façon hebdomadaire les activités effectuées en anglais dans le cadre du travail. Quatre paramètres sont recherchés : la durée totale approximative, la fréquence, les situations et le contenu de ces activités.

➤ **Durée**

Nous avons classé les différentes dénominations d'emplois de techniciens par ordre décroissant de durée hebdomadaire d'utilisation de l'anglais (en pourcentages) :

| Emploi | Pourcentage d'heures hebdomadaires/35h |
|---|---|
| Rédacteur technique | 74,3 |
| Gestionnaire de configuration | 66,2 |
| Expert méthodes et procédés | 55,1 |
| Technicien méthodes composites | 51,9 |
| Assistant chef de projet DDC A400M/A350 | 44,3 |
| Technicien méthodes | 31,7 |
| Préparateur méthodes | 31,9 |
| Méthodes (sans précision) | 30,6 |
| Ingénieur qualité | 30,0 |
| Préparateur technique (plateau A350) | 25,7 |
| Préparateur (sans précision) | 21,4 |
| Manager qualité | 21,1 |
| Technicien méthodes | 20,9 |
| Technicien méthodes | 20,5 |
| Support Technique (sur site Airbus A380) | 12,9 |
| Préparateur technique machine outils | 11,4 |
| Responsable contrôle production | 8,6 |
| Apprenti ingénieur (sans précision) | 7,1 |
| Préparation technique | 5,7 |
| Technicien d'essai | 4,0 |
| Méthodes préparation. Responsable de groupe | 3,3 |
| Chargé d'Affaires (qualité) | 3,1 |
| Technicien CAO électronique | 0,6 |

Tableau 86 — Durées hebdomadaires d'utilisation de l'anglais par les techniciens

D'après ce tableau, 43,5% des techniciens répondants utilisent l'anglais pendant plus de 25% de leur temps de travail. Cependant, nous constatons la grande variabilité de cette utilisation selon les métiers, de 0,6% à 74,3%. Ces différences peuvent également se retrouver pour un même métier, selon les entreprises. Ainsi, par exemple un technicien méthodes d'une entreprise (1) utilise l'anglais 31,7% de son temps et un autre (3) 20,7%.

Lorsque les futurs techniciens sont sélectionnés, le niveau d'anglais va donc souvent être déterminant pour le poste qu'il-elle va occuper. L'analyse quantitative des entretiens en entreprise (chapitre suivant) viendra corroborer ce fait et le renforcer.

➤ **Tâches écrites**

Une liste de tâches écrites et orales était déjà proposée dans le questionnaire aux anciens étudiants. Elle renseignait sur l'existence de tâches et leur importance relative, mais

elle ne renseignait pas sur la fréquence de ces tâches, ni sur leur contenu particulier. Les carnets de bord permettent d'obtenir ces informations.

Si nous comparons la fréquence des tâches écrites par rapport aux tâches orales, la première catégorie s'avère nettement plus élevée. Par technicien, la moyenne est de six tâches orales par semaine mais de quinze tâches écrites sans compter les e-mails, soit plus du double. Nous avons effectué ce calcul d'abord sans compter les e-mails car leur nombre très élevé fausse la fréquence. Nous constatons qu'avec les e-mails cette moyenne atteint 35 tâches écrites par semaine et par technicien. L'écrit revêt donc une importance toute particulière pour le technicien. Une connaissance détaillée de ces tâches écrites s'avère nécessaire. La figure suivante nous indique la nature et la répartition des tâches écrites répertoriées selon leur fréquence, telles qu'elles sont fournies par les 23 carnets de bord :

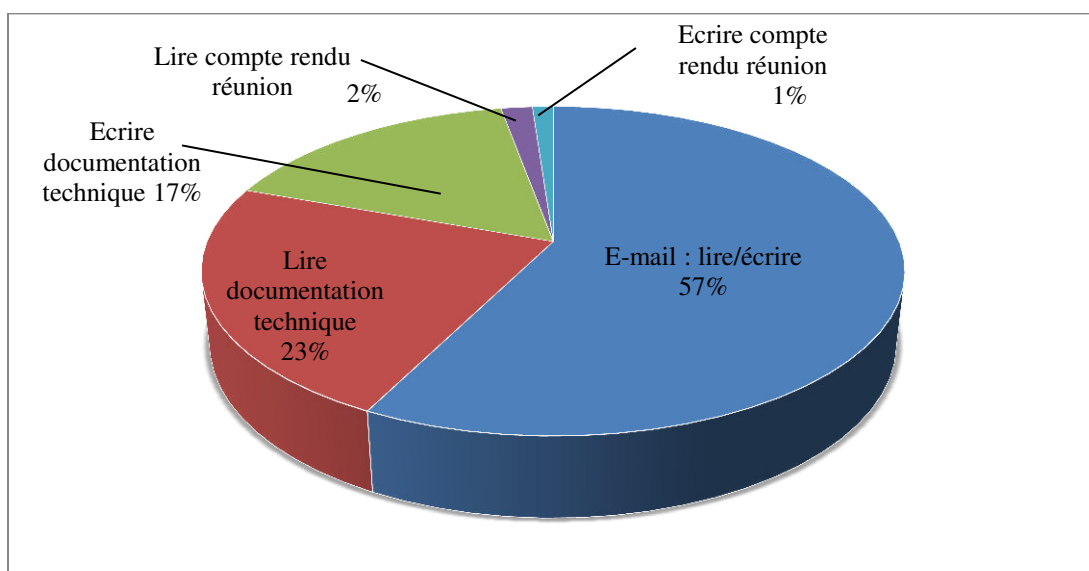


Figure 37 — Nature et répartition des tâches écrites pour les techniciens par fréquence

La tâche se rapportant à la lecture et la rédaction d'e-mails en anglais apparaît comme tâche écrite majeure et se reproduisant la plus fréquemment. Elle fait appel à la compréhension et à la production écrites. A moindre fréquence, la lecture puis la rédaction de documentation technique sont également des tâches récurrentes et font appel respectivement à la compréhension écrite et à la production écrite.

La connaissance de tels renseignements nous semble indispensable pour un meilleur ciblage de l'enseignement dans une filière à visée professionnelle comme l'IUT. Cependant, cette connaissance indique des tendances à un moment donné et il conviendrait, à notre sens, de renouveler ces recherches régulièrement dans un souci d'adaptation aux changements et innovations. Un exemple de cette nécessité est illustré par l'importance croissante de l'e-mail

dans le domaine industriel, a fortiori, dans un contexte international. L'examen des carnets de bord nous a également permis de recueillir des données concernant les sujets et les contenus de ces diverses tâches. Ainsi, pour les e-mails, nous obtenons la figure radar suivante :

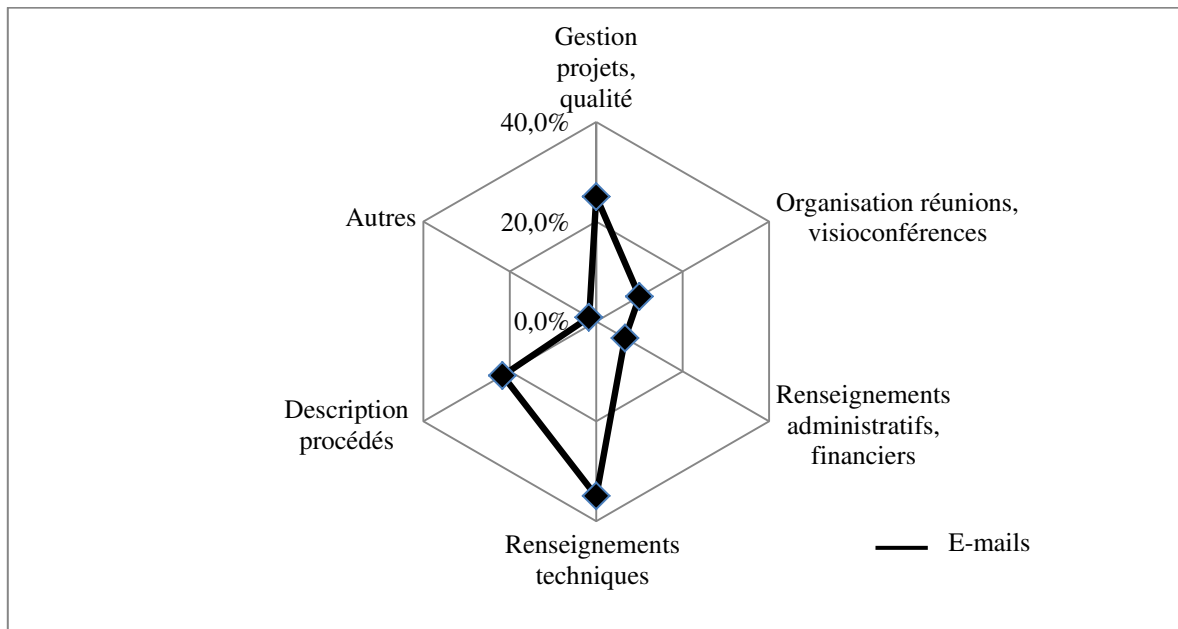


Figure 38 — Contenus des e-mails pour les techniciens

Cette figure nous permet d'affiner et de préciser les résultats précédents. Nous constatons que les e-mails traitent surtout de renseignements techniques mais également de la gestion de projets et de descriptions de procédés. L'e-mail est un moyen de communication rapide. Les textes sont en général courts. Ce moyen de communication est donc idéal lorsqu'il s'agit d'un échange de renseignements en anglais, d'un point de gestion de projet ou d'une courte description de procédés, en France ou avec l'étranger. En ce qui concerne les contenus de la lecture et rédaction de documentation technique, nous obtenons la figure radar suivante :

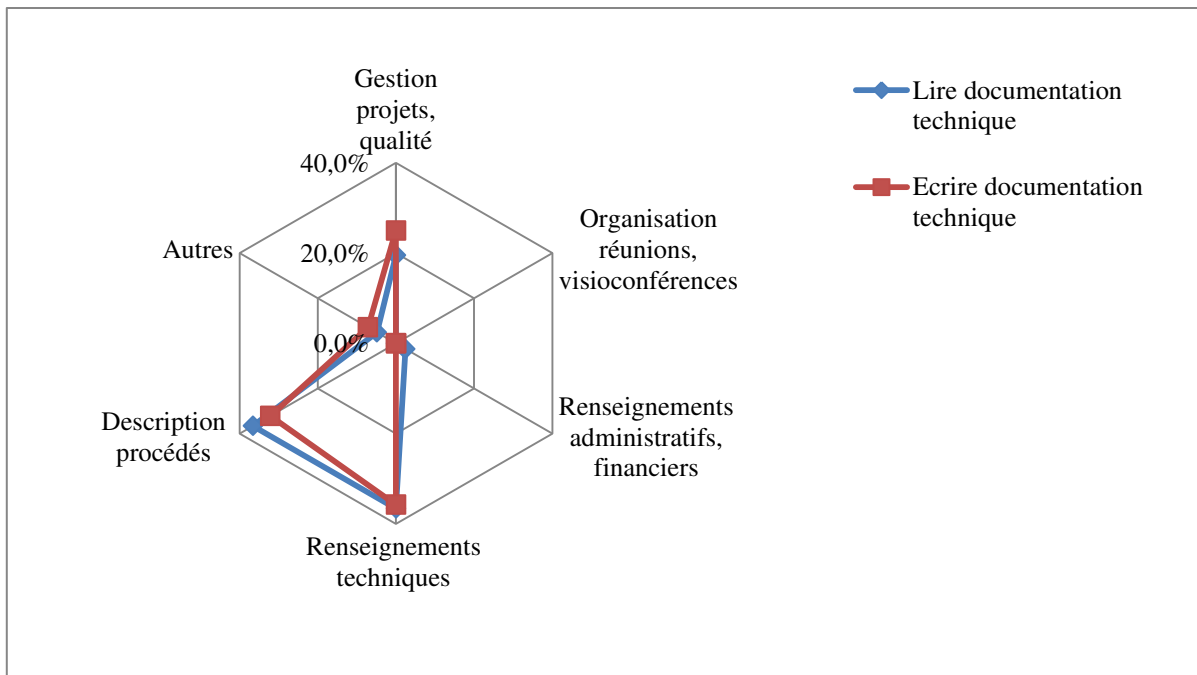


Figure 39 — Contenus de la lecture et rédaction de documentation technique

Les deux principaux contenus de ces tâches sont une description de procédés techniques ainsi que des renseignements techniques. Un troisième point concerne la gestion de projet. La lecture et la rédaction de documents techniques sont des tâches très fréquentes pour les techniciens puisqu'à elles deux elles totalisent 40% de fréquence pour les tâches écrites. Les études de notices, de modes d'emploi, de fiches techniques sont des types d'exercices, certes déjà utilisés, mais qui peuvent être renforcés.

La lecture et la rédaction de comptes rendus de réunion n'apparaissent pas fréquemment parmi les tâches mentionnées. Pourtant, leur importance est capitale, pour le bon fonctionnement de projets, par exemple. Les techniciens n'apparaissent pas comme premiers concernés. La figure radar ci-dessous nous indique la répartition des contenus :

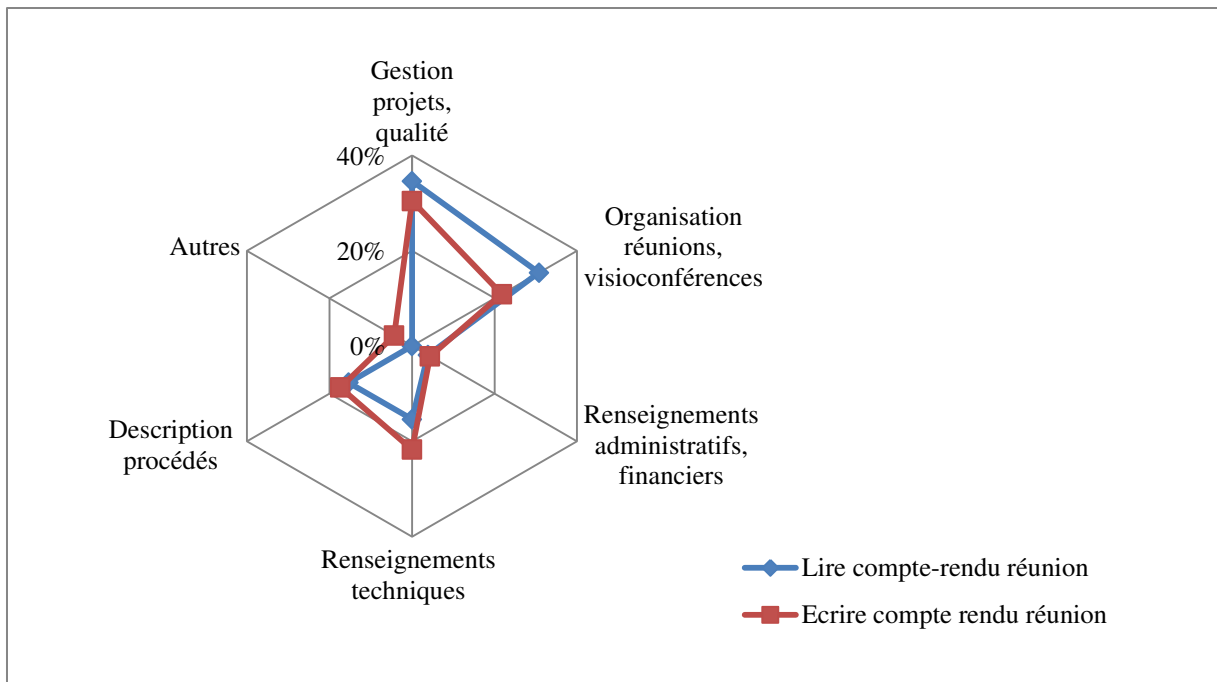


Figure 40 — Contenus des comptes rendus de réunion

Nous pouvons constater que les comptes rendus de réunions traitent plus particulièrement de problèmes liés directement à l'organisation des réunions, de problèmes de gestion de projets. Il s'agit donc bien de contenus s'adressant moins directement aux techniciens.

Tous ces renseignements sont utiles et peuvent aider l'enseignant dans son choix d'activités. Ainsi, par exemple, les trois contenus les plus fréquents des tâches écrites sont, dans l'ordre, les renseignements techniques, les descriptions de procédés puis la gestion de projets. Nous pouvons noter que le travail par projets, qui peut être demandé aux étudiants, correspond bien au travail que les techniciens auront à effectuer dans l'entreprise. Il fixe un cadre, un champ d'action, un but à atteindre et un rôle à chacun. Des exercices concernant la description des étapes d'un procédé, l'étude de fiches techniques ou d'instructions prennent également tout leur sens dans ce contexte.

➤ Tâches orales

La figure suivante nous indique la nature et la répartition des tâches orales selon leur fréquence :

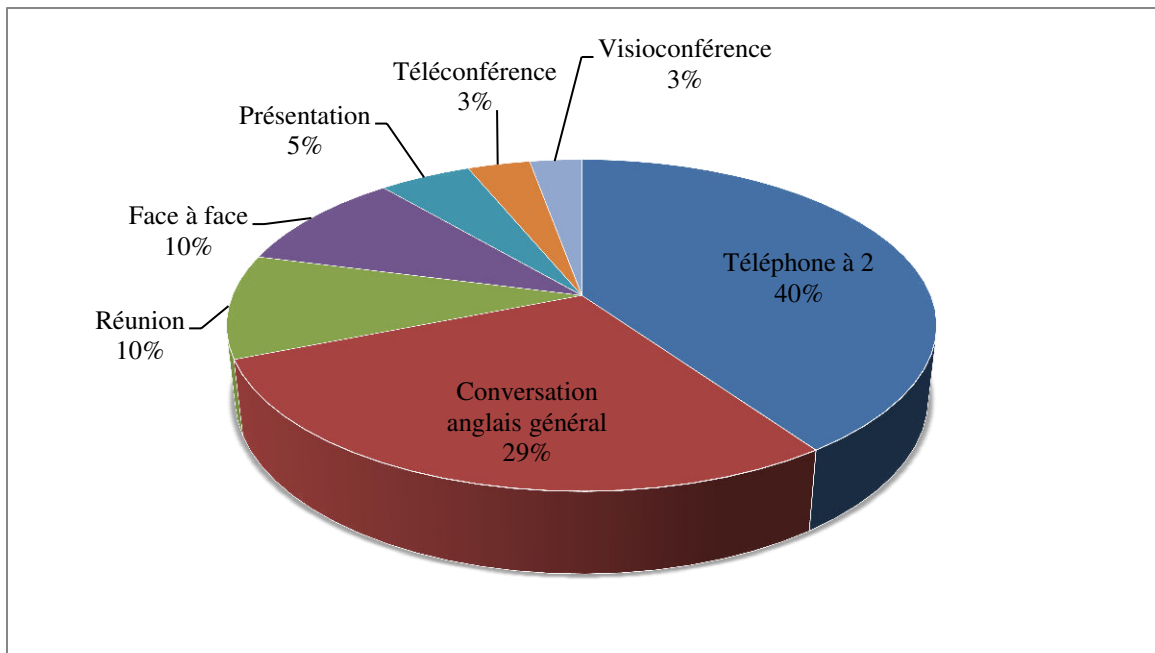


Figure 41 — Nature et répartition des tâches orales pour les techniciens par fréquence

La tâche orale la plus fréquente est le téléphone à deux. D'après nos entretiens et nos conversations informelles, nous avons constaté que cette tâche est souvent redoutée par les techniciens qui éprouvent des problèmes de compréhension orale et qui ressentent un blocage à la production orale. Les conversations d'ordre général sont ensuite un peu moins fréquentes, mais néanmoins importantes. En effet, nous nous souvenons que les manques et besoins perçus par les techniciens concernaient particulièrement un manque de bases grammaticales et de vocabulaire général. Ce besoin apparaît à nouveau clairement ici.

Les réunions et les conversations en face à face ont lieu assez régulièrement. Un entraînement spécial aux réunions à l'IUT nous semble tout indiqué pour la préparation des futurs techniciens, notamment en licence professionnelle. Tout comme pour les tâches écrites, nous pouvons examiner les contenus de ces diverses tâches à l'aide de la figure récapitulative ci-dessous :

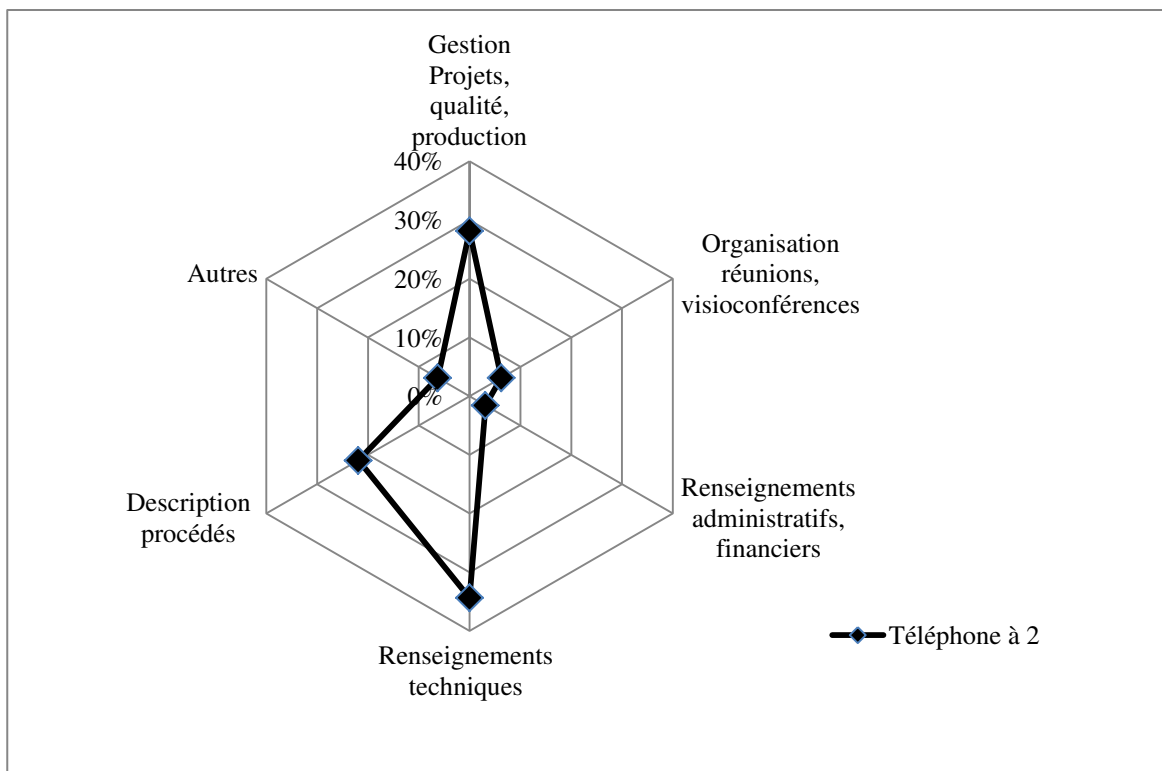


Figure 42 — Contents of two-person telephone conversations, for technicians

The two most frequent contents of these telephone conversations are technical information and project management. Telephone exercises in the laboratory are already organized but could be made more « close to reality » by relying on this knowledge of contents.

For what concerns other oral tasks that are face-to-face, meetings and presentations, we obtain in the order: project management, technical information and meeting organization.

We also notice that the contents vary according to the nature of the task, oral or written. We can summarize the dominant written or oral contents as follows:

| Contenu (tendance) | Écrite | Orale | Les deux |
|---------------------------|--------|-------|----------|
| Renseignements techniques | | | ✓ |
| Gestion de projets | | | ✓ |
| Descriptions de procédés | ✓ | | |
| Organisation de réunions | | ✓ | |

Tableau 87 — Contents of tasks

The two recurrent contents, both oral and written for technicians, are, logically, technical information followed by project management. It is permitted to think that the complexity and richness of projects call for diverse means of

communication, dans le but d'un gain de temps et d'efficacité, d'où l'utilisation de moyens oraux et écrits. La description des procédés, bien que présente à l'oral, peut demander davantage de temps et de documents, d'où le recours à l'écrit. L'organisation de réunions semble quant à elle se faire davantage à l'oral, lors des réunions elles-mêmes par exemple. Une connaissance de ce type peut aider l'enseignant quant au choix de tâches écrites ou orales en liaison avec le contenu.

➤ *Comparaison de l'utilisation de l'e-mail et du téléphone à deux*

L'utilisation croissante de l'e-mail peut être illustrée par une comparaison avec l'usage du téléphone. La figure ci-dessous résume les tendances :

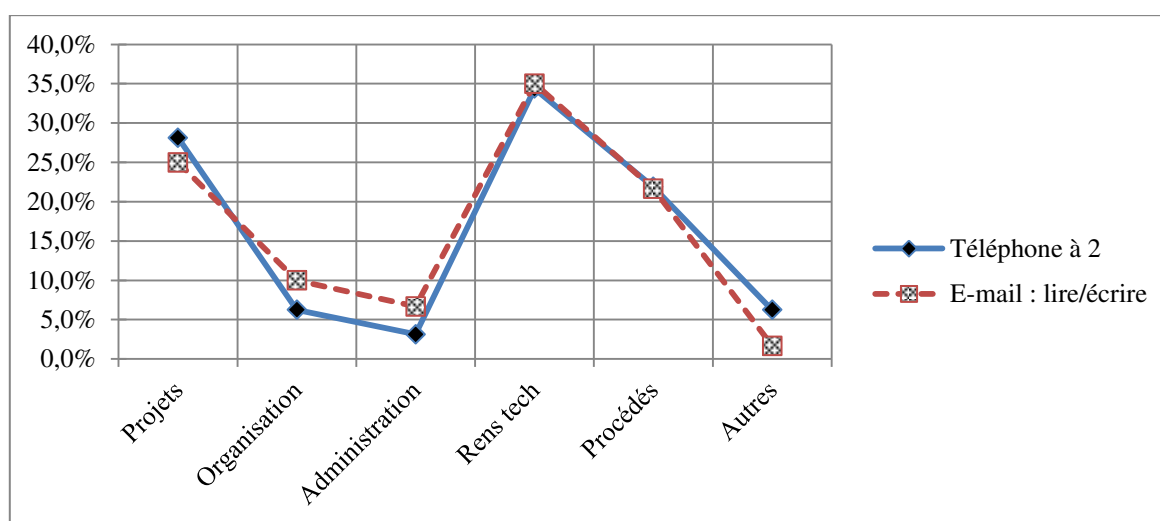


Figure 43 — *Comparaison de l'usage e-mail/téléphone selon les contenus de tâches*

Nous constatons que l'utilisation du courrier électronique est supérieure ou égale à celle du téléphone, pour tous les contenus exceptés la gestion de projets et autres contenus (non mentionnés, sans doute typiquement liés au téléphone, peut-être des conversations d'ordre plus général ou plus privé, au contraire). Les raisons invoquées dans la section précédente, concernant le téléphone peuvent être appliquées ici, notamment la complexité des certaines tâches (projets). Nous pouvons souligner également l'absence d'anxiété langagière liée à l'emploi de l'e-mail avec les outils de traduction disponibles, l'aide possible de collègues et le facteur temps plus souple. L'utilisation de l'e-mail ou du téléphone ensuite est la même en ce qui concerne les renseignements techniques et les descriptions de procédés. En revanche, il est à noter que l'e-mail paraît être davantage utilisé (10%) que le téléphone (6,3%) pour prévoir les réunions, ainsi que pour des renseignements administratifs ou financiers 6,7% pour l'e-mail

par rapport à 3,1% pour le téléphone. Ces préférences peuvent s'expliquer par l'absence de besoin d'une réponse immédiate, par exemple ou bien par l'utilisation de listes de diffusion.

Il faut souligner d'autre part que ces utilisations peuvent avoir lieu en mode unique (e-mail ou téléphone) ou complémentaire (par exemple en suite : e-mail, téléphone, e-mail). Cette double possibilité peut permettre un gain de temps, mais aussi des explications plus complètes et plus fiables. Ainsi, l'e-mail peut permettre de réécrire ce qui a été compris dans le but d'une vérification, comme le souligneront quelques personnes interrogées lors des entretiens.

Les laboratoires de langues permettent bien cet accès au travail en binôme au téléphone et par e-mail et il sera intéressant de « jouer » ces situations de travail, comme nous le suggérerons dans nos recommandations.

➤ Conclusion

L'utilisation de l'anglais s'est révélée très variable et parfois très régulière, sans doute plus élevée que ne l'imaginent les étudiants à l'IUT. Il convient de noter l'importance des tâches écrites, qui peut surprendre, ainsi que l'omniprésence des e-mails. Le contenu de ces tâches a également été étudié et a permis d'attribuer une tendance écrite ou orale à leurs contenus. Nous pensons pouvoir utiliser directement ces informations dans notre enseignement et nous explorerons ces pistes dans la troisième partie.

Chapitre 6

Enquête qualitative en entreprise

6.1 Entretien avec un groupe d'apprentis de deuxième année

Dans ce chapitre consacré à l'enquête qualitative effectuée en entreprise, nous avons choisi d'inclure en premier lieu un rapport d'entretien avec un groupe d'apprentis. En effet, bien que cet entretien de groupe se soit déroulé à l'université, son contenu traite directement de l'entreprise, les apprentis évoluant entre les deux mondes.

Ce groupe se compose de dix apprentis. Ils travaillent quatre semaines en entreprise puis suivent les cours à l'IUT pendant les quatre semaines suivantes, ceci pendant une année. Sept d'entre eux effectuent leur apprentissage dans des entreprises aéronautiques. Cette alternance a été choisie par les étudiants pour des raisons financières et afin de leur permettre de suivre un enseignement plus pratique. Ces apprentis ont quatre heures d'anglais par semaine, en un seul cours. Celui-ci a lieu exclusivement en anglais et les étudiants en sont très satisfaits. L'un d'eux a indiqué qu'il parlait plus anglais pendant chaque session cette année qu'il ne l'avait fait au cours de l'ensemble de l'année précédente.

En raison de la difficulté à trouver ces stages, le professeur responsable de l'alternance a utilisé ses propres contacts dans les entreprises et les étudiants n'ont, en général, pas choisi leur lieu de stage. Ainsi, par exemple, l'un des étudiants regrette de ne pas utiliser davantage son anglais puisque, en l'occurrence, il a un bon niveau. Sept apprentis sur dix travaillent dans

des grandes compagnies, un dans une compagnie de 110 employés, un dans une compagnie de 49 et un avec neuf autres employés.

La fréquence d'utilisation de l'anglais est variable selon les apprentis, mais en général nettement plus faible que pour les techniciens. Les apprentis signalent quelques tâches écrites récurrentes. Une étudiante rapporte qu'elle utilise l'anglais une fois par jour pour des e-mails et de la lecture. Un autre dit utiliser l'anglais pour lire de la documentation, un autre pour des catalogues. Les apprentis notent que, souvent, l'utilisation de l'anglais écrit vient des supérieurs. Ainsi, un apprenti indique que, dans son entreprise, le directeur français envoie des e-mails en anglais aux employés français. Nous pouvons penser que ces e-mails risquent d'être copiés à une personne s'exprimant en anglais ou bien peut-être veut-il habituer ses employés à comprendre les e-mails en anglais et à y répondre.

Après avoir mentionné ces tâches écrites, les apprentis évoquent leur utilisation de l'anglais à l'oral. La majorité des apprentis décrit l'anglais utilisé à l'oral comme du français, parlé entre français. Pour eux, cela correspond à utiliser une grammaire française avec des mots techniques d'anglais. Ces mots peuvent être des verbes ou des noms. Un étudiant nous a donné un exemple :

- « serrer puis torquer un écrou »
- « a landing-gear, j'ai pris les brackets, puis j'ai mis... »

Le mot technique anglais est utilisé dans une phrase française. Ils disent SN en anglais pour serial number et le numéro en français.

Ils n'ont pas encore utilisé le téléphone en anglais. Une étudiante a assisté à une réunion en anglais en tant qu'observatrice, mais avait un problème de compréhension lié à la nationalité du locuteur. Elle comprenait les Français plus facilement et quelques phrases du locuteur britannique.

Les étudiants pensent qu'il leur manque du vocabulaire pour avoir un bon niveau d'anglais. Plusieurs signalent la possibilité qu'ils ont d'utiliser un lexique sur l'intranet de leur compagnie, où ils peuvent choisir l'anglais de leur choix, par exemple l'anglais technique ou courant. En fait, leur enseignant dira que c'est plutôt la grammaire qui leur manque pour construire des phrases. Une étudiante dit : « quand on parle anglais on pense en français et c'est un des problèmes ». La pratique de la compréhension orale leur manque. Une apprentie dit qu'il serait bien de regarder des films en version originale sous-titrée en anglais à l'IUT. D'autres soulignent l'intérêt de la lecture. L'idée de 4 heures d'anglais effrayait les étudiants alors qu'ils trouvent maintenant le cours intéressant et interactif.

L'opinion des étudiants concernant l'importance de l'anglais en entreprise a déjà changé. Surtout au début, cette utilisation était très difficile pour eux. A présent, parfois il s'agit même d'un plaisir. Certains aimeraient parler anglais plus souvent dans leur entreprise. Les apprentis regrettent de n'avoir pas pris conscience de l'importance de l'anglais lors de leur première année d'IUT ou même avant, au collège ou au lycée. Leur professeur souligne alors l'importance du stage à l'étranger qui donne à l'étudiant un déclic, lui montrant l'importance de l'anglais comme langue internationale.

Les apprentis parlent aussi de l'anglais comme aide à la promotion, qui peut leur permettre d'obtenir/de décrocher des emplois plus intéressants. Ils aimeraient être à l'aise en anglais, avoir une facilité pour s'exprimer. Leur enseignant signale le DUETI (diplôme universitaire d'enseignement technologique international) qui permet cela et notamment donne la capacité d'intégrer une école d'ingénieurs après le DUT et l'année à l'étranger.

En résumé, nous pouvons dire que l'anglais en entreprise est pour eux un apprentissage, tout comme les autres facettes du métier. Les apprentis utilisent l'anglais, peut-être moins que selon leurs attentes, mais certaines tâches principales sont déjà présentes, notamment en compréhension écrite. En ce qui concerne l'oral, ils sont le plus souvent observateurs et n'ont pas encore l'occasion de s'exprimer en anglais. Leur utilisation du français paraît décevante pour des enseignants d'anglais, mais semble courante dans les entreprises aéronautiques quand seuls des Français sont concernés.

6.2 Etude de deux entretiens individuels spécifiques

Avant d'analyser le contenu de tous les entretiens semi-directifs, nous souhaitons nous attarder sur deux de ces entretiens, ceux de PRO_Avion1 et PRO2_Avion1²² (Annexe 6 : entretiens retranscrits verbatim). En effet, ces deux entretiens, effectués l'un après l'autre dans le service linguistique et de traduction de l'entreprise Avion1, nous permettent de mieux comprendre l'utilisation de l'anglais par cette entreprise et de nombreuses autres qui lui sont liées.

L'entretien de PRO_Avion1 débute par un rappel historique relativement récent. PRO_Avion nous explique que son service connut un important changement dans les années 1980, avec l'arrivée d'un nouveau programme d'avion européen. En effet, nous dit-il, « dans les années 70, la part française de la documentation était rédigée en français ». Son service ensuite traduisait ces documents, puis les envoyait au client. En revanche, lors du

²² Cf. 3.4.3 pour l'utilisation de ces codes.

changement, il fut décidé « d'essayer de rédiger la documentation technique directement en anglais ». Ce fut alors que le Simplified English fit son apparition. Les activités du service de PRO_Avion1, qui consistaient essentiellement en de la traduction, furent dédoublées « en support linguistique vers la documentation technique et traduction vers d'autres secteurs de documents divers ».

Pour ce qui est de la documentation technique, PRO_Avion1 mentionne l'emploi du Simplified Technical English pour la maintenance aéronautique. Sa collègue PRO2_Avion1 s'occupe précisément de la standardisation de la terminologie. Dans le second entretien, elle nous précise qu'elle fut présidente du groupe nommé à présent « The Simplified Technical English Maintenance Group (STEMG) », pendant douze ans et demi et nous fait un bref rappel historique, d'autant plus intéressant qu'elle y a joué un rôle important. Elle confirme et précise les détails que nous avons donnés à la fin du chapitre 2 de la première partie, notamment concernant l'origine du Simplified English :

Cela a fait suite à une demande des compagnies aériennes. Ce n'est pas nous qui avons inventé le concept, c'était une demande des compagnies qui sont allé voir l'association professionnelle de matériel aérospatial et qui ont demandé qu'on fasse un anglais contrôlé. (PRO2_Avion1)

Puis, elle indique la démarche qui a été suivie lors de la création de cet anglais contrôlé, avec l'utilisation d'une sorte de concordancier pour la sélection des mots :

Le [nom d'avion79] a été lancé en 79 ; il y a eu une analyse des procédures, ils ont fait un relevé de tous les mots qui étaient utilisés. Par exemple ici, ils ont passé en revue dans un programme les procédures, ils ont fait une liste des mots qu'ils ont trouvés, avec le nombre d'occurrences, donc une espèce de concordance, cela a servi de base.

À partir de ces analyses, ils ont fait un choix des mots à conserver. Ils ont enlevé tous les mots qu'on pourrait appeler techniques, c'est-à-dire les noms des pièces, les noms des systèmes. Ils ont considéré que cela est différent selon les constructeurs ou alors c'est défini par des normes donc ça n'avait pas lieu d'être défini dans ce projet-là. Ce qu'il y a dans ce projet-là, ce qui est contrôlé, ce sont les mots d'ordre général, dont on a besoin pour faire des phrases [...] L'objectif était d'avoir un mot pour un sens, un sens pour un mot. Le mot plus simple [...] S'il y avait un choix entre un mot britannique et un mot américain, c'est le mot américain parce que c'était le plus important à l'époque. (PRO2_Avion1)

Rappelons que le livre produit se présente en deux parties, des règles de rédaction et un dictionnaire. PRO2_Avion précise honnêtement que, parfois, tout n'est pas si bien expliqué. Elle prend l'exemple de la voie passive, que le guide rédactionnel préconise d'éviter complètement pour ce qui concerne les « procédures » dans la documentation technique, et pour ce qui traite des descriptions, le moins possible ». Elle pense, au contraire que la voie

passive peut être très utile pour certaines descriptions. PRO_Avion1 a également noté cela. Pour lui, la voie passive permet de conserver le même sujet et facilite la compréhension :

[Un exemple] « The flap is controlled by a computer ». Alors, si l'on est en train de parler des « flaps », on parle du sujet, c'est un passif. Si je parle du « flap » et que je dis « the computer », on coupe la continuité. On part vers un calculateur et on revient vers le « flap ». Donc, parfois le passif permet de garder le fil, de garder la suite logique du texte. (PRO_Avion1)

Puis, PRO_Avion1 résume ainsi les avantages et inconvénients du STE :

Normalement cela simplifie la lecture mais cela complique la rédaction, parce que ce que le rédacteur, avec sa formation limitée en anglais, aurait écrit spontanément, peut ne pas être conforme aux règles. Pour des gens qui sont très bons en anglais, en général ils arrivent à reformuler, à trouver des solutions. Quelqu'un qui a des connaissances très limitées, peut être bloqué par le fait que le mot auquel il pense, il ne peut pas l'utiliser et il ne sait pas forcément reformuler. C'est là que l'on vient en secours. Il faut savoir que c'est un moyen, ce n'est pas une fin. Il faut savoir, je dirais, gérer les priorités. La priorité pour moi dans la communication, c'est la précision technique du message. (PRO_Avion1)

Il précise que les instructions, normalement, ne posent pas de problèmes. En revanche, dit-il : « Là où il peut y avoir parfois des problèmes, c'est quand on donne des explications sur le pourquoi il faut faire cela. Dès que l'on rentre plus dans le rédactionnel, alors on peut avoir certaines difficultés ».

Actuellement, Pro2_Avion1 continue d'offrir des séances de formation ou de remise à niveau quant à l'emploi du Simplified Technical English dans l'entreprise. Nous pourrions confronter ces deux opinions avec celles d'un ancien étudiant qui est précisément rédacteur technique (AE_Avion1). PRO2_Avion1, signale que le STE a de plus en plus de succès actuellement et exprime quelques doutes quant à une utilisation trop généralisée du STE, pour d'autres domaines de l'industrie. La deuxième attribution du service linguistique de PRO_Avion1 concerne les traductions et les rédactions. Pro_Avion1 s'interroge sur la double qualification attendue chez un rédacteur technique :

En fait, qu'est-ce qu'on veut quand on veut un rédacteur technique ? Qu'est-ce qu'on prend comme profil ? Jusqu'alors ici, il me semble qu'ils ont donné préférence aux connaissances techniques. Si la personne a une formation basique en anglais, du moment qu'il a des connaissances techniques, cela va probablement suffire. La personne n'a pas vraiment la maîtrise de la langue, à mon sens... Ils ont rarement fait de la rédaction, d'ailleurs que ce soit anglais ou en français et pour moi la rédaction ne s'improvise pas. (PRO_Avion1)

Pour PRO_Avion1, la traduction doit faire partie du « cœur de métier dans le domaine de l'aéronautique ».

6.3 Analyse du contenu des entretiens semi-directifs

Pour les entretiens semi-directifs, nous avons utilisé une même trame de questions (cf. annexe 4), avec cependant un approfondissement recherché, selon les emplois des interviewés. Pour l'analyse de contenu de ces entretiens, nous utilisons le triangle TUPL2 (cf. chap. 3). Chaque entretien a été retranscrit verbatim (cf. annexe 6), puis trié et classé (cf. annexe 7) selon les thèmes de la grille d'analyse issue du triangle. Comme nous l'avons indiqué, les entretiens sont axés sur trois thèmes principaux (un chiffre suivi de deux lettres). Ces thèmes sont divisés en sous-thèmes (deux chiffres), chaque sous-thème en catégories. Au total, nous obtenons trois thèmes, huit sous-thèmes et 19 catégories que le tableau ci-dessous récapitule :

| Codes | Thèmes |
|-----------|--|
| GL | 1 Gestion linguistique |
| 1.1 | Recrutement |
| | Besoins, anglais technique, courant |
| | Evaluation, tests |
| | Stages à l'étranger, voyages |
| . | Apprentissage |
| 1.2. | Formation professionnelle continue |
| 1.3. | Anglais et promotion |
| CE | 2 Communication entreprise |
| 2.1. | Langue de travail |
| | Fréquence d'utilisation/évolution |
| | Déplacements |
| | Interlocuteurs/accents |
| 2.2. | Tâches orales |
| | Téléphone |
| | Téléconférences |
| | Réunions, travail en équipe internationale |
| 2.3. | Tâches écrites |
| | E-mails |
| | Documentation technique |
| UL | 3 Utilisation de L2 |
| 3.1. | Problèmes langagiers |
| | Généralités |
| | Difficultés, manques, besoins |
| | Suggestions |
| | Progrès constatés |
| 3.2. | Attitude /anglais |
| | Contrainte, gêne |
| | Outil |
| | Plaisir, culture d'entreprise |

Tableau 88 — Thèmes, sous-thèmes, catégories et codes *utilisés pour l'analyse des entretiens*

6.3.1 Gestion linguistique de l'entreprise

6.3.1.1 Recrutement

➤ Besoins des recruteurs

Le caractère indispensable de l'anglais, dans les entreprises aéronautiques consultées, est souligné dès le début de la plupart des entretiens des DRH et professionnels. Dans plusieurs entretiens, l'adjectif « indispensable » est répété :

Pour les techniciens, donc là, oui, anglais indispensable. (DRH_Equip1)

Maintenant , on parle de programmes mondiaux, internationaux. On travaille avec des partenaires de différents pays, donc l'anglais est indispensable. (DRH_Avion2)

Dans les cas de recrutement pour [Avion1], la DRH de l'agence de recrutement souligne même un phénomène qu'elle estime dater de 2009-2010 :

Sur Toulouse, on demande le CV en anglais. Donc voilà, pas de lecture de CV en français. On ne peut présenter le CV qu'en anglais, car le manager est étranger. L'anglais aujourd'hui est une priorité. (DRH_Recrut)

Ainsi, l'anglais peut devenir incontournable. Plusieurs interviewés emploient l'adjectif « impératif », pour certains postes de techniciens. Comme nous l'avons souligné lors de la présentation des entretiens individuels et de l'historique récent de l'industrie aéronautique, cette montée en puissance de l'anglais provient du fait que les entreprises sont à présent transnationales :

On est de plus en plus une entreprise transnationale. [Avion1] est dans le monde et dans l'Europe et on a de plus en plus de mobilité cross pays. Au début il y avait les Français, les Allemands, ça n'existe plus, on est vraiment une entreprise européenne. On est l'Europe avant l'Europe, presque, notre langue de communication, qu'elle soit écrite ou orale est l'anglais. (PRO2_Avion1)

Le choix d'un technicien ayant des capacités en anglais est clairement motivé par cette raison. Les coopérations existent dans le monde entier :

Vous savez, on fait un nouvel avion, alors quand vous devez désigner des gens pour aller travailler sur un sujet particulier, on choisit celui qui fait de l'anglais plutôt que celui qui ne fait pas d'anglais. Un avion civil se fait avec des coopérations. (PRO_Avion2)

Les entreprises recherchent donc, si possible, une double compétence, à la fois technique et également en anglais :

Quand nous faisons nos recrutements, on demande des compétences techniques et on demande des compétences en anglais. (PRO_Syst)

Actuellement nous avons des demandes sur des profils bac+2, des techniciens avec des compétences en langues. (DRH_Telecom)

L'anglais peut faire la différence, lors du recrutement :

Je mentionne [le niveau d'anglais] si j'ai une offre où l'on me demande l'anglais impératif [...] en revanche quand même, si j'ai deux candidats à iso-compétence, et en terme de personnalités qui sont bien, je privilégierai celui qui parlera le mieux anglais, parce que je sais pertinemment après, pour l'évolution ou encore que comme les gens vont être forcément amenés après à changer de projets [...] il suffit qu'il soit dans un projet international ou chez un client comme X, qui est américain. Si cela fait partie de l'offre d'emploi, je le stipule, si ce n'est pas obligatoire je ne le stipule pas, mais par contre je vais quand même privilégier la personne qui parle le mieux anglais. (DRH_Serv)

L'anglais recherché est bien sûr moins avancé que l'anglais utilisé par les ingénieurs. Les recruteurs comprennent que l'anglais n'est pas la spécialité d'un technicien. Cependant, ils veulent que le candidat ait une base de connaissances en anglais, un « minimum », nous a-t-on souvent dit :

Donc avec un minimum, on arrive au fil des années à s'épanouir, mais sans ce minimum c'est délicat. On ne va pas leur apprendre à parler anglais. (PRO_Equip1)

L'intérêt c'est de trouver des gens qui ont déjà les compétences en anglais. On peut les développer, mais s'il n'y a pas le socle, voilà. (PRO2_Avion1)

Ces compétences sont requises en anglais de spécialité et/ou en anglais général selon l'emploi proposé. Par exemple, la DRH de l'agence de recrutement que nous avons interviewée nous a précisé que la tendance actuellement est la suivante :

On fait bien la différence entre le bureau d'études et la production où là, on dirait que l'anglais est vraiment plus courant. Dans le bureau d'études, ce sera plutôt de la lecture de plans. Ils ne sont pas en interface avec les clients directement. Ils seront plus avec leurs collègues du bureau d'études. En production, ils peuvent être amenés à travailler sur un programme d'avion, et peuvent être ensuite transférés à Hambourg, et ces personnes-là sont amenées à expliquer en fait le fonctionnement à des opérationnels, sur la méthodologie de travail. C'est plus en production, parce qu'ils sont amenés à travailler en équipe, c'est transnational. Bureau d'études, c'est plus les plans par e-mail peut-être donc c'est l'anglais technique. (DRU_Recrut)

D'une part, cette répartition concerne donc le bureau d'études où l'anglais de spécialité est requis, pour la documentation technique. D'autre part, elle concerne la production et les méthodes sur les FAL (Final Assembly Lines) où là, intégration des pièces et montage ont lieu dans un contexte international, avec interfaces en anglais. L'anglais de spécialité et l'anglais courant sont requis, à la différence de la production de pièces qui elle, peut être effectuée en France, dans un contexte français²³.

²³ Précision donnée par un ingénieur lors d'une conversation non enregistrée, concernant les deux catégories de méthodes.

Nous serons amenées à préciser cette répartition entre anglais de spécialité et anglais courant au fur et à mesure des entretiens.

Allant de pair avec cette base de connaissances en anglais, les recruteurs mentionnent également l'ouverture d'esprit dont doivent faire preuve les techniciens. Ils attendent des candidats qu'ils aient envie de parler anglais et ne soient pas timides.

Il faut qu'ils aient quand même une base en anglais, surtout qu'ils aient envie de parler. Les personnes qui sont très timides, qui n'ont pas du tout envie de se lancer en anglais ne pourront pas travailler chez nous. (DRH_Equip1)

Ce point particulier, lié à la peur de s'exprimer en anglais, sera développé dans la section concernant l'usage de L2, et l'attitude par rapport à l'anglais en UL3.2.

➤ *L'évaluation du niveau d'anglais*

Nous avons souhaité ensuite savoir comment était évalué le niveau d'anglais du candidat issu d'un IUT, lors du recrutement. La DRH_Equip1 résume la manière de procéder :

On essaie de voir s'ils ont passé des tests, TOEIC, BULATS, etc., s'ils ont fait des stages à l'étranger. Après pour les techniciens, on ne teste pas vraiment. On n'a pas de test, ni écrit ni oral. Mais pour les techniciens ce sera vraiment pendant la période d'essai de 2 mois. Pendant la période d'essai on va voir si la personne a envie ou pas de se lancer. Si vraiment ils sortent de l'école, on leur demande leurs notes. On sait très bien qu'ils n'ont pas un très, très bon niveau d'anglais, sauf ceux qui ont eu l'occasion de partir ou qui ont eu l'occasion de faire des stages à l'étranger. (DRH_Equip1)

Parfois, des tests écrits peuvent être administrés en interne, comme le TOEIC²⁴ ou le BULATS²⁵, selon l'emploi requis et l'utilisation qui sera faite de la langue. Cependant, la différence avec le recrutement des ingénieurs est encore nette, en ce qui concerne l'évaluation de l'anglais, surtout à l'oral.

Le TOEIC, c'est vrai qu'on le regarde sur les ingénieurs, ça c'est clair [...] les stages à l'étranger, sur les ingénieurs en entretien, je leur demande de se présenter en anglais. Je ne le fais pas sur les techniciens, parce qu'ils perdent leurs moyens. Pour les ingénieurs je leur demande leur niveau d'anglais, « présentez-vous », je les écoute en anglais cela me permet de mesurer la fluidité et le niveau. Le TOEIC, le BULATS, le TOEFL²⁶, un test en fait. Je leur demande les notes qu'ils ont eues à l'IUT. Celui qui me dit qu'il a 12 de moyenne ça va, s'il me dit qu'il a 6 ou 7, je comprends que l'anglais n'est pas sa tasse de thé... donc c'est vrai que je leur demande les notes qu'ils ont. Après pour les tests, nous ce n'est pas la grammaire qui nous intéresse. Je pense que le mieux,

²⁴ TOEIC: Test of English for International Communication.

²⁵ BULATS : Business Language Testing Service.

²⁶ TOEFL: Test Of English as a Foreign Language.

c'est l'oral. C'est vrai que sur les techniciens on ne le fait pas, mais je pense que l'on va être amené à le faire. (DRH_Serv)

Pourtant, un changement se profile pour de plus en plus d'entreprises. Bientôt l'évaluation externe (TOEIC, notes IUT) risque fort de se voir compléter par une évaluation interne orale, par exemple effectuée par l'entreprise sous forme d'un entretien de recrutement en anglais, jusque-là plutôt réservée au niveau ingénieur.

Je pense que d'ici deux ans, tous nos entretiens d'embauche seront en anglais. Aujourd'hui quand on recrute, on regarde le niveau TOEIC sur le CV. C'est aussi important que le diplôme. Cela donne une base et après il y a juste le verrou à faire sauter. (PRO_Serv)

Tel est déjà le cas pour [Avion1], où il peut exister une pré-qualification téléphonique en anglais, avant l'entretien d'embauche dont une partie se déroule en anglais. Une des raisons invoquée pour cette importance de l'oral est :

Nous voulons générer de la mobilité entre les pays, même si on est technicien et donc aller travailler en Allemagne ou en Angleterre ; si l'on ne veut pas parler anglais, c'est impossible. (PRO2_Avion1)

La production orale est nettement prise en compte. La compréhension orale peut-être testée également. Ainsi, un professionnel, PRO_Struct1, nous signale que dans son entreprise, « l'anglais est apparu au recrutement, il y a déjà longtemps » sous forme de petits tests oraux, surtout de compréhension écrite et orale.

On leur présente un document à déchiffrer, ce n'est pas forcément qu'ils sachent répondre, le but est aussi qu'ils posent des questions. Des fois, il y a des mots pièges, des mots techniques qu'ils peuvent ne pas comprendre. Il vaut mieux poser des questions que d'inventer. (PRO_Struct1)

L'évaluation du niveau d'anglais correspond aux tâches qui sont données au technicien sélectionné, afin de garantir un socle de connaissances et un potentiel de progression.

➤ *Stages à l'étranger, voyages*

Un autre critère, entrant en compte dans le choix des candidats, est le fait qu'il ou elle ait effectué un stage à l'étranger. Ainsi, les stages à l'étranger, les voyages entrepris sont valorisés, « au moins quinze jours », précise DRH_Equip1 (GL1.3.). Les ingénieurs réalisent leur stage à l'étranger, alors si un technicien présente également ce profil, il est automatiquement valorisé.

Ces séjours à l'étranger ont un double mérite :

Le stage à l'étranger a le mérite au niveau de la langue et au niveau de la culture aussi. Cela peut être intéressant de voir une autre culture parce que l'on peut être

amené à travailler avec les Suédois et si l'on a été en Suède, on sait comment ils fonctionnent. (DRH_Avion2)

Les stages à l'étranger sont appréciés pour l'utilisation de l'anglais courant qui y est faite, mais aussi pour l'ouverture d'esprit vers d'autres cultures qu'ils démontrent. De plus et surtout, la peur de s'exprimer a disparu, les candidats concernés sont perçus comme « plus à l'aise, plus débrouillards », grâce aux voyages (PRO_Serv). Un ancien étudiant fait la comparaison entre les stages ou séjours à l'étranger avant l'emploi et ceux effectués dans le cadre professionnel :

Je n'ai jamais fait de séjours linguistiques quand j'étais étudiant. Du coup, mon immersion en anglais s'est faite avec [Avion1]²⁷. Cela prend plus longtemps que si j'avais été un an en Angleterre. Je pense que le résultat est à peu près le même. Le prof d'anglais ici m'avait dit : « Le niveau anglais n'est pas mal, il n'y a que l'accent », French environment [dit avec un fort accent français]. (AE_Avion1)

Le temps mis à se familiariser avec la langue semble être la seule différence qu'il note. L'idée du bain linguistique et de ses effets bénéfiques se retrouvera dans les entretiens, lorsque les déplacements des techniciens seront évoqués.

➤ Choix des apprentis

Le choix des apprentis s'effectue dans le même esprit. « Cela permet justement de sentir les jeunes qui ont envie, qui sont intéressés » (PRO_Equip1). En fait, plusieurs DRH nous ont dit que l'apprentissage correspond à un « pré-recrutement », au niveau Bac+2 et également Bac+3, en licence professionnelle ou en apprentissage ingénieur, où le stage à l'étranger est très prisé.

On a pris quelques bac+3 au niveau de la licence pro TIAS, oui, c'est vrai qu'on est plus sur un apprentissage ingénieur, où là le stage à l'étranger est obligatoire, où ils ont le TOEIC, etc. On les voit évoluer, c'est un pré-recrutement. Déjà quand on les prend, on les sélectionne. Pour nous c'est un recrutement, on est obligés de les sélectionner, normalement on doit les embaucher derrière. Aujourd'hui c'est ce qui se passe, systématiquement. Eux surtout connaissent nos méthodologies parce qu'ils savent ce que l'on fait. Le but c'est de les recruter. Quatre apprentis par an par exemple ici, on a un apprenti qui a le DUT et qui a fait son stage au Canada et qui est à l'ICAM, Arts et Métiers ; il fait son alternance en trois ans pour devenir ingénieur. (DRH_Serv)

La DRH nous indique que l'étudiant mentionné à la fin de cette citation a effectué son stage DUT au Canada, ce qui lui a servi pour être accepté en apprentissage ingénieur ICAM et chez Serv. L'anglais, les stages à l'étranger peuvent donc servir de passerelle pour être recruté en apprentissage.

²⁷ Le technicien mentionne dans la suite de l'entretien ses déplacements à Hambourg.

6.3.1.2 Formation professionnelle continue

Nous avons posé des questions concernant la formation professionnelle continue, afin de mieux cerner les manques et les besoins que les techniciens et/ou l'entreprise ressentent et de ce fait, pouvoir agir en amont, à l'université. Tout d'abord, il nous a été expliqué qu'il existe deux sortes de formation : le DIF²⁸, droit individuel à la formation, ainsi que toute formation nécessaire au poste (DRH_Equip1). D'après le Code du travail, le DIF est plafonné à vingt heures par an, peut avoir lieu hors du temps de travail ou pendant le temps de travail, s'il existe un accord avec l'entreprise. De plus, le DIF est rémunéré et pris en charge par l'entreprise. L'anglais est très souvent demandé et encouragé²⁹. Les cours peuvent se dérouler en e-learning, au téléphone ou en visio-conférence. La diversité des accents proposés à l'écoute est souvent mentionnée comme importante, puisqu'elle favorise une certaine accoutumance.

Les cours peuvent également avoir lieu en groupes et donnés par des organismes de formation. La DRH_Equip1 nous précise : « c'est plus pour acquérir de la confiance en soi, de l'aisance, passer le cap. Mais l'anglais est très, très demandé ». Un témoignage d'un ancien étudiant de l'IUT devenu responsable d'agence, montre l'importance de ces formations, notamment les stages d'immersion et le téléphone.

Je sors de l'IUT génie méca. J'étais confronté à traiter un projet pour nos collègues allemands il y a quatre ou cinq ans de cela et j'avais mon anglais scolaire et universitaire. J'ai fait une formation payée par l'entreprise et en fin de compte cette formation ne m'a appris qu'une chose. Elle m'a appris l'ice-breaking, donc casser la glace. Par contre cette semaine a été très très riche parce qu'après j'ai enchaîné réunion sur réunion et présentations aux clients ainsi de suite, tout en anglais mais vraiment sans complexe. La semaine, je me rappelle c'était du matin 8h00 jusqu'à 17h30, on allait déjeuner ensemble [...] entre midi et deux et il fallait parler anglais. Je me rappelle la nuit du jeudi au vendredi, j'ai rêvé et mon rêve était en anglais [...] Parce que deux heures d'anglais par semaine en IUT c'est de l'entretien, c'est hyper difficile. Et après, l'autre solution que l'on a eue, en termes de formation, ce seront des formations par téléphone. Vous avez des sites Internet, vous avez votre log in et vous choisissez votre formateur. Il peut vous appeler des Philippines, d'Afrique du Sud, d'Écosse, du pays de Galles, n'importe quel pays dans le monde et ils ne parlent pas un mot de français bien évidemment. Vous l'avez une heure ou deux heures au téléphone. Idéalement moi j'arrivais à en faire deux par semaine. Par

28 Article L6323-1 du Code du travail, version en vigueur au 1 mai 2008.

29 Le courtier en formation professionnelle, « Place de la Formation », dans son baromètre de la formation 2011, indique que les formations en langues sont les plus demandées des formations professionnelles, émises par les entreprises, à savoir 20% (en progression de 2.4% par rapport à l'année 2010). Le DIF est concerné par les langues à 39%. <<http://www.placedelaformation.com/observatoire/barometre-formation.htm>>. Consulté le 31/05/2012.

téléphone on ne va pas décrire, ni faire des gestuelles, des mimiques. Pour progresser c'est idéal. (PRO_Serv)

Le DIF, peut également être considéré comme un début de démarche et ensuite l'entreprise pourra prendre la suite de ces formations. Les formations s'adaptent aux besoins précis de l'entreprise également :

Alors que maintenant là aussi, il y a des cours au niveau des réponses clients, c'est-à-dire qu'on fait des réponses plus commerciales que quand je suis arrivé. D'abord on commence à expliquer ce que l'on a compris, ensuite on répond à la question par rapport à ce qu'on a compris, donc ce sont vraiment des réponses beaucoup plus élaborées, qui se font en anglais bien sûr. (Pro4_Avion1)

Ces formations offrent un anglais professionnel, concernant les réunions, les présentations ou bien un anglais de spécialité comme Simplified technical English. Elles peuvent également rafraîchir les connaissances et servir de soutien avant un déplacement.

6.3.1.3 Anglais et promotion

L'aspect indispensable de l'anglais se retrouve lorsque les professionnels traitent de la promotion, notamment s'il est question d'un technicien qui veut progresser, qui veut travailler sur des « sujets intéressants » (termes employés à plusieurs reprises) ou qui veut accéder à des postes de responsabilité, mener des réunions. Le travail ne se fait pas sans contact avec les fournisseurs ou les clients qui sont à l'étranger.

Indispensable. C'est exigé. Le technicien sans anglais peut progresser, mais restera sur des lignes de production. Il peut prendre de la responsabilité sur les lignes de production. Mais même aujourd'hui pour un responsable de production, on va quand même demander qu'il puisse accueillir le client. Il y a des gens qui ont les qualités techniques mais qui passent à côté des sujets très intéressants parce qu'ils sont bloqués en anglais alors que l'on travaille avec des Américains, des Indiens. (PRO_Equip1)

La double compétence technique et langagière est à nouveau soulignée :

Et cela c'est la vraie, vraie problématique qu'on a aujourd'hui. Il y a des collaborateurs qui techniquement sont très bien, qui ont un bon potentiel même d'encadrement, ou de réaliser des prestations à haute valeur ajoutée, mais qui ne peuvent pas le faire parce qu'ils ne parlent pas anglais. On voit d'autres collaborateurs qui ont moins de capacités techniques mais qui parlent anglais et qui, de fait, se trouvent à traiter des sujets très intéressants. Vraiment, aujourd'hui, l'anglais c'est une passerelle, très très importante pour évoluer chez nous. Alors quand je dis chez nous c'est dans l'industrie aéronautique de manière générale, même plus que la technique aujourd'hui. (PRO_Serv)

L'anglais apparaît donc doublement important, non seulement pour le recrutement, mais également pour la promotion et ceci au même titre, si ce n'est plus, que les compétences techniques. Le terme de « passerelle » mentionné ci-dessus traduit bien la notion de passage

entre deux lieux. Hormis le sens usuel de « passerelle » comme « pont souvent étroit, réservé aux piétons », ce terme est utilisé dans l'aéronautique comme un « plan incliné mobile permettant l'accès à un avion »³⁰, donc à l'embarquement direct vers un poste prometteur.

L'opinion est la même dans l'entreprise Avion1, où l'anglais peut apparaître comme un frein à la promotion, par exemple pour prendre une responsabilité dans une équipe transnationale.

S'ils [les étudiants] veulent faire une carrière dans l'aéronautique et notamment à Avion1, l'anglais est un prérequis. Cela devrait être une motivation supplémentaire de se plonger un petit peu sur les langues parce que, dans le monde aéronautique, on travaille avec des gens de différentes nationalités. En Europe c'est la langue officielle de l'aéronautique et donc s'ils n'ont pas cela, ils ne pourront pas évoluer. (PRO_Avion1)

En revanche, les anciens étudiants, n'ayant pas encore de postes de responsabilités, ont tendance à sous-estimer cette importance de l'anglais pour la promotion. Tout en reconnaissant que « l'anglais est un plus », ils ne le jugent pas indispensable :

Cela fait un plus, ce n'est pas forcément le critère dominant, mais c'est un plus. (AE_Equip1)

L'un deux reconnaît pourtant :

J'ai même entendu dire que les gens qui partaient, en tant que techniciens ou même en tant qu'ingénieurs, qui partaient un an ou deux pour travailler aux États-Unis, quand ils revenaient ici, c'était un peu les rois. Ils ont du travail facilement. (AE2_Equip1)

Un des responsables techniques interrogés compare l'importance actuelle de l'anglais avec l'importance du latin ou des mathématiques auparavant comme critère de sélection :

Je me rappelle l'époque de nos parents, ce qui était important pour évoluer ou pour avoir de bons postes c'était de maîtriser le latin. A notre époque ça a été plutôt les maths, moi maintenant je suis persuadé que c'est l'anglais. (PRO_Serv)

6.3.2 Communication dans l'entreprise

6.3.2.1 Langue de travail, évolution

Comme nous l'avons indiqué précédemment, il serait inexact de parler de l'anglais comme langue du travail, puisque celle-ci est réglementée par la Loi Toubon (cf. chap.2). Nous préférons l'expression langue de travail. Cette réglementation de l'utilisation de

³⁰ Le Petit Larousse, 1998.

l'anglais nous est rappelée lors des entretiens, lorsque l'on nous explique que l'anglais ne peut être employé à cent pour cent :

Le formateur donc l'expert sécurité [Avion1], me disait : « On a beau dire que l'anglais est la langue à [Avion1], en fait la loi, la législation nous interdit d'avoir les notices des produits dangereux en anglais ». Ils doivent être dans la langue maternelle de la personne. Ça veut dire qu'un compagnon allemand qui travaille sur les chaînes à Toulouse pourrait travailler avec des produits qui ne sont pas dans sa langue à lui. Cela pourrait causer des accidents. Donc cela a ses limites aussi, on ne pourra pas globaliser [Avion1] cent pour cent anglais. (AE_Avion1)

Pourtant, l'évolution de l'utilisation de l'anglais dans les entreprises aéronautiques est indéniable. Ceci se vérifie, en particulier depuis 1999 et 2001, avec la formation d'Airbus comme société intégrée, regroupant tous les sites :

Des sous-traitants sont organisés en réseaux européens, et là aussi, un compte rendu que nous avons réalisé ici avec une réunion franco-française peut se retrouver aussi dans les mains de gens, de sous-traitants à Hambourg, etc. donc on est vraiment là avec ce qu'on appelle « Airbus intégré » ; on est vraiment dans un domaine où tout est en anglais. (PRO4_Avion1)

Ce responsable technique note que cette évolution est à la fois quantitative mais également qualitative.

On est plus exigeant au niveau de l'anglais et notre métier a évolué quand même parce que, de plus en plus, on est à 80-90 % d'anglais au niveau des mails. Alors que quand je suis entré dans l'entreprise en 1990, on faisait les réponses aux clients en anglais, mais c'est tout. Et puis c'était des réponses très, très succinctes ; donc au niveau de l'exigence, elle est beaucoup plus élevée que ce qu'on a connu dans les années 90. (PRO4_Avion1)

De plus, il est important de noter que cette évolution au niveau de l'avionneur se trouve, depuis 2008-2009, répercutée au niveau des chaînes de fournisseurs, qui à leur tour deviennent transnationales, avec des directeurs anglais ou allemands, par exemple.

➤ Fréquence

Les contacts sont assez fréquents, quotidiens ou hebdomadaires. La langue française est normalement utilisée en interne, à l'oral, si tous les participants à une conversation sont français. La langue anglaise est utilisée, nous dit-on à 10-15% à l'oral, en moyenne, pour les techniciens. A l'écrit, les lectures, la documentation sont estimées effectuées en anglais à environ 75% de moyenne. En fait, cette utilisation varie assez sensiblement et c'est donc une des raisons pour lesquelles nous avons eu recours aux carnets de bords donnés à remplir aux techniciens.

➤ *Déplacements, visites d'hôtes étrangers*

L'anglais est utile au technicien, lorsqu'il effectue une mission à l'étranger. Les ingénieurs ne sont plus les seuls à se déplacer. Là encore, l'immersion est jugée tout à fait bénéfique. Les personnes que nous avons interrogées nous indiquent une durée de la mission qui varie de deux ou trois jours à quinze jours en général, en Europe ou en Amérique, avec parfois des missions d'assez longue durée (trois mois, par exemple). PRO_Struct qui n'était pas très à l'aise avec l'anglais, au début, indique :

Puis après on s'est retrouvés au milieu des étrangers, il fallait bien se débrouiller. C'est là où on apprend le plus. (PRO_Struct)

L'anglais utilisé est surtout professionnel et technique, mais aussi courant, puisque les techniciens vont vivre dans le pays, aller à l'hôtel, au restaurant, discuter, découvrir une nouvelle culture. Cet enrichissement est grandement apprécié.

A l'inverse, parfois, ce sont les hôtes étrangers qui viennent rendre visite à l'entreprise basée en France. La langue anglaise sert toujours à la communication.

C'est un peu pareil, pas vraiment mais... Il faut comprendre et il faut se faire comprendre surtout. (AE_Equip1)

Là encore, il existe une possibilité de parler anglais. La compréhension orale et la production orale, surtout, sont concernées.

➤ *Interlocuteurs, accents, nationalités*

Un problème de compréhension orale se pose souvent, en lien direct avec la nationalité de l'interlocuteur. La principale distinction concernant la compréhension orale, apparaît au niveau de la langue maternelle du locuteur. Ainsi, la difficulté est mentionnée pour comprendre des locuteurs natifs : les Anglo-Saxons sont précisément cités tels que les Anglais, Ecosseis, Américains, Canadiens et Néo-Zélandais. Cette difficulté se produit à trois niveaux : l'accent, la vitesse d'intervention et le lexique utilisé. Ainsi :

Il est plus compliqué bien sûr de parler avec quelqu'un dont c'est la langue native. Il n'aura pas la difficulté de s'exprimer, il aura un langage beaucoup plus « fluent ». Les collaborateurs peuvent être confrontés à ces difficultés. (PRO_Syst)

En général, les anglo-saxons sont jugés prêts à répéter, à reformuler. Pourtant, parfois, on souligne le risque de déstabilisation du technicien français :

Quand c'est un Anglais que vous avez en face et qu'il n'a pas envie que lors d'une réunion stratégique vous compreniez tout, il utilise un vocabulaire qui vous déstabilise. (PRO_Avion1)

L'anglais apparaît véritablement comme lingua franca et parlé par toutes nationalités. Ainsi, par exemple, DRH_Equip1 nous dit : « on peut avoir vraiment toutes les nationalités au téléphone, mais qui vont échanger en anglais. »

La compréhension des locuteurs non-natifs est estimée plus simple que celle des natifs.

Pour ce qui est de la communication en anglais, du moins au début, il est plus facile d'échanger avec quelqu'un qui se trouve dans la même situation que nous. L'interfaçage est fait par l'anglais. (PRO_Syst)

Comme les Français, les non-natifs ont un anglais « scolaire » (PRO_Serv) et utilisent un vocabulaire plus restreint, « un anglais 4x4, tout-terrain » (PRO4_Avion1), qui est compris par les autres nationalités.

6.3.2.2 Tâches orales

Les entretiens corroborent les résultats des questionnaires envoyés aux anciens étudiants devenus techniciens et les précisent. Pour les techniciens, il s'agit assez rarement d'une prise de parole en continu, mais plutôt d'interactions en anglais. En général, les tâches orales utilisant un outil, qu'il soit téléphonique ou informatique, sont jugées plus difficiles :

Sinon, on fait de la vidéoconférence et des fois la vidéoconférence, niveau qualité, c'est loin d'être terrible. Le fait qu'il y a un outil entre nous n'aide pas. Si la personne, on l'a en face, si j'ai déjà été en réunion avec cette personne-là, ça se passe bien. Au téléphone, à côté il y a toujours des collègues qui discutent, ou derrière aussi il y a du bruit. Ce n'est pas idéal, quoi. (AE_Avion1)

Les problèmes liés à la qualité de la transmission du son accentuent les problèmes de compréhension orale.

Les tâches orales mentionnées par nos interviewés et classées selon le niveau d'anxiété qu'elles provoquent (des tâches les plus anxiogènes au moins anxiogènes) sont de trois ordres : les conversations téléphoniques, les téléconférences et visioconférences ainsi que les réunions.

Le téléphone apparaît comme l'une des tâches les plus anxiogènes. La difficulté est double, à la fois la compréhension orale et la production orale :

Avant, c'était surtout au niveau téléphonique. Peur de ne pas comprendre et peur de ne pas se faire comprendre. C'est une petite appréhension, on se dit on ne va pas être à la hauteur. (AE2_Equip1)

Parfois, la difficulté est si importante que le technicien a recours à l'écrit pour assurer une bonne compréhension de l'oral.

[Tâche la plus difficile] Téléphoner avec l'homologue de PRO4_Avion1, Néo-Zélandais. Je l'ai eu pendant trois quarts d'heure un jour et à la fin, je lui ai dit : « Envoie-moi un e-mail parce que... ». Il arrive un moment où on n'est pas sûr d'avoir tout compris, où on comprend tout de travers. (AE1_Avion1)

La conversation téléphonique en mode synchrone se trouve donc doublée par un courriel, en mode asynchrone.

Une autre tâche orale, un peu moins anxiogène que la conversation téléphonique est la téléconférence. La téléconférence, appelée phone call dans le jargon des entreprises aéronautiques françaises, a souvent davantage de succès que la visioconférence :

La conférence téléphonique marche nettement mieux. Je crois que ce qui ne marche pas dans la conférence vidéo, c'est que l'on voit une image un peu détachée, oui c'est loin. Je crois que cela marcherait nettement mieux avec une petite caméra de part et d'autre. On ne se sent pas trop impliqué. Et j'ai déjà remarqué dans ces conférences vidéo, on voit souvent des gens qui se lèvent, qui sortent de la salle et puis un autre qui arrive, « c'est qui celui-là ? ». (PRO_Syst)

Ce responsable constate un manque de proximité de la visioconférence. Ainsi, les participants à une visioconférence peuvent être facilement distraits. A l'inverse, la téléconférence, dans le monde des affaires, est souvent décrite comme une réunion dans le noir. De par le manque de contact global visuel, elle demande beaucoup de concentration, en particulier pour les non-anglophones. L'anglais est utilisé le plus souvent dans les téléconférences internationales (PRO_Serv). Un exemple de localisation dans l'espace peut être :

On a aussi des conférences téléphoniques avec des gens partout dans le monde. Donc, il y a les autres usines aux États-Unis. Il y a un organisateur central à la maison-mère qui réunit tout le monde toutes les semaines pour faire le point. On se retrouve à des conversations téléphoniques où il y a sept personnes en Californie, une autre en Alabama, une autre à Singapour. (PRO_Equip1)

Cependant, la téléconférence est jugée plus facile que le téléphone, où seulement deux personnes s'entretiennent :

On est plusieurs, donc même si y en a un qui saisit pas tout, l'autre l'aura peut-être compris. On peut s'aider, c'est plus facile. (AE1_Equip1)

Cette aide à la compréhension, donnée par les autres intervenants d'un même lieu, peut avoir lieu en mode synchrone, à l'oral ou même parfois à l'écrit, par exemple dans le cas d'une correction ou d'une aide instantanée. Elle peut également avoir lieu en mode asynchrone, la téléconférence pouvant être suivie d'une séance de mise au point ou de vérification de la compréhension :

Les premiers temps, ce qui se passe souvent, on a une heure de phone call en général et à la fin on fait un point pour savoir si tout le monde a bien compris. Puis, souvent on se prête à cet exercice avec les nouveaux, ils relèvent certains passages qu'ils n'ont pas bien compris, certains mots. C'est un travail de longue haleine. (PRO_Equip1)

Pour compenser ce manque visuel, les entreprises peuvent également avoir recours au WebEx, un service commercial qui s'ajoute à la téléconférence. Le WebEx permet aux participants à une téléconférence de consulter, en temps réel, la même documentation, les mêmes supports visuels :

Dans certains cas, c'est ce qu'on appelle du WebEx, on est aussi en liaison live informatique, c'est-à-dire qu'on va pouvoir remplir, consulter des fichiers avec des modèles Catia³¹ en même temps et puis pouvoir converser sur ce que l'on voit à l'écran. La visioconférence, aujourd'hui, on n'en a pas trop l'utilité. Le WebEx apporte un support écrit ou une image, par exemple un morceau de plan en 3D qu'on va tourner un petit peu dans tous les sens, cela permet de discuter avec un support visuel. (PRO_Equip1)

Cette information écrite renforce la compréhension orale en mode synchrone, par rapport à l'e-mail envoyé après la fin de la conversation.

Les réunions constituent une troisième catégorie de tâche que les techniciens ont à effectuer. Elles concernent de plus en plus les techniciens. En premier lieu, l'anglais courant aide à l'accueil des étrangers qui participent :

Nous, nous avons une politique d'amélioration continue, des chantiers kaizen³². Dans ces équipes-là, il y a souvent des Américains qui viennent, surtout lorsque c'est technique. Donc il faut être capable aussi de les accueillir en anglais donc : « Bonjour comment ça va ? Ça s'est bien passé? », le voyage, etc. Savoir aussi accueillir son homologue américain ou anglais. (DRH_Equip1)

Puis, l'anglais professionnel et de spécialité vont être utilisés :

Mais bon, la majorité des contacts sont professionnels et techniques. Chacun dans son domaine, méthodes, engineering RH. Les réunions pour les techniciens vont se faire en français, sauf s'il y a une personne de nationalité étrangère, alors tout se fait en anglais. Vous allez avoir cinq Français, un étranger de langue anglaise ou même de nationalité allemande, tout va se faire en anglais. On part du principe que la personne est invitée, donc on se met à sa disposition. (DRH_Equip1)

En effet, dans la plupart des entreprises concernées par nos entretiens, les réunions se déroulent en anglais dès qu'un étranger est présent. La tâche apparaît plus simple qu'une

³¹ CATIA (« Conception Assistée Tridimensionnelle Interactive Appliquée ») est un logiciel de conception assistée par ordinateur (CAO) créé au départ par la société Dassault Aviation.

³² Kaizen est le nom d'une méthode de gestion de la qualité.

conversation au téléphone, puisque le public est face à face. Le langage du corps peut alors être une aide à la compréhension :

Le face à face. C'est beaucoup plus simple qu'au téléphone. On n'a qu'à faire une grimace et ils reformulent. Et puis, on peut toujours prendre un papier et faire un dessin. (PRO_Struct1)

Le travail a lieu, de plus en plus, au sein d'équipes internationales. Les interlocuteurs peuvent être également des clients étrangers, des fournisseurs. En dehors du travail, les relations peuvent se poursuivre, des conversations, un dîner, une invitation. L'anglais est toujours de mise, mais il s'agit souvent d'un anglais général :

On peut être amené à déjeuner avec eux et parfois si l'équipe s'est vraiment bien entendue, parfois ils peuvent aller le soir ou le dernier soir dîner ensemble. Ce n'est pas une obligation, mais on va dire que c'est dans l'ordre courant des relations professionnelles. (DRH_Equip1)

L'un des responsables techniques nous dit que l'anglais général est « le côté humain, relationnel avec le client ».

6.3.2.3 Tâches écrites

En général, les interviewés constatent que les techniciens sont plus à l'aise pour les tâches écrites qu'orales. Le temps joue en leur faveur. Ils peuvent avoir recours à des aides de collègues, de dictionnaires, voire de traducteurs sur Internet.

➤ Les courriels

Le nombre de courriels est en progression constante. Ceux-ci remplacent très souvent le courrier postal, sauf pour les contrats et les lettres officielles. Entre Français, les courriels sont en français, sauf s'ils sont susceptibles d'être envoyés en copie à un anglophone ou un étranger. Les industriels et les anciens étudiants insistent sur l'aspect direct, rapide, technique des courriels qu'ils envoient, avec l'utilisation des mêmes termes, des mêmes phrases. Cependant, la qualité de la rédaction est jugée importante par les industriels :

On est souvent amené à communiquer par mail avec nos collègues anglais en sachant que c'est important de pouvoir écrire un mail, de le rédiger en anglais avec les formules de politesse qui se doivent. Le mail pour nous est quand même un outil qui nous aide beaucoup. (PRO_Logic)

Comme nous l'avons souligné dans notre section concernant les tâches orales, le courriel sert également de support à l'oral. Ainsi, en mode asynchrone il peut être utilisé en amont pour préparer une réunion ou une téléconférence, avec l'envoi de l'ordre du jour par exemple, mais également en aval, après la réunion, afin de conclure la réunion par les actions

qui s'ensuivent. Plus tard, les comptes rendus de réunions en anglais pourront également être à rédiger.

➤ La documentation technique

Une autre tâche très importante pour les techniciens en aéronautique concerne la lecture et l'interprétation de la documentation technique en anglais, ainsi que la rédaction de gammes de production. Ainsi, par exemple :

Quand il y a des rattrapages à faire, on doit rédiger des documents techniques, on fait beaucoup de dessins, surtout du visuel, mais il y a quand même quelques phrases à mettre en anglais. C'est de l'anglais vraiment de base, beaucoup technique. Il y a des documents, des procédures que l'on est obligé de faire en français et en anglais. En anglais, on a beaucoup de lecture, par contre. Tous les documents sont en anglais, même faits par notre bureau d'études qui est français. (PRO_Struct)

Là encore, les techniciens ont souvent recours à des aides, des dictionnaires ou des traducteurs sur Internet. Nous étudierons plus particulièrement les problèmes langagiers, rencontrés par les techniciens, dans la troisième catégorie concernant l'usage de la langue.

Une autre tâche est celle du rédacteur technique qui utilise le Simplified Technical English. Il définit son travail comme ceci :

Je m'occupe de la définition des produits pour les futurs avions. Dire quelles données vont aller à quel endroit dans le manuel, donc typiquement, par exemple, décider si ce sera de l'anglais simplifié ou pas. Le product definition est forcément aussi rédigé en anglais. Par contre là, c'est de l'anglais normal, on va dire. Notre plus-value c'est cela, c'est mettre des documents qui ne sont pas forcément utilisables comme cela, dans un langage et un format utilisables par les équipes de maintenance. (AE_Avion1)

Nous retrouvons ici la priorité de compréhension de l'écrit liée à l'emploi du STE, qui offre une aide à la compréhension pour les « compagnons »³³.

6.3.3 Utilisation de la L2

6.3.3.1 Problèmes langagiers

➤ Généralités

La langue L2, ou plutôt les catégories utilisées dans les entreprises aéronautiques françaises concernées par notre recherche, sont citées par la DRH de Equip1 de la façon suivante :

³³ Nom donné aux ouvriers chez Avion1.

On dira qu'il y a un endommagement sur un fan cowl. On ne va pas dire il y a eu un endommagement sur un capot de soufflante. Après le fan cowl, ça va devenir qu'il y a eu un endommagement sur le fan qui est donc un ventilateur mais pour nous le fan, ça va être le fan cowl. Après petit à petit, on acquiert aussi la langue [Equip1]. D'ailleurs, souvent en entretien, je dis : « n'ayez pas peur, on parle le [Equip1] ici, du français, de l'anglais, du technique et du [Equip1] », dans l'aéronautique je pense que l'on peut s'en sortir avec le [Equip1]. (DRH_Equip1)

L'anglais apparaît ici à trois niveaux : l'anglais « courant », l'anglais de spécialité et le langage propre à chaque entreprise. L'anglais de la spécialité aéronautique est bien sûr requis et n'est pas seulement réduit au niveau lexical :

Les termes techniques sont connus, sans problème puisqu'on voit toujours revenir les mêmes termes, par contre tout ce qui est, je dirais, côté « littéraire », rédaction et ainsi de suite c'est un peu plus compliqué. (PRO_Serv)

L'anglais dit courant est également indispensable :

Les mots-clés techniques sont à connaître. Ensuite l'anglais courant est important car il fait le lien qui va permettre très rapidement sur les conversations téléphoniques de pouvoir s'exprimer avec aisance. (PRO_Equip1)

En effet, lors des entretiens, il nous est souvent rappelé que l'anglais utilisé est un anglais professionnel, qui doit permettre la communication. Le but est de « comprendre et de se faire comprendre » (PRO_Struct1).

On n'est pas dans un anglais où on fait très attention à la grammaire, aux conjugaisons. Le but c'est qu'il n'y ait pas de contresens, et que la personne comprenne ce que l'on veut dire. On est dans un anglais professionnel, et non pas dans un anglais « linguistique ». (PRO_Avion2)

La position semble quelque peu paradoxale. En effet, d'une part, l'aisance et la fluidité semblent primer sur une absolue correction mais, d'autre part, le contresens ou une mauvaise compréhension doivent être exclus. Enfin, il existe souvent un langage, propre à l'entreprise. Le franglais y est largement utilisé.

Ce qu'il y a de drôle, c'est que maintenant que je suis à l'aise en anglais et avec notre anglais « tout terrain », il y a des choses que j'oublie en français, des termes techniques. (AE_Avion1)

Ou encore :

Même dans le français utilisé à [Avion1], il y a plein de mots en anglais. Le français [Avion1], c'est tout bêtement des collègues, ils n'impriment pas quelque chose, ils le « print ». C'est le franglais [Avion1]. (AE_Avion1)

Il apparaît donc que, comme le souligne également PRO_Avion1, le vocabulaire technique français semble s'appauvrir :

Par contre, le revers de tout cela c'est que l'on voit des fois, des documents anglais qu'il faut traduire en français et la terminologie française est plus difficile à trouver. On voit souvent que l'on garde le mot anglais. Donc je crois

que c'est le français qui est en train de s'appauvrir peut-être un petit peu dans la terminologie technique, au profit de l'anglais. (PRO_Avion1)

De plus, nous ne devons pas omettre une autre catégorie d'anglais, utilisée surtout pour la documentation de maintenance par les rédacteurs techniques ; il s'agit du Simplified Technical English (STE), présenté dans les deux premiers entretiens PRO_Avion1 et PRO2_Avion1. Nous avons recueilli le témoignage d'un utilisateur du STE :

On l'emploie [STE] pour une grande majorité de notre doc de maintenance. On a des formations pour apprendre à le rédiger mais comme ce n'est pas forcément idéal, on a un service linguistique ici à [PRO_Avion1] qui intervient en support. Il relit nos procédures et ce service corrige ou applique l'anglais simplifié en fonction des règles. Comme c'est présenté, ce serait pour que tout le monde, même n'ayant pas un niveau forcément très élevé en anglais, puisse comprendre les procédures et donc pour que nous, en fait, on présente les procédures d'une façon synthétique, directive, qu'il ne puisse pas y avoir d'interprétations, que les phrases ne soient pas trop longues parce que c'est limité à un certain nombre de mots. (AE_Avion1)

Cependant, AE_Avion1 souligne les limitations que peut avoir le STE :

C'est limité. Ça été conçu pour une utilisation et maintenant on essaye de l'appliquer un peu partout, quoi. Alors après on peut l'appliquer dans une certaine mesure. Moi je sais que je m'occupe des manuels liés à la compatibilité aéroportuaire. Ce sont des manuels qui décrivent l'avion dans ses dimensions, ses proportions, des choses comme ça et d'autres qui servent à récupérer l'avion en cas de sortie de piste. Donc ce ne sont pas vraiment des tâches plutôt de la description, des principes ou des conseils. (AE_Avion1)

Il mentionne également l'aspect réducteur, voire sans doute frustrant, que peut avoir le STE, pour les bons utilisateurs de l'anglais.

➤ Manques, difficultés, besoins

Les manques, difficultés et besoins apparaissent dans les cinq savoir-faire. L'écrit semble poser moins de problèmes, en raison du temps et de l'aide dont peuvent disposer les techniciens, notamment pour la compréhension écrite, savoir-faire de base du technicien :

Pour les techniciens, nous demandons un bilinguisme qui est « je comprends ce que je lis » [...] Les techniciens qui sont orientés vers le client, le support, eux ils parlent anglais parce qu'ils interviennent techniquement chez le client. Ils doivent pouvoir communiquer avec le client. Tout ce qui est commercial, support technique, bilingue au niveau du technicien. (PRO_Serv)

En ce qui concerne la production écrite, le vocabulaire technique s'acquiert souvent « sur le tas », expression souvent employée. C'est le cas pour les courriels, par exemple. La partie rédaction pose problème, selon les responsables, car elle est souvent jugée trop minimaliste, notamment pour une proposition commerciale.

L'absence de nuances dans les réponses commerciales est également constatée :

Tout ce qui est : « j'ai bien compris votre demande », « j'ai bien compris votre besoin », « nous avons essayé d'y répondre », « nous allons y répondre plus vite », déjà comme cela parce que c'est cela souvent qu'ils n'ont pas. Quand il répond, en fait souvent oui non, c'est trop carré. (DRH_Telecom)

Cependant, l'un des problèmes récurrents concernant l'utilisation de l'anglais et cité en tout premier lieu par les DRH et les responsables techniques, concerne un blocage ressenti par les techniciens à l'oral :

Il y a des gens qui arrivent à franchir le pas très vite, ils vont faire des progrès, alors qu'il y en a d'autres qui font un blocage. Et puis après, il y a la timidité de s'exprimer. Et cela c'est dommage, ils ne parlent pas fort, Ils n'osent pas, alors qu'ils ont quand même un minimum de vocabulaire. Le problème c'est qu'ils veulent toujours raisonner en étant précis, compliqués et alors qu'il faut au contraire simplifier. (PRO_Equip1)

Cette anxiété langagière apparaît à de nombreuses reprises, avec l'emploi de différents termes utilisés par les interviewés : timidité, peur de se lancer, crainte, barrages, blocages, complexes, manque de confiance en soi. Les DRH et responsables techniques constatent que les techniciens, en particulier les nouveaux recrutés, n'osent pas se lancer à parler anglais.

Afin d'expliquer cette anxiété, les industriels comparent parfois l'environnement scolaire et l'environnement industriel. Ils déplorent le côté « scolaire » des techniciens, leur peur de faire des fautes (dans l'emploi des verbes irréguliers, par exemple) :

Ils sont très scolaires et à l'IUT, on peut leur dire que l'on fait de l'anglais mais on n'est plus dans le même cadre qu'avant, donc tous les complexes que vous aviez, vous les mettez derrière vous et je pense que c'est important. (DRH_Serv)

Ils soulignent la motivation accrue du technicien par rapport à l'apprenant :

C'est vrai qu'à l'école ils apprennent, mais ils ne sont pas devant l'urgence. Là ils sont plus demandeurs et réceptifs. (PRO_Equip1)

Cependant, cette motivation ne semble pas suffisante pour annihiler l'anxiété langagière. Le blocage existe, malgré une base lexicale :

Le problème que j'avais remarqué c'était des gens qui étaient déjà en activité depuis trois ou quatre ans et qui, au niveau de l'anglais, on voit quand même qu'ils ont un lexique, mais c'est ce blocage. (DRH_Telecom)

Le lien entre école et entreprise est jugé important par les DRH, pour le recrutement, les stages et l'apprentissage, par exemple, en vue de limiter le décalage qui existe entre les deux lieux :

C'est un vivier de recrutement ; c'est important d'avoir des relations avec les écoles, comme ce que l'on fait aujourd'hui lors de l'entretien c'est échanger parce que l'on se rend compte qu'entre l'école et le moment où ils arrivent dans l'entreprise, dans le monde du travail il y a un gros décalage. Donc c'est bien quand on arrive à en parler. Donc les relations écoles, universités et monde du travail c'est très important dans ce sens et aussi de tisser des partenariats avec

des stagiaires, des apprentis. C'est vrai par rapport à l'anglais, il n'y a pas vraiment de lien entre les universités et les entreprises. Comme l'a dit le chef d'agence, dans deux ans le recrutement se fera en anglais pour les techniciens. D'ailleurs, je trouve que votre démarche est très bien. (DRH_Sys)

Pour les industriels, il s'agit d'un problème plus psychologique que linguistique, de complexes à dépasser :

Mais le gros point problématique aujourd'hui c'est que l'on est amené à converser avec des allemands, avec des anglais que ce soit par téléphone ou en réunion et là il y a blocage. Ce blocage-là il est dû essentiellement à la personnalité et au complexe que peut avoir la personne à parler anglais [...] c'est important parce que le fait de ne pas trop le parler ou le fait d'avoir ce complexe-là, on va être très minimaliste dans ce que l'on va devoir dire et quand vous devez argumenter commercialement ou autre, si vous êtes minimaliste ce n'est pas très accrocheur. (PRO_Serv)

Ce responsable technique déplore de plus l'aspect réducteur, minimaliste souvent lié à un tel blocage. Ceci peut clairement limiter la performance, à son sens, par exemple lors de discussions ou de négociations.

Le problème peut se poser en compréhension orale également, dans l'interprétation de ce qui est dit :

Il faut savoir entendre et bien comprendre. Le nombre de problèmes qu'il y a parce qu'il y a des malentendus, mauvaises interprétations, mauvaise compréhension, c'est terrible et puis après aussi ne pas se tromper quand on parle. (PRO_Avion2)

En revanche, lors de ces entretiens, les anciens étudiants employés comme techniciens n'ont pas utilisé le terme « blocage » ou l'un des termes mentionnés par les DRH ou responsables techniques :

Au début c'était surtout la compréhension orale et puis aussi le parler puisqu'au début j'ai quand même eu pas mal de phone calls, donc c'est peut-être pour cela. Ensuite, bon, bien sûr, tout ce qui est mots techniques, vocabulaire technique pour après écrire des mails... Parce qu'une phrase, on se fait comprendre, mais si on n'a pas le mot technique, c'est un peu difficile. En gros, c'était ça. La traduction aussi, le vocabulaire technique surtout axé aéronautique puisqu'on est dans l'aéronautique. Après c'est vraiment comme je le redis, la compréhension orale avec l'accent. Un Français qui parlait, même au début, je le comprenais mais l'accent, les Américains, ils parlent vite, c'est un accent différent. Et puis, se faire comprendre aussi, le vocabulaire. (AE2_Equip1)

➤ Suggestions des interviewés

Tous les interviewés reconnaissent que le nombre d'heures d'enseignement est trop limité. Des semaines intensives, en immersion, sont parfois suggérées. Les interviewés sont

d'accord également pour recommander une insistance sur l'oral. Nous les citons largement ici car cette partie est importante à nos yeux.

| | |
|-------------|--|
| DRH_Telecom | <ul style="list-style-type: none"> - Faire beaucoup beaucoup d'oral et travailler les structures qui permettent d'être dans un milieu et de pouvoir communiquer avec les autres. - Rencontrer des Anglais ou des Américains. - Qu'il y ait des échanges. |
| DRH_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - Par mon expérience personnelle, ce qui manque dans l'enseignement de l'anglais en France c'est l'expression orale. Cela, un séjour à l'étranger peut permettre d'y remédier. - Voilà, pour la grammaire, on a les bases, on est bien, aussitôt qu'on arrive en entreprise, on est un petit peu perdu sur la capacité à s'exprimer. - Disons, du fait de la longueur des études, le niveau avancé est moins exigé qu'au niveau des ingénieurs. Par contre, c'est systématique, tous les ingénieurs sont très à l'aise en anglais; pour les techniciens donc on va dire : connaissances de base. |
| PRO_Avion2 | <ul style="list-style-type: none"> - Donc je mettrais plus l'accent dans la formation sur « j'écoute, je parle, j'écoute, je parle, j'écoute, je parle ». |
| PRO_Struct1 | <ul style="list-style-type: none"> - Des fois on ne parle pas assez, la conversation, le téléphone. Ça c'est du systématique. - Des fois, le client nous téléphone. Quand en face, ils ont un problème, ils nous téléphonent. Eux, ça ne les dérange pas, parce que c'est leur langue. |

Tableau 89 — Extrait de la grille d'analyse, annexe 7.3

Les techniciens, anciens élèves, sont d'accord et recommandent également d'accentuer l'oral :

- en compréhension : avec l'utilisation des DVD en version originale, peut-être avec des sous-titres pour débiter ;

- en compréhension et production : avec des conversations téléphoniques ou des phone calls.

Ceci pourrait permettre au technicien de s'accoutumer à la diversité des accents et de comprendre sans l'aide du langage du corps.

PRO_Avion1 recommande la pratique de la langue, les voyages et séjours dans les pays anglophones :

Et puis la pratique c'est la motivation aussi. Quand on commence à voir que ah oui, j'arrive à converser, il me comprend, c'est cela qui motive énormément. Donc je conseillerais à des jeunes pendant les vacances d'aller en Angleterre ou dans un pays anglophone. Ici, s'ils viennent à Avion1, il y aura la mobilité, il peut y avoir des possibilités, tant qu'ils sont jeunes, ils n'ont pas d'attaches. Profiter de cela pour emmagasiner des connaissances qui vont être un atout plus tard, pour la poursuite de leur carrière. Et puis, cela va ouvrir la vision en termes de connaissance, culture, compréhension de l'autre. C'est très enrichissant, non

seulement sur la partie langue et au point de vue humain en général. (PRO_Avion1)

L'écrit n'est pas négligé pour autant, en compréhension comme en production. Le travail sur les e-mails est mentionné à plusieurs reprises, comme point de départ intéressant pour l'apprentissage de l'anglais en entreprise. Le courriel peut être utilisé, par exemple, en complément d'une conversation téléphonique, voire en remplacement de celle-ci:

Et même on peut dire à son interlocuteur, il ne faut pas le prendre comme de l'hypocrisie, comme on n'a souvent pas le temps, « pouvez-vous m'envoyer un e-mail ? ». Le fait de recevoir un e-mail va nous permettre de bien comprendre de quoi il veut parler. En plus, cela permet de donner une preuve écrite de ce que la personne a dit. Donc on reçoit l'e-mail, on comprend, et à partir de cet e-mail on va pouvoir rappeler. On va pouvoir préparer sa réponse. On sait de quoi il parle et on va pouvoir rappeler ou on va continuer la conversation par e-mail, parce que c'est plus facile. (PRO_Syst)

Comme nous l'avons mentionné précédemment, le facteur temps, primordial au téléphone perd son importance avec le courriel. PRO_Syst poursuit en parlant du courrier électronique comme d'un « écrit qui est presque de l'oral, vu que c'est de l'écrit qui est instantané ». Il ajoute :

L'outil e-mail est un outil très apprenant pour la langue anglaise. Il va permettre de découvrir des mots, de les utiliser et en même temps peut-être d'avoir un peu de communication orale, qui permet d'entendre le son qui correspond au mot. Et on s'habitue petit à petit. Je crois que c'est une très bonne méthodologie au début de commencer par s'envoyer des e-mails. (PRO_Syst)

PRO_Avion1 insiste aussi sur l'aspect rédactionnel et suggère

Dans les formations, il faudrait peut-être, je ne sais pas comment cela se passe aujourd'hui, utiliser de plus en plus de documents anglais comme base d'exercice et peut-être faire un petit peu quand même de rédaction ; même en français parce que pour une bonne rédaction, les règles sont les mêmes, présenter des idées, organiser la pensée [...] On n'écrit pas comme on parle. (PRO_Avion1)

Ces suggestions seront examinées dans la troisième partie.

➤ Progrès constatés par rapport au passé

Malgré ces difficultés et besoins des techniciens, les responsables s'accordent pour constater des progrès par rapport aux générations passées :

Il est clair quand même que les nouveaux arrivants, les newcomers, ont un niveau d'anglais supérieur à celui qu'on avait, ma génération lorsqu'on arrivait dans le monde du travail où, dans les sections techniques, on ne faisait pratiquement pas d'anglais. On a des jeunes qui déjà ont un meilleur niveau et je pense aussi, Internet y fait beaucoup, ont contact avec des articles en anglais. Ils sont beaucoup plus ouverts vers les pays étrangers aussi. En général, ce sont des gens qui n'hésitent pas, qui ont déjà voyagé en avion, qui ont fait des voyages à l'étranger ; des gens qui sont beaucoup plus ouverts, je trouve. (PRO4_Avion1)

D'après ces responsables, ces progrès seraient dus principalement au fait que les nouveaux arrivants ont eu et ont davantage de contact avec la langue anglaise. D'une part, le contact purement scolaire s'est renforcé, en particulier dans les sections techniques. D'autre part, ce contact s'est accru en dehors des murs de l'école avec notamment l'apparition d'Internet et l'ouverture sur le monde qu'il provoque, mais aussi l'augmentation des voyages à l'étranger et la mondialisation. Des termes et expressions comme : « plus ouverts », « curieux », « ayant envie de voyager », « font l'effort de partir à l'étranger une semaine » sont employés à plusieurs reprises pour qualifier l'approche de ces nouveaux arrivants.

Cependant, par rapport à cette attitude positive et volontariste, le problème demeure chez certains techniciens :

Mais on trouve encore des jeunes, dès qu'on leur donne une phrase en anglais à l'audit, sont perdus. Ils sont perdus ou alors ils disent « là, je ne vais pas y arriver ». C'est dommage parce que, bon, toujours pareil, on a en face de nous des gens qui ont un très très bon niveau technique et d'un autre côté ils n'arrivent pas à se vendre parce qu'ils n'ont pas l'anglais. C'est un petit peu dommage. (PRO4_Avion1)

6.3.3.2 *Attitude face à l'anglais*

D'après les DRH et responsables techniques, l'attitude des techniciens vis-à-vis de la L2 évolue en général avec le temps, sans toutefois atteindre nécessairement le même degré.

Au début du travail, la nécessité d'utiliser l'anglais est souvent ressentie comme une gêne, une contrainte ou vécue comme un stress :

Une contrainte, oui, quelque part. On est obligé. La solution de facilité serait de parler en français, mais on n'a pas le choix donc. Plaisir, il ne faut pas pousser non plus! Un outil, oui, certainement. (AE_Equip1)

Cette gêne peut être un complexe lié à l'accent :

Il y a une honte, je dirais c'est la honte, l'accent, ils ont honte de parler. Ils sont complexés enfin, la honte, le complexe. C'est vrai qu'il y en a qui disent : « Et puis nous, avec notre accent du sud ». (DRH_Serv)

Le problème d'accent en anglais, ressenti par les techniciens, paraît même renforcé par la conscience de leur accent du sud en français. Cela fonctionne un peu comme si, pour eux, l'accent se transférait d'une langue à l'autre. Il s'agit d'un problème de nativisation phonologique que Françoise Demaizière et Jean-Paul Narcy-Combes définissent ainsi :

La nativisation (Andersen, 1983) est le phénomène qui fait que l'apprenant perçoit et analyse toute nouvelle donnée langagière en L2 selon des critères déjà en place, qui lui sont personnels (ces critères varient évidemment au fur et à mesure qu'il avance dans son apprentissage). (2005 : § 13)

Cette « peur » est d'autant plus réelle que l'étudiant n'a jamais eu d'expérience à l'étranger (DRH_Equip1).

Après quelques années de travail, cette utilisation peut rester une gêne pour certains, certes moins forte qu'au début, mais présente tout de même. Pour eux, l'anglais est au stade d'outil et de contrainte :

Pour moi, c'est plutôt une contrainte. Ce n'est pas un plaisir, non. C'est un outil. C'est un outil que l'on est contraint d'utiliser. Je préférerais parler français, c'est ma langue maternelle. C'est un outil de communication. On est obligé de communiquer comme cela. Obligatoire et que ce soit avec n'importe quel client, de n'importe quel pays L'anglais n'a jamais été ma tasse de thé. Je me fais comprendre, ça me suffit. (PRO_Struct1)

Par ces mots, le locuteur nous transmet ses regrets de ne pas utiliser sa langue maternelle et le fait qu'il se sente obligé d'utiliser l'anglais. De plus, pour lui ce n'est pas simplement la compréhension qui est demandée, mais aussi la production.

En revanche, quand ces sentiments de contrainte et de gêne sont dépassés, se produit un déclic, nous a-t-on dit plusieurs fois :

Quand ce cap-là est passé, c'est que du bonheur après ! La personne, une fois qu'elle a passé ce cap-là, elle a envie d'apprendre, elle a envie de progresser et elle a envie de parler surtout. Quand le déclic se fait, la personne ne va pas faire de la traduction mot à mot, elle parlera directement anglais. (Pro_Serv)

Un ancien étudiant, de lui-même, essaie de définir ce déclic :

J'ai tout de même eu un petit déclic. Je me faisais un petit peu les phrases en français dans ma tête pour essayer de comprendre et puis, petit à petit, ça allait de mieux en mieux et du jour au lendemain, les mots viennent tout seuls, en fait. (AE2_Equip1)

Avec ce déclic, la dénativisation se fait. Le passage par une traduction n'existe plus. Même les rêves peuvent être en anglais (Cf. Pro_Serv, suggestions). Quand ce stade est atteint, les avantages sont décrits avec plaisir. La découverte de la langue-culture est possible :

C'est même plus qu'un outil, je pense. C'est universel, l'horizon est plus large, cela vous enrichit au-delà de la langue, cela vaut de l'or. Cela permet une ouverture d'esprit, vous êtes quasiment bilingues. Ce n'est plus le « j » essaie de comprendre ce qu'il me dit », je comprends complètement ce qu'il me dit et je découvre sa façon de penser et de me présenter les choses. C'est vraiment une autre dimension. (PRO_Equip1)

La figure suivante, résume ces attitudes :

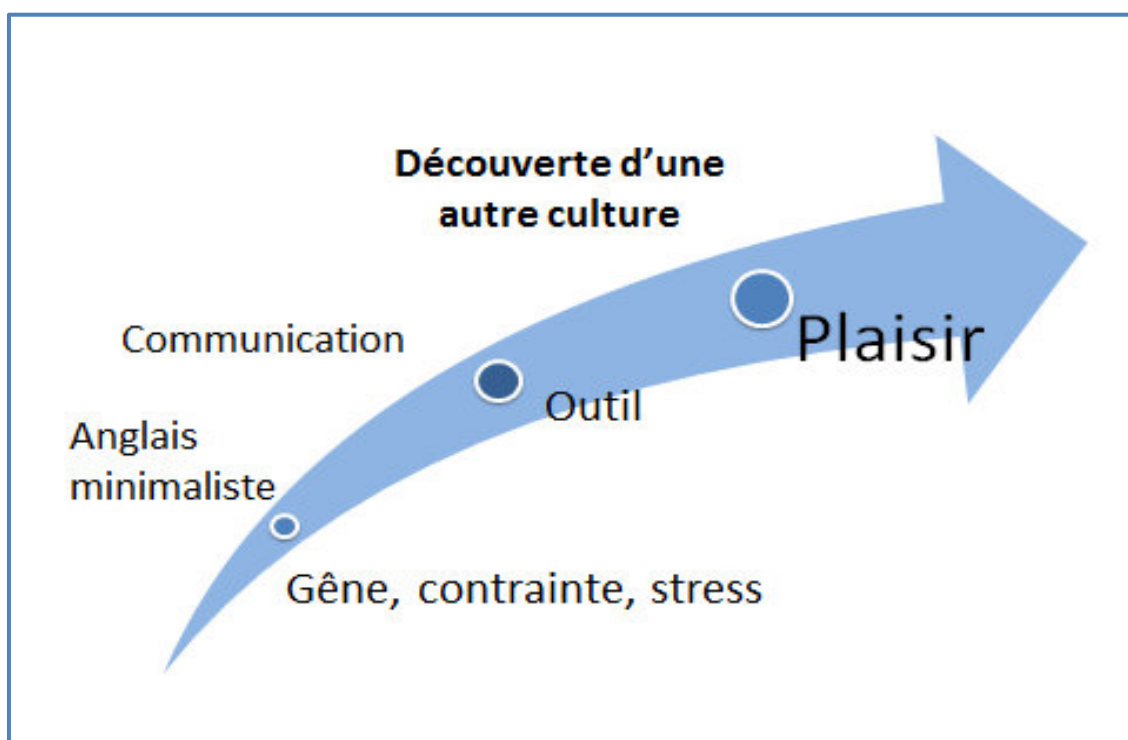


Figure 44 — *Attitudes face à l'anglais*

Malgré les sentiments de gêne, de contrainte, le technicien parvient à l'utilisation de la L2 comme outil, mais ces sentiments négatifs ne réussissent pas toujours à s'éclipser totalement. S'ils disparaissent, l'utilisation de la L2 peut se libérer jusqu'à ce qu'elle devienne un plaisir. La langue apparaît alors comme une porte ouverte sur une autre culture.

Partie 3

Discussion

Chapitre 7

Etude de l'adéquation entre langue de formation et langue de travail

7.1 Synthèse des résultats

Nous avons acquis par nos recherches, une meilleure connaissance des quatre facteurs caractérisant le but et le contexte de la communication dans le cadre professionnel, explicités par le CECRL et présentés dans la première partie (Cf. 1.1.1.4), à savoir les utilisateurs de la L2, les interlocuteurs, les besoins et les situations.

Nous pouvons à présent comparer les résultats des enquêtes effectuées en entreprise et à l'université et étudier ainsi l'adéquation entre les deux milieux.

7.1.1 Besoins perçus

Une inadéquation existe entre la perception de problèmes cognitifs, linguistiques et affectifs de la part des étudiants, et l'utilisation de l'anglais dans les entreprises. Cette inadéquation peut se présenter de deux façons. Il peut s'agir d'une différence de perception de type vertical, de sous ou sur-estimation ou bien d'une différence de perception de type horizontal, que nous pouvons nommer perception décalée.

7.1.1.1 *Importance de l'anglais*

L'importance de l'anglais apparaît comme un exemple-type où s'exprime une différence de perception de type vertical, de sous-estimation. Tout au long de nos enquêtes sur la place de l'anglais dans le domaine aéronautique industriel, les adjectifs se sont succédé pour qualifier l'utilisation de l'anglais, notamment ceux de « incontournable » ou « indispensable ». Alors que les étudiants d'IUT ont tendance à sous-estimer le rôle de l'anglais, nous avons constaté qu'il est presque devenu indispensable au niveau du recrutement des techniciens, de son utilisation quasiment quotidienne et d'une promotion éventuelle. De même, nous avons noté que certains anciens étudiants employés depuis peu, n'ayant pas encore de postes de responsabilité, avaient tendance à sous-estimer cette importance de l'anglais pour une promotion vers un emploi plus intéressant. Ils considéraient l'anglais comme un plus, mais ils ne le jugeaient pas indispensable.

En fait, les industriels semblent penser très différemment. L'anglais a un rôle sélectif dans le choix des candidats s'ils ont même compétence technique. Les DRH peuvent rechercher de futurs techniciens qui ont une double compétence : des compétences techniques et des compétences en anglais. Parfois, l'anglais peut même primer sur les compétences techniques. Les entreprises veulent créer de la mobilité. Elles valorisent les voyages et séjours effectués dans les pays anglophones ainsi que les stages à l'étranger (obligatoires pour les ingénieurs, mais non pour les techniciens). Ceux-ci donnent accès à des cultures différentes et libèrent la facilité de parole. L'ouverture d'esprit et l'envie de communiquer sont des qualités très recherchées par les DRH.

Entre ces deux opinions, les apprentis « regrettent de ne pas avoir pris conscience de l'importance de l'anglais lors de leur première année d'IUT ou même avant, au collège ou au lycée » (cf. 6.1). Un ancien étudiant nous encourage à transmettre aux nouveaux étudiants l'importance de l'anglais dans les entreprises aéronautiques. D'après nos questionnaires, nous avons constaté que 43.5% des techniciens répondants utilisent l'anglais pendant plus de 25%

de leur temps de travail. Cependant, ainsi que nous l'avons noté, cette utilisation subit une grande variabilité, selon les métiers, de 0.6% à 74.3%, avec certainement une promotion intéressante possible lorsque l'anglais est plus utilisé. Ce sont des chiffres qui peuvent être indiqués aux étudiants, afin que tous comprennent les enjeux.

Le département GMP est de plus en plus actif en ce qui concerne les liens IUT-entreprises, avec l'organisation de tables rondes, de forums de rencontres pour le recrutement des stagiaires, des apprentis, ce qui ne pourra manquer d'accroître la prise de conscience de l'importance de l'anglais et la motivation des étudiants.

De plus, le monde aéronautique est en constante évolution. Un état des lieux concernant l'utilisation de l'anglais est, à notre sens, à effectuer régulièrement.

7.1.1.2 Manques langagiers

Les manques langagiers sont un deuxième exemple d'inadéquation de perception mais cette fois, elle est de type horizontal décalé. Au fur et à mesure de la triangulation des résultats, les différences concernant les manques langagiers perçus se sont affinées. Il existe une convergence partielle entre les manques perçus par les techniciens anciens étudiants et ceux perçus par les enseignants d'IUT GMP France de deuxième année. En effet, la perception des apprenants est plus limitée dans le temps, puisqu'ils expriment le ressenti après le baccalauréat ou pour une année d'IUT et certains problèmes semblent largement sous-estimés en première année.

Voici la figure obtenue en croisant les résultats :

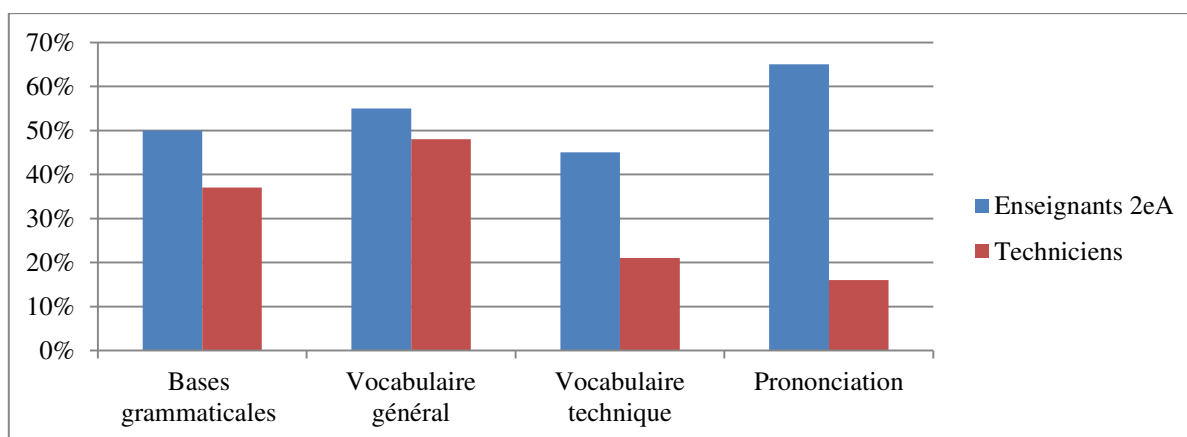


Figure 45 — Manques langagiers perçus par les enseignants de deuxième année et les techniciens

Les manques de vocabulaire général et de bases grammaticales (ces derniers largement sous-estimés par les apprenants de première année) ont chacun sensiblement le même pourcentage pour les enseignants de deuxième année que pour les techniciens, compte tenu

des différences existant entre les deux contextes. Ceci montre que ces deux problèmes ont tendance à persister au niveau de l'entreprise. Cette perception par les techniciens pourrait donc plutôt traduire une anxiété langagière ou bien un manque de stratégie de mobilisation du vocabulaire connu ou encore la persistance de cette croyance répandue chez la plupart des apprenants qu'ils manquent de vocabulaire. En revanche, le problème lié au manque de bases grammaticales est à considérer pour l'enseignement en IUT. Il apparaît dans les entretiens avec les industriels lorsqu'ils mentionnent, par exemple, les problèmes rédactionnels. Ces points requièrent donc notre réflexion pour une remédiation à l'IUT.

Le manque de vocabulaire technique, quant à lui, avec une meilleure connaissance de la langue de spécialité, diminue normalement et diminuera au fil des années de travail. Il ne semble pas poser de problèmes majeurs en entreprise, mais de bonnes bases doivent être données à l'IUT. Une trop grande spécialisation pour l'un des secteurs de l'aéronautique n'est pas possible (ni souhaitable), car elle risquerait d'être réalisée au détriment d'autres secteurs et limiterait nécessairement l'apprentissage de L2 et surtout les possibilités d'embauche.

En revanche, le décalage apparaît encore élevé pour la prononciation, composante linguistique sous-estimée par les techniciens ou qui, peut-être, ne leur pose pas de problème. Cependant, lors de missions à l'étranger ou de conversations téléphoniques, des problèmes peuvent surgir concernant une compréhension claire de la langue mais aussi sur une production précise. Il faut « comprendre et se faire comprendre », nous dit un ancien étudiant. Les responsables industriels insistent sur les malentendus se produisant à cause de l'incompréhension et qu'il faut éviter. Les divers accents locaux peuvent également dérouter. La pratique d'écoute et de repérage de ceux-ci en laboratoire de langues procure une aide intéressante. En fait, nous pensons qu'une prise de conscience des faits phonétiques et phonologiques dès la première année d'IUT est à mettre en œuvre plus nettement.

Il convient donc d'alerter les apprenants sur le décalage de leurs perceptions concernant leurs manques langagiers par rapport à ceux perçus par les techniciens (anciens étudiants), les responsables dans les entreprises et les enseignants d'IUT.

7.1.2 Prise de conscience intraculturelle et interculturelle

Le CECRL indique :

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner aussi que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. (2000 : 83)

Le texte du CECRL souligne que cette prise de conscience s'applique aussi à la découverte d'autres cultures que celles directement liées à la L1 ou la L2 de l'apprenant et mentionne de plus les « stéréotypes nationaux ». En fait, quand le nouveau technicien entre dans le monde du travail, il s'agit d'une double prise de conscience culturelle qui va s'effectuer : l'accès à la culture de l'entreprise ainsi qu'au « monde de la communauté cible », ce que Jean-Pierre Jardel et Christian Loridon nomment l'intraculturel et l'interculturel (2000 : 225). Les auteurs indiquent, par exemple, que les employés d'origines nationales différentes peuvent conserver des habitudes ou coutumes de leur pays d'origine. Ainsi, « les ingénieurs et techniciens anglo-saxons d'Airbus à Blagnac s'arrêtent quelques instants pour prendre le thé en fin d'après-midi » (ibid.). Ceci nous a été également confirmé par des ingénieurs britanniques. L'intraculturel, les relations et événements internes et l'interculturel peuvent même fusionner, comme le note la DRH française d'une compagnie américaine ayant une succursale à Toulouse et qui nous parle de l'anglais comme un « art de vivre ».

Le travail que sont appelés à exercer nos étudiants au sein d'une équipe internationale serait facilité par une prise de conscience interculturelle plus forte à l'université. En plus des cours, certaines activités effectuées hors de la classe, les voyages, les séjours et les stages à l'étranger contribuent à cette prise de conscience. Le goût de certains apprenants pour les activités hors des cours (cf. 4.1.5) montre qu'ils sont conscients de la nécessité d'un contact accru avec l'anglais. Nous nous souvenons que les activités choisies par ce groupe ont souvent un rapport non négligeable avec la culture des pays anglo-saxons : musique, films, domaine des sciences et technologies.

Il est intéressant pour l'enseignant de connaître le niveau des apprenants qui effectuent ces activités librement. Nous utilisons les résultats des enquêtes 2010 et 2011, effectuées auprès des étudiants de première année. Le nombre des « inactifs » (pour les apprenants n'effectuant pas d'activités en anglais en dehors des cours) est N=191 et celui des « actifs » (pour les apprenants qui en effectuent) est N1=502. Nous obtenons le graphique suivant, avec en abscisse les deux groupes « inactifs » et « actifs », et en ordonnée les niveaux. Nous utilisons le total des six niveaux auto-estimés pour les cinq savoir-faire du questionnaire (ainsi A1=5, A2=10, B1=15, par exemple).

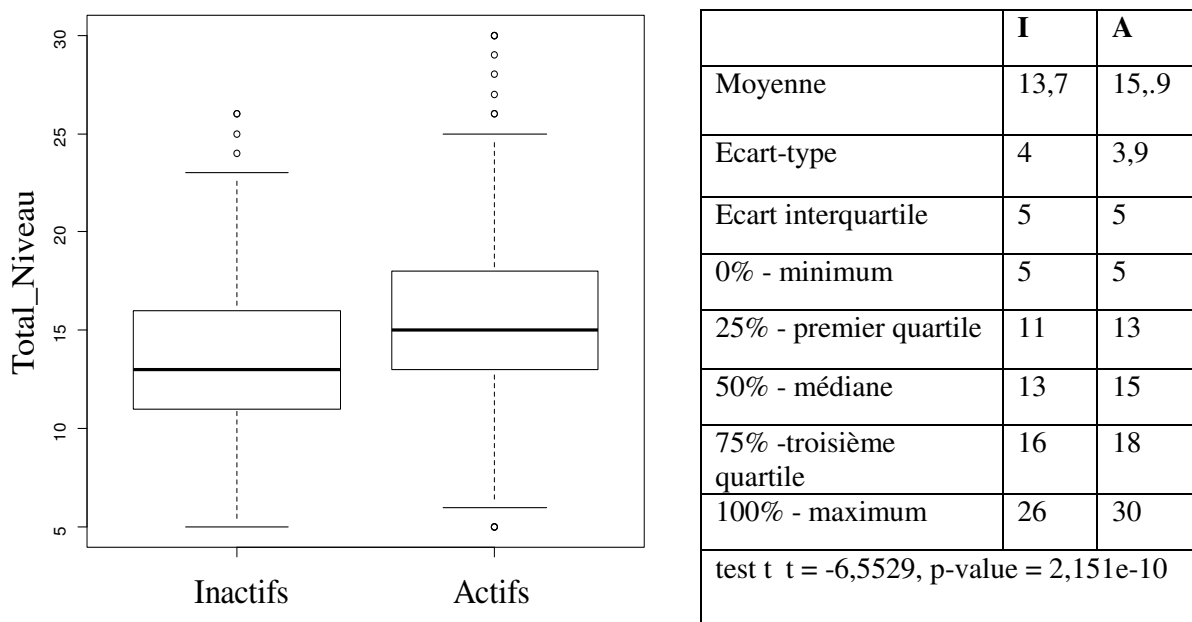


Figure 46 — Graphiques boîtes à moustaches³⁴ juxtaposés des niveaux auto-estimés selon les groupes inactifs/actifs (I/A)

D’après le graphique, les inactifs ont tendance à avoir un niveau inférieur aux actifs. La médiane de la boîte des inactifs correspond au premier quartile de celle des actifs. La dispersion (moustaches) est plus grande pour les actifs. La médiane de la boîte des actifs est de 15, ce qui correspond au niveau B1. D’après ces résultats, la majorité du groupe des actifs a le niveau B1 ou plus. Pourtant, nous ne savons pas quelle est la cause ni quel est l’effet. Les actifs sont-ils meilleurs parce qu’ils font des activités, ou font-ils des activités parce qu’ils sont meilleurs ? Il s’agit sans doute d’un « cercle vertueux ».

De même, les stages effectués dans les pays anglo-saxons renforcent cette prise de conscience interculturelle. Le département GMP et l’IUT en général ont une forte politique de stages à l’étranger. Ceux-ci se déroulent de dix à douze semaines, en fin de deuxième année. Contrairement aux écoles d’ingénieurs pour qui le stage à l’étranger est souvent obligatoire, comme à l’INSA de Toulouse, les étudiants de l’IUT peuvent choisir de l’effectuer en France ou en Grande-Bretagne, en Allemagne, en Belgique, en Roumanie, en Italie, en Espagne ou au Canada. Environ 20% de la promotion choisit ces stages à l’étranger, soit une quarantaine d’étudiants chaque année. Bien que certains ne s’en rendent pas toujours compte et ne

³⁴ Une boîte à moustaches est, en statistique, une représentation graphique (boxplot, en anglais). Elle est nommée ainsi parce que sa représentation peut faire penser à des moustaches. La boîte à moustaches nous permet ici, pour un ensemble de données, de représenter la médiane et les quartiles. Les données extrêmes (outliers) sont également représentées par de petits cercles. (<Futura>)

montrent pas d'intérêt, ces stages ont un réel impact pour l'étudiant, que ce soit son admission facilitée dans une école d'ingénieurs, son recrutement en apprentissage, son CV. Les DRH nous l'ont bien précisé : à CV égal, ils choisiront celui qui a une bonne pratique de l'anglais, un bon niveau et/ou a effectué un stage et/ou un séjour à l'étranger. Les bourses régionales ou de l'université, celles des programmes de mobilité comme Erasmus, aident ceux qui auraient des difficultés financières, permettant ainsi un nivellement des possibilités. Chaque année, une enquête est réalisée par le Bureau des relations internationales du département GMP et les résultats confirment le bien-fondé de ces stages par la prise de conscience interculturelle qu'ils permettent. A la question : « Qu'avez-vous retiré de cette expérience ? », des réponses sont apportées, qui traduisent cet enthousiasme :

- Sur le plan scolaire, j'encourage l'IUT à continuer d'envoyer des étudiants à l'étranger. Sur le plan personnel, un aventure formidable et enrichissante, et sur le plan professionnel un ENORME³⁵ plus sur le CV.
- Sur le plan professionnel : le fonctionnement d'une entreprise en Amérique du nord, l'importance d'une bonne communication, aspect indispensable de la pratique de l'anglais.
- Cette expérience a confirmé mon envie de travailler à l'international, découvrir d'autres façons de travailler, de nouvelles cultures. (Témoignages d'étudiants, 2012)

L'aspect interculturel et l'importance de ces stages à l'étranger pour le CV et la future profession de l'étudiant sont clairement mentionnés dans ces témoignages. Même si une poursuite d'études est envisagée, le goût du travail à l'international, l'ouverture d'esprit sont acquis et bien réels.

Certains étudiants avec de réels problèmes en anglais choisissent une durée plus longue, sous la forme de DUETI, pour une année universitaire, cette fois plus spécifiquement dans les pays anglo-saxons.

7.2 Anxiété langagière

Dans son article intitulé « The inseparability of cognition and emotion in language learning » (2013), Merrill Swain rappelle qu'émotion et cognition sont interdépendantes, voire indissociables, dans l'apprentissage de la langue étrangère. Elle précise, rejoignant la théorie socio-culturelle de Vygotsky : "Emotions are socially and culturally derived and, along with cognition, they mediate learning" (196). Le titre de l'article de Merrill Swain apporte un début de réponse à notre curiosité, quand lors de nos entretiens en entreprise, la réponse à la question: "quelles sont les difficultés que vous ressentez chez les techniciens?"

³⁵ En capitales dans le texte de l'étudiant.

était presque invariablement : « un blocage », « une peur de faire des erreurs ». Certains industriels nous disaient également que le problème était plus « psychologique que linguistique ». Ainsi, le lien entre l'émotionnel et le cognitif était d'emblée posé.

Elaine Horwitz et al. (1986) identifient l'anxiété en langue étrangère (ALE) comme une anxiété spécifique à une situation, en l'occurrence l'apprentissage et/ou l'utilisation d'une langue étrangère. Horwitz introduit une échelle d'évaluation de l'anxiété (FLCAS: Foreign language classroom anxiety scale) qui fait autorité dans la mesure de l'ALE.

L'ALE se différencie d'autres formes d'anxiété comme, par exemple, l'anxiété pathologique « qui devient une constante dans la personnalité de l'individu » (Graziani, 2008 : 11), l'anxiété-trait « qui est considérée comme une caractéristique stable de la personnalité. Elle est une sorte de filtre qui amène le sujet à évaluer un évènement considéré neutre, par la plupart des gens, comme anxiogène » (ibid.). Cette comparaison avec un filtre n'est pas sans rappeler le filtre « affectif » de Krashen (1988). Graziani conclut :

Les modèles cognitifs de l'anxiété montrent que plus qu'un état émotionnel, l'anxiété doit être vue comme un mode de traitement de l'information et que, par conséquent, elle influence l'attribution de la qualité anxiogène aux transactions (id. : 44).

Si l'on accepte l'affirmation de Pier Luigi Graziani pour le cas de l'anxiété langagière, l'ALE est certes liée à l'émotionnel, mais également au cognitif, ce qui rappelle l'article de Merrill Swain. Vygostky mentionne: “the existence of a dynamic system of meaning in which the affective and intellectual unite” (1934/2012 : 8).

7.2.1 Comparaison entre l'anxiété langagière à l'université et dans les entreprises

7.2.1.1 Définitions et études précédentes

Elaine Horwitz (2010), a dressé un panorama de la recherche concernant l'anxiété en seconde langue et en langue étrangère dans le domaine universitaire.

Les premiers articles de recherche s'intéressèrent à la nature propre de l'ALE et ses effets sur les résultats en langues. Thomas Scovel (1978) notait sa complexité et distinguait l'anxiété positive de l'anxiété négative (facilitating and debilitating anxiety). Peter McIntyre et Robert Gardner décrivirent plus tard l'anxiété comme : « The feeling of tension and apprehension specifically associated with second language (L2) contexts, including speaking, listening and learning » (1994 : 284). Cette mention de “tension” se retrouve dans le CECRL lors de la présentation du niveau B2 :

Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre³⁶. (CERCL, 2000 : 25)

Afin de mieux cerner cette anxiété, il nous faut, dans un premier temps, en étudier les causes dans les deux environnements que sont l'université et le lieu de travail.

A l'université, les causes de l'ALE suivent le triangle didactique. Ainsi Lindy Woodrow (2006), Mathea Simons et Wilfried Decco (2007) retiennent comme causes de l'ALE :

- la personnalité de l'apprenant ;
- le fait de se savoir écouté et jugé et la personnalité de l'enseignant : pôle de l'enseignant et contexte de la classe ;
- les limites langagières, les savoir-faire et la nature de la langue : pôle de L2.

Yan & Horwitz (2008), parmi d'autres chercheurs, ont étudié l'ALE en salle de classe, en suivant la perspective de l'apprenant. Ils ont donc pris en compte les facteurs personnels (passés et présents) ainsi que socio-culturels ayant contribué à former la personnalité de l'apprenant. Leur modèle peut être simplifié ainsi :

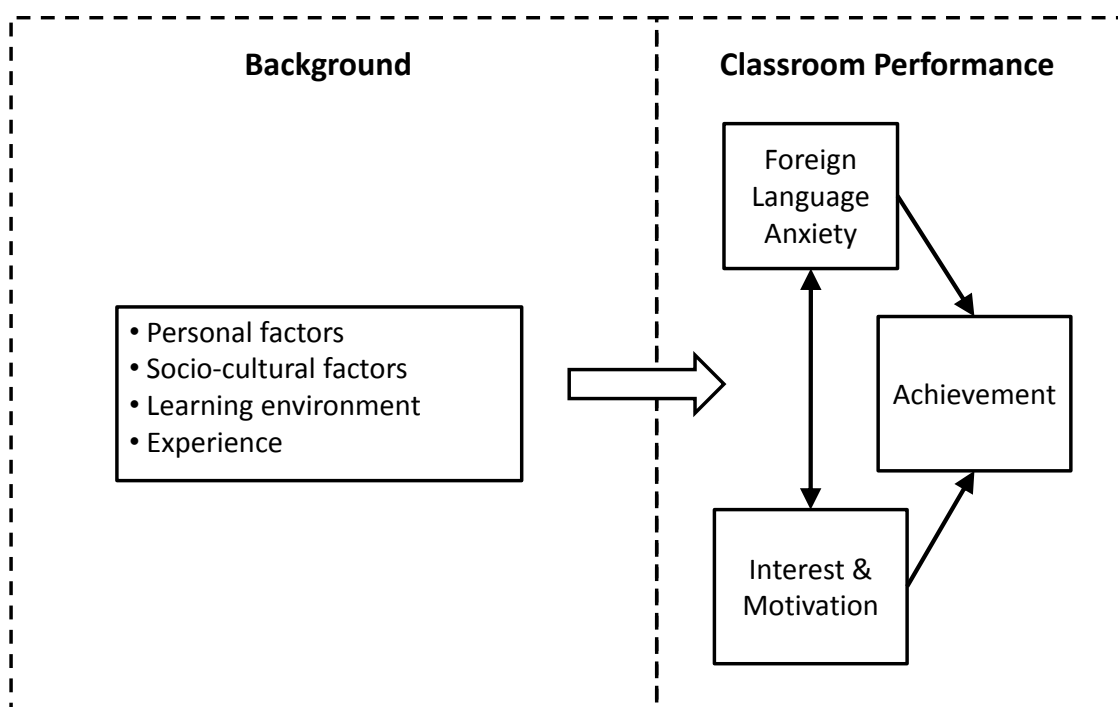


Figure 47 — Représentation simplifiée du modèle de Yan & Horwitz (2008)

³⁶La notion de « locuteur natif » dans un monde globalisé et où l'anglais est souvent lingua franca, ne fait pas l'unanimité, mais elle vise un modèle-type. Dans notre cas, les difficultés majeures rapportées sont avec un interlocuteur natif.

Les trois groupes de facteurs à droite du diagramme, à savoir la motivation et l'intérêt, l'ALE et la réussite en langues concernent directement notre propos et il est intéressant de constater dans quelle mesure ils apparaissent sur le lieu de travail.

Les causes de l'ALE peuvent être liées également aux savoir-faire et plusieurs recherches ont été effectuées sur ce sujet (Woodrow, 2006 ; Simons et Decco, 2007). La production orale s'est révélée être le savoir-faire le plus anxiogène (Price, 1991 ; Young, 1990) et notre étude corrobore tout à fait ce point pour les apprenants d'IUT répondants.

Les résultats des questionnaires nous ont permis de classer les causes par ordre d'importance. Ainsi, les causes rapportées par les apprenants sont, par ordre décroissant, un manque de pratique en anglais, un manque de confiance en soi en anglais et/ou un niveau faible en anglais (cf. 4.1.7). Ces causes sont en lien direct avec l'apprentissage, la pratique de la L2 et l'apprenant. Mais le manque de confiance en soi en anglais peut avoir d'autres causes que simplement langagières, comme le montre la figure ci-dessus. Les causes moins spécifiques à l'anglais ou extérieures à l'apprenant apparaissent ensuite, comme une timidité dans tous les domaines et le regard des autres.

De même, dans le monde de l'entreprise, les trois pôles du triangle TUPL2 se retrouvent :

- l'apprenant devient technicien « performant », véritable acteur, a priori très motivé et confronté à l'urgence de la situation ;
- la crainte du jugement des autres, l'employeur et le contexte de l'entreprise (exemple de l'entretien d'embauche) ;
- L2 : la langue étrangère est en utilisation directe et en auto-apprentissage ; les limites langagières peuvent être présentes.

L'ALE sur le lieu de travail a été étudiée par des chercheurs en relation avec l'anxiété ou les difficultés qu'elle peut poser. Marc Deneire (cf. 2.1.1), en particulier, s'est intéressé à l'anxiété créée par l'utilisation de l'anglais dans des entreprises françaises et Janet Holmes (2000) s'est penchée sur les défis liés à cette utilisation sur le lieu de travail. Des chercheurs ont étudié les possibilités d'amélioration de l'enseignement dans le but de mieux convenir aux besoins des entreprises avec, par exemple, l'étude de l'entretien d'embauche (Louw, Derwing & Abbott, 2010), l'insistance sur les besoins des étudiants en préparation pour le monde du travail (Taillefer, 2005) ou bien l'étude de ces besoins perçus par les employeurs (Lehtonen & Karjalainen, 2008).

7.2.1.2 *L'entretien d'embauche*

Dans l'entreprise, l'aisance des techniciens en L2 est jugée en premier lieu durant l'entretien d'embauche. Cet entretien, tel un moment initiatique, est le passage obligé avant l'entrée dans le monde du travail. Horwitz (1986) identifie trois catégories d'anxiété liées à la performance et pouvant être rapprochées de l'ALE. Il s'agit de l'appréhension de communication, la peur de l'examen et la peur de l'évaluation négative. Ces trois catégories se retrouvent dans le travail en entreprise, notamment lors de l'entretien d'embauche.

A ce moment crucial, l'anxiété peut être plus forte pour les techniciens si quelques questions sont posées en anglais. L'anxiété communicative liée à l'emploi de la langue maternelle est remplacée alors par l'anxiété communicative liée à la L2. Il nous a été indiqué que, dans un avenir proche, et même pour les techniciens, l'entretien est susceptible d'avoir lieu en anglais dans certaines entreprises. De même, la deuxième catégorie d'anxiété, l'anxiété liée aux examens peut exister si des traductions ou des questions sur un texte, par exemple, sont données au cours de l'entretien. Enfin, la peur de l'évaluation négative peut se produire, comme Horwitz le note, « in any social, evaluative situation such as interviewing for a job or speaking in a language class » (1986 : 128). En effet, la peur d'une évaluation négative peut être présente pendant tout l'entretien et rappeler une situation scolaire ou universitaire inhibante, l'évaluation étant effectuée par l'interviewer au lieu de l'enseignant. Ainsi, dans la situation de l'entretien d'embauche, des similitudes existent entre l'ALE à l'université et sur le lieu de travail.

7.2.1.3 **Attitudes de blocage**

Les recherches précédemment évoquées de Woodrow (2006) et Simons et Decco (2007) nous indiquent que diverses attitudes peuvent se distinguer chez un apprenant anxieux : il peut retenir l'information, effectuer un blocage ou constater des manques. Nos résultats ont montré qu'un fort pourcentage d'apprenants, même en licence professionnelle, conserve une attitude assez « scolaire », avec la peur de faire des erreurs, ce qui peut mener à un blocage. Or, l'attitude inverse leur est demandée dans les entreprises. Les techniciens doivent oser prendre la parole dans la langue étrangère. Le nouveau recruté devrait faire montre d'une attitude positive et volontariste (cf. chap.6). Les industriels interrogés nous ont dit à plusieurs reprises qu'il s'agissait d'un problème plus « psychologique que linguistique ». En fait, les deux aspects sont étroitement liés, comme le constatent également les auteures d'un document de travail de la Harvard Business School, au titre évocateur: « Walking

Through Jelly: Language Proficiency, Emotions, and Disrupted Collaboration in Global Work » (Beyene, Hinds & Durnell Cramton, 2005). Dans cette étude concernant l'industrie de la haute technologie, les auteures mentionnent l'embarras et la honte, l'anxiété et la peur que peuvent ressentir les employés qui présentent un niveau de langue plus faible que leurs interlocuteurs natifs, tout comme nos entretiens en entreprise nous l'avaient révélé. Les attitudes que ces employés adoptent sont un effacement, une exclusion des locuteurs natifs ou bien le recours à un code-switching, un retour à la langue maternelle. Elles écrivent : « language confidence may have been a larger concern than language skill ». Ceci corrobore nos observations, lorsque nous constatons que le problème majeur pour les responsables interrogés semble être un « blocage », une anxiété langagière. Ce manque de confiance en soi en L2 est présent dans les entreprises.

Cette difficulté apparaît notamment quand les employés non-natifs s'adressent à des locuteurs natifs, lorsque l'employé non-natif risque de se sentir en position d'infériorité langagière (cf. 2.1.1 : Deneire mentionnait une inégalité et une insécurité linguistiques) : les nuances de la L2 ne lui sont pas toujours connues, la rapidité et l'accent peuvent poser problème, les limites langagières peuvent apparaître ici ainsi que des différences d'ordre culturel, tout ceci générant l'ALE.

De plus, nous avons noté que la motivation est accrue sur le lieu du travail. Ceci rappelle les liens que propose la figure élaborée d'après le modèle de Yan et Horwitz (2008), entre motivation, anxiété et réussite. Les auteurs écrivent qu'un grand nombre d'étudiants interrogés lors de leur recherche pense que l'intérêt et la motivation à apprendre l'anglais font diminuer l'anxiété (2008 : 172). Dans le contexte du travail, la motivation et l'intérêt du nouvel employé sont élevés car, comme l'indiquait Keller, « Motivation refers to the choices people make as to what experiences and goals they will approach or avoid and the degree of effort they will exert in this respect » (1983 : 389). Cependant, dans de nombreux cas, cette motivation, certes est accrue, mais ne semble pas suffisante pour éliminer l'anxiété langagière et les blocages.

7.2.1.4 Constatation de manques

Le manque perçu de vocabulaire par les apprenants anxieux est un exemple que nous souhaitons étudier ici. En fait, il n'est pas confirmé par les entretiens effectués en entreprises. Les DRH ou directeurs techniques n'ont pas mentionné le manque de vocabulaire comme obstacle à la réussite en langues chez leurs techniciens. Ainsi, DRH_Telecom disait: « Au niveau de l'anglais, on voit quand même qu'ils ont un lexique mais c'est ce blocage ». Ces

responsables industriels ne semblaient pas inquiets quant au lexique et pensaient généralement que les nouveaux recrutés apprendraient « sur le tas », formule maintes fois répétée, puisque le vocabulaire peut être spécifique à une compagnie. De plus, à l'IUT, le programme pédagogique est suivi. Il requiert notamment l'acquisition d'un vocabulaire technique de base en anglais, ainsi qu'une consolidation et une extension du vocabulaire de l'anglais général. Des enseignants auxquels nous avons posé la question ont également précisé que, sauf cas particulier, il n'existait pas de réel manque de vocabulaire. Cependant, cette perception est réelle pour les étudiants et les techniciens. Si nous nous basons sur les résultats des recherches de Gardner, Tremblay & Masgoret (1997), montrant que l'ALE peut être liée à des « deficits in listening comprehension, impaired vocabulary learning, reduced word production », il est fort probable que la perception d'un manque de vocabulaire provienne d'une anxiété langagière en L2, inhibant la faculté d'accéder à ce vocabulaire. Les individus anxieux ressentent des faiblesses, comme des oublis de mots ou un sentiment de vide lexical. Des techniciens interviewés nous ont rapporté le fait de ne pas trouver leurs mots lors de conversations téléphoniques, alors qu'ils connaissaient ces mots en temps normal, ce qui augmentait encore davantage leur anxiété.

Les étudiants doivent apprendre que, même si leur vocabulaire leur semble limité, particulièrement en anglais de spécialité, il est important que les termes qu'ils utilisent soient bien choisis et facilement accessibles, afin que la communication se passe bien. De même si un mot leur est inconnu, ou ne leur vient pas immédiatement à l'esprit, ils doivent être en mesure d'utiliser des stratégies de communication, des périphrases explicatives, des synonymes, des termes plus simples que ceux qu'ils auraient utilisés dans leur langue maternelle. La dénativisation doit s'effectuer véritablement.

7.2.1.5 Tâches anxieuses

L'affirmation de Graziani selon laquelle l'anxiété « influence l'attribution de la qualité anxieuse aux transactions » (Graziani, 2008 : 44), s'applique à l'anxiété en général. Cependant, nous pouvons l'appliquer plus particulièrement à l'ALE et poser qu'une façon de diminuer l'anxiété langagière à l'université est de modifier la perception de la qualité anxieuse d'une transaction. Nous pensons que la connaissance des tâches anxieuses en entreprise peut aider en ce sens.

Ainsi, une comparaison des tâches orales anxieuses dans les deux environnements se révèle des plus utiles. A l'université, nous avons concentré nos recherches sur l'anxiété concernant la compréhension et la production orales. Nos résultats ont montré que, pour les

apprenants, les deux situations les plus anxiogènes à l'oral étaient une prise de parole en public, soit en continu soit en interaction (jeu de rôles ou dialogue). Ceci correspond aux résultats obtenus par Woodrow (2006), Simons & Decco (2007). De même, l'analyse quantitative en entreprise a montré des problèmes liés à l'ALE qui sont présents surtout lors de situations orales. Nous avons noté que les trois tâches anxiogènes orales principales sont les conversations téléphoniques, les téléconférences et les réunions. Il s'agit, là encore, de production orale en interaction ou, moins fréquemment peut-être, en continu. En effet, pour ce dernier point, les présentations devant un auditoire sont davantage des tâches affectées aux ingénieurs qu'aux techniciens. Cependant, si une évolution de carrière est envisagée par le technicien, la production orale en continu sera un savoir-faire à maîtriser.

Nous avons également remarqué qu'un moyen de remédier à cette anxiété et de regagner de la confiance en soi était le recours à l'écrit ou aux documents visuels, comme support de l'oral. Nous pensons donc qu'une connaissance des tâches anxiogènes en entreprise devrait permettre à l'enseignant d'améliorer la préparation des étudiants au monde du travail et de diminuer l'ALE. Ceci pourrait se produire, par exemple, en adaptant des tâches authentiques et actualisées, de l'entreprise à l'université.

7.2.1.6 Volonté de communiquer

Le document de la Harvard Business School supra (Beyene, Hinds & Durnell Cramton, 2005), mentionne, au sujet de certains employés allemands éprouvant des émotions négatives d'insécurité langagière dans leur utilisation de l'anglais comme lingua franca avec des collègues NS que :

a lack of practice in less pressured situations made it difficult for them to improve their skills and gain the confidence they needed to be more effective in their globe-spanning interactions. (31-32)

Le souhait de ces employés serait d'obtenir une pratique accentuée de la L2, dans un contexte dépourvu d'anxiété, afin de regagner confiance en eux-mêmes. Or, lors de notre enquête quantitative à l'université, nous avons demandé aux apprenants, en question ouverte, quelles étaient leurs suggestions afin de diminuer leur anxiété langagière. La suggestion principale des apprenants était une pratique de l'oral accrue, dans les cours et hors des cours. Nous voyons qu'il peut s'agir d'un contexte assez formel, durant les cours et d'un niveau totalement informel, (« less pressured situations ») hors cours, choisi par l'étudiant et plus motivant.

Les apprenants ici se montrent désireux de communiquer et ont une attitude plutôt positive, qui correspondrait au concept de willingness to communicate (WTC). Cette

volonté/envie de communiquer, qui permet la communication interpersonnelle, est notamment étudiée par rapport à la L1 par James C. McCroskey et Virginia P. Richmond (1990). Elle y est présentée comme un facteur cognitif. La comparaison est faite entre la WTC dans un environnement scolaire ou universitaire et la WTC dans le monde des organisations, des entreprises. Ainsi, dans un environnement scolaire ou universitaire :

Students with high WTC characteristically have all the advantages, even though they may be reprimanded occasionally for communicating when they are not supposed to. Teachers have positive expectations for students who are highly willing to communicate and negative ones for those less willing. Student achievement, as measured by teacher made tests, teacher assigned grades, and standardized tests, is consistent with these expectations — -in spite of the fact that intellectual ability has not been found to be associated with communication orientations. (McCroskey & Richmond, 1990 : 33)

Les auteurs notent le fait que les étudiants qui communiquent volontiers en L1 sont souvent considérés de façon plus positive que leurs camarades qui ne montrent pas cette tendance. Ensuite, les auteurs comparent cette perception positive avec celle qui est faite des employés faisant preuve d'une volonté de communiquer :

The impact of WTC in the organizational environment is no less than that in the school. People who are highly willing to communicate receive preference in the hiring process and are more likely to be promoted to positions of importance in the organization. (ibid.)

Dans le monde du travail et des organisations, la WTC est appréciée tout autant qu'à l'université, notamment au moment de l'embauche ou pour une promotion éventuelle. Bien que ces remarques s'appliquent à la langue maternelle, d'après notre étude qualitative en entreprise, nous pensons qu'elles peuvent s'appliquer également à la L2, puisque il a été signifié que le « blocage » en L2, donc la réticence à communiquer, pouvait compromettre une embauche ou minimiser une promotion.

Dans nos enquêtes, la réticence à prendre la parole, à communiquer (correspondant à l'expression anglaise unwillingness to communicate) variait de 38% en première année à 35% en deuxième année. Ces pourcentages sont assez élevés si l'on considère, comme Peter MacIntyre et al., que “the ultimate goal of the learning process should be to engender in language education students' willingness to seek out communication opportunities and the willingness actually to communicate in them” (1998 : 547). Ils dressent une pyramide illustrant le modèle heuristique des variables influençant la WTC. Nous en reproduisons ci-dessous les deux niveaux supérieurs :

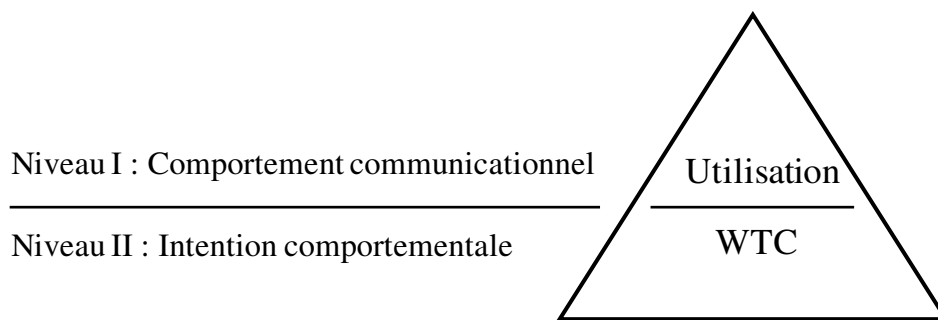


Figure 48 — Partie supérieure du schéma du modèle de WTC d'après MacIntyre et al. (1998)

Pour les auteurs, le niveau 1 du comportement communicationnel est employé au sens large, nous disent-ils, incluant « such activities as speaking up in class, reading L2 newspapers, watching L2 television, or utilizing a L2 on the job » (id. : 547). Les utilisations en salle de cours, hors des cours ou dans le monde du travail sont évoquées. Les activités hors des cours sont celles sur lesquelles l'enseignant ou l'employeur ont le moins d'influence, mais qui résultent d'une intention comportementale.

Au niveau II, les auteurs définissent la WTC « as a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2 ». Ils nous disent que le passage à l'acte de communication n'est pas obligatoire, l'intention seule compte. Ainsi, le fait qu'un apprenant lève la main pour indiquer à l'enseignant qu'il est prêt à communiquer fait partie de ces intentions comportementales.

Plus récemment, Peter MacIntyre pose la question de savoir si un apprenant choisit de communiquer quand l'occasion se présente (2007 : 567). L'auteur intègre des facteurs motivationnels, les compétences de communication de l'apprenant et la confiance en soi comme facteurs clés créant une WTC. Le moment où l'apprenant choisit de communiquer dans la L2 apparaît alors comme crucial.

Dans nos questionnaires, la réticence à communiquer chez certains apprenants d'IUT apparaît notamment avec la phrase qui leur est proposée : « Je n'ose pas trop parler de peur de faire des erreurs », opposée à « Je préfère parler même si je fais des erreurs ». Cette phrase vient en écho aux déclarations des industriels interrogés qui, en plus du « blocage », déplorent le fait que les techniciens éprouvent une « peur de l'erreur » et soient trop « scolaires ». La réticence à communiquer de l'apprenant est considérée, dans ce cas particulier, par rapport à une anxiété langagière qui peut provenir de la peur de l'erreur. Si nous considérons, comme les chercheurs de l'école de Palo Alto (cf. 1.1.4) qu'il est impossible de ne pas communiquer, le silence est porteur de sens. Trois cas sont possibles. L'apprenant connaît peut-être la réponse à une question posée par l'enseignant, puisque nous avons vu qu'habileté

intellectuelle et choix de prise de parole ne sont pas nécessairement liés, mais il choisit de ne pas s'engager, de ne pas prendre de risques, peut-être par perfectionnisme ou par manque de motivation. Inversement, s'il ne sait pas ou n'est pas certain de sa réponse, il décide de ne pas participer à la recherche de la bonne réponse. Le dernier cas peut être un manque d'implication dans la tâche et, pour l'apprenant concerné, peu importe la réponse, il ne voit pas l'intérêt de l'activité. Le silence obtenu pourrait avoir la même signification pour l'enseignant, si celui-ci ne connaissait pas l'apprenant en question et ses compétences langagières, ce qui peut être le cas, dans les classes nombreuses, en début d'année par exemple. Afin de lever cette ambiguïté, l'importance d'un test diagnostique en début d'année universitaire est à souligner ici. La signification de la non prise de parole est à prendre en compte et la remédiation appropriée pourra ainsi être apportée.

7.3 Typologie de l'apprenant réticent à communiquer par peur de l'erreur

Face à ces remarques des industriels, nous souhaitons pouvoir agir en amont, à l'IUT. Pour ce faire, nous pensons qu'une meilleure connaissance des apprenants éprouvant cette réticence à communiquer s'impose. Claude Hagège souligne, au sujet d'enfants de onze ans, que « dans les cas extrêmes, la crainte de la faute peut conduire non au simple silence intermittent que l'on observe couramment dans les classes de langues, mais à un véritable état d'aphasie. » (1996 : 36). Cette aphasie lathophobique qui peut paralyser l'apprenant reste normalement un cas extrême. Cependant, d'après nos recherches, plus du tiers des apprenants de première et deuxième année d'IUT déclarent qu'ils n'osent pas parler de peur de faire des erreurs, donc sont réticents à parler à cause d'une anxiété pour communiquer en L2. Nous souhaitons ici établir une typologie de ces apprenants et nous concentrer ainsi sur certains résultats présentés supra (cf. chap. 4). Pour ce faire, nous allons comparer le groupe d'apprenants que nous appellerons, par convenance, « réticents » (R) au reste des apprenants que nous nommerons « communicants » (C).

Nous effectuons cette comparaison pour la première année d'IUT des enquêtes 2010 et 2011. Le nombre de réticents est N= 233 et le nombre de communicants est N1= 460, soit pratiquement le double. L'outil statistique utilisé est « R 2.15.0 ». Nous utilisons dix paramètres regroupés en quatre thèmes principaux :

- origine scolaire, niveaux auto-estimés, manques langagiers ;
- motivation, situations anxiogènes, causes d'anxiété ;
- hors cours : voyages, activités ;

- besoins futurs : attentes (fréquence utilisation de l'anglais dans le travail), poursuite d'études prévue.

7.3.1 Paramètres cognitifs

7.3.1.1 Origine scolaire

La figure ci-dessous indique le rapport des baccalauréats d'origine selon les deux groupes considérés :

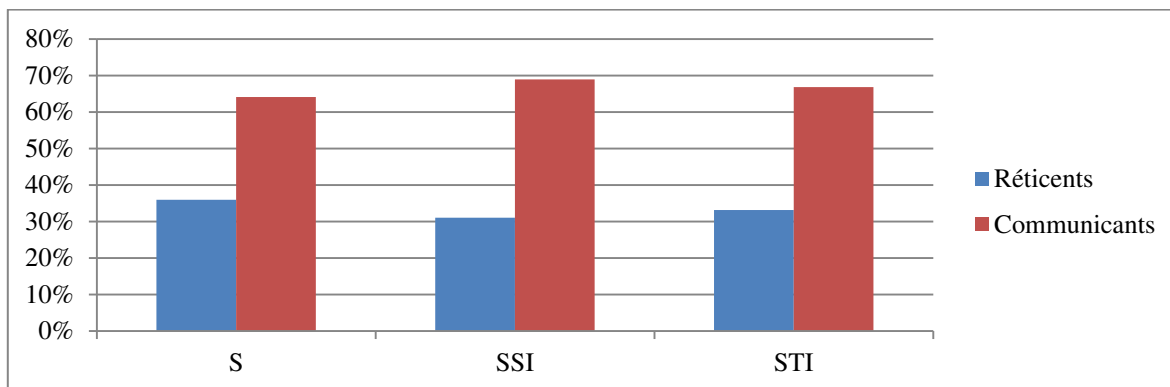


Figure 49 — *Baccalauréat d'origine des réticents/communicants*

D'après la figure 51, le rapport réticents/communicants est de $1/3 - 2/3$ pour chacun des trois baccalauréats d'origine, tout comme le rapport du nombre total R - C = $1/3 - 2/3$. Le baccalauréat d'origine de ces apprenants n'est donc pas indicatif d'une réticence à communiquer ou d'une volonté de participer.

7.3.1.2 Niveaux auto-estimés

A l'aide d'un test statistique, en posant en abscisse les deux groupes, et en ordonnée le total des niveaux auto-estimés (en ajoutant les points donnés à chaque savoir-faire, exemple : 5=A1, 10=A2), nous obtenons la figure suivante :

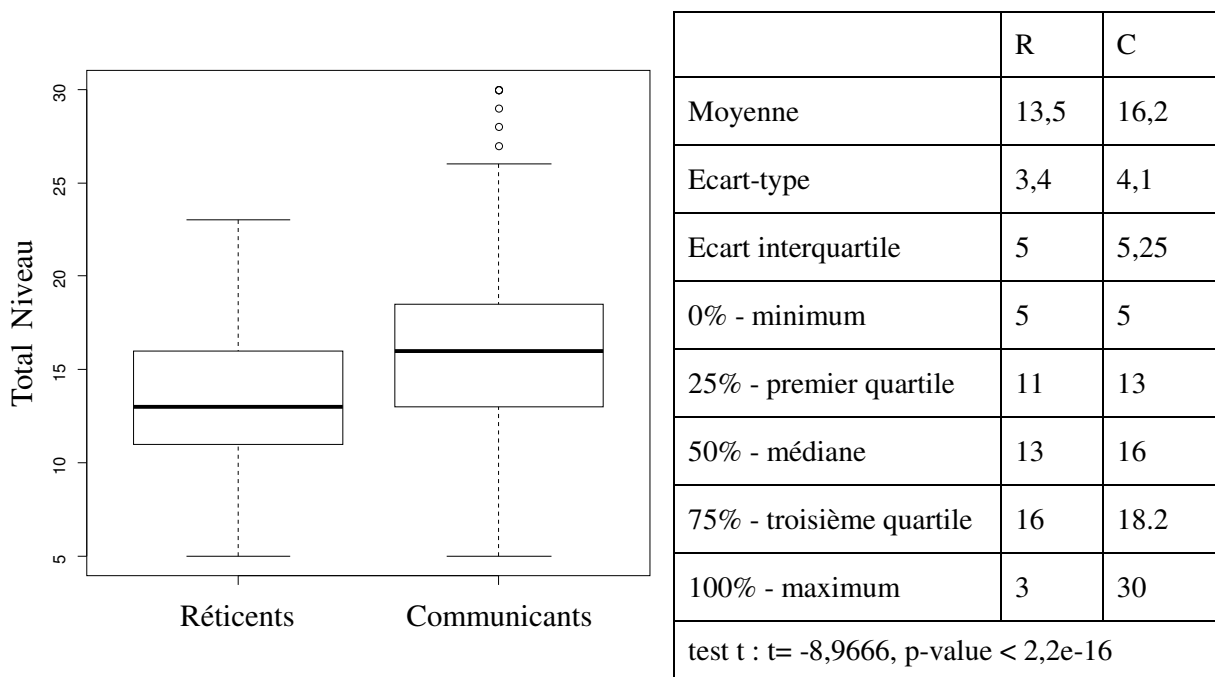


Figure 50 — Graphiques boîtes à moustaches juxtaposés des niveaux auto-estimés selon les groupes réticents/communicants

D’après le graphique, nous voyons que les communicants ont tendance à avoir un niveau auto-estimé plus élevé (la médiane de la boîte des communicants est située vers des valeurs plus élevées), mais que la dispersion est plus grande. Nous notons la présence d’outliers (valeurs extrêmes) en C, avec un apprenant à 30, certainement bilingue ou presque. Le test t³⁷ nous indique qu’il existe une différence significative entre les deux groupes.

McCroskey & Richmond (1990 : 33) rappelaient l’absence de lien direct entre niveaux et WTC. Si tel est le cas, les niveaux auto-estimés plus élevés pour les C résultent peut-être d’une confiance en soi plus grande.

7.3.1.3 Manques langagiers

Les manques perçus des deux groupes R et C sont résumés par la figure ci-dessous :

³⁷ Le « Test t de Student » est un test utilisé pour les statistiques. Il s’agit d’un test paramétrique qui s’intéresse à la comparaison de moyennes.

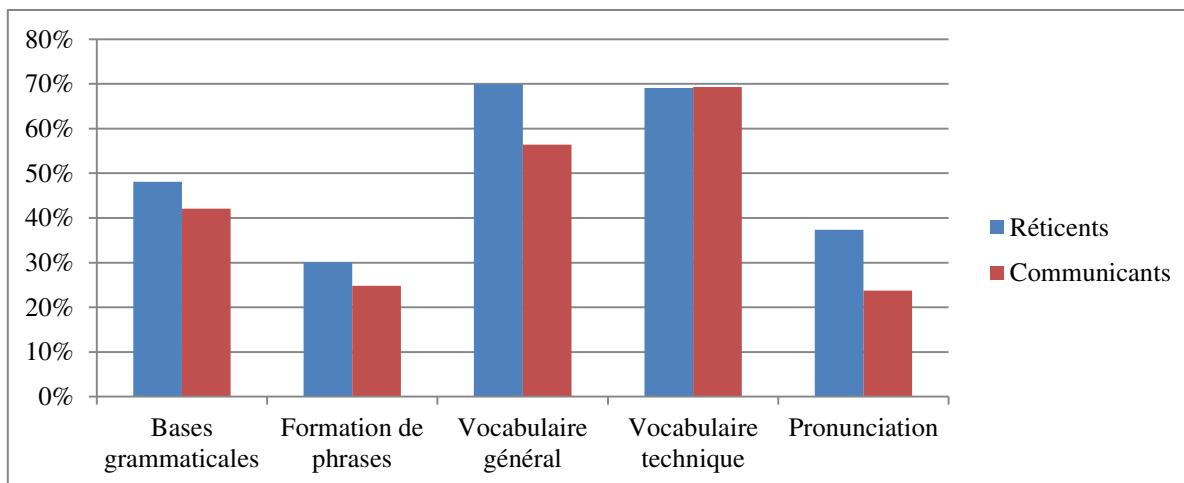


Figure 51 — Manques perçus des réticents/communicants

Les résultats sont différents pour toutes les propositions excepté le vocabulaire technique, ce qui est normal au sortir du lycée. Les écarts concernant les manques de bases grammaticales et les problèmes de formation de phrases sont plus élevés chez les R, avec des écarts respectivement de 6 et 5.2 points. Le manque de vocabulaire général et les problèmes de prononciation sont également encore plus importants chez les R, avec des écarts respectifs de 13.5 et de 13.6 points. Les problèmes de prononciation sont certainement liés au manque de pratique, puisque ces apprenants sont réticents à prendre la parole. Hormis le cas du vocabulaire technique, tous les manques perçus sont supérieurs dans le groupe des R, ce qui dénote un plus fort manque de confiance en soi que pour les C, ce qui est dans l'ordre des choses. Pour les R, les manques perçus semblent multiples et non particulièrement ciblés. Cette perception est souvent liée à une forte anxiété et certains ont tendance à se sous-estimer. Pour leur part, les C, qui sont en général confiants, à l'extrême inverse risquent de surestimer leurs capacités ou dénier leurs manques (concernant la grammaire ou la phonétique et phonologie).

7.3.2 Paramètres affectifs

7.3.2.1 Motivation

La figure ci-dessous illustre la motivation des deux groupes :

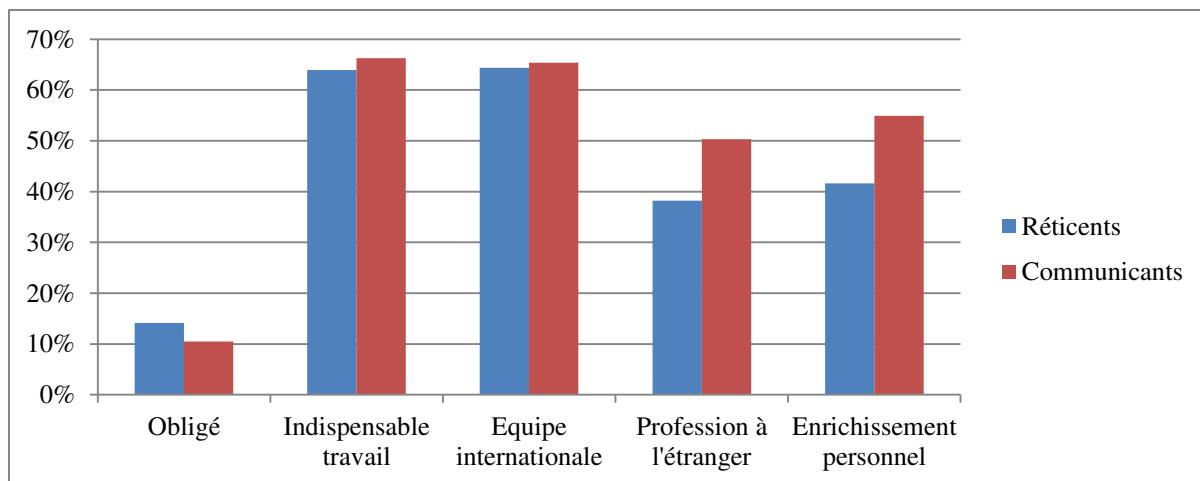


Figure 52 — Motivation des réticents/communicants

La seule colonne pour laquelle le groupe de réticents (14,2%) est supérieure au groupe des communicants (10,5%) est celle qui correspond à la proposition « Vous apprenez l'anglais uniquement car vous y êtes obligé-e ». Toutefois, la différence est de moins de 5%. L'amotivation semble donc se trouver autant dans l'un ou l'autre groupe, alors que nous aurions pu penser que les réticents étaient plus « a-motivés ».

Les véritables différences se présentent pour les colonnes 4 et 5. La colonne 4 correspond à la proposition : « Vous aimeriez exercer votre profession à l'étranger quelque temps ». Avec 12 points de plus, les communicants apparaissent davantage prêts à la mobilité, plus confiants. Pour la proposition 5 : « Vous pensez que l'anglais vous apporte un enrichissement personnel », la différence est de 13,2% en faveur des communicants. Pour les communicants la langue est une langue-culture ; ils montrent une motivation intrinsèque supérieure et non seulement une motivation extrinsèque instrumentale.

Ces deux résultats illustrent en partie la différence de perception de la L2 dans les deux groupes. Les communicants sont davantage prêts à ouvrir leur monde à d'autres cultures, d'autres pays. Pour eux, la L2 n'est pas seulement une langue-outil, mais une porte ouverte vers les autres cultures. Cette ouverture d'esprit, cette mobilité correspondent aux qualités recherchées par les employeurs. Les réticents sont sur le seuil de cette porte. Ils doivent adopter une nouvelle intention comportementale, à l'instar de l'apprenant qui choisit de lever la main pour répondre à l'enseignant ou à ses camarades. Nous pouvons appeler cette attitude attendue « l'ouverture ».

7.3.2.2 Anxiété en situation

Nous avons totalisé les chiffres obtenus pour quantifier les degrés d'anxiété éprouvés lors des situations orales proposées dans les questionnaires. Ces chiffres sont mis en ordonnée du graphique ci-dessous. En abscisse, figurent les deux groupes R et C.

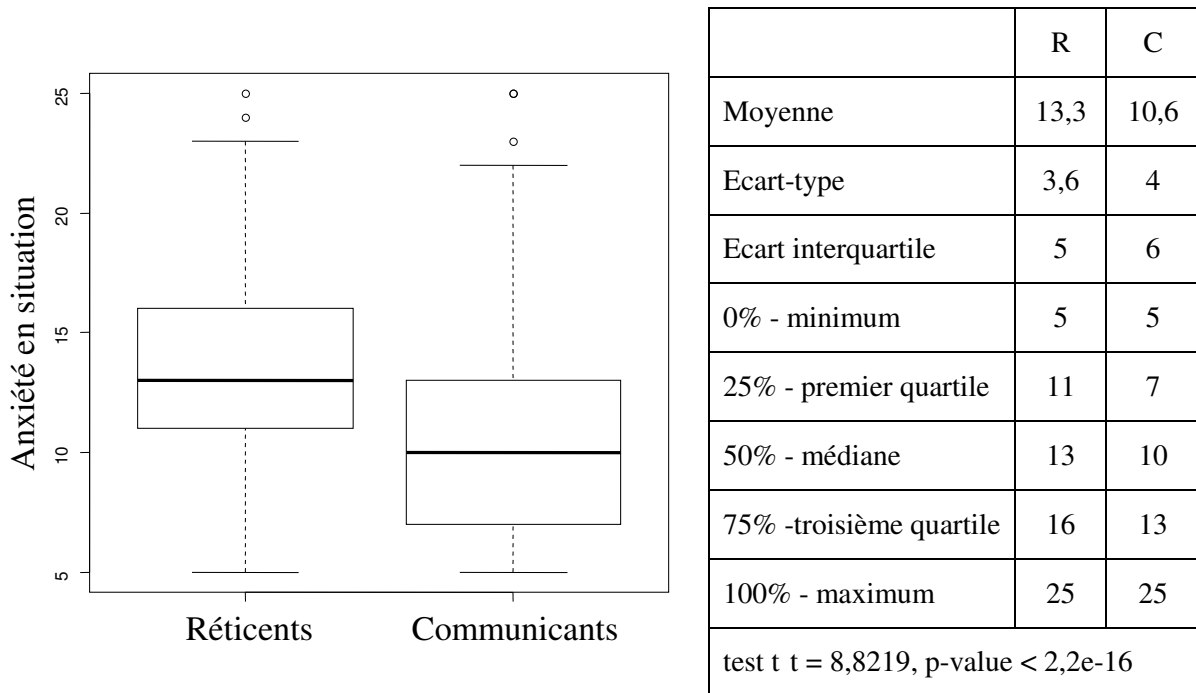


Figure 53 — Graphiques boîtes à moustaches juxtaposés des degrés d'anxiété en situation selon les groupes réticents/communicants

D'après le graphique, les réticents ont tendance à être plus anxieux que les communicants dans des situations orales. La médiane de la boîte des réticents correspond au troisième quartile de celle des communicants. La dispersion (boîtes-moustaches) est équivalente pour les deux groupes. Mais la peur de l'erreur n'est pas le seul motif d'anxiété.

7.3.2.3 Causes d'anxiété

La figure suivante montre les causes d'anxiété indiquées par les apprenants eux-mêmes :

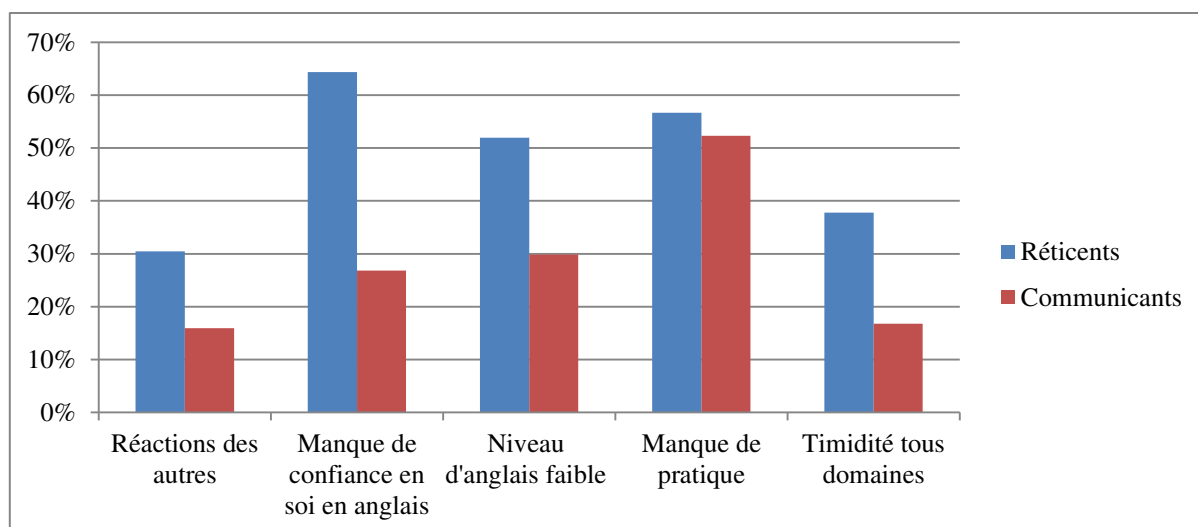


Figure 54 — Causes d'anxiété langagière dans les groupes réticents/communicants

Pour toutes les propositions du schéma, les pourcentages liés au groupe R sont nettement plus élevés que ceux du groupe C, excepté ceux concernant « un manque de pratique » où les pourcentages sont pratiquement équivalents. Le problème est que la pratique est subordonnée à la volonté de communiquer, ce que les R n'ont pas d'ordinaire. Cependant, même les C qui ont cette volonté déclarent manquer de pratique. Il s'agit donc d'une cause d'anxiété pour tous les apprenants anxieux, C ou R.

La première raison donnée par les R est « un manque de confiance en soi en anglais », résultats qui représentent la différence majeure avec les C, en ce qui concerne les causes d'anxiété. Ensuite, nous constatons qu'un niveau d'anglais faible est une autre cause d'anxiété pour les R, alors que les C, même faibles, auront moins peur de communiquer. Les réticents ont davantage tendance à craindre la réaction et le jugement des autres apprenants que les C. Ils ont également tendance à éprouver une timidité générale.

7.3.3 Activités en anglais et voyages hors cours

7.3.3.1 Activités en anglais hors cours

Pour les deux groupes d'« actifs » et de « non actifs » en anglais en dehors des cours, nous obtenons la figure suivante :

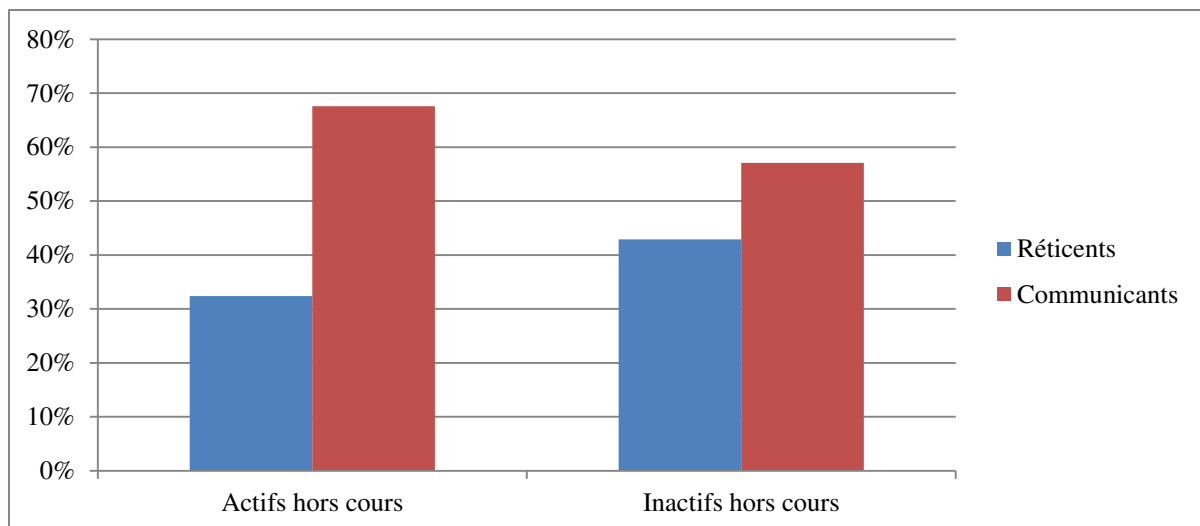


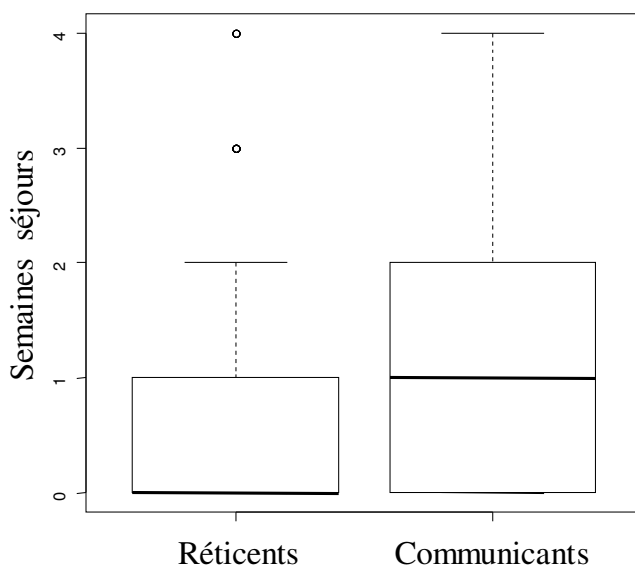
Figure 55 — Comparaison des groupes réticents/communicants effectuant des activités en anglais hors des cours

Parmi les actifs en dehors des cours, deux-tiers sont communicants et un tiers réticents. Parmi les inactifs en dehors des cours, un peu plus de la moitié sont communicants et un peu moins de la moitié sont réticents. Le rapport $2/3$ C – $1/3$ R se retrouve donc pour les actifs, mais devient $1/2$ C – $1/2$ R pour les inactifs. Les réticents ne sont pas assez actifs en dehors des cours.

Il manque aux réticents la facilité d'expression due à un contact répété, à une familiarité avec la L2. Ces activités résultent d'un choix comportemental. Pour les réticents, elles sont aussi une question de motivation intrinsèque à développer. La langue est culture et à découvrir. Ces activités sont à leur prescrire, en les guidant notamment dans le labyrinthe de l'Internet (comme le suggère une des enseignantes de GMP France), mais en lui laissant le choix de ces activités.

7.3.3.2 Voyages, séjours

Avec toujours en abscisse, les résultats des deux groupes, les semaines de séjours effectués dans les pays anglo-saxons sont répertoriées, en ordonnée, de 0 à 4 et plus.



| | R | C |
|---|-----|-----|
| Moyenne | 0,7 | 1,2 |
| Ecart-type | 1 | 1,4 |
| Ecart interquartile | 1 | 2 |
| 0% - minimum | 0 | 0 |
| 25% - premier quartile | 0 | 0 |
| 50% - médiane | 0 | 1 |
| 75% -troisième quartile | 1 | 2 |
| 100% - maximum | 4 | 4 |
| test t : t = -5,4366, p-value = 7,873e-08 | | |

Figure 56 — Graphiques boîtes à moustaches juxtaposés des semaines de séjours dans les pays anglophones pour les réticents/communicants

D'après le graphique, les communicants ont séjourné dans des pays anglo-saxons davantage que les réticents. La médiane de la boîte des C correspond au troisième quartile de la boîte des réticents. La dispersion de leur distribution est plus grande. Cependant, des facteurs extérieurs, économiques ou sociaux peuvent avoir influé sur ces résultats, empêchant peut-être des apprenants R ou C de voyager davantage. Nous pouvons toutefois rapprocher ces résultats de ceux concernant la motivation et la proposition : « Vous aimeriez exercer votre profession à l'étranger quelque temps », proposition excluant à dessein les facteurs économiques, pour lesquels nous obtenions 12 points de moins pour les réticents. Dans le cas des séjours à l'étranger et des réticents, il semble que nous retrouvions le manque d'ouverture constaté auparavant.

7.3.4 Besoins futurs

7.3.4.1 Attentes (fréquence)

Dans le travail futur, la fréquence d'utilisation pressentie de l'anglais est différente dans les deux groupes, comme l'indique la figure suivante :

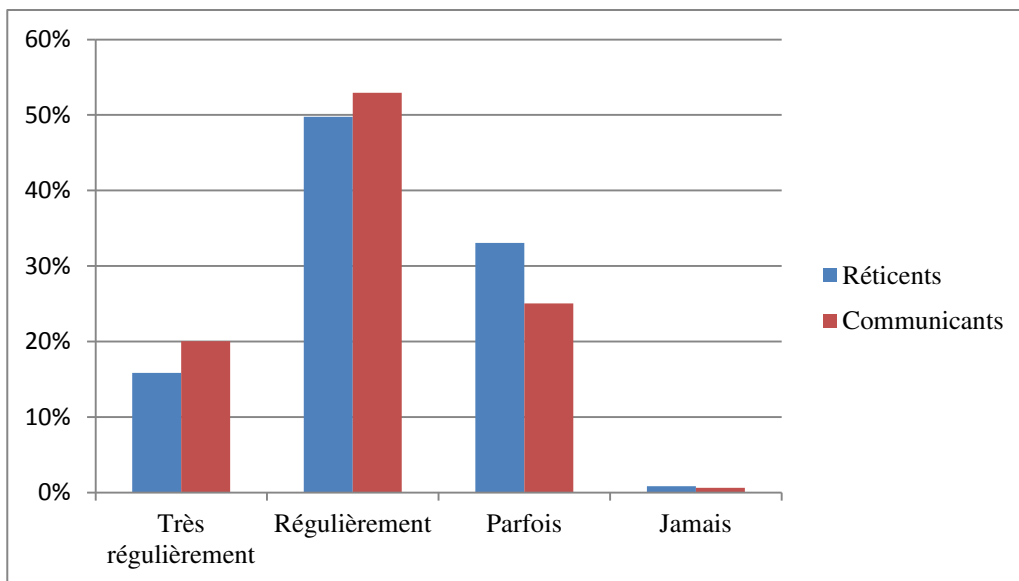


Figure 57 — *Fréquence attendue de l'utilisation de l'anglais* pour les réticents/communicants

Le groupe des R pense utiliser l'anglais moins souvent que les C. La réponse « parfois » indique une différence de huit points pour les R. En ce sens, leur participation pendant les cours leur paraît peut-être moins importante.

7.3.4.2 *Poursuite d'études prévue*

Selon la figure ci-dessous, la poursuite d'études envisagée apparaît différente dans les deux groupes :

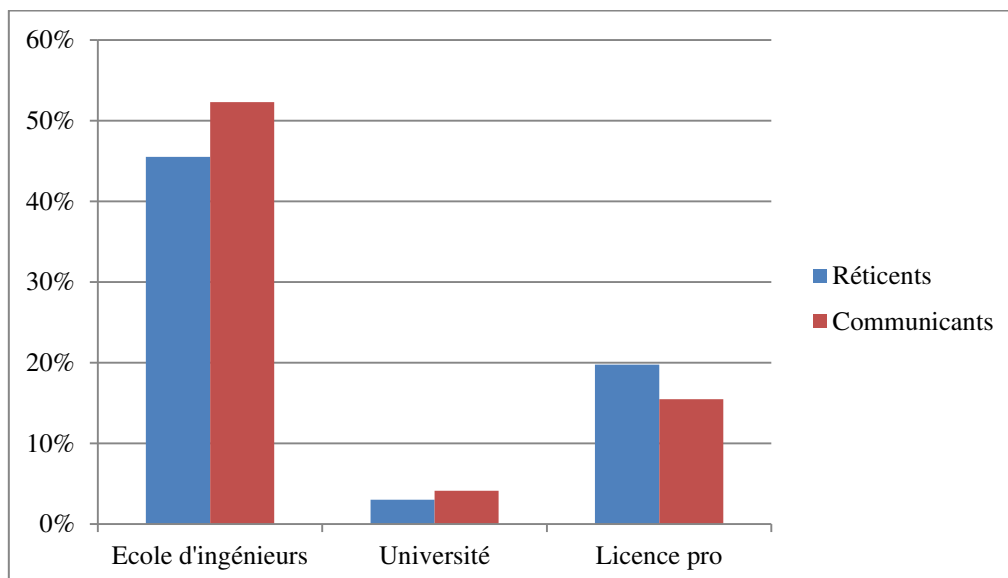


Figure 58 — *Poursuite d'études envisagée* pour les réticents/communicants

Les réticents semblent prévoir une poursuite d'études plus courte en LPro (4 points de plus pour les R) par exemple, qu'en école d'ingénieurs (7 points de plus pour les C).

7.3.5 Synthèse de la typologie

Les paramètres étudiés pour les deux groupes de réticents et communicants nous permettent d'établir un tableau de cette typologie, établissant des tendances :

| | Réticents | Communicants |
|--|---|--|
| Série baccalauréat d'origine | 1/3 pour chaque série | 2/3 pour chaque série |
| Niveaux auto-estimés | Médiane=13 (Niveau B1=15) | Médiane=16 (Niveau B1=15) Dispersion large |
| Manques langagiers perçus | Tous les manques : vocabulaire général et technique, grammaire, prononciation | Vocabulaire technique surtout |
| Durée des voyages, séjours | 75%= 0 ou 1 semaine | 75%= 2 semaines |
| Activités hors cours | Tendance inactifs en anglais hors des cours | Tendance actifs hors des cours |
| Motivation | Tendance motivation extrinsèque instrumentale | Tendances motivation extrinsèque instrumentale et motivation intrinsèque |
| Anxiété (en situation) | Médiane= 16/25 (5 situations) | Médiane= 10/25 (5 situations) |
| Raisons de l'anxiété | Manque de confiance en soi, niveau d'anglais faible, manque de pratique | Manque de pratique, niveau d'anglais faible |
| Attentes (fréquence d'utilisation de l'anglais dans le travail) | Régulièrement, parfois | Régulièrement, parfois, très régulièrement |
| Poursuite d'études prévue | 45,7% écoles d'ingénieurs, 20% Lpro | 52,3% écoles d'ingénieurs, 15,5% LPro |

Figure 59 — Typologie des apprenants de première année, « réticents/communicants »

En résumé, les différences notables entre les deux groupes concernent : les manques langagiers perçus, la motivation, l'anxiété, les activités hors cours.

La motivation ainsi que les activités effectuées en anglais en dehors des cours nous semblent être des paramètres particulièrement importants puisqu'ils apparaissent liés ici. En effet, comme nous l'avons indiqué, les R ont tendance à ne pas avoir de motivation intrinsèque très forte pour la L2. La langue est plutôt considérée comme un outil, de communication certes, mais dont l'utilisation risque d'être limitée, plus tard, dans le monde du travail. Or, nous plaidons pour une langue-culture, un appel à la découverte d'autres modes de vie et de travail. La plupart des industriels interviewés l'ont bien compris et c'est avec une certaine passion qu'ils nous parlaient du « déclic » éprouvé lorsqu'ils avaient franchi le cap ou le handicap de la langue étrangère. A travers les entretiens, nous ressentions cet enthousiasme. Ceci n'est pas sans rappeler un apprenant qui dans le questionnaire, suggérant des solutions

pour diminuer l'anxiété, écrivait qu'il faudrait « contraindre l'étudiant non pas à apprendre la langue, mais à vivre avec elle ». Le terme « contraindre » est excessif bien sûr, mais là encore apparaît la mention du mode de vie. En fait, les industriels valorisent ces liens langue-mode de vie car il s'agit également de la connaissance d'un autre mode de travail, d'une meilleure compréhension des réactions des collègues étrangers et donc sans doute, à terme, d'une meilleure efficacité au travail.

Cependant, la motivation ne semble pas être un moteur toujours suffisamment puissant pour passer du groupe des réticents au groupe des communicants. La motivation est nécessaire, certes, mais non suffisante. Ainsi, dans le monde du travail, l'employé est normalement bien motivé, mais le « blocage » mentionné existe toujours. Donc, plus que la motivation, nous pouvons dire que la volonté de communiquer en L2 est un déclencheur de la communication.

Afin que l'apprenant passe du stade de « réticent » au stade de « communicant », certaines intentions comportementales doivent apparaître : une participation pendant les cours, mais aussi hors des cours. Comme l'enseignant ne peut modifier les horaires d'anglais prévus par le Programme pédagogique national des IUT, il peut inciter, l'apprenant R à utiliser l'anglais en dehors des cours, le conseiller et développer ainsi son autonomie. Il appartient à cet apprenant de comprendre que « l'accoutumance » à l'utilisation de l'anglais en classe et en dehors des cours est une des façons d'acquérir cette autonomie, et que le « manque de pratique », que tous déplorent, peut ainsi se réduire.

Chapitre 8

Savoirs et langue-métier

Dans ce chapitre, après avoir effectué une comparaison de nos résultats, d'une part avec la thèse d'Anne Hernandez-Jones et d'autre part avec l'analyse de l'OPIIEC concernant les niveaux cibles des techniciens et des ingénieurs, nous essayons de comprendre comment la didactique dite des disciplines et la didactique professionnelle, tout en conservant leurs spécificités, peuvent se nourrir l'une l'autre dans un enseignement professionnel comme à l'IUT.

8.1 Comparaison avec la thèse d'Anne Hernandez-Jones et évolutions

8.1.1 Tâches écrites

La thèse d'Anne Hernandez Jones date de 1990 et nous souhaitons comparer nos résultats avec celle-ci car elle s'intéresse particulièrement à l'INSA de Toulouse et mentionne l'IUT GMP. Après avoir démontré que l'ingénieur était un « homme de communication », l'auteure mentionne les diverses utilisations de l'anglais qui leur sont dévolues dans les entreprises. Elle précise que :

A l'heure actuelle, enseignants et élèves privilégient l'oral comme première compétence à développer alors que, paradoxalement, ils reconnaissent que la lecture est la tâche la plus fréquente et la rédaction la plus difficile. (Hernandez-Jones, 1990 : 447)

Cette situation est corroborée pour les techniciens, nous dit-elle, par les résultats d'une enquête menée par Aimée Blois, anciennement maîtresse de conférence à l'IUT GMP de Toulouse :

Elle [A.Blois] a pu montrer que c'est effectivement la compréhension écrite qui est l'activité linguistique la plus pratiquée par cette catégorie de personnel. (Hernandez-Jones, 1990 : 228)

Cette tendance se vérifie encore de nos jours pour les techniciens (cf. chap. 5 et 6). Cependant, il nous faut inclure un changement majeur : l'avènement des TIC et, en particulier, du courrier électronique depuis le milieu des années 1990. Celui-ci remplace les télex et les fax, et, effaçant toute distance physique dans un monde globalisé, séduit par sa rapidité et sa facilité d'emploi. Beaucoup de travaux de recherche s'intéressent au courrier électronique et à son utilisation de l'anglais lingua franca, depuis son apparition. Au début, il fut étudié seul puis les suites de courriels ont été étudiées en tant que forme d'interaction écrite, ce que Julio Gimenez appelle « embedded e-mails » (2006). Il donne un exemple du processus de tels courriels qui utilisent d'autres fonctions que les courriels simples, celles de « carbon copy », « original message », « RE » ou bien « FWD ». Une suite de courriels électroniques montre le premier message envoyé en bas de la liste, « chain initiator » et le dernier tout en haut, « chain terminator ». Ainsi, ce moyen de communication permet des conversations écrites presque instantanées. Le courrier électronique a révolutionné la communication en entreprise, qu'elle soit interne (nous avons constaté qu'elle pouvait être en anglais) ou externe (Gimenez, 2006 ; Millot, 2012). La communication par courriels apparaît comme un genre, nous dit Julio Gimenez :

In fact, email communication seems to associate itself more readily with other oral genres, such as the telephone call ... changes in professional communities create new demands which are then manifested in the textual and communicative complexity of emails as genres. (Gimenez, 2006 : 164)

Comme les autres genres, ce mode de communication évolue avec les besoins de la communauté discursive. Gimenez note que ce genre écrit peut s'associer à l'oral, le téléphone par exemple. Nous avons noté ce point également lors de nos entretiens, lorsque les techniciens et industriels interviewés mentionnaient certains usages combinés de ces deux genres. Nous avons observé les deux combinaisons suivantes. Le schéma A :

1. Courriel a simple ou suite de courriels, avec/sans pièce jointe
2. Téléphone
3. Courriel b simple ou suite de courriels, avec/sans pièce jointe

Dans cette combinaison A, les courriels paraissent encadrer la conversation téléphonique, garde-fou contre les fautes de compréhension et de production orales. Il peut ainsi en 1, préparer la conversation téléphonique et en 3, la résumer, la prolonger si besoin.

La combinaison B est la suivante :

- 1 Téléphone a
- 2 Courriel simple ou suite de courriels, avec/sans pièce jointe
- 3 (Téléphone b: optionnel)

Le courriel dans la combinaison B apparaît comme vérificateur de l'oral ou comme pourvoyeur de renseignements supplémentaires si une pièce est jointe : un schéma, des spécifications, une nomenclature, des normes. Il permet ensuite de poursuivre la conversation au téléphone, si besoin. L'utilisation pédagogique des courriels, combinés à l'apprentissage des conversations téléphoniques peut donc se révéler d'une grande variété. De plus, le courrier électronique apparaît comme genre hybride, mêlant des caractéristiques de la langue écrite et de la langue orale. L'aspect semi-formel, les registres de langue qu'il peut utiliser en sont des exemples. Il nous semble donc être un outil pédagogique riche et accessible et nous développerons ce point dans nos recommandations.

8.1.2 Tâches orales et multi-tâches

En ce qui concerne l'utilisation de l'anglais à l'oral, Anne Hernandez-Jones nous indique que la tâche principale concerne l'utilisation du téléphone : « elle est ressentie comme une des plus difficile par les ingénieurs et [les] élèves » (id. : 413). Ensuite viennent les réunions, les présentations et les négociations.

Comme nous l'avons vu avec l'exemple du courrier électronique, les tâches sont, à l'heure actuelle et notamment avec les TIC, beaucoup plus décloisonnées et évolutives. La séparation entre écrit et oral est dynamique et peut varier d'une cloison fixe à une aire libre, sans barrière. Tâches écrites et orales correspondent, certes, à des genres définis, mais ces genres peuvent se chevaucher ou s'imbriquer, comme nous l'avons remarqué avec les courriels. Le technicien d'aujourd'hui est multi-tâches. Il peut, par exemple, regarder son écran d'ordinateur tout en téléphonant. La compréhension écrite peut se produire en simultané avec une compréhension orale et une production orale. Les savoir-faire s'entrelacent. Allant de pair avec ce décloisonnement, la langue se libère de certaines contraintes, se simplifie si le gain de temps est recherché. Les contenus se redéfinissent. Le courriel a, par exemple, modifié en partie la nature des conversations téléphoniques, leur fréquence mais aussi leur

contenu, comme nous l'avons vu avec les carnets de bord des techniciens et la gestion de projets.

De même, lors de réunions ou de téléconférences, les participants interviennent et lisent en même temps ce qui s'affiche à l'écran central. L'exemple a été donné des WebEx utilisés lors des téléconférences, ou des PowerPoint. Dans ces cas-là, l'écrit vient à nouveau en aide à l'oral, lui sert de support, notamment quand les équipes de travail sont multi-nationales.

Anne Hernandez-Jones mentionne la difficulté liée au téléphone et perçue par les ingénieurs. Celle-ci est ressentie par les techniciens actuels. Cependant, il ne s'agit pas pour ces derniers simplement d'une difficulté liée à la langue mais, d'après tous les industriels interrogés, d'un blocage, d'une anxiété. Cela semble d'ailleurs constituer le problème majeur qu'ils rencontrent chez les techniciens.

8.2 Comparaison avec l'analyse de l'OPIIEC

8.2.1 Vers un profil-cible en langues du technicien actuel

A la lumière des résultats de notre recherche, nous pouvons maintenant reprendre l'enquête de l'Observatoire Paritaire des Métiers de l'Informatique, de l'Ingénierie, des Études et du Conseil (OPIIEC) présentée supra (cf. 2.2.3) qui concerne les correspondances en langues entre le niveau du technicien d'aujourd'hui, son profil-cible et le profil-cible de l'ingénieur.

Nous pouvons formuler ainsi deux premiers résultats notables de l'enquête de l'OPIIEC :

1. le niveau d'anglais du technicien d'aujourd'hui correspond à son profil-cible en ce qui concerne la langue dite technique ou de spécialité (et non l'anglais général) ;
2. l'anglais attendu pour des techniciens est essentiellement un anglais de compréhension, orale et écrite.

L'affirmation 1 nous semble vérifiée dans la majorité des cas présentés. La langue de spécialité, ici l'anglais de l'industrie aéronautique, apparaît correctement assimilée à l'IUT, du moins au niveau lexical. Des lacunes semblent demeurer au niveau grammatical ou syntaxique. Ces lacunes sont certainement liées à un manque de bases grammaticales en anglais général, puisque les techniciens constatent ce manque de bases à leur niveau. D'après nos recherches, le niveau d'anglais général ne correspondrait pas au profil-cible du technicien. Mais quel est ce profil-cible ?

L'affirmation 2 nous apporte la réponse de l'enquête de l'OPIIEC. Le technicien doit maîtriser un anglais de compréhension. Or, d'après nos recherches, la production écrite est un savoir-faire qui peut être important pour les techniciens ainsi que la production orale, dans une moindre mesure. Nous avons pu noter la fréquence élevée des tâches écrites pour le technicien. La compréhension écrite ne semble pas poser de problèmes notables, ce qui n'est pas le cas de la production écrite. Des progrès en production écrite sont souhaités par les entreprises afin de remédier aux problèmes rédactionnels des techniciens. Les documents écrits produits par les techniciens, notamment les propositions commerciales, sont jugés trop « minimalistes » et manquant de nuances dans l'expression. De même dans les réponses commerciales, cette absence de nuances se retrouve, avec des réponses trop abruptes. Le technicien, dont le niveau en anglais est souvent moyen, maîtrise peu les subtilités de la langue : l'emploi du hedging et du downtoning, par exemple, pour moduler les réponses. Ces problèmes peuvent se situer au niveau des courriels pour lesquels le registre de langue est important. Il s'agit là davantage d'anglais des affaires ou d'anglais général. Dans ce cas, la langue n'est pas seulement un outil mais bien un fragment de culture, où il est bon de connaître les usages d'une entreprise ou d'un pays.

Pour l'oral, la compréhension ainsi que la production en continu et en interaction sont souvent problématiques pour le technicien. Il peut avoir à téléphoner, à comprendre différents accents, à répondre. Nous avons vu que cette tâche se révèle parfois effrayante. A la fois se mêlent de purs problèmes de compréhension et d'expression avec une anxiété langagière qui peut croître au cours de la conversation, augmentant encore toutes ces difficultés. De même, le technicien doit être en mesure de prendre part à des réunions, téléconférences ou autres. Dans ces cas-là, il n'est pas seul, mais des qualités orales sont nécessaires. Par ailleurs, le technicien n'effectue pas souvent de présentations en anglais devant un auditoire, mais s'il est promu, il risque fort de se trouver dans cette position.

Le contenu de ces tâches n'est pas toujours purement technique, comme nous l'avons vu avec l'étude des carnets de bord (cf. 5.2). Ainsi, en plus des renseignements techniques et de la description de procédés, la gestion de projet prend une part importante dans le contenu des tâches orales (32.3%) et des tâches écrites (27%). L'anglais de spécialité n'est pas seul en jeu. Ce contenu fait appel également à un anglais général. Rappelons que les manques les plus notables ressentis par les techniciens, anciens étudiants, sont un manque de bases grammaticales ainsi qu'un manque de vocabulaire général. Ceci corrobore l'utilisation nécessaire dans le travail de l'anglais général. De plus, les conversations en anglais général sont estimées occuper 29% des tâches orales.

Nous constatons également une différence d'approche au niveau de la taille des entreprises et de leur catégorie. Dans les grandes voire très grandes entreprises, les départements apparaissent compartimentés, le technique ne se mêlant pas ou peu avec le commercial. En revanche, dans les PME et petites entreprises (qui emploient environ 30% des techniciens répondants), le rapport avec le client est plus direct et l'aspect technique est très souvent lié à l'aspect commercial. D'autre part, s'il s'agit d'une entreprise de service de prestations (conception, production), les aspects commerciaux et techniques peuvent aller de pair. Le technicien a donc besoin d'être à l'aise avec un anglais des affaires au sens large. Rappelons le responsable technique qui disait que l'anglais général était « le côté humain, relationnel avec le client (Cf. 6.3.2.2). La langue générale L2, la langue de spécialité et la langue professionnelle ou des affaires est ce que nous appellerons la langue L2 métier, en écho avec le parler métier de Daphy (1994). Elle va faire partie intégrante de l'enseignement de l'anglais à l'IUT, et nous avons participé à l'élaboration de l'ébauche du nouveau PPN 2013 en ce sens. Ce chevauchement entre ces diverses facettes de l'anglais est également mentionné pour d'autres secteurs de l'ingénierie comme celui de la haute technologie par Paul Spence et Gi-Zen Liu :

Overall, we see that there is an English communication overlap between the business and engineering worlds. Hence, it could be said that engineers face a dual role in their English needs: not only are they required to read and write engineering related materials in English and communicate orally in English, but these same skills appear to cross-over into the Business English field as well. (2013: 98)

8.2.2 Comparaison avec un profil-cible en langues de l'ingénieur

La troisième affirmation, que nous dérivons de la figure 11 intitulée « Evolution des techniciens », toujours d'après l'analyse de l'OPIIEC (2008 : 31) est que pour les langues, le profil-cible du technicien est estimé à un niveau 1 sur 5 alors que le profil-cible de l'ingénieur se situe presque à 3 sur 5. L'écart est donc assez net.

En fait, d'après nos résultats, cet écart semble moins important car, dans les cas étudiés, le niveau des techniciens apparaît un peu plus élevé, compte tenu des tâches qu'ils remplissent. Quoi qu'il en soit, l'écart-cible doit être minimal. En effet, en ce 21^{ème} siècle, dans les entreprises, il est rare de conserver le même emploi toute une vie durant. Afin d'être le mieux préparé à un changement horizontal, soit une même catégorie d'emploi dans une autre compagnie, ou bien à un changement vertical ascendant vers un emploi d'ingénieur ou managérial, le technicien doit avoir une formation assez large en anglais, le GMP étant lui-même un vaste domaine. Cette formation doit pouvoir se modeler selon l'orientation choisie par l'étudiant : le souhait d'être technicien et d'évoluer plus tard, ou bien celui de poursuivre

des études après le DUT, à temps plein ou en apprentissage, dans une école d'ingénieurs par exemple. Pourtant, à terme, le résultat peut être le même. En conséquence, il nous faut considérer cette adéquation à court terme mais aussi à long terme, afin de donner le maximum de possibilités à l'étudiant.

Dans les départements GMP, les différences de niveaux entre Toulouse et l'enquête nationale, montrées par l'auto-évaluation (cf. 4.1.3) et qui subsistent en deuxième année, sont à considérer, car nous constatons que les insuffisances correspondent bien aux problèmes des techniciens mentionnés dans les entreprises aéronautiques. Le nouveau PPN de septembre 2013 demande qu'à l'issue des deux premières années d'IUT l'étudiant puisse parvenir à un niveau B2, ou tout au moins, afin de tenir compte des différences de « l'hétérogénéité des bacheliers en début de cursus », qu'il accède à un niveau supérieur à celui acquis à l'entrée de l'IUT. Le niveau B2 est présenté ainsi :

Peut comprendre le contenu essentiel de sujets abstraits ou concrets dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité [...] Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et inconvénients de différentes possibilités. (CECRL, 2000 : 25)

Le niveau B2 pourrait correspondre à l'IUT, puisque l'apprenant peut avoir à comprendre un texte ou un problème technique dans sa spécialité. Les trois savoir-faire mentionnés plus haut devront donc être particulièrement travaillés. Nous avons noté également un manque de progression globale du niveau d'anglais de la deuxième année à la licence professionnelle, ainsi que la présence d'extrêmes A1 et C1. Ceci peut poser un problème de continuité pour les étudiants issus de DUT, certains ayant l'impression de ne pas progresser véritablement.

8.3 Le prisme « Formation /Travail » (FT)

8.3.1 Le prisme

Le triangle d'usage professionnel de la L2 (TUPL2) que nous avons utilisé pour concevoir les enquêtes effectuées dans le monde du travail (figure 14). Il comprend trois pôles : le technicien, l'employeur et la L2, dans le contexte de l'entreprise. Il s'agit d'un système ouvert, en lien avec l'extérieur. Trois sous-systèmes interviennent : la gestion linguistique de l'entreprise (axe employeur – L2), la communication de l'entreprise, interne et externe (axe technicien – employeur) et l'usage de la langue par le technicien (axe technicien – L2). Ce triangle récapitule les différents aspects de notre étude en lien avec l'entreprise. Le

contexte est primordial et permet de caractériser les différentes activités, qu'elles soient internes ou externes.

Ce triangle peut servir de base de modélisation pour des enquêtes, quantitatives et/ou qualitatives, effectuées dans le contexte de l'entreprise et s'intéressant à l'utilisation d'une langue étrangère par une catégorie de personnel d'une entreprise du secteur secondaire ou tertiaire. En effet, chaque pôle peut être modulé selon le contexte. D'une part, le triangle peut permettre une adaptation horizontale vers d'autres industries, comme l'industrie automobile ou le secteur bancaire. Il peut permettre également une adaptation au niveau de la langue utilisée. Les recherches à ce sujet sont toujours plus nombreuses avec l'emploi de l'anglais lingua franca par des équipes internationales, l'emploi d'une autre langue comme le français langue étrangère, l'allemand, l'espagnol, le chinois ou bien une autre langue dépendant de l'implantation géographique de l'entreprise. Une adaptation verticale peut également être effectuée, avec d'autres catégories de personnel, des opérateurs, des ingénieurs, des employés, des experts comptables, par exemple. Afin de permettre ces modifications, nous proposons la figure suivante du TUPL2 élargi :

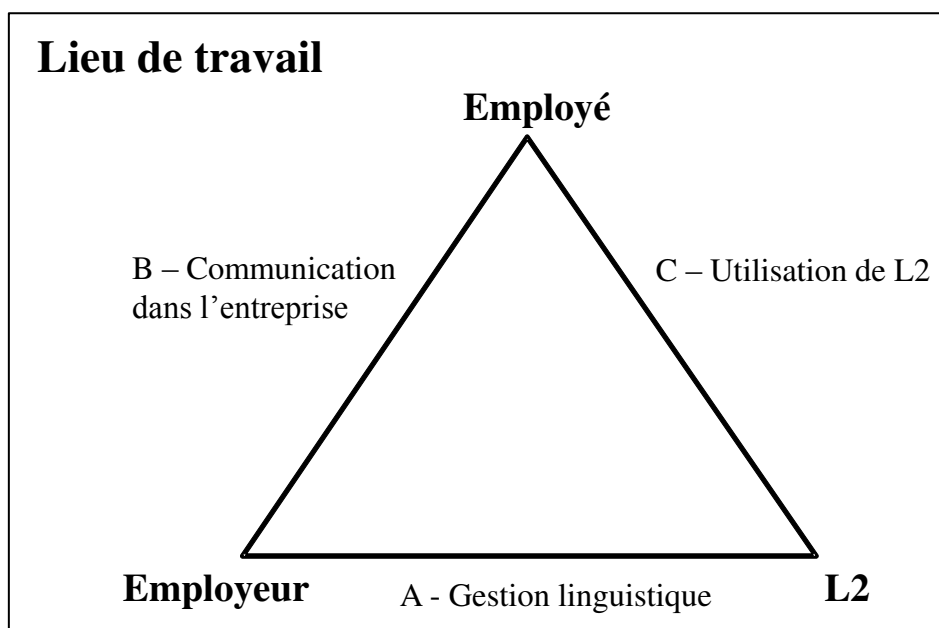


Figure 60 —Triangle d'utilisation professionnelle de la L2 (TUPL2)

Afin de synthétiser notre recherche et nos résultats, nous pouvons à présent proposer une dernière modélisation mettant en parallèle les deux contextes : le monde de l'IUT et celui du travail. Nous avons vu que ces deux mondes sont interdépendants, les responsables industriels nous parlant de l'IUT comme d'un « vivier » pour le recrutement. Nous mettons en

relation le triangle didactique de Houssaye (cf. chap. 1) et élargi au contexte, avec le triangle d'usage professionnel de L2 (TUPL2).

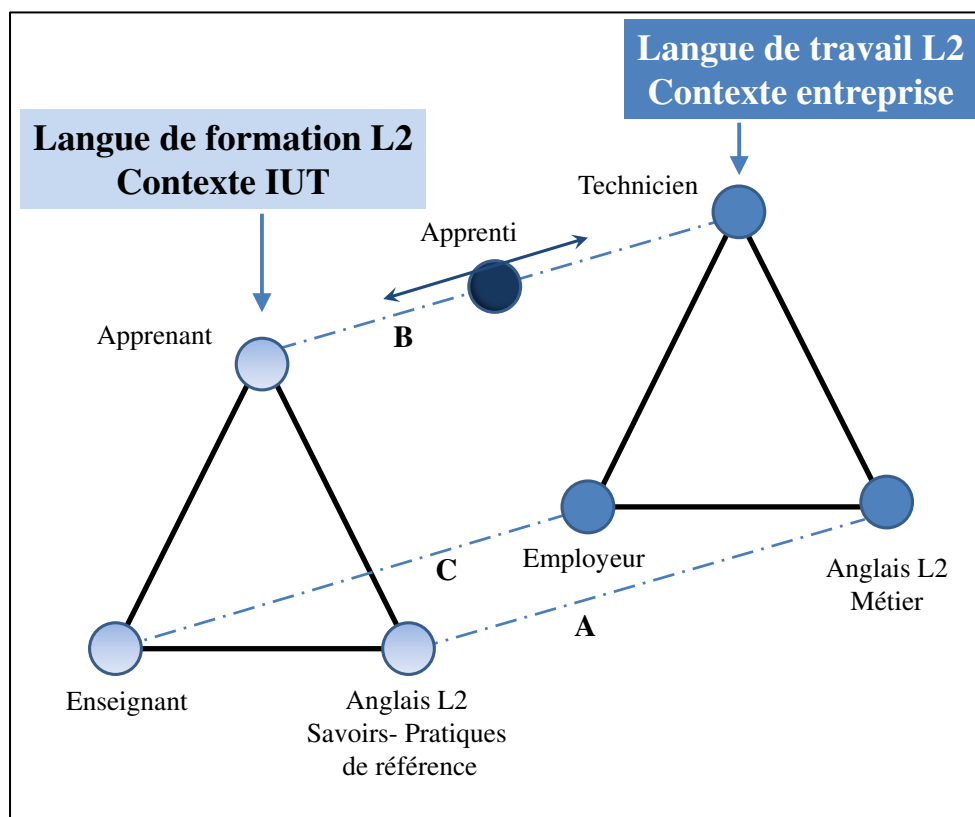


Figure 61 — Prisme L2 Formation/Travail (FT)

Nous obtenons une figure géométrique que nous nommons prisme L2 de Formation/Travail (FT). Chacun de deux triangles apparaît dans son contexte. Les trois pôles du triangle de formation initiale à gauche sont modifiés dans le triangle d'usage à droite, qui n'est plus didactique. Ainsi, l'un des trois pôles s'efface : celui de l'enseignant. Il est remplacé par le pôle correspondant à l'employeur. Les deux autres pôles sont toujours présents, mais modifiés. Le pôle apprenant devient celui de l'employé, le technicien dans notre contexte. A l'intersection de ces deux mondes peut se trouver l'apprenti, apprenant et employé à la fois, étudiant à l'université et s'initiant à un emploi futur. Le pôle langue L2 se modifie, des savoirs à une langue-métier, de la langue apprise à l'université à la langue utilisée dans le contexte du travail.

Après notre étude de l'adéquation «relative», nous nous proposons à présent d'étudier les passages entre les deux mondes. Ils suivent les trois arêtes du prisme, en pointillé.

- L'arête A, des savoirs à la langue-métier, concerne les liens nécessaires entre les savoirs acquis à l'université et ceux requis dans le monde du travail.
- L'arête B, de l'apprenant à l'employé, concerne l'évolution de l'apprenant vers son statut futur d'employé. Les problèmes liés à la personnalité de l'individu en question sont concernés.
- L'arête C, de l'enseignant à l'employeur, figure le passage vers de nouveaux protagonistes, un nouveau travail demandé, de nouvelles tâches et situations.

Alors que notre recherche est centrée sur l'apprenant-futur employé (arête B), nous pensons qu'une meilleure connaissance des autres pôles du triangle de droite nous permet à présent de revenir au triangle initial en précisant certaines caractéristiques particulières à l'IUT, en ce qui concerne le pôle lié au savoir et celui lié à l'enseignant. Tout comme la didactique propose un va-et-vient entre théorie et pratique sur le terrain, ces passages doivent permettre un va-et-vient entre les deux mondes, chaque monde se nourrissant de l'autre. La didactique que nous choisissons doit donc être dynamique et ouverte.

8.3.2 Des savoirs à la langue métier, de l'enseignant à l'employeur

Comme nous l'avons indiqué, à l'IUT, le savoir « enseigné » est un savoir « professionnalisant ». Il est à la fois savoir savant et savoir lié aux « pratiques sociales de référence » mentionnées par Jean-Louis Martinand (cf. 1.1.3) Il est donc intéressant pour l'enseignant de langue de mieux connaître ces pratiques sociales de référence, perçues peut-être plus facilement par un enseignant de matières techniques que par un enseignant de langue, peu formé au départ à la langue de spécialité du domaine scientifique et technique. L'enseignant d'anglais, s'il souhaite élargir ses connaissances dans le domaine, peut se rendre à l'atelier de son département d'IUT, avec un collègue des disciplines techniques, mais la visite s'effectuera en français. Il peut également étendre ses connaissances lors de la visite d'étudiants en stage dans les entreprises, mais ce n'est pas vraiment le but.

L'enseignant peut également, en salle de cours, apprendre des étudiants, qui aiment inverser les rôles et partager leurs connaissances du domaine. Il peut jouer de son ignorance, feinte ou non, envers certains problèmes techniques ou le fonctionnement de moteurs, par exemple, pour le faire expliquer en anglais par l'étudiant. Les rôles ne sont donc pas affectés une fois pour toutes et l'enseignant est prêt à ne pas vouloir seulement « transmettre » le savoir, la culture et à ne pas être le seul à le faire. Médiateur, l'enseignant est dit « passeur culturel » (Zakharchouk, 1999) mais à l'IUT, il est aussi un passeur entre deux mondes,

l'université et le travail. En fait, l'enseignant d'anglais apparaît dans le contexte de l'IUT comme un passeur interculturel. Les cultures sont diverses, liées aux nationalités, aux langues, à l'université et à l'entreprise.

Quelle que soit la démarche, elle implique une volonté et une curiosité de la part de l'enseignant pour se former dans le domaine de la spécialité étudiée et de la langue de spécialité. Sa démarche peut ressembler parfois à un apprentissage « sur le tas », apprentissage incident. Il peut glaner les informations au fur et à mesure des occasions qui s'offrent à lui, ou selon les besoins qui apparaissent dans les cours, mais il est en mesure d'adopter une pratique réflexive et de conceptualiser. Or, combien d'enseignants de langues se disent un peu « démunis » en arrivant dans leur département de spécialité ? La possibilité pour les étudiants d'anglais se destinant à l'enseignement, de choisir une formation en anglais de spécialité pour l'enseignement LANSAD, doit donc être clairement encouragée.

Dans le monde de l'entreprise, l'enseignant disparaît, remplacé par l'employeur. Des similitudes sont palpables au début de l'emploi. L'entretien d'embauche et l'anxiété langagière qu'il peut déclencher est un premier exemple, comme nous l'avons mentionné précédemment (cf. 7.2.1). Puis, l'employeur se comporte un peu comme l'enseignant. Le nouveau technicien, par exemple, n'est pas laissé seul dans une téléconférence, il est initié et aidé. D'autres similitudes peuvent être perçues ; par exemple, l'un comme l'autre peuvent représenter une direction ou une institution qui donne un travail à effectuer, des tâches et qui les évaluent.

8.3.3 Connaissance des tâches en entreprise

Pour effectuer nos entretiens, nous nous sommes déplacées dans les entreprises, échangeant notre position d'enseignante dans sa classe contre celle de chercheuse, ou pourrions-nous presque dire d'ethnologue, avec dictaphone et bloc-notes. Les brèves visites que peuvent effectuer les enseignants de langue aux stagiaires en entreprise à la fin de la deuxième année d'IUT, utiles pour une première approche, se sont vues magnifiées pour nous, lors de nos recherches. Nos renseignements ne sont plus à l'échelle d'une entreprise unique, mais bien d'une dizaine d'entreprises représentatives du domaine. La connaissance précise des tâches affectées aux techniciens du domaine nous a semblé faire partie intégrante de la connaissance du contexte, du milieu. Cet accès direct à la communauté de discours a répondu à un questionnement et amorcé d'autres interrogations. La connaissance de ces tâches en entreprise est riche d'enseignements pour le choix et l'élaboration des tâches pédagogiques liées au domaine de spécialité. En effet, d'après le CECRL :

Les compétences diverses des apprenants sont en relation étroite avec leurs caractéristiques individuelles de nature cognitive, affective et linguistique, ce dont on doit tenir compte quand on analyse la difficulté potentielle d'une tâche donnée pour un apprenant particulier. (2000 : 123)

Or, le premier point mentionné dans la section consacrée aux facteurs cognitifs est la « familiarité de la tâche » (ibid.), qui permet de diminuer la charge cognitive et qui rend la tâche plus aisée selon le degré de familiarité de l'apprenant avec divers paramètres. Le texte du CECRL énumère ensuite ces paramètres, que nous rappelons ici :

- le type de tâche et les opérations à effectuer ;
- le(s) sujet(s) ou les thèmes ;
- le type de texte, le genre ;
- le schéma interactionnel en jeu (scénario et structure) ;
- le savoir socio-culturel pertinent.

Ainsi, par l'intermédiaire des enquêtes en entreprise, que ce soit l'enquête quantitative auprès des techniciens anciens étudiants, les carnets de bord ou bien l'enquête qualitative, nous avons pu cerner les différents paramètres ci-dessus. Nous avons essayé d'identifier et de classer les tâches, de dégager leur contenu et leur genre. Nous avons pu étudier de quelle façon se déroulaient les interactions, par exemple avec les suites e-mails – téléphone. De plus, en observant les entreprises et leur ouverture vers l'étranger, nous nous sommes également concentrées sur les « conventions sociales [...] les « différences entre culture cible et culture de l'apprenant et la conscience interculturelle » (id. : 83).

Faire acquérir à l'apprenant cette familiarité de la tâche nous semble être une illustration de la capacité de l'enseignant à agir en amont. Il est ainsi à même d'anticiper les difficultés que peut rencontrer l'employé qui découvre une tâche inconnue jusqu'alors, réduire le temps nécessaire à la découverte de la tâche et limiter l'anxiété langagière qui risque de surgir.

8.4 Schèmes et situations

Le thème de « familiarité de la tâche » n'est pas sans rappeler la notion de « schème » développée par Jean Piaget. Jean Piaget, cité par Pierre Pastré, décrivait ainsi la constitution d'un schème : « La connaissance procède de l'action, et toute action qui se répète ou se généralise par application à de nouveaux objets engendre par cela même un 'schème' » (2011 : 88). Jean Piaget s'est intéressé surtout aux schèmes sensori-moteurs de l'enfant. Puis, Gérard Vergnaud, dans sa théorie de conceptualisation dans l'action (1996), a étendu cette notion à toutes les formes d'activités :

Le concept de schème est pertinent pour tous les gestes, les raisonnements et opérations techniques et scientifiques, les interactions sociales et notamment les activités langagières, les émotions et l'affectivité ». (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 : 153)

Il est intéressant de constater que « les activités langagières » sont clairement citées ici. Plus précisément, Gérard Vergnaud a défini la notion de schème comme : « une forme invariante d'organisation de l'activité et de la conduite pour une classe de situations déterminée » (2007 : 17). Le couple schème-situation(s) apparaît ici, et l'un ne va pas sans l'autre.

Pierre Pastré, étudiant différentes configurations d'apprentissage, choisit (entre autres), d'une part des activités à dominante technique et d'autre part, deux activités à dominante relationnelle mises en parallèle : une activité de service et une activité d'enseignement. Or, nous pouvons concevoir le travail du technicien qui s'exprime en anglais comme un travail à la fois technique et nécessitant des compétences langagières. La L2 fait directement partie de l'activité, voire de la co-activité. Nous nous souvenons des DRH qui recherchent cette double compétence.

Cependant, différents problèmes liés à la dénativisation peuvent surgir dans les interactions. Notons deux exemples précis qui peuvent se produire, pour l'un au début de l'interaction et pour l'autre lors de son déroulement. En premier lieu, la perception de l'objet d'activité risque de ne pas être identique pour le technicien et son/ses interlocuteur(s), selon l'action ou le mode d'action à réaliser. Par exemple, la perception pour le même objet, d'un « objet technique » pour le technicien et d'un « objet d'usage » pour un client (Pastré : 205) peut apparaître encore plus décalée dans le cas de l'utilisation de la L2, lors d'une différence interculturelle, si les interlocuteurs n'ont pas la même nationalité et ont une façon différente de travailler.

Puis, dans le cas d'une description de procédé ou d'un problème technique à résoudre, le niveau de complexité technique peut entrer en jeu et entraîner des modifications au niveau langagier. Or, d'après notre enquête quantitative, nous avons remarqué que plus la complexité technique s'accroît, plus les interférences avec la L1 sont fréquentes. Ainsi, il nous a été indiqué qu'une réunion tenue en anglais, comprenant des Français et des Allemands, pouvait être interrompue quelques instants (avec l'accord des collègues germaniques de préférence), par un changement de code et le recours à la langue française pour qu'une situation soit clarifiée. Nous voyons par ces exemples que, si l'efficacité et la rapidité d'exécution de la tâche sont visées, la dénativisation doit avoir lieu, afin que le technicien s'approprie la tâche.

La notion d'appropriation de la tâche est primordiale et liée à l'assimilation du savoir : « une tâche scolaire n'est pas une fin en soi : il ne suffit pas de la réussir pour qu'il y ait

assimilation du travail qui y est impliqué » (Pastré : 206). Le concept de schème montre bien que la totalité du processus doit être effective, afin de permettre l'inférence en vue de l'adaptation et l'ajustement à de nouvelles situations. Cette appropriation de la tâche par l'apprenant ou le technicien peut difficilement avoir lieu sans la possession d'un socle de connaissances de base dans la L2, qui est la condition minimale requise par les responsables industriels interviewés. Cependant, il est nécessaire que les apprenants possèdent également des outils, comme des stratégies de communication, qui leur permettront de construire leur savoir et d'optimiser leur utilisation de la L2.

8.5 Des situations de travail à l'apprentissage par problèmes et par projets

Pierre Pastré souligne que la didactique professionnelle pourrait se nourrir des didactiques disciplinaires et de leurs recherches concernant l'apprentissage des élèves (2011 : 244). A l'inverse, nous pensons que des apports de la didactique professionnelle aux didactiques disciplinaires, dans le cadre d'un enseignement professionnel comme l'IUT, peuvent être positifs. Ainsi, par exemple, pour ce qui concerne l'étude des situations, la didactique professionnelle peut apporter des pistes de travail, puisque comme l'indique Solveig Fernagu-Oudet :

Appliquée à la formation, la didactique professionnelle transforme les situations de travail en situations didactiques par le biais de situations-problèmes. Elle permet aux savoirs d'être mis en œuvre autour de situations concrètes. Le travail est alors objet et support de formation. (2004 : 130)

Les situations-problèmes et l'apprentissage par problèmes ou par projets (APP) semblent donc particulièrement indiqués pour l'enseignement en IUT. En cours d'anglais cependant, les situations de travail ne sont pas les seules qui vont intéresser l'enseignant. Là se trouve une différence importante avec la didactique professionnelle pour les langues, nous semble-t-il. Le texte du CECRL indique :

En formation continue, il peut y avoir des conflits d'intérêt entre, d'une part des employeurs qui financent les cours et s'attendent à ce qu'ils soient consacrés au domaine professionnel et, d'autre part, des étudiants qui seraient plus intéressés à développer le domaine des relations personnelles. (2000 : 41)

Le domaine principal en formation continue est professionnel. Or, pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères à l'IUT, les quatre domaines majeurs distingués par le CECRL sont les domaines personnel, public, professionnel et éducationnel (ibid.). Ceci étant dit, les situations peuvent concerner plusieurs domaines, le cloisonnement n'est pas strict. La formation initiale à l'IUT est donc plus vaste que la formation continue,

elle s'intéresse à l'anglais courant et de spécialité, conformément au PPN. Nous reviendrons bien entendu sur cette différence fondamentale mais, pour cette section, nous allons nous limiter aux situations de travail.

Bernard Fraysse met en parallèle l'apprentissage à l'université centré sur l'apprenant et l'évolution qui s'est opérée dans le monde du travail où :

On passe d'une organisation productive, centrée sur le poste de travail, à une organisation supposée valorisante et créatrice de compétences pour l'individu salarié. Compte tenu de ce qu'est devenu le marché de l'emploi, les diplômes, bien que constituant toujours une référence incontournable, ne suffisent plus à différencier et à départager les candidats. Ceux-ci sont alors invités à démontrer et à valoriser leurs connaissances en situation. (2007 : 90)

L'auteur s'intéresse plus particulièrement à la formation des élèves-ingénieurs, mais nous pensons que sa réflexion peut s'appliquer, dans le cadre de l'IUT, à la formation des techniciens. Les savoirs liés à une seule discipline apparaissent comme nécessaires, mais non suffisants. Bernard Fraysse indique qu'une organisation de savoirs pluridisciplinaires est à établir, qui mène à articuler les disciplines entre elles, ainsi qu'avec les pratiques de référence. Le savoir-faire et le savoir-être se mêlent. L'employé n'est pas seul, mais fait partie d'une entreprise et le rapport à autrui est également évalué dans les situations de travail. John Dewey insistait sur les aspects psychologiques et sociologiques de l'éducation. Pour lui, les uns ne vont pas sans les autres, afin de permettre l'intégration de la personne dans la société (1897 : 77-78).

A l'IUT, l'apprentissage par problèmes et par projets peut être une solution envisagée pour aller dans ce sens. Il est utilisé notamment à l'INSA de Toulouse et les IUT se penchent toujours sur ces apprentissages, en particulier avec l'arrivée du nouveau PPN et les réformes du lycée. Ainsi, le titre des journées de l'Assemblée Régionale des IUT (ARIUT) des 6 et 7 juin 2013 n'est autre que : « Au cœur des réformes : un nouvel essor pour les projets ».

A l'INSA de Toulouse, qui accueille certains de nos étudiants après le DUT, cette pédagogie est en place depuis quelques années. Un extrait d'un guide pratique pour une pédagogie active a été mis en ligne pour aider les enseignants intéressés par l'APP. Une définition de l'APP y est donnée :

Dans la pratique, on parle d'APP, mais il s'agit en fait d'une famille d'approches telle que l'Apprentissage Par Problèmes et l'Apprentissage Par Projets. Ces approches ont toutes en commun d'être centrées sur ce que fait l'étudiant. L'enseignant n'intervient plus pour présenter la matière aux étudiants mais bien pour créer des situations suscitant l'apprentissage et pour accompagner les étudiants dans leurs apprentissages. (<INSA, 1>

La « situation » apparaît comme point de départ à l'apprentissage à l'université, de même qu'elle déclenche l'activité du technicien au travail. Il s'agit d'apprentissage actif

puisque ces approches, nous dit-on, « sont centrées sur ce que fait » l'apprenant. Notre identification des différentes tâches et de leurs contenus entre tout à fait dans ce cadre et pourra être utilisée comme déclencheur de situations-problèmes. Ainsi, par exemple, les problèmes techniques à résoudre, la communication en anglais qui peut s'ensuivre ou bien les questions de gestion de projets techniques sont directement concernés par cette approche. Ensuite, l'enseignant devra, selon Bernard Fraysse :

identifier dans les problèmes du champ professionnel la structure conceptuelle, c'est-à-dire un ordonnancement des problèmes en fonction de leurs difficultés, alors que le champ professionnel, lui, se caractérise par une diversité de causes et leurs interactions. (2007 : 92)

Ainsi, suite à cette ré-organisation des problèmes, l'enseignant va didactiser ces situations de travail devenues situations-problèmes.

8.6 Imitation et simulation, du jeu de rôles au simulateur de vol

Gilles Chamberland et Guy Provost notent que « les processus d'apprentissage par l'imitation ou de l'enseignement par la simulation font partie de nos plus vieilles stratégies cognitives » (1996 : 6). Denis Lemaître, dans un article concernant le phénomène de mimesis dans la formation des ingénieurs, s'intéresse à l'acquisition des savoirs et à la construction de l'identité professionnelle chez les élèves-ingénieurs (Lemaître, 2007). Il rappelle la mimesis et la « mise en intrigue » selon Paul Ricœur. Ce dernier, en analyse littéraire, proposait les trois formes suivantes de mimesis : le temps vécu, le temps du récit ou la mise en intrigue et le temps de la lecture (Ricœur, 1983/1991). Comme Denis Lemaître avec les élèves-ingénieurs, nous pouvons appliquer ces trois temps à l'apprentissage de l'apprenant-futur technicien. La mimesis I correspondrait à la « pré-compréhension » du monde de l'entreprise, la mimesis II à « l'agencement des faits » par l'étudiant et la mimesis III « aux effets produits » sur les autres (Lemaître, 2007 : 19-21). Ainsi, l'auteur montre que le choix de telle ou telle méthode d'apprentissage, par l'enseignant ou l'institution peut agir, par exemple, sur la perception du métier d'ingénieur (pour nous de technicien) par l'apprenant, selon qu'il travaille seul ou en équipe sur des problèmes.

Cette mimesis dans l'apprentissage vient en écho à la simulation proposée par l'enseignant pour didactiser les situations-problèmes. Dans le cas de l'IUT, le temps vécu pourrait correspondre aux situations en entreprise, donc aux pratiques de référence. La mise en intrigue ou « une mise en scène »³⁸ de la situation (Fraysse, 2007 : 92) est ici pédagogique

³⁸ En italiques dans le texte.

et effectuée par l'enseignant. Enfin, le temps de la lecture est la réception faite par l'apprenant, émotionnellement et cognitivement. Dans le PPN de 2005 et le nouveau PPN, nous avons la même référence « à la simulation », « aux jeux de rôles ». Cette simulation est un phénomène commun à l'enseignement des langues étrangères et à certaines matières techniques. Ainsi, différentes formations sur simulateur existent, simulateurs de vol, de la conduite de centrales nucléaires. Pierre Pastré note la globalité de cette activité, « de la conceptualisation, des habiletés gestuelles [...] des moments de communication et de coopération » et l'importance du debriefing (2011 : 273).

Dans les questionnaires destinés aux apprenants d'IUT, nous leur avons demandé de suggérer des activités qui pourraient diminuer l'anxiété langagière. Les résultats obtenus comprenaient le théâtre, les jeux, la prise de parole en public et les mises en situation. PPN et apprenants semblent donc s'accorder sur le bien-fondé de l'enseignement par simulation.

8.7 Travail collaboratif et coopératif

Le travail de technicien est, de nos jours, rarement un travail solitaire. Nous avons vu que le technicien pouvait avoir à s'intégrer dans une équipe internationale. Dans le questionnaire aux étudiants, environ 60% des répondants pensaient que la connaissance de l'anglais pourrait les y aider en France (cf. questionnaire national aux étudiants de deuxième année GMP, 2011). Le travail en équipe en anglais est un véritable enjeu pour les ingénieurs et les techniciens. Les critères donnés par l'Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) aux Etats-Unis, insistent sur les relations interpersonnelles et le travail en équipe, comme le rappelle Michaël Prince dans son article concernant l'apprentissage actif :

For engineering faculty, the need to develop these skills in their students is reflected by the ABET engineering criteria. Employers frequently identify team skills as a practical gap in the preparation of engineering students. (2004 : 227)

Les ingénieurs sont mentionnés ici, mais ceci est également vrai pour les techniciens qui vont évoluer dans leurs carrières. L'apprentissage collaboratif va dans ce sens, puisqu'il peut concerner, nous dit Michael Prince, toute méthode d'instruction selon laquelle les étudiants travaillent en petits groupes et poursuivent un but commun³⁹ (id. : 223). L'utilisation des TICE dans les IUT facilite grandement cet apprentissage qui dépasse les frontières. Une autre forme d'apprentissage actif, considéré ou non comme collaboratif selon les chercheurs, est l'apprentissage coopératif. Prince nous dit qu'il peut être défini comme une forme

³⁹ Notre traduction. En anglais dans le texte : "Collaborative learning can refer to any instructional method in which students work together in small groups toward a common goal."

structurée de travail en groupes selon laquelle les étudiants poursuivent un but commun, tout en étant évalués individuellement⁴⁰. Cet apprentissage est basé non pas sur une compétition ou une concurrence mais bien sur une coopération. Il s'agit bien là d'un travail d'équipe, où les apprenants interagissent, sont interdépendants et construisent leurs savoirs, tout en conservant leur individualité. L'engagement de l'étudiant est alors considéré comme un avantage certain par rapport à des méthodes d'enseignement plus traditionnelles (id. : 226). Des sentiments positifs peuvent également naître : joie de la découverte, fierté de la mission accomplie, par exemple.

8.8 L'alternance IUT/entreprise comme mode hybride

L'apprentissage en alternance IUT/entreprise est un exemple-type qui peut bénéficier des apports mutuels de la didactique des disciplines et de la didactique professionnelle. Il apparaît comme un mode hybride, appartenant partiellement au monde du travail et partiellement à celui de l'IUT. Pierre Pastré indique :

L'apprentissage selon l'enseignant est structuré par le savoir à acquérir. La situation est alors utilisée comme une occasion pour construire du savoir [...] L'apprentissage selon le tuteur est structuré par la tâche qu'il faut réussir. (2011 : 261)

L'intérêt croissant des étudiants pour les formations en alternance n'est pas dû qu'à l'aspect financier mais aussi à l'intérêt pour une pratique directe. Les étudiants d'IUT qui font ce choix cherchent une combinaison des approches par situations dans l'entreprise ainsi qu'un accès à la fois à un savoir centré sur des pratiques de référence et à un savoir « savant ». Le savoir oscille entre une fonction d'outil et le fait d'être un objet culturel (Régine Douady, 1986). Ainsi, par exemple, pour les étudiants en apprentissage, l'anglais de spécialité revêt un intérêt plus direct, puisque directement « utilisable » dans l'entreprise alors qu'à l'IUT, il est outil et objet. Un groupe de travail auquel nous appartenons, encore tout récent au sein du GERAS, concerne l'existence de la didactique de l'anglais de spécialité. Si une telle didactique existe, le groupe s'intéressera notamment à expliciter les différents pôles, leurs interactions et le contexte de la didactique, revus à la lumière de l'anglais de spécialité.

L'apprentissage « sur le tas », apprentissage dit incident, résout un problème mais non tous les problèmes et apporte une solution ponctuelle. Le retour à l'IUT peut permettre de ne pas laisser cet apprentissage incident sans suite. Le debriefing effectué après chaque alternance permet le recul nécessaire et le développement de la réflexivité et de l'inférence.

⁴⁰ Notre traduction. En anglais dans le texte : “Cooperative learning can be defined as a structured form of group work where students pursue common goals while being assessed individually.”

L'espace et le temps ont une importance toute particulière avec l'apprentissage et lui confèrent son mode hybride. L'espace est comme dédoublé entre entreprise et université et avec lui l'environnement, le « savoir savant » et les « pratiques sociales de référence », les personnes, l'apprenant/employé lui-même. Le temps est lié à l'espace, le temps des études et le temps du travail en entreprise.

8.9 Comparaison entre les PPN GMP 2005 et 2013 et implications

Durant les deux années universitaires 2011-2012 et 2012-2013, nous avons participé à plusieurs réunions en vue de la préparation du programme pédagogique national de 2013 (cf. 3.3.3). Les recherches effectuées dans le cadre de notre doctorat se sont révélées utiles et nous ont permis d'émettre des suggestions lors de l'élaboration du PPN en langue étrangère.

Le PPN 2013 entre en vigueur en septembre 2013 et sera utilisé lors de l'accueil des nouveaux bacheliers STI2D (<PPN, 2013>). Nous pouvons à présent comparer les nouvelles directives 2013 pour le module de langue étrangère avec les directives précédentes datant de 2005 (<PPN, 2005>). D'ores et déjà, nous pouvons dire qu'il ne s'agit pas d'une révolution, mais bien d'une évolution.

➤ Les objectifs

Les objectifs de 2013 sont les suivants :

L'enseignement de la langue étrangère en IUT vise à fournir un instrument de communication à la fois professionnel et général, dont la pratique est devenue indispensable par l'internationalisation des relations.

L'apprentissage de la langue de spécialité permettra au diplômé de participer à des projets industriels. Il sera également sensibilisé aux différences culturelles. (26)

La première phrase reprend mot pour mot la version précédente, avec les termes-clés de « communication », langue « générale et professionnelle ». L'adjectif « indispensable » est conservé à juste titre, comme nous l'avons montré dans notre enquête quantitative. En revanche, la deuxième et la troisième phrase ont été ajoutées. L'anglais de spécialité apparaît pour la première fois, en lien avec les projets industriels. L'aspect interculturel est également présent.

Un autre point très important et demandé par le PPN 2013 concerne le niveau B2 souhaité en fin de cursus (déjà mentionné dans le chapitre 8), ou tout au moins un accroissement d'un niveau selon le CECRL « pour tenir compte de l'hétérogénéité des bacheliers ». Le problème de l'hétérogénéité, placé en première position dans la liste de problèmes par les enseignants, est ici reconnu officiellement. Seule la pratique nous indiquera

la faisabilité de ce point. Ceci implique la mise en place plus systématique d'une évaluation diagnostique. En 2012, cette évaluation diagnostique s'est déroulée au Centre de Langues de l'IUT avec l'utilisation du test ELAO. Le test ELAO (Efficient language assessment on-line) est un test de positionnement en langues, basé sur le cadre européen. Ce test a été choisi par les composantes de l'Université de Toulouse intéressées, dont l'IUT. Il a l'avantage de s'adapter « automatiquement et en temps réel aux réponses du candidat » (<ELAO, 2013>). L'évaluation formative a pris la forme de contrôle continu dans les divers savoir-faire, effectués tout au long des semestres. L'évaluation sommative comportait des partiels organisés à chaque fin de semestre. Il conviendra à présent d'introduire une évaluation sommative, à l'aide de ce même test, en fin de cursus, afin de constater si un niveau a été effectivement gagné pendant les deux années menant au DUT.

➤ Modalités pédagogiques

Les « recommandations » de 2005 sont devenues des « modalités pédagogiques ». Elles commencent ainsi :

L'enseignement met à profit une variété d'outils à l'aide des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'enseignement (TICE) et de ressources authentiques pour développer les cinq compétences linguistiques.
(26)

Les TICE sont maintenant clairement mentionnées et l'acronyme englobe et remplace l'énumération de 2005 : « DVD, laboratoires de langues, salle multimedia, etc ». Les TICE apparaissent en première place, ceci montrant, s'il en était besoin, leur aspect incontournable et la richesse des supports qu'elles offrent dans l'apprentissage des langues. D'ailleurs, la formule « l'enseignement doit mettre à profit les outils » employée en 2005, devient, comme une évidence en 2013 : « l'enseignement met à profit ». A côté des TICE, les « ressources authentiques » font référence au nécessaire usage de documents sonores, écrits ou audiovisuels liés au domaine étudié. Il n'est pas précisé que ces « ressources » doivent être didactisées, afin de les exploiter en salle de cours, car le fait qu'elles soient authentiques n'est pas suffisant pour l'enseignement. Les quatre compétences mentionnées en 2005, sont à présent cinq, avec la division expression orale en continu et expression orale en interaction. Les activités de médiation n'apparaissent pas. Peut-être est-ce dommage pour la spécialité aéronautique, où les techniciens sont parfois amenés à traduire des textes techniques pour faciliter le travail des opérateurs, par exemple. Mais ce manque potentiel peut être compensé

par l'enseignant, dans le cadre de l'adaptation régionale et de l'orientation du département GMP Toulouse en sciences aéronautiques.

La phrase suivante, ajoutée par rapport à 2005, prend toute son importance : « Il conviendra de viser à terme la correction grammaticale et l'authenticité de la prononciation, le respect des accents toniques ». Cette insistance sur les fondamentaux est à noter. Ceci correspond bien aux manques des apprenants, perçus par les enseignants au niveau grammatical et phonétique (cf. 4.2).

Ensuite, les modalités pédagogiques du PPN 2013 reprennent celles de 2005, concernant le travail en petits groupes ou en binômes, en TP, qui permet une expression écrite et orale plus individuelle : « Il permet les jeux de rôles, les simulations de conversation et plus généralement une interactivité constructive ». Les activités mentionnées sont basées sur l'imitation, qui constitue une part de l'apprentissage en classe, tout comme l'apprenti dans son travail imite son maître. Ensuite, comme en 2005, l'accent est mis sur le fait qu'il s'agit d'une pédagogie « active », où l'apprenant construit ses connaissances. La nécessité de « la prise de parole en public et la production de documents » sont rappelées. Les activités de production sont encouragées, et elles pourraient l'être également hors des cours puisque, comme travail (cf. 5.1.5).

Ce paragraphe se termine par une toute nouvelle phrase dans le PPN nous l'avons vu, les techniciens les favorisent en dehors de leur 2013 : « Ils [les étudiants] doivent également gagner en autonomie, dans les méthodes de recherche d'information ainsi que dans leurs pratiques d'apprentissage ». L'accent est mis ici sur l'acquisition de l'autonomie grâce à la pédagogie « active » mentionnée juste avant. Les étudiants doivent « prendre en main » leur apprentissage, connaître leurs besoins propres et apprendre une méthodologie de recherche de documentation sur Internet par exemple, un des problèmes perçus par les enseignants lors de notre enquête à l'université. Les centres de langues dont disposent certains IUT et universités existent, pour aider les étudiants à posséder une certaine autonomie dans leurs activités. Leur utilisation régulière, ainsi que la pratique d'activités en dehors du cadre universitaire, doit faire partie de « l'apprendre autrement » afin de renouveler la motivation des apprenants. Notons que les termes liés à l'affect n'apparaissent pas du tout dans « les modalités pédagogiques » ; il n'est pas question de motivation, d'anxiété langagière ni de plaisir.

Dans le dernier paragraphe de cette partie, l'accent est mis sur le travail collaboratif entre les matières et notamment sur l'Enseignement d'une Matière intégré à une langue étrangère (EMILE). L'appellation EMILE n'apparaît donc que récemment, dans le PPN 2013.

➤ Semestre 1 « Communication en langue étrangère : outils de base » (46)

Pour ce qui est des coefficients, le semestre 1 obtient un coefficient de 2.5 au lieu de 2 précédemment, le semestre 4, plus court, perd 0.5 et passe à 1.5, les autres semestres sont à un coefficient de 2 chacun. Le semestre 1 revêt donc une importance accrue dans le PPN 2013, et un nouvel objectif du module de langue étrangère de S1 est spécifiquement de « consolider les fondamentaux en grammaire et en phonétique ». Cette première phase est bien le renforcement des bases. Ceci pourra donc nécessiter une adaptation par rapport au travail effectué jusqu'à présent, et nos recommandations en feront état. Les deux autres objectifs du module concernent la communication. Il s'agit de « la communication générale, professionnelle et technique ». Dans ces trois domaines, les outils de base devront être fournis concernant notamment la prise de contact en face à face, par courriel ou téléphone et l'établissement d'une communication simple. La localisation dans l'espace, la description d'objets et de mécanismes simples seront des points à faire acquérir également. Trois nouveautés apparaissent clairement : les courriels (adresses, rédaction) réservés au S2 auparavant, les données chiffrées à présenter et à commenter ainsi que les brèves présentations orales. Ces apports vont tout à fait dans le sens de nos résultats puisque nous avons noté l'intérêt des courriels et la nécessité d'augmenter les possibilités de prise de parole. De plus, un changement est à remarquer pour la langue de spécialité : la seule mention de « vocabulaire technique de base » à acquérir dans le PPN 2005, devient fournir les « outils de communication technique » en 2013. L'anglais de spécialité ne se résume pas, bien sûr, à un lexique, mais les faits de la langue de spécialité sont déjà appréhendés en S1, tels l'explication d'un « mécanisme simple » avec l'utilisation du passif ou des modaux, par exemple.

➤ Semestre 2 : Langue étrangère technique et professionnelle : rechercher et transmettre des données (61)

Comme dans le PPN de 2005, le semestre 2 apparaît plus centré sur la langue professionnelle et de spécialité que sur l'anglais général. Ceci est sans doute choisi dans le but de motiver les apprenants qui souhaitent, dans leur ensemble, voir l'apprentissage de l'anglais se démarquer de celui du lycée où l'obtention du baccalauréat concentre la plupart des intérêts. Bien que le niveau-seuil B1 ne soit pas acquis pour bon nombre d'apprenants, l'anglais de spécialité – niveau simple – est introduit dès le second semestre (PPN 2005). A Toulouse, la tendance est la même, d'autant que l'adaptation locale dans le domaine aéronautique le permet. Les apprenants disent apprécier cette orientation et, selon les

enseignants, il est fréquent d'avoir des retours positifs d'étudiants qui disent « découvrir l'anglais sous un autre jour ». La volonté de participer peut se déclencher avec une re-motivation de l'apprenant, à l'aide des documents issus de son domaine de prédilection et didactisés pour le travail en salle de cours.

Dans le PPN 2013, l'accent est mis sur la capacité d'intégration à des équipes internationales utilisant l'anglais lingua franca, ainsi que sur la dimension interculturelle. Nous savons que cette capacité est très importante pour les techniciens de nos jours, notamment dans l'industrie aéronautique, car beaucoup d'entreprises sont à présent transnationales. L'étude de documents sonores ou de vidéos avec des locuteurs natifs et non-natifs est donc tout à fait recommandée.

De plus, parallèlement à la recherche d'informations, l'apprenant devra être capable de « comprendre et donner des instructions », décrire « le fonctionnement de systèmes mécaniques simples [...] des expériences, procédés, méthodes et matériaux ». La liste d'activités est plus détaillée qu'en 2005 et des verbes d'action sont souvent préférés aux substantifs. Comme lors du S1, l'apprenant devra effectuer une présentation orale « avec les supports numériques actuels ». Cette proposition est intéressante et prévoyante, car elle laisse place aux tendances du moment et aux changements éventuels. Des enquêtes effectuées sur le terrain, dans les entreprises, pourront indiquer les nouveaux supports numériques utilisés, d'ici quelques années.

➤ Semestre 3 : Langue étrangère technique et professionnelle : rédiger et informer dans un contexte interculturel (78)

Bien que l'anglais général ne soit pas mentionné spécifiquement, il apparaît plus nettement qu'en 2005, avec des expressions comme « s'insérer dans le relationnel [...] avec aisance et politesse » ou bien « dans la dimension interculturelle ». Les deux PPN insistent sur l'apprentissage de l'anglais professionnel et de spécialité, à un niveau supérieur à la première année. Dans le PPN 2013, les phrases simples des semestres 1 et 2 deviennent des phrases complexes, le discours doit être articulé et argumenté logiquement. Le PPN 2013 est plus explicite qu'en 2005 et détaille les outils de communication professionnelle (présentation du cursus, CV, lettre de motivation, entretien d'embauche, utilisation du téléphone, des courriels). La mention « courriel simple » du S1 évolue en « rédiger des courriels : fixer des rendez-vous [...] rectifier des erreurs, organiser des réunions ». Dans la communication technique », l'expression écrite apparaît clairement avec le verbe « rédiger » qui s'applique à des procédés complexes ou des comptes rendus d'expérience. L'expression orale n'est pas

négligée, que ce soit en continu (exposer des procédés complexes) ou en interaction (téléphone).

➤ Semestre 4 : Langue étrangère générale, professionnelle et technique : *s'intégrer dans une équipe professionnelle internationale* (93)

D'avantage encore et plus clairement qu'en 2005, le PPN 2013 insiste sur le « relationnel », l'aspect interculturel, l'international, et des nouveautés apparaissent suivant le même thème : « pratiquer une activité en anglais dans un pays étranger » ou « préparer un déplacement à l'étranger ». L'expression orale est importante : il s'agit de « mener une conversation », « donner son point de vue », et « expliquer ». Il est demandé également de prendre la parole en continu avec une présentation de projet technique ou une soutenance.

Le PPN 2013 présente donc bien une évolution par rapport au PPN précédent. Il s'insère mieux dans le contexte de la mondialisation et répond davantage aux besoins des entreprises, tout en permettant l'acquisition et le renforcement d'un anglais courant.

➤ Spécificité du département GMP Toulouse 3

Bien que le PPN d'anglais soit suivi au département, il existe une spécificité propre due à son orientation unique en France en techniques aérospatiales. Nous pouvons résumer ainsi cette particularité des activités au long des deux années menant au DUT :

- Le premier semestre suit le PPN et se concentre sur une consolidation des bases grammaticales, lexicales et phonétiques acquises dans l'enseignement secondaire en vue d'une meilleure communication. Il donne également une base de vocabulaire scientifique et technique. A cette occasion, de courts textes concernant des moments clés de l'histoire de l'aviation ou des inventions peuvent être étudiés.

- Le deuxième semestre propose d'une part, une pratique de l'oral (compréhension et production), grâce à l'étude de vidéos liées à la mécanique en général puis à l'aéronautique en particulier, grâce aussi à des jeux de rôles, du travail en binôme, des présentations, par exemple. L'entraînement à l'écrit est effectué à partir d'articles scientifiques et techniques de vulgarisation scientifique dans ces domaines ou bien de documents provenant directement de sources techniques (fiches techniques par exemple).

- La deuxième année est davantage ancrée dans le monde de l'entreprise. Le PPN est également suivi, toujours avec une orientation aéronautique. Ainsi, par exemple, les exercices téléphoniques, les entraînements aux réponses à des offres d'emplois ou aux entretiens d'embauche, la lecture et la rédaction de documents techniques, les présentations effectuées

concernent particulièrement le domaine aéronautique, bien que ce ne soit pas restrictif. De plus, une brochure aéronautique est proposée par le département d'anglais lors du quatrième semestre.

8.10 Conclusion

L'adéquation de ce programme (PPN et orientation spécifique) avec les besoins des entreprises aéronautiques, tels que nous les avons évoqués dans les précédents chapitres, gagnerait à être renforcée, notamment dans l'approche orale (compréhension et production), mais également la production écrite. En effet, comme nous l'avons constaté, en ce début de 21^{ème} siècle, pour les techniciens en aéronautique, les relations avec des clients, des collègues ou une hiérarchie s'exprimant en anglais sont pratiquement inévitables. La connaissance des registres de langue, associée à celle des moyens de communication actuels nous semble être, par exemple, indispensable. Pourtant, il nous faut noter que l'horaire imparti par le PPN ne permet guère de grands changements. De plus, le département concerne en premier lieu le génie mécanique et productique et l'orientation en sciences aéronautiques est une adaptation locale.

Cependant, pour la rentrée universitaire 2013 et surtout celle de 2014, nous allons utiliser les résultats de nos recherches effectuées dans les entreprises aéronautiques et cibler plus précisément les besoins. Des recommandations et perspectives dans ce sens, sont présentées dans le chapitre suivant (cf. 9.2.5.1).

Chapitre 9

Recommandations et perspectives

9.1 Didactique appliquée à l'anglais de l'aéronautique

9.1.1 Préliminaires

Préliminaire 1 :

Tout au long de notre thèse, nous avons voulu montrer qu'une connaissance accrue du contexte de l'industrie aéronautique par les enseignants d'anglais favoriserait l'élaboration de mises en situations « proches du réel ». Ainsi, une familiarisation ou pré-accoutumance aux tâches effectuées par le technicien en entreprise pourrait permettre une diminution de l'anxiété à l'IUT et ensuite dans l'entreprise.

Préliminaire 2 :

L'enseignant d'anglais fait face à une contradiction. En effet, comme nous l'avons vu lors de l'étude du nouveau PPN 2013, le niveau de l'étudiant à la fin du cursus de deux années universitaires devrait être B2, ou à défaut un niveau supérieur à celui possédé à son entrée à l'IUT. Or, seul le texte correspondant au niveau B2 (au minimum) fait mention de la langue de spécialité, le niveau B1 étant le niveau seuil.

D'après nos résultats présentés dans la deuxième partie, nous obtenons le tableau récapitulatif suivant du pourcentage d'étudiants s'auto-estimant en A1 ou A2 à l'entrée à l'IUT, selon chaque savoir-faire :

| Niveaux auto-estimés A1 et A2 | Toulouse première année 2009 | France première année 2011 |
|----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Compréhension orale | 33% | 22% |
| Compréhension écrite | 21% | 14% |
| Production orale en interaction | 47% | 34% |
| Production orale en continu | 55% | 42% |
| Production écrite | 35% | 26% |

Tableau 90 — Niveaux auto-estimés inférieurs à B1 à l'entrée à l'IUT

Sauf exception, les pourcentages d'étudiants ci-dessus risquent fort de ne pas atteindre le niveau B2 à l'issue du DUT. En production orale notamment, nous voyons que la situation peut être préoccupante, même s'il s'agit d'une auto-estimation et que les étudiants peuvent se sous-estimer, en raison d'une anxiété langagière, par exemple.

Ceci voudrait dire que l'enseignement de l'anglais autre que général ne devrait pas être étudié avant le niveau B2. Or le PPN est clair : l'anglais général, la langue professionnelle et la langue technique sont abordés, au cours des différents semestres. Pour appréhender cette situation paradoxale, nous proposons une solution hybride qui aurait l'avantage d'aider à résoudre plusieurs problèmes.

9.1.2 Quelques principes de base

Nous nous inspirons de la didactique professionnelle et de l'analyse du travail, afin de proposer une didactique appliquée à l'anglais de l'aéronautique pour l'IUT. Cette solution hybride concerne tout d'abord le pôle « Savoir ». A l'IUT, nous avons souligné que le savoir « à enseigner » en L2 était un savoir « savant », mais qu'il était également lié aux pratiques sociales de référence. Or, si l'enseignant parvient à acquérir une bonne connaissance de ces pratiques, notre proposition vise à enseigner dès le premier semestre à l'IUT un anglais en grande partie lié à celles-ci, comme le préconise le PPN 2013. Le savoir « savant » sert de cadre à l'ensemble et est abordé indirectement par le biais des « pratiques ». Le mouvement va du particulier au général et non l'inverse. Le PPN 2013 prescrit clairement au semestre 1 et au semestre 4 l'utilisation d'« outils de communication générale » et à tous les semestres d'« outils de communication professionnelle » et d'« outils de communication technique ».

Il ne s'agit pas de didactique professionnelle puisque, comme nous l'avons déjà indiqué, il existe une différence importante pour l'IUT entre les deux approches que sont la didactique professionnelle et la didactique de l'anglais : à l'IUT, les situations professionnelles ne sont pas limitatives et l'enseignement de l'anglais peut viser les quatre domaines soulignés par le CECRL à savoir personnel, public, professionnel et éducationnel (2000 : 41). Ces domaines ne sont pas cloisonnés. Ceci montre bien que les situations de départ à l'IUT ne sont pas uniquement des situations de travail, mais couvrent un champ plus large. Pourtant, il nous semble intéressant d'introduire des situations de travail, d'ordre technique par exemple, dès le début du cursus de l'IUT, sans attendre que le niveau B2, qui reste hypothétique, soit atteint.

Cette didactique peut être inter- ou transdisciplinaire, à la croisée de didactiques disciplinaires, scientifiques et techniques, par exemple pour le secteur secondaire industriel. L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) pourrait se situer pour partie, en pédagogie, dans le cadre de la didactique appliquée à l'anglais de l'aéronautique avec des pratiques de référence ou des travaux pratiques dans les domaines des sciences aéronautiques ou du génie mécanique. Dans son article intitulé : « CLIL in higher education : the (perfect ?) crossroads of ESP and didactic reflection » (2013), Gail Taillefer indique que l'EMILE est devenu un « objet d'enseignement et de recherche »⁴¹ (32). Elle montre les différents modes d'EMILE en Europe comme un continuum allant du « non-Emile », avec séparation des langues, en passant par un pré-EMILE partiel (36-37), jusqu'au cas d'intégration complète avec une réelle collaboration entre les équipes de spécialistes de langue et de la matière concernée. Gail Taillefer insiste également sur le niveau de langue requis chez les étudiants. Celui-ci est indiqué par Kristin Bartik et al (2010 : 3) au minimum à B1+, et Gail Taillefer nous indique qu'il peut être à B2 pour de nombreux échanges Erasmus. Finalement, l'auteure s'interroge sur le statut de la langue d'enseignement : « a simple utilitarian tool, or the embodiment of disciplinary expertise itself ? What balance will be defined between target language fluency and accuracy? »⁴² A l'IUT, le niveau risque de ne pas être assez élevé, mais un ou deux enseignants d'anglais des départements GMP de France nous ont indiqué faire de l'EMILE avec des rapports de TP techniques en deuxième année d'IUT. D'autres départements effectuent des recherches et expériences. Le GMP Toulouse

⁴¹ En anglais dans le texte : « It [Content and language integrated learning (CLIL)] has become an object of both teaching and research ».

⁴² « une simple langue-outil utilitaire ou l'expertise disciplinaire même ? Quel équilibre sera défini entre l'aisance dans la langue cible et la correction de la langue ? » (Notre traduction)

pourrait suivre cette direction également si des collaborations se mettent en place, par exemple pour les sciences aéronautiques.

9.1.3 Avantages de la didactique appliquée à l'anglais de l'aéronautique

Dans le cadre de cette thèse nous ne pouvons que suggérer des pistes de recherche. Mais d'ores et déjà, quelques avantages apparaissent par rapport aux difficultés décelées dans notre étude. Elle pourrait notamment aider à résoudre des problèmes de :

- motivation ;
- hétérogénéité ;
- prise de parole, attitudes.

Certains étudiants, non ou peu motivés par l'anglais en général, le sont en revanche par les matières techniques. L'approche de l'anglais par le biais d'activités techniques peut donc être une source de motivation et une façon de lutter contre l'a-motivation. De plus, l'effet de nouveauté de l'approche, différente de celle de l'enseignement en lycée, peut susciter une attraction et une curiosité. Certains apprenants disent aux enseignants d'anglais d'IUT quand l'anglais de spécialité est abordé: « Je ne savais pas que l'on pouvait faire de l'anglais comme cela, c'est bien ».

L'hétérogénéité des groupes d'anglais en IUT GMP est le problème majeur perçu par les enseignants, comme le montrent les résultats de l'enquête réalisée auprès d'eux. Or, si cette approche est utilisée, le fait d'introduire l'anglais dans des situations techniques est un fait relativement nouveau pour les étudiants. Il l'est moins pour certains, mais souvent ce sont des apprenants issus de baccalauréats technologiques qui ont besoin d'être rassurés, en ce qui concerne l'anglais. L'intérêt est donc double. D'une part, les apprenants faibles en anglais mais intéressés par les matières techniques sont valorisés. D'autre part, des apprenants d'ordinaire bons en anglais général mais parfois peu motivés sont re-motivés par une nouvelle approche. De même, sur un sujet technique, il est possible de penser que certains étudiants se révèlent, qu'ils s'engagent davantage, se portent volontaires pour prendre la parole. Si le sujet est intéressant, ils peuvent oublier leur anxiété langagière et finir par se sentir à l'aise.

Il est clair que cette approche doit être graduée. Le PPN 2013 montre bien cette progression. Ainsi, par exemple, au semestre 1, l'apprenant va expliquer un mécanisme simple, rédiger un texte court dans la langue de spécialité et effectuer une brève présentation orale. Au semestre 3, il devra « rédiger, exposer, expliquer des procédés complexes » et « rédiger un compte rendu d'expérience ». Il convient que l'étudiant qui arrive à l'IUT ne soit pas rebuté par une difficulté trop grande de la tâche proposée.

9.1.4 Limites

Il est possible de voir des limites à une telle approche si elle était appliquée à l'IUT, uniquement avec des situations de travail comme point de départ. Tout d'abord, la crainte concernant le statut de la L2 comme une simple langue-outil risquerait d'apparaître. Or, l'IUT fait partie de l'université et le lien entre langue et culture est primordial. Nous avons essayé de montrer que l'étape de la langue-outil doit être dépassée. La langue-outil purement véhiculaire n'est pas une fin en soi. L'étude des activités effectuées en anglais en dehors des cours (musique, films) a montré l'intérêt et la curiosité des apprenants pour les cultures anglo-saxonnes.

Le second point que nous voulons mentionner par rapport à un choix « limitatif » de situations concerne l'avenir de ces étudiants. Peu nombreux sont ceux qui garderont exactement le même emploi toute leur vie. Ils progresseront et pourront évoluer, nous l'avons vu, vers des postes à responsabilités dans le même domaine d'activités ou bien dans un autre domaine. Le savoir et les pratiques sociales de référence qu'ils doivent acquérir ne doivent donc pas être trop restreints. Les recommandations de Wolfgang Mackiewicz, coordinateur du projet européen CELAN (Language strategies for competitiveness and employability), cofondé par le Lifelong Learning Programme, vont dans le même sens :

Enterprises should not expect universities to deliver tailor-made graduates to them. (a) Universities have to prepare their students for lifelong language learning. Companies cannot predict their linguistic and cultural needs in ten or twenty years from now; graduates do not know what will be required of them in ten, let alone in thirty years from now. Hence, formal education has to equip students with learning-to-learn skills – something that has become a cornerstone of the EU's education policy. (b) What this means is that companies have to be prepared to create on-the-job language learning opportunities for their workforce. (<CELAN, 2013>)

Wolfgang Mackiewicz insiste sur le fait que les universités doivent apporter aux apprenants, en plus du savoir « savant », des moyens de développer leur apprentissage tout au long de la vie, en fait des compétences pour « apprendre à apprendre ».

9.1.5 Quelques supports d'enseignement

Nous allons distinguer particulièrement trois types de supports d'enseignement particulièrement adaptés à une pédagogie active dans un IUT ou un enseignement professionnel.

9.1.5.1 La fiction à substrat professionnel (FASP)

Michel Petit, en 1999, traça les premières pistes de la fiction à substrat professionnel (FASP). Il proposa l'existence d'un genre de fiction, alors romanesque, avec des caractéristiques propres, qui pouvait être reconnu, pour l'anglais de spécialité, comme support d'enseignement, objet d'étude et d'observation ainsi qu'objet de recherche (Petit, 1999). Puis, cette FASP qui était à l'origine surtout littéraire ou romanesque fut élargie, par la recherche, à la FASP télévisuelle ou cinématographique.

Dans notre enseignement, la FASP apparaît en effet, comme un support riche. Comme nous l'avons constaté, sans réelle surprise, l'intérêt des étudiants en dehors des cours se porte beaucoup sur le visionnement de films en version originale si possible, ou sous-titrés en anglais. Ils aiment les films d'action en général et les effets spéciaux. En première année, nous avons mis à profit ces goûts en sélectionnant des scènes de films que nous étudions. Les films sont utilisés notamment pour la compréhension et la production orales. Néanmoins, ils sont aussi intéressants à utiliser pour améliorer la production écrite. Les apprenants peuvent avoir à décrire une action ou une suite d'actions, exprimer le but, les relations de cause à effet. Etant en génie mécanique ils peuvent également avoir à présenter un véhicule et ses caractéristiques. Nous pouvons également demander aux apprenants d'écrire le story-board d'une scène surtout visuelle. Les films de James Bond, par exemple, se prêtent bien à ces tâches. Nous avons choisi également des scènes du film Wild Wild West. Les différences et différents des deux personnages principaux donnent lieu à des commentaires de la part des apprenants. L'un d'eux est un inventeur et au lieu d'avoir recours à la violence et aux armes, conçoit des systèmes d'attaque et de défense sophistiqués. Les apprenants ont à décrire un de ces mécanismes et leur motivation est renouvelée. La lecture ne doit pas être négligée et peut concerner des nouvelles ou des bandes dessinées comme Vol 714 pour Sydney (Tintin). Ce peut être également la lecture de romans comme Airframe de Michael Crichton.

9.1.5.2 Documents directs

Il s'agit de documents directs, authentiques et dits de source primaire. Ce sont, par exemple, des documents provenant de l'entreprise et du monde du travail. Ils concernent le fonctionnement interne de l'entreprise, la communication interne : la documentation technique, les courriels, les notes internes en sont deux exemples. Notons que l'industrie aéronautique est un domaine particulièrement protégé, confidentiel et que seuls certains documents bien précis peuvent être utilisés par le domaine éducatif. Quand il est possible de

s'en procurer, l'enseignant procède à leur didactisation c'est-à-dire, comme l'écrit Mireille Hardy, au « processus de transformation de documents authentiques à des fins pédagogiques » (2005 : 19). L'auteure souligne que l'utilisation de ces documents authentiques et leur didactisation satisfont la créativité de l'enseignant de langues et lui permettent d'enrichir son cours. De plus, écrit-elle, la motivation des apprenants est accrue car ils « sont sensibles à l'authenticité de supports pédagogiques censés fournir un modèle d'usage correct de la langue et des pratiques professionnelles » (22). Ceci se vérifie particulièrement dans un enseignement professionnalisant et ces documents directs sont particulièrement précieux. Lors de notre enquête en entreprise, nous avons compris l'importance d'avoir connaissance de sujets de réunion, de problèmes techniques liés à un projet. Ce sont autant d'idées pour l'APP.

9.1.5.3 Les documents indirects, le mode journalistique

Hormis les documents directs, il existe une deuxième catégorie de documents basés sur des faits réels : ce sont les documents indirects qui suivent ce que nous appelons le mode journalistique.

En 2004, Michel Petit donna quelques précisions concernant la notion de substrat professionnel :

Nous utilisons le terme de professionnel comme hyponyme de celui de spécialisé. Il nous semble en effet que le professionnel (ce qui concerne une profession) constitue un cas particulier de spécialisé, à distinguer notamment de l'autre cas particulier que constitue le disciplinaire (ce qui concerne une discipline en tant que branche de la connaissance), et sans doute d'autres formes de spécialisation, qui ne sont au sens strict ni professionnelles ni disciplinaires. (2004 : 8)

Nous pouvons donc obtenir la représentation suivante :

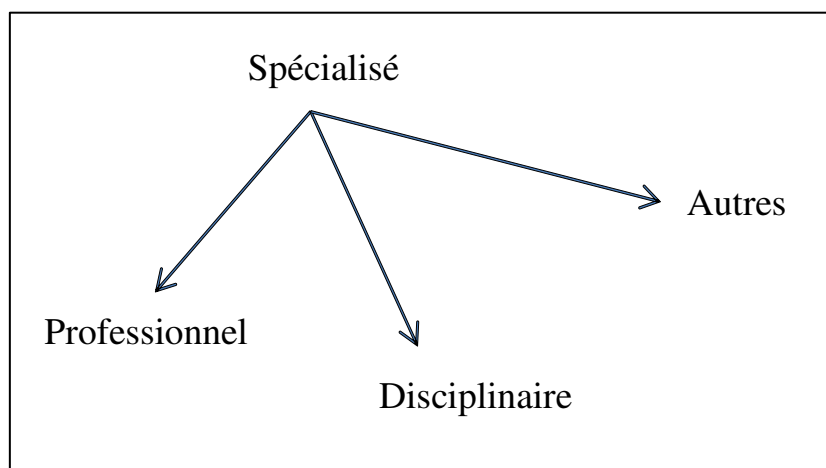


Figure 62 — *Spécialisé et professionnel, d'après Michel Petit (2004)*

Or, toujours selon Michel Petit, le journalisme a ceci de particulier que « le substrat spécialisé peut justement couvrir un très large éventail, du spécialisé disciplinaire (par exemple en matière de popularisation du scientifique) au spécialisé professionnel (par exemple en matière d'économie-finances) et aux autres formes de spécialisé (par exemple en matière de loisirs culturels, etc.) » (2004 : 15, note 35). En théorie, nous pouvons dire que le mode journalistique est basé sur des faits réels, disciplinaires, professionnels ou autres, à la différence, par exemple, de la notion de fiction (FASP). Le journaliste peut apparaître comme un filtre nous donnant sa vision de la « réalité » et ces sources peuvent donc être considérées comme indirectes. Il existe donc des supports d'enseignement constitués de documents indirects concernant une réalité rapportée et consistant en un « discours sur... ». Il s'agit de tout document relatant des faits réels, liés à la pratique d'une communauté de discours. Ces documents peuvent être écrits, audio ou audio-visuels. Nous pouvons leur donner l'appellation de RASP (réalité à substrat professionnel).

Parmi les documents écrits indirects, nous pouvons mentionner des articles d'information, de magazines scientifiques et de vulgarisation scientifique ainsi que des archives de journaux. De même, Internet offre de très nombreuses ressources présentes sur les sites des compagnies, dans un but publicitaire ou informatif. Elles font alors partie d'une stratégie de communication externe. Les sites sont souvent bilingues ou multilingues. A l'IUT, des abonnements sont souscrits à des revues de vulgarisation scientifique comme Popular Science, Popular Mechanics, Focus ou bien How it works. La lecture de leurs articles est, bien sûr, largement encouragée, hors des cours en particulier. Une activité liée à ces revues peut être un exposé de l'apprenant au groupe, à partir d'un article de son choix ou d'un sujet qui l'intéresse dans le domaine scientifique et technique. Nous tenons à cette liberté de choix qui est censée aller de pair avec l'enthousiasme du libre choix et la motivation. Avec l'importance grandissante d'Internet, il est vrai que les sources se sont multipliées. L'étudiant doit donc également apprendre à faire des recherches sur Internet et à sélectionner les meilleures sources, en les citant, bien sûr.

Parmi les documents audio ou audio-visuels indirects, nous trouvons les documentaires (enquêtes, expertises, analyses, récits), les interviews, les témoignages et les reportages. Nous pouvons utiliser ces documents notamment lors d'investigations effectuées suite à un incident technique.

Cependant, ce serait une erreur de limiter nos tâches et activités, dans les cours, à l'aspect technique et scientifique. Notre discipline est liée, avant tout, à l'être humain. Ainsi, lorsque cela est possible, nous utilisons des faits divers en lien avec l'aéronautique ou

l'automobile, par exemple, mais où la dimension humaine est présente et valorisée. Lors du semestre 2, l'aéronautique est abordée et nous avons utilisé, par exemple, un documentaire relatant un amerrissage forcé sur l'Hudson avec une « fin heureuse »⁴³. Le changement d'attitude chez les apprenants, entre le début et la fin du cours, est frappant. Ainsi, avant le visionnement du documentaire, les apprenants demandent d'afficher les sous-titres. Or le documentaire est très visuel au début et il est montré après quelques tâches de compréhension écrite sur un texte relatant l'incident. Le visionnement est donc prévu sans sous-titres. Le commentaire est en américain, mais avec un accent relativement neutre qui permet une compréhension assez aisée.

Au fur et à mesure du visionnement, les apprenants se captivent, oublient le français. Personnage central, le pilote de l'avion force l'admiration des étudiants par son sang-froid et son professionnalisme. A la fin de la partie factuelle du documentaire, bon nombre d'apprenants s'exclament : « He is a hero ! ». La deuxième partie concerne l'interview du pilote et les retrouvailles émouvantes avec les passagers qui lui doivent la vie. Ces différents aspects permettent une discussion de groupe, après le documentaire.

Une autre catégorie de documents indirects audio-visuels est constituée de making of de films, figurant souvent sur les DVD en plus du film principal. Ils se présentent comme des documentaires au sujet du film. L'approche suit le mode journalistique, avec des interviews et des reportages ; il s'agit d'un discours sur le film. En fait, les making of explorent la réalité de la fiction qu'est le film. Les étudiants de génie mécanique se révèlent très intéressés par des extraits de making of, qui détaillent des effets spéciaux, des mécanismes ou des gadgets. Ceux-ci s'appliquent, par exemple, à la création de décors, la fabrication de véhicules spéciaux, les cascades. Ils évoquent le temps d'avant le film, de sa préparation. Un extrait de making of a l'avantage de pouvoir être étudié comme un tout ou, mieux encore, comme le prolongement d'une scène de film étudiée auparavant. L'étude d'une scène et de la partie du making of qui lui correspond, peuvent donner à l'apprenant l'envie ou la curiosité de voir le film en entier. « Donner envie » d'écouter de l'anglais, n'est-ce pas susciter la motivation ?

⁴³ Flight 1549, Hudson River Ditching Jan 15, 2009.

<http://www.youtube.com/watch?v=tE_5eiYn0D0>. Consulté le 12/08/2013.

<<http://www.youtube.com/watch?v=2BrNHTXMTIs>>. Consulté le 12/08/2013.

9.2 Recommandations

9.2.1 Apprendre à apprendre

Henri Holec dans son article : « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? » avait précisé cette notion pour l'apprentissage des langues :

Savoir apprendre, c'est donc posséder les connaissances et la capacité de mise en œuvre pratique de ces connaissances qui permettent de définir, réaliser, évaluer et gérer un apprentissage. Mais ces connaissances et ces capacités ne sont pas innées : elles doivent être acquises. (1990 : 82)

Henri Holec insiste clairement sur le fait qu'un apprentissage de « l'apprendre » est nécessaire, puisque non inné. Il distingue les trois champs que sont la méthodologie de l'apprentissage, celui de la langue et celui de la « culture d'apprentissage » (ibid.). Il serait intéressant que les premiers cours d'anglais dans notre département d'IUT concernent ces champs ou domaines retenus par Henri Holec. La méthodologie de l'apprentissage en général doit être abordée à la rentrée 2013, avec un nouveau module « méthodologie et aide individualisée », apparu dans le nouveau PPN. Ce module vise, entre autres, à encourager la motivation des étudiants et à créer une base de connaissances méthodologiques transversales : ainsi par exemple, l'étude des profils d'apprentissage pourrait faire partie de ce module.

Pour le deuxième champ, celui de la langue, Henri Holec explique qu'il convient de développer « la conscience langagière » de l'apprenant. Or, nous avons noté cette inadéquation de la représentation langagière chez l'apprenant, avec notamment les manques lexicaux ressentis et le peu de considération accordé à la grammaire, la syntaxe ou la phonétique et la phonologie. Une prise de conscience langagière serait donc à faire réaliser chez l'apprenant. Un des objectifs du module d'anglais du semestre 1, selon le PPN de 2013, est de « consolider les fondamentaux en grammaire et en phonétique », ce qui correspond aussi à la nécessité de développer la conscience langagière de l'apprenant. Nous avons souligné l'hétérogénéité des groupes or, le niveau grammatical est un exemple des différences pouvant exister entre les étudiants, issus de différents baccalauréats. Cette consolidation grammaticale permet de niveler les connaissances. Pour ce qui est de la phonétique, nous avons vu l'importance de l'anglais oral, « comprendre et se faire comprendre », et les malentendus qui risquaient de surgir à cause d'une communication manquant de précision. Claire Chaplier souligne que les difficultés « sont souvent plus grandes pour des apprenants français qui ne sont pas spécialistes de l'anglais », mais que la phonétique et la phonologie ne sont pas enseignées en tant que matières dans les formations LANSAD (2010 : 45).

Il convient donc de trouver un juste équilibre pour une prise de conscience de la phonétique et de la phonologie, qui peut être assez formelle au début de la première année d'IUT et qui doit devenir rapidement systématique lors de l'apprentissage de mots nouveaux avec une accentuation correcte et la production de phrases, avec une intonation appropriée. En effet, si ce but n'est pas atteint, ainsi que l'indique Claire Chaplier : « L'effet cumulé des erreurs phonématiques, accentuelles et intonatives empêchera toute communication » (id. : 53). De plus, dans l'enseignement supérieur, l'apprenant doit comprendre que le temps est différent de celui du lycée. Une nouvelle période commence pour l'étudiant, avec des priorités différentes. Le temps du baccalauréat n'est plus. L'enseignement de l'anglais devrait suivre ce changement. Le nouvel étudiant doit se poser, peut-être essayer d'oublier ses complexes, un passé difficile dans l'apprentissage de la langue et rassembler toute sa motivation vers une matière enseignée différemment et ciblant davantage ses besoins. La didactique appliquée à l'anglais de l'aéronautique que nous proposons, s'inspire également de cette envie de changement ressentie par les nouveaux étudiants.

Le projet européen EQUAL 2001-2006, « Apprendre à apprendre », insiste également sur le fait qu'il faut aider l'apprenant « à lever les blocages liés à l'apprentissage et en mobilisant sa motivation à apprendre » <EQUAL, 2010>. Le terme de « blocage » est important et l'exemple de l'anxiété langagière que nous avons développé illustre cette nécessité. Cette anxiété apparaît en situation de travail dans l'entreprise mais aussi en amont lors de l'apprentissage dans certaines situations, d'où l'agir en amont pour lever le blocage.

L'acquisition d'une nouvelle culture d'apprentissage est, selon Henri Holec, tout aussi importante. Ainsi, chaque intervenant, l'enseignant et l'apprenant, doit comprendre son rôle propre. Comprendre l'évaluation et savoir qui évalue sont d'autres questions qui se posent (84). L'auto-évaluation par l'apprenant est importante à effectuer à l'université, comme elle le sera dans le monde du travail. Katharina Vajta indique que les apports de l'auto-évaluation « se situeraient principalement sur les plans de la réflexion métacognitive et de la motivation, ce qui se situe clairement dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie » (2012 : 199).

9.2.2 Le carnet de bord de l'apprenant, initiation à l'auto-évaluation

En cours d'anglais, il est intéressant d'introduire l'utilisation d'un carnet ou d'un cahier de bord pour que l'apprenant consigne les apports d'un cours, les observations, les réflexions, notamment pour des groupes hétérogènes (Gettliffe, 2010). Ainsi, nous avons amorcé en 2012-2013, l'utilisation d'un carnet rédigé en anglais, pour chaque apprenant des

groupes du premier semestre. Nous prévoyons de l'adapter pour cette nouvelle année universitaire 2013-2014. Il se présentait sous la forme d'une page format A3, pliée en deux :

- page 1 : elle concerne les renseignements personnels, état-civil, scolarité, niveau d'anglais auto-estimé CECR, attitude vis-à-vis de l'anglais, projets futurs, passe-temps, notes du semestre 1 (écrit/oral) ;

- page 2 : elle a trait au Centre de Langues. Il est demandé le niveau donné par le test diagnostic ELAO effectué au Centre, les points faibles indiqués, les deux activités obligatoires figurant dans l'emploi du temps pour le semestre 1 (date, durée, description, commentaires) et toute autre activité non obligatoire effectuée au Centre ;

- pages 3 et 4 : elles concernent les activités pratiquées en anglais en dehors des cours. Au minimum trois sont obligatoires lors du premier semestre. Le tableau à remplir par activité se présente ainsi :

| Date | Details of your activity in English | Duration | Comment (what you have learnt, difficulties) |
|------|-------------------------------------|----------|--|
| | | | |

Tableau 91 — Activités en anglais en dehors des cours

Nous avons souhaité rendre obligatoire un minimum d'activités à effectuer hors de la classe lors du premier semestre, afin de prolonger la durée d'exposition à la langue, qui ne peut être à l'IUT que de deux heures de cours par semaine, selon les horaires donnés par le PPN. Nous avons obtenu trois sortes de réactions au premier semestre 2012, quand le carnet a été testé. Ces trois catégories correspondaient relativement bien au niveau réel des étudiants. Nous retenterons l'expérience lors du premier semestre 2013 afin de vérifier cette constatation plus précisément. Ces remarques rappellent les constatations effectuées supra (cf. chap. 7) lors de l'étude du lien entre les niveaux et les actifs/inactifs. Les bons étudiants, qui ont l'habitude de prendre en main leur apprentissage, ont déclaré faire beaucoup d'activités de toute façon, comme regarder de nombreuses séries à la télévision ou sur internet. Les étudiants moyens, qui font quelques activités en dehors des cours et sont sérieux dans leur apprentissage en classe poursuivaient leurs activités normalement et trouvaient ce travail plutôt intéressant. En revanche, les étudiants faibles se disaient incapables de faire des activités. Jouant son rôle de médiateur, l'enseignant leur posait quelques questions sur leurs passe-temps, leurs intérêts en général et faisait quelques suggestions. Ce carnet fut relevé une première fois mi-novembre puis à la fin du semestre. La première fois fut très utile, afin

d'éviter que les étudiants ne commencent à rédiger la veille du jour de remise finale du carnet. Elle fut également appréciable pour que l'enseignant puisse suivre la progression de chaque étudiant et le conseiller le cas échéant. De plus, cette expérience a fourni l'occasion d'interagir différemment avec l'étudiant, en s'intéressant à des sujets moins formels qu'en classe. Bien entendu, à terme, nous espérons leur faire prendre l'habitude d'aller au Centre de langues et d'effectuer ces activités de façon autonome.

Le carnet de bord a donné lieu à une auto-évaluation de la part de l'apprenant, concernant en particulier les activités effectuées au Centre de langues. De plus, nous avons décidé de valoriser les activités hors classe et la rédaction de leur compte rendu par une appréciation prise en compte dans le contrôle continu. Il semble très important de donner à l'apprenant l'habitude de s'auto-évaluer, de constater ses manques et ses difficultés, mais aussi et peut-être surtout de constater ses progrès et le dynamisme de l'apprentissage des langues. L'individu n'est pas « bon ou mauvais en langues » comme le disent souvent les étudiants. Il ne s'agit pas d'un « état irréversible ». L'étudiant doit se donner les moyens d'apprendre et les activités au centre de langues, hors des cours, les voyages peuvent véritablement apporter un dynamisme à l'apprentissage, par l'acquisition progressive de l'autonomie.

9.2.3 Apprentissage par problèmes et projets (APP)

Certaines pédagogies, comme l'APP participent à l'« apprendre à apprendre » et plus particulièrement à l'« apprendre autrement » favorisé par les IUT. Utiliser l'APP, quand cela est possible, pourrait offrir des solutions aux difficultés que nous avons tenté de cerner.

➤ Constats

- Les enseignants d'anglais du département GMP ont constaté que leurs étudiants apprennent mieux lorsqu'ils sont actifs, créatifs et productifs. Qui plus est, ils ont l'habitude du travail en équipe, en binômes, dans l'atelier ou la classe. Ils sont vite réfractaires à un cours traditionnel en groupe de 30.
- La pédagogie active est souvent employée dans l'enseignement professionnel. Le nouveau PPN accentue l'APP.
- L'INSA, qui accepte un certain nombre d'étudiants en poursuite d'études, a adopté l'APP depuis quelques années.

➤ Recommandations

Pour aider à pallier les manques de motivation et les problèmes d'affect mentionnés dans les chapitres précédents et apporter de nouvelles compétences liées au travail en équipe, tout en garantissant un apprentissage de l'anglais de qualité, nous souhaitons préconiser l'apprentissage par problèmes et projets. Aux Etats-Unis cette approche, ou son équivalent anglo-saxon, *problem-based learning*, fut développée au début des années 1970 à McMaster University Medical School et est largement répandue dans les études médicales de nos jours. L'ingénierie est un autre domaine utilisant cette méthode. Pour les futurs techniciens que sont les étudiants du département GMP, il semble d'autant plus intéressant d'utiliser l'APP que, ainsi que nous l'avons constaté, le contenu de leurs tâches en entreprise a souvent rapport avec des problèmes techniques à résoudre ou la gestion de projets. Ils sont ainsi initiés au travail en équipe avec un but, ce qui peut faciliter leur insertion professionnelle et développer leur autonomie.

La notion de projet est un exemple-type du socio-constructivisme selon Vygotski. L'apprenant construit son savoir et interagit avec ses pairs. De plus, selon les chercheurs, la mise en place de l'APP aide à faire face à l'évolution des étudiants. Comme le disait Michel Serres, dans son discours à l'Académie française de 2011 intitulé « Petite Poucette » : « Désormais, tout le savoir est accessible à tous »⁴⁴. Le rapport au savoir a changé, avec l'accès aux sources numériques et l'utilisation des TIC. Nous avons vu combien, dans les activités choisies par les étudiants GMP hors des cours, l'informatique et Internet étaient présents.

Dans le cas de l'APP (*problem-based learning* ou PBL en anglais), le problème est donné lors de la première séance, aucun cours explicatif n'ayant été donné auparavant. Cette approche fait partie de la pédagogie active où l'apprenant est véritablement acteur, d'où la fonction de metteur en scène donnée à l'enseignant dans le titre de l'ouvrage de Benoît Raucent et Cécile Vander Borgh, *Être enseignant, Magister? Metteur en scène?* (2006). Quatre points de base caractérisent cette approche :

- un problème est posé, la solution n'est pas unique ;
- le travail engendré est un travail collaboratif, l'étudiant est acteur ;
- des ressources sont proposées ;

⁴⁴ En italiques dans le texte du discours sur le site : <<http://nouveaux-defis-education.institut-de-france.fr/serres.html>>. Consulté le 2 juin 2013.

- le travail donne lieu à une production (<INSA, 2>)⁴⁵.

Notons que l'évaluation se fait à plusieurs reprises et selon la durée du projet, par exemple des évaluations formatives et, à la fin, une évaluation sommative. Elle est individuelle ou non et le groupe est évalué.

Les avantages reconnus de cette pédagogie, et qui nous intéressent par rapport aux difficultés des étudiants exposées ici, sont notamment une motivation intrinsèque de l'étudiant, un engagement et une confiance en soi accrus.⁴⁶ La mention de la motivation intrinsèque est intéressante puisque cette motivation manque précisément aux « réticents » (cf. chap. 7). L'engagement manque aussi à certains étudiants, qui peuvent se montrer blasés ou a-motivés. Enfin, le manque de confiance en soi va souvent de pair avec l'anxiété langagière, que nous avons reconnue comme problème majeur en entreprise.

En GMP, une transdisciplinarité pourrait être envisagée avec les matières techniques pour une conception de problème par les enseignants.

9.2.4 Du projet-application à l'APP

Une approche plus traditionnelle que l'APP est le projet-application. Typiquement, il suit une progression partant du TD magistral, puis le TP se présente comme une application du TD. La différence première entre l'apprentissage avec projet-application et l'APP est le point de départ, puisque nous avons vu que, pour l'APP, aucun cours n'a lieu avant la donnée du problème. Nous donnons ci-dessous un exemple de projet-application qui a fonctionné. Ensuite, nous souhaiterions étudier la possibilité de transformer cet apprentissage par projet-application en évoluant vers l'APP, pour une utilisation future.

9.2.4.1 Exemple de projet-application

Suite à nos recherches en entreprise, nous avons proposé un projet-application en licence professionnelle de Techniques Industrielles en Aéronautique et Spatial, avec deux groupes de douze apprentis en alternance, assez hétérogènes, de niveau B1 en moyenne, avec quelques A2 et quelques B2-C1. Le problème technique a été créé conjointement entre un

⁴⁵ Communication non publiée de Christophe Romano, INSA, Jean-Louis Pernin, IUT de Tarbes, intervenants lors des Journées pédagogie de l'ARIUT, 6-7 juin 2013. Le site de l'INSA résume ce point : « Au lieu de partir du concept et de faire ensuite des exercices d'application, l'étudiant part d'une situation problème qui l'amènera à découvrir le concept par lui-même et en groupe ».

⁴⁶ Communication non publiée de Jean-Louis Pernin, IUT de Tarbes, « Guide du projet tutoré en ligne », intervenant lors des Journées pédagogie de l'ARIUT, 6-7 juin 2013.

ingénieur aéronautique et nous-même. La progression du projet-application est la suivante, avec une macro-tâche et des micro-tâches effectuées à la suite d'un cours.

La macro-tâche consiste à tenir une réunion de travail afin de résoudre un problème technique. L'ensemble du travail s'apparente à de la gestion de projet, tâche que les techniciens ont à effectuer régulièrement comme nous l'avons constaté. Le problème est donné par l'enseignant. Les groupes de travail sont composés de quatre étudiants. L'ensemble du travail se déroule en quatre séances de deux heures et deux séances d'une heure, soit dix heures.

➤ Séances 1-2 : Input

Un cours sur la tenue de réunions en anglais est donné avec l'aide d'enregistrements de la BBC⁴⁷. Il se déroule en quatre parties : Agenda setting, Interruptions, Agreeing and Disagreeing, Any other business (deux séances de deux heures). Ces séances consistent en un travail de compréhension et production orales, une mise en place de vocabulaire et d'expressions utiles pour la participation à des réunions ainsi que l'emploi du small talk.

➤ Séances 3-4 : Le problème

La deuxième partie comporte la lecture, la prise de connaissance du problème, d'abord individuelle puis en groupe et les recherches de solutions (suivies d'un travail individuel à la maison). L'enseignant choisit l'animateur de la réunion pour chaque groupe. Les autres rôles sont définis par le scénario et peuvent être choisis par les étudiants. Leurs personnages se situent dans des lieux différents, voire des pays différents.

Puis, des micro-tâches sont prévues en vue de la préparation de la réunion. Les étudiants travaillent en laboratoire de langues. Ils doivent enregistrer une ou deux conversations téléphoniques, discuter du problème, convenir de la nécessité d'une réunion, s'envoyer des e-mails pour fixer la date, le lieu ainsi que l'ordre du jour. Ils recherchent également la documentation technique nécessaire sur Internet, au laboratoire de langues puis chez eux. Un dossier électronique est constitué pour chaque groupe avec ces documents audio et écrits et le fichier est déposé sur le poste de l'enseignant. Il fera l'objet d'une évaluation formative individuelle.

➤ Séance 5 : Output

⁴⁷<<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/talkingbusiness/unit2meetings/1agenda.shtml>>. Consulté le 10/06/2013

Les réunions ont lieu, chacune à leur tour, sans la présence des autres groupes. Les étudiants doivent veiller à ré-employer du vocabulaire ou des expressions étudiées lors des deux premières séances. Ces réunions sont filmées, si tous les étudiants donnent leur accord. La durée est d'environ quinze minutes. L'évaluation est sommative, individuelle et de groupe.

➤ Séance 6 : Le feedback

Le feedback est important. L'enseignant fait des remarques constructives pour le groupe sur le déroulement de la réunion puis s'adresse à chaque étudiant. Nous essaierons de réserver davantage de temps l'année prochaine pour visionner des extraits de réunion avec la classe entière.

La difficulté majeure que nous avons rencontrée s'est produite après la prise de connaissance du problème par les apprenants, quand ceux-ci n'ont pas pu s'empêcher d'avoir recours au français pour s'aider mutuellement et s'assurer de leur compréhension respective. Nous avons été surprises de la rapidité du changement de langue. Cela s'est produit avec les étudiants d'un niveau moyen ou faible. Le sujet les intéressait, mais ils voulaient s'assurer de leur compréhension. La même réaction avec un groupe de techniciens de nationalité française aurait eu lieu en entreprise, sans doute. Ce point-là sera à améliorer. Hormis cette difficulté, nos remarques sont positives.

Les séances ont lieu avec de petits groupes en laboratoire de langues. L'emploi des TIC rend les tâches du cours d'anglais d'IUT plus proches du monde du travail, où souvent les employés ne sont pas en face à face. Ainsi, l'ordinateur, le téléphone (ordinateur) sont des outils de travail dont le technicien du 21^{ème} siècle ne peut se passer. Notre situation-problème demande aux étudiants d'être multi-tâches, comme ils le seront en entreprise. Lors de la réunion, les alternants se sont véritablement investis, chacun sentant une responsabilité vis-à-vis du groupe. Certains ont planté le décor, ont mis une cravate, ils ont tous apporté des dossiers. Leur identité a changé, ils avaient des étiquettes à leur nom, ils sont devenus professionnels, employés dans telle ou telle entreprise aéronautique. Au début de la réunion, un groupe a préféré rester debout pour le small talk, chacun allant d'un participant à l'autre. L'un d'eux était censé arriver d'Allemagne pour la réunion ; des questions sur son voyage, son séjour lui ont été naturellement posées.

Dans un autre groupe, l'animateur de la réunion a eu tendance à garder un peu la parole et ne l'a pas assez distribuée. Des compétences transversales en communication supplémentaires auraient été appréciées.

Enfin, lors d'une autre réunion, très bien organisée, l'un des participants était un étudiant brillant en anglais. Il prenait son rôle à cœur et s'enflammait, déplorant des retards de livraison inadmissibles. Un étudiant, plus faible, lui tapa alors l'épaule en disant tout naturellement : « Don't worry ! ». Ils étaient donc bien en réunion, oublié le script de secours, oublié l'emploi du français. La dénativisation était effective, même pour les étudiants faibles.

Nous avons souhaité tester ce matériau en premier lieu avec des alternants, car ils sont en train d'acquérir une double culture, en entreprise et à l'université. Avec eux, tout en étant didactisée, la situation-problème est plus appréciée et plus utile si elle se réfère au monde du travail.

Les commentaires effectués en retour par les alternants étaient tout à fait positifs ; ils auraient souhaité tenir des réunions plus souvent. Ils étaient motivés. Lors de la prise de connaissance de la situation-problème, certains auraient préféré choisir le sujet. Cependant, comme l'évaluation était sommative, nous avons préféré donner le même sujet à tous, par souci d'équité. En fin de compte, ils nous ont dit avoir apprécié le sujet, tel qu'il se présentait.

9.2.4.2 Transformation en APP

Dans le cas du projet-application ci-dessus, les alternants ont réussi à créer un scénario et à jouer un sketch. Au lieu d'être acteurs dans une pièce déjà écrite, ils ont pu créer leurs discours. Si l'on souhaite transformer ce travail en un apprentissage par problème, comme nous l'avons indiqué, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant sont modifiés radicalement et l'approche est très différente. L'apprenant devient un véritable acteur de tout son apprentissage. L'enseignant, pour sa part, devient tuteur et facilitateur. Si l'on essaie de transformer l'approche du projet-application (PA) en APP, il convient donc de repenser le processus. Les trois phases du processus sont présentées sur le site de l'Ecole Polytechnique Fédérale de Lausanne

- Phase I (groupe) : clarification des termes et des données, analyse du problème, formulation d'hypothèses et définition des objectifs d'apprentissage.
- Phase II (individuel) : travail personnel (bibliothèque, multimédias, personnes ressource).
- Phase III (groupe) : mise en commun des connaissances, synthèse et évaluation. <EPFL, 2002>:

Nous adaptons cette présentation à notre situation-problème. La phase I est celle qui comporte la différence fondamentale entre les deux approches. Lors de cette phase, les étudiants lisent et prennent connaissance du problème en anglais, d'abord individuellement.

Les données sont clarifiées. Le tuteur ensuite répartit la classe de douze en trois groupes de quatre qui vont analyser le problème. Il distribue un dossier à chaque groupe comportant :

1. la durée, le nombre de séances : dans notre cas, quatre séances de deux heures et deux séances d'une heure, soit dix heures.
2. les objectifs d'apprentissage de l'étudiant : défi, utiliser l'anglais pour des tâches typiques du technicien ou de l'ingénieur, ici :
 - discuter, négocier et trouver une solution ;
 - communiquer par courriel/ téléphone selon les besoins ;
 - apprendre à gérer un projet (gestion du temps) ;
 - organiser une réunion ;
 - réunir la documentation technique ;
 - travailler en équipe.
3. les ressources de l'étudiant (sites Internet, cours précédents par exemple).

En fin de phase I, il peut y avoir un cours de restructuration si les étudiants sont demandeurs. La phase II est individuelle. Elle concerne l'utilisation des ressources et les recherches de l'étudiant. La phase III vise la mise en commun, la résolution du problème et les diverses étapes pour y parvenir.

Ceci est un exemple d'adaptation à l'APP d'un projet-application. Notre projet PA a bien plu aux étudiants, mais il peut être amélioré et l'APP est une des voies qui s'offre à nous. Les problèmes pourraient être créés de façon trans-disciplinaire, avec des collègues de matières scientifiques ou techniques.

9.2.5 Autres recommandations

9.2.5.1 Les contenus

➤ Suite à nos recherches et nos constatations, nous pouvons émettre une recommandation concernant une consolidation grammaticale et phonétique. D'ores et déjà, les étudiants ont à leur disposition un accès à des exercices grammaticaux sur la plate-forme Moodle. Des rappels grammaticaux sont effectués en première année et doivent être maintenus. De même, les bases en phonétique et phonologie pourraient être renforcées plus systématiquement dès la première année.

➤ La fréquence des prestations orales (exposés, projets, jeux de rôles, soutenances) va être augmentée, au moins une par semestre selon le PPN, ce qui devrait aider à combattre l'anxiété langagière et à rendre l'apprentissage plus actif.

➤ La production écrite pourrait être renforcée, notamment en ce qui concerne le style de l'anglais des affaires, pour des contacts avec des clients notamment. D'autre part, nous avons constaté l'importance du courriel en entreprise. L'utilisation du courriel dans l'apprentissage de la langue pourrait être renforcée. Moyen de communication moderne, il se révèle indispensable pour le technicien et pour l'étudiant, chacun dans leur contexte. Il conserve de plus, un côté attrayant, hors du contexte du travail ou des études. En cours d'anglais, le jeu de rôles peut s'effectuer par les courriels. Les étudiants, en laboratoire de langues, peuvent communiquer par courriels uniquement ou combiner leur utilisation avec le téléphone, pour répondre à une situation-problème par exemple. Les codes, les registres de langue, les formules de début ou de fin de courriels seraient étudiés dans ce cadre.

➤ Une autre recommandation serait d'utiliser davantage les lieux d'études techniques des étudiants. Une possibilité est de se rendre avec eux dans l'atelier. Nous y sommes allées lors du semestre 2, après un cours d'anglais lié à l'usinage. Par petits groupes, ils devaient nous faire visiter l'atelier en anglais, nommer les machines, en décrire les différents composants et leur fonctionnement. Au début, ils montrèrent de l'étonnement face à cette proposition d'activité, puis certains éprouvèrent même une certaine fierté à nous faire visiter leurs lieux. Certains étudiants, d'ordinaire réservés, prenaient même en main la direction de la visite et paraissaient re-motivés. Ceci montre à nouveau l'importance, pour l'enseignant de langues, de l'intérêt à porter à ce que font les étudiants dans leur département d'IUT, en dehors de l'anglais. Avec des collègues d'anglais et de production, nous pourrions donc réfléchir à un APP sur le thème de l'atelier, afin d'utiliser le goût des étudiants pour les matières techniques et les travaux en atelier. Le hall aéronautique pourrait faire l'objet de la même démarche, plus tard dans l'année, quand des notions de base en sciences aéronautiques ont été étudiées.

9.2.5.2 Evaluation et auto-évaluation, auto-apprentissage

Il paraît indispensable de poursuivre notre action avec le Centre de langues, notamment en mettant en place une évaluation diagnostique systématique au début du premier semestre, puis sommative ou certificative à la fin du troisième semestre. Parallèlement au test ELAO à l'entrée à l'IUT, puis régulièrement si possible, il sera demandé aux étudiants de

s'autoévaluer dans les différents savoir-faire, au moyen du carnet de bord afin de les habituer à l'auto-évaluation. Ils pourront comparer ces résultats avec ceux obtenus au test.

Des stratégies d'apprentissage sont à cibler en lien avec « l'apprendre autrement », préconisé par les IUT. Ainsi, l'auto-apprentissage guidé, effectué au Centre de langues, peut faire découvrir aux étudiants d'autres ressources, notamment les ateliers de conversation proposés, les conférences, le « tandem ». Maria Giovanna Tassinari souligne l'intérêt de l'auto-évaluation de l'autonomie de l'apprentissage qui permet aux apprenants « de porter un regard critique sur leur apprentissage et facilite leur prise de décisions ». Parmi les points positifs, elle note particulièrement que certains apprenants ont pris conscience du fait « qu'ils devraient mieux gérer leurs émotions, par exemple la peur de ne pas réussir lors d'une épreuve, ou de faire des fautes en parlant » ou bien qu'ils « ont apprécié le fait de pouvoir réfléchir à leurs stratégies et, en général, à leur biographie d'apprentissage » (2012 : 35-36). L'anxiété langagière pourrait donc peut-être s'alléger par cette auto-évaluation.

Les carnets de bord de l'apprenant sont, dans notre contexte, une première approche à l'auto-évaluation et à l'auto-apprentissage. Nous allons essayer de les développer et rejoindre l'approche du Portfolio Electronique des Langues (ePEL), basé sur le Portfolio Européen des Langues et développé par Dominique Vinet (<ePel, 2013>). L'ePEL comprend un « passeport des langues », basé sur le passeport des langues Europass, avec une déclaration des compétences mise à jour régulièrement (pouvant être validées par un référent), une « biographie langagière », un dossier personnel avec des travaux personnels, CV, diplômes ou certificats obtenus, ainsi qu'un système d'auto-évaluation (créé par la Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur <Cercles, 2013>). Le Portfolio Electronique des Langues doit être considéré par l'utilisateur, écrit Dominique Vinet, « comme un outil d'aide à l'auto-évaluation et au développement des compétences langagières, et non comme une contrainte » (2009 : 39). Dans le cadre de l'IUT ou d'un enseignement professionnel, le développement prévu pour Le Portfolio Electronique des Langues concernant la participation des entreprises nous semble un pas déterminant à franchir : « L'implication de recruteurs dans le projet sera de première importance pour cristalliser l'intérêt des étudiants et les inciter à améliorer leurs compétences » (id. : 42). Il conviendra toutefois de veiller à ce que la motivation des apprenants reste toujours aussi bien intrinsèque qu'extrinsèque et que l'enseignement ne soit pas uniquement orienté par le but du recrutement.

9.2.6 Le droit à l'erreur

A la différence de l'activité productrice en entreprise, où nous avons vu que l'erreur n'est pas souhaitable et peut avoir des conséquences économiques ou relationnelles, l'erreur en situation d'apprentissage universitaire ou scolaire peut être féconde. Cependant, les étudiants-apprenants ne sont pas toujours conscients de cela et peuvent redouter les réactions de leurs pairs, voire de l'enseignant. Il est nécessaire d'expliquer le sens du terme « erreur » aux apprenants, et ce, dès le début de l'année universitaire afin de commencer avec de « bonnes bases ». Le texte du CECRL en donne une définition et le contraste avec le terme de « faute »:

Les **erreurs**⁴⁸ sont causées par une déviation ou une représentation déformée de la compétence cible. Il s'agit alors d'une adéquation de la compétence et de la performance de l'apprenant qui a développé des règles différentes des normes de la L2.

Les **fautes**⁴⁹, pour leur part, ont lieu quand l'utilisateur/apprenant est incapable de mettre ses compétences en œuvre, comme ce pourrait être le cas pour un locuteur natif. (2000 : 118)

Les erreurs apparaissent comme constructives. En 1967, Stephen Pit Corder pose la question de la signification des erreurs⁵⁰. En faisant des erreurs, les apprenants construisent leur « interlangue », dont Larry Selinker nous donne la signification :

a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of TL [target language] norm. This linguistic system we will call « interlanguage ». (Selinker, 1972: 214)

Cette interlangue, située entre la L1 et la langue cible, peut être considérée comme un indicateur de l'état de l'apprentissage et de la compétence des apprenants dans la L2. Ainsi, les erreurs seraient comme des signes indiquant cet état. Il s'agit là d'une stratégie d'apprentissage. Les erreurs peuvent être d'ordre interlingual, donc entre deux langues comme L1 et L2, ou bien intralingual, soit à l'intérieur d'une même langue.

Il convient de « déculpabiliser » celui ou celle qui fait une erreur, vis-à-vis de l'enseignant, des autres apprenants et vis-à-vis de lui-même, en positivant son apprentissage. Jean-Paul Narcy-Combes contraste les rôles d'évaluateur/certificateur et de tuteur/médiateur ainsi :

Un des bénéfices majeurs de la certification est de nous avoir montré que, grâce à la séparation des rôles, nous n'avons plus besoin d'être juge et partie. Dans le premier rôle, il s'agit bien de mesurer des productions de l'apprenant pour le classer dans un niveau qui

⁴⁸ En caractères gras dans le texte original.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ En français dans l'article : « Que signifient les erreurs des apprenants ? » (1980). Il note : « Elles [les erreurs] sont indispensables à l'apprenant, car on peut considérer l'erreur comme un procédé utilisé par l'apprenant pour apprendre. C'est pour lui une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend ». (13)

reste une sanction sociale ; dans le second, on l'accompagne dans sa production en sachant que chaque humain progresse à son rythme et que la face du tuteur n'est pas affectée par les productions interlinguales de l'apprenant qu'il accompagne. (2009 : 38)

De plus, selon l'auteur, le terme de « correction » n'est plus utilisé dans ce cas, mais remplacé par « révision » (edit) et « commentaires en retour/reprise » (feedback), afin d'aider au processus de dénativisation. De ce fait, une fois un climat de confiance instauré, la peur de l'erreur pourrait sinon disparaître, au moins s'atténuer, annihilant une part d'anxiété langagière et augmentant la volonté de participer.

9.3 Limites et perspectives de la recherche

9.3.1 Limites et besoins de la recherche

Notre recherche en entreprise et à l'université a ses limites dans le temps. L'une des caractéristiques actuelles de la communication en entreprise est son aspect dynamique et de nouveaux modes de communication apparaissent régulièrement. Le besoin de communiquer entre entreprises aéronautiques, sous-traitants, fournisseurs et clients se fait grandissant, en raison notamment de la mondialisation. Nous savons que l'anglais, lingua franca, est de plus en plus utilisé dans les réunions en face à face et à travers les TIC et nous avons donc constaté que le travail en entreprise est très dépendant des TIC. Il apparaît en constante mutation. Nous avons donc essayé de saisir les tendances du moment. De même, à l'IUT, les changements se suivent et une constante adaptation des enseignements s'avère nécessaire. Les séries des baccalauréats se modifient, les recrutements en IUT également. Ainsi, les toutes dernières tendances que nous avons, concernant le recrutement pour la rentrée 2013 dans le département GMP, montrent une stabilité de la série SSI (sciences de l'ingénieur) et une baisse des séries SSVT (sciences du vivant) au profit de la nouvelle série de baccalauréat technologique STI2D, désormais majoritaire.

De ce fait, l'analyse de nos résultats concernant l'adéquation « relative » entre l'utilisation de l'anglais en entreprise et l'anglais étudié à l'IUT, constitue une base de travail et doit être présentée comme une analyse de tendances plutôt que comme des résultats fixes. Pour y parvenir, nous avons tenté de développer une méthodologie appropriée. Nous avons voulu mener nos enquêtes parallèlement en entreprise et à l'université. Ainsi, les enquêtes se sont enrichies mutuellement tout au long des indispensables analyses de besoins.

Notre recherche a pu être également limitée dans l'espace. L'espace de l'entreprise tout d'abord, où malgré la chaleur de l'accueil, la confidentialité et la discrétion liées au monde aéronautique industriel, tout à fait compréhensibles et que nous respectons, ont pu

nous brider dans une exploration plus profonde. De plus, nous aurions aimé étendre notre étude à l'étranger et y rencontrer des personnels d'entreprises travaillant avec des entreprises françaises (siège social, filiales, fournisseurs ou clients, par exemple). Ceci pourra constituer l'objet d'une recherche future concernant la perception par les entreprises à l'étranger, de l'anglais utilisé par les employés français en France. Nous souhaiterions les interroger afin d'obtenir des données quantitatives et qualitatives sur l'utilisation de l'anglais dans ce contexte. Nous pensons que ces données pourraient également contribuer à l'amélioration de l'enseignement de l'anglais à l'université.

Pour la partie universitaire, l'espace peut également s'agrandir. Nous avons pu mener notre recherche au niveau local du département GMP de l'IUT de Toulouse, puis au niveau national avec les IUT GMP de France. D'une part, cette recherche pourrait être élargie horizontalement, en direction d'autres secteurs d'activités que l'aéronautique, par exemple d'autres secteurs industriels ou commerciaux et d'autres départements d'IUT ou d'autres composantes des universités. D'autre part, cette recherche pourrait être élargie verticalement, vers des universités étrangères enseignant l'anglais comme langue étrangère (par exemple en Scandinavie). Ainsi, une comparaison des liens qui existent, si tel est le cas, entre l'apprentissage des langues dans ces établissements et leur utilisation dans les entreprises du pays considéré pourrait également être une étape à considérer.

9.3.2 Perspectives

Afin de permettre de répondre aux changements et aux divers besoins de recherche, nous souhaitons proposer la création d'un Observatoire Universitaire des Langues en Entreprise. Le but de cet observatoire serait de servir de lien direct et continu entre les universités et les entreprises, pour ce qui concerne l'utilisation des langues. De ce fait, l'enseignement des langues serait adossé au monde industriel en temps réel, adossé mais non contrôlé. Cet observatoire aurait l'avantage de prévenir le problème de décalage entre l'enseignement des langues à l'université et la réalité de leur utilisation dans les entreprises. Un fort lien entre les entreprises et l'IUT ou d'autres formations professionnelles existe déjà pour ce qui concerne les domaines industriels et techniques et nous souhaitons élargir le champ. La connaissance des pratiques de référence auxquelles s'attache la didactique appliquée à l'anglais de l'aéronautique que nous préconisons, serait accrue et régulièrement mise à jour.

L'observatoire apparaît comme un outil précieux pour l'enseignement, mais également pour la recherche. En effet, la création d'un tel observatoire faciliterait la recherche par

l'existence d'une entité officielle, reconnue par l'université et l'industrie. Ainsi, la recherche serait accrue et plus visible en France, mais aussi à l'étranger. Cette thèse de doctorat démontre, en autres, que l'importance de l'utilisation de l'anglais dans les entreprises ne doit pas être sous-estimée, surtout dans une politique éducative et économique à moyen terme, voire à long terme. Comme nous l'avons constaté à plusieurs reprises et d'après les industriels interrogés, les compétences en anglais sont souvent facteurs de sélection, à compétences égales dans les domaines techniques et industriels. Notre recherche aurait donc besoin d'être poursuivie et renouvelée régulièrement, notamment en ce qui concerne les TIC. L'observatoire pourrait permettre cela.

CONCLUSION

Ainsi s'achève notre recherche concernant les théories et les pratiques liées à l'anglais comme langue de formation à l'IUT et comme langue de travail dans le domaine aéronautique industriel. Comme prévu, nous sommes allées à la rencontre du monde universitaire et du monde du travail. Notre premier objectif était de vérifier la validité de notre hypothèse concernant un problème éventuel d'adéquation de l'enseignement de l'anglais à l'IUT à la réalité des entreprises. Les réponses obtenues lors de nos recherches quantitatives et qualitatives nous ont permis de confronter les perceptions, les difficultés et les besoins présents dans les deux mondes. Nous avons constaté une inadéquation entre la perception de certains problèmes de la part des étudiants et la réalité de l'utilisation de l'anglais en entreprise. Ainsi, par exemple, une sous-estimation de l'importance de l'anglais et une reconnaissance décalée de manques langagiers selon les sources sont apparues. Nous avons noté également que, pour améliorer l'adéquation, non seulement les tâches orales doivent être accentuées (compréhension et production) dans les cours d'anglais, mais aussi celles liées à la production écrite.

Cependant, nous avons vu que le problème cité de façon récurrente dans les entreprises est davantage d'ordre affectif que purement langagier. En effet, dans les entreprises étudiées, l'anxiété en langue étrangère est considérée comme le problème majeur que les techniciens ont à dépasser. Or, ce problème existe également à l'IUT. L'étude de tâches anxieuses en entreprise et la comparaison de ces tâches avec celles données à l'apprenant devraient aider à établir des pistes visant à faire diminuer cette anxiété. Liée à cette anxiété, la réticence à communiquer par peur de l'erreur apparaît comme une difficulté

notable à l'université, mais aussi dans le monde du travail considéré. Notre typologie des étudiants dits « réticents » nous indique les principales différences avec les « communicants ». Les « réticents » tendent à manquer de motivation intrinsèque pour l'anglais et réduisent l'utilisation de cette langue à celle d'un outil. Cependant, plus que la motivation, les intentions comportementales de l'étudiant vis-à-vis de l'anglais, la volonté/l'envie de communiquer ou d'effectuer des activités dans cette langue doivent être positives afin de lui permettre de gagner en autonomie.

Parallèlement aux réponses obtenues à nos questions de recherche, nous avons souhaité proposer une méthodologie pour l'analyse de l'utilisation de l'anglais en entreprise en créant nos propres outils. En premier lieu, afin de rendre les études d'utilisation des langues en entreprise plus systématiques et comparables, nous avons choisi d'analyser les entretiens semi-directifs effectués en entreprise, à l'aide du triangle d'utilisation professionnelle (TUPL2). Les trois axes que sont la gestion linguistique, la communication d'entreprise et l'utilisation de la L2 permettent de rassembler et de classer les différents thèmes et sous-thèmes. En second lieu, toujours dans le cadre de l'entreprise, nous avons proposé des carnets de bord aux employés, qui ont eu l'avantage d'affiner les résultats obtenus précédemment pour l'axe se référant à la communication d'entreprise. En troisième et dernier lieu, et pour une comparaison entre monde universitaire et monde du travail, nous avons utilisé le prisme formation/travail. Ce prisme permet notamment d'étudier les évolutions entre apprenant de la L2 à l'université (triangle didactique) et employé utilisateur de la L2 en entreprise, entre savoirs savants et langue métier ainsi qu'entre enseignant et employeur, pour les deux contextes étudiés. Nous avons souligné que la didactique professionnelle et la didactique de l'anglais peuvent s'enrichir l'une l'autre, dans le cadre de l'IUT. La connaissance et l'utilisation des « pratiques sociales de références » (Martinand, 1986), dès les premiers mois d'IUT, permettraient d'obtenir une didactique appliquée à l'anglais de l'aéronautique et d'aider à atténuer les problèmes de motivation, d'hétérogénéité, de prise de paroles et d'attitudes. D'autres pistes comme « l'apprendre autrement », l'auto-évaluation, l'auto-apprentissage et l'apprentissage par problèmes et projets ont été également explorées dans l'optique de tenter de résoudre ces difficultés.

Dans les deux contextes, universitaire et industriel, nous avons été frappées par la rapidité des changements qui s'affirment au fil des années et l'aspect éphémère de certaines pratiques. Les TIC et leurs évolutions sont apparues omniprésentes et conditionnent véritablement le monde du travail, tel que nous l'avons observé. Les exemples de l'utilisation du courrier électronique ou des téléconférences sont des exemples-types de ce

bouleversement. Notre conviction quant à la nécessité de l'existence d'un lien, d'un passage entre les deux mondes, pour ce qui concerne l'utilisation de l'anglais s'est vue confirmée et renforcée. La création d'un Observatoire des Langues en Entreprise a été proposée en ce sens. Il pourrait offrir une complémentarité aux connaissances des activités techniques des entreprises et permettrait un dialogue continu entre le monde industriel et l'université, afin de connaître les utilisations actuelles des langues mais également d'anticiper les nouvelles tendances. Le chercheur apparaîtrait en position dynamique de médiateur et pourrait ainsi aider à réduire le clivage université - monde professionnel pour l'utilisation des langues. Il bénéficierait avec ce lien d'une double proximité, à la fois temporelle et spatiale. En effet, l'existence de l'Observatoire garantirait la régularité des mises à jour des renseignements obtenus dans les entreprises, mais permettrait également une observation non-participante accrue du chercheur dans le monde de l'entreprise, dans le but d'acquérir une meilleure compréhension des réalités et des difficultés éventuelles rencontrées.

Tout comme la distance entreprise/université pourrait être diminuée par l'existence de cet Observatoire, il est important que celle entre chercheur et enseignant puisse l'être également. Le travail de partage et d'échange, au sujet de « pratiques sociales de référence » par exemple, avec des enseignants de langue concernés pourrait alors avoir lieu. La dichotomie qui existe parfois entre recherche et enseignement, et soulignée dans le dossier d'Alvarez. & Benoit (2013) intitulé : « L'enseignement et la recherche : une distance à réduire ? » pourrait ainsi être harmonisée. Notre expérience personnelle d'enseignante s'est vue enrichie par cette recherche menée pendant ces quatre années et les deux approches, loin d'être en opposition, nous apparaissent tout à fait complémentaires.

Pour ce qui concerne directement les résultats obtenus au département GMP de l'IUT A — Toulouse 3, nous les considérons comme une base pour une future recherche en lien avec « l'apprendre autrement », préconisé par les programmes pédagogiques nationaux des IUT de 2005 et de 2013. L'apprentissage par problèmes et projets permettrait notamment à l'étudiant de gagner en autonomie dans son apprentissage et de renouveler sa motivation. Il permettrait, en outre, de prendre comme point de départ un problème lié à la réalité du domaine aéronautique industriel. Les entretiens que nous avons effectués dans les entreprises nous ont fourni des exemples de problèmes pouvant se poser aux techniciens. Nous espérons ainsi, par cette recherche, apporter notre contribution à une amélioration de l'enseignement de l'anglais dans le domaine LANSAD en ciblant mieux les besoins de l'apprenant tout en le préparant à la vie en société.

Table des illustrations

Liste des figures

| | |
|---|-----|
| Figure 1 — Le triangle pédagogique d’après Houssaye..... | 33 |
| Figure 2 — Le modèle SOMA de la situation pédagogique | 34 |
| Figure 3 — Représentation simplifiée du modèle d’ergonomie didactique de Bertin | 35 |
| Figure 4 — La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences | 38 |
| Figure 5 — Conception « télégraphique » de la communication | 56 |
| Figure 6 — Contexte de l’acte de communication pour l’utilisateur de la langue L2,..... | 57 |
| Figure 7 — Répartition par catégorie professionnelle, chiffres GIFAS (2010) (<GIFAS, 1>)..... | 69 |
| Figure 8 — Répartition par catégorie d’employeurs, chiffres GIFAS (2010) (<GIFAS, 1>)..... | 69 |
| Figure 9 — Répartition par grands métiers, chiffres GIFAS (2010) (<GIFAS, 1>) | 70 |
| Figure 10 — Répartition des effectifs par région, GIFAS (2010) (<GIFAS, 1>) | 71 |
| Figure 11 — Evolution des techniciens d’après l’analyse de l’OPIIEC (<2008 : 31>) | 74 |
| Figure 12 — Le partage du travail pour l’A380 (Orsenna, 2007)..... | 78 |
| Figure 13 — Needs analysis triangle, d’après Richard West (1994) | 85 |
| Figure 14 — Triangle d’utilisation professionnelle de la L2 (TUPL2) pour le technicien | 93 |
| Figure 15 — Répartition des niveaux en compréhension orale, première et deuxième année,..... | 122 |
| Figure 16 — Répartition des niveaux en compréhension écrite, de la première à la deuxième année, Toulouse et France..... | 123 |
| Figure 17 — Répartition des niveaux de production orale en interaction, en première et deuxième année, Toulouse et France..... | 125 |
| Figure 18 — Répartition des niveaux de production orale en continu, en première et deuxième année, Toulouse et France..... | 127 |
| Figure 19 — Répartition des niveaux de production orale en continu, en première et deuxième année, Toulouse et France..... | 128 |
| Figure 20 — Comparaison de la motivation en première et deuxième année, Toulouse et France | 140 |
| Figure 21 — Comparaison de la motivation des apprenants..... | 141 |
| Figure 22 — Comparaison de durées de séjours dans les pays anglophones | 146 |
| Figure 23 — Comparaison des manques ressentis à Toulouse lors des trois années d’IUT GMP..... | 155 |
| Figure 24 — Evolution de la prise de parole sur les deux années d’IUT GMP, Toulouse | 157 |
| Figure 25 — Evolution de la prise de parole sur les deux années d’IUT GMP, France | 157 |
| Figure 26 — Degrés d’anxiété des tâches selon les trois années d’IUT GMP Toulouse | 163 |
| Figure 27 — Comparaison des causes d’anxiété sur trois années d’IUT GMP à Toulouse..... | 166 |

| | |
|---|-----|
| Figure 28 — Attentes des apprenants en IUT GMP, première et deuxième année..... | 169 |
| Figure 29 — Estimation des besoins en anglais dans l’emploi futur | 170 |
| Figure 30 — Estimation de la fréquence d’utilisation de l’anglais dans l’emploi futur..... | 171 |
| Figure 31 — Comparaison de besoins langagiers selon apprenants/enseignants..... | 173 |
| Figure 32 — Classement des problèmes perçus par les enseignants..... | 174 |
| Figure 33 — Comparaison de fréquence d’utilisation de l’anglais estimée par les étudiants | 180 |
| Figure 34 — Comparaison entre l’utilisation de l’anglais oral et écrit | 181 |
| Figure 35 — Comparaison entre les manques perçus par les étudiants/techniciens | 183 |
| Figure 36 — Comparaison de la durée des séjours | 185 |
| Figure 37 — Nature et répartition des tâches écrites pour les techniciens par fréquence..... | 189 |
| Figure 38 — Contenus des e-mails pour les techniciens..... | 190 |
| Figure 39 — Contenus de la lecture et rédaction de documentation technique | 191 |
| Figure 40 — Contenus des comptes rendus de réunion | 192 |
| Figure 41 — Nature et répartition des tâches orales pour les techniciens par fréquence | 193 |
| Figure 42 — Contenus des conversations téléphoniques à deux, pour les techniciens | 194 |
| Figure 43 — Comparaison de l’usage e-mail/téléphone selon les contenus de tâches | 195 |
| Figure 44 — Attitudes face à l’anglais..... | 226 |
| Figure 45 — Manques langagiers perçus par les enseignants de deuxième année et les techniciens . | 231 |
| Figure 46 — Graphiques boîtes à moustaches juxtaposés des niveaux auto-estimés selon les groupes inactifs/actifs (I/A) | 234 |
| Figure 47 — Représentation simplifiée du modèle de Yan & Horwitz (2008)..... | 237 |
| Figure 48 — Partie supérieure du schéma du modèle de WTC d’après MacIntyre et al. (1998)..... | 244 |
| Figure 49 — Baccalauréat d’origine des réticents/communicants | 246 |
| Figure 50 — Graphiques boîtes à moustaches juxtaposés des niveaux auto-estimés selon les groupes réticents/communicants | 247 |
| Figure 51 — Manques perçus des réticents/communicants | 248 |
| Figure 52 — Motivation des réticents/communicants..... | 249 |
| Figure 53 — Graphiques boîtes à moustaches juxtaposés des degrés d’anxiété en situation selon les groupes réticents/communicants | 250 |
| Figure 54 — Causes d’anxiété langagière dans les groupes réticents/communicants..... | 251 |
| Figure 55 — Comparaison des groupes réticents/communicants effectuant des activités en anglais hors des cours..... | 252 |
| Figure 56 — Graphiques boîtes à moustaches juxtaposés des semaines de séjours | 253 |
| Figure 57 — Fréquence attendue de l’utilisation de l’anglais pour les réticents/communicants | 254 |
| Figure 58 — Poursuite d’études envisagée pour les réticents/communicants..... | 254 |
| Figure 59 — Typologie des apprenants de première année, « réticents/communicants »..... | 255 |
| Figure 60 — Triangle d’utilisation professionnelle de la L2 (TUPL2)..... | 264 |

| | |
|--|-----|
| Figure 61 — Prisme L2 Formation/Travail (FT) | 265 |
| Figure 62 — Spécialisé et professionnel, d'après Michel Petit (2004) | 289 |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 — Evolution du nombre d'heures d'anglais en GMP de 1970 à 2005 | 46 |
| Tableau 2 — Exemple de définitions du dictionnaire STE | 81 |
| Tableau 3 — Axes du triangle d'utilisation professionnelle | 93 |
| Tableau 4 — Standards for judging of quantitative and qualitative research reports, | 94 |
| Tableau 5 — Questionnaires apprenants/corpus GMP | 100 |
| Tableau 6 — Taux de réponses des étudiants de premières et deuxièmes années à l'IUT GMP Toulouse | 101 |
| Tableau 7 — Corpus Entreprise | 103 |
| Tableau 8 — Exemple de feuille de bord à remplir | 105 |
| Tableau 9 — Répartition des entretiens semi-directifs en entreprise | 106 |
| Tableau 10 — Choix des entreprises | 106 |
| Tableau 11 — Données biographiques des répondants de première année d'IUT | 112 |
| Tableau 12 — Scolarité de l'année précédant la première année à l'IUT | 113 |
| Tableau 13 — Données biographiques des répondants de deuxième année d'IUT | 113 |
| Tableau 14 — Données biographiques des répondants de licence professionnelle | 114 |
| Tableau 15 — Baccalauréat d'origine des répondants de première année | 116 |
| Tableau 16 — Baccalauréat d'origine des répondants de deuxième année | 117 |
| Tableau 17 — Scolarité précédant la licence professionnelle | 118 |
| Tableau 18 — Notes de baccalauréat des répondants de première année | 119 |
| Tableau 19 — NAP des répondants de deuxième année | 120 |
| Tableau 20 — Répartition des niveaux de la cohorte GMP Toulouse en compréhension orale | 121 |
| Tableau 21 — Répartition des niveaux des IUT GMP France en compréhension orale | 121 |
| Tableau 22 — Répartition des niveaux de la cohorte GMP Toulouse en compréhension écrite | 122 |
| Tableau 23 — Répartition des niveaux des IUT GMP France en compréhension écrite | 123 |
| Tableau 24 — Répartition des niveaux de la cohorte GMP Toulouse en PO/I | 124 |
| Tableau 25 — Répartition des niveaux des IUT GMP France en PO/I | 124 |
| Tableau 26 — Répartition des niveaux de la cohorte GMP Toulouse en PO/C | 126 |
| Tableau 27 — Répartition des niveaux des IUT GMP France en PO/C | 126 |
| Tableau 28 — Répartition de la cohorte GMP Toulouse en production écrite | 127 |
| Tableau 29 — Répartition des niveaux des IUT GMP France en production écrite | 128 |
| Tableau 30 — Comparaison des niveaux de départ à l'IUT GMP Toulouse et en France | 129 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 31 — Comparaison des niveaux de deuxième année à l’IUT GMP Toulouse et en France.. | 130 |
| Tableau 32 — Comparaison des niveaux de LPro à l’IUT GMP Toulouse et en France | 131 |
| Tableau 33 — Comparaison des niveaux de LPro à l’IUT GMP Toulouse et en France | 131 |
| Tableau 34 — Comparaison des niveaux de LPro à l’IUT GMP Toulouse et en France | 132 |
| Tableau 35 — Comparaison des niveaux de LPro à l’IUT GMP Toulouse et en France | 132 |
| Tableau 36 — Comparaison des niveaux de LPro à l’IUT GMP Toulouse et en France | 133 |
| Tableau 37 — Comparaison des niveaux autoévalués de licence professionnelle..... | 133 |
| Tableau 38 — Comparaison des niveaux pour les BTS et DUT en compréhension orale..... | 134 |
| Tableau 39 — Comparaison des niveaux pour les BTS et DUT en compréhension écrite..... | 135 |
| Tableau 40 — Comparaison des niveaux pour les BTS et DUT en production orale en interaction .. | 135 |
| Tableau 41 — Comparaison des niveaux pour les BTS et DUT en production orale en continu | 135 |
| Tableau 42 — Comparaison des niveaux pour les BTS et DUT en production écrite..... | 136 |
| Tableau 43 — Motivation des apprenants de première année Toulouse et France | 137 |
| Tableau 44 — Motivation des apprenants de deuxième année Toulouse/France | 139 |
| Tableau 45 — Evolution de la motivation d’une cohorte d’apprenants à Toulouse | 139 |
| Tableau 46 — Evolution de la motivation de la première année à la deuxième d’IUT GMP France . | 140 |
| Tableau 47 — Motivation des apprenants de licence professionnelle Toulouse et France..... | 141 |
| Tableau 48 — Voyages effectués dans des pays anglo-saxons par les apprenants..... | 143 |
| Tableau 49 — Durée de séjour dans des pays anglophones pour les apprenants..... | 143 |
| Tableau 50 — Répartition des pays de séjours effectués par les apprenants | 144 |
| Tableau 51 — Voyages effectués dans des pays anglophones par les apprenants..... | 145 |
| Tableau 52 — Durée de séjour dans des pays anglophones pour les apprenants..... | 145 |
| Tableau 53 — Répartition des pays de séjours effectués par les apprenants de licence professionnelle de GMP | 147 |
| Tableau 54 — Pourcentages d’apprenants effectuant des activités hors cours | 147 |
| Tableau 55 — Pourcentages d’utilisation des adverbes de fréquence par année d’études..... | 148 |
| Tableau 56 — Savoir-faire utilisés lors d’activités hors des cours | 149 |
| Tableau 57 — Pourcentages des noms compléments du verbe « regarder »..... | 150 |
| Tableau 58 — Pourcentages des noms compléments du verbe « lire »..... | 150 |
| Tableau 59 — Manques perçus par les apprenants de première année | 152 |
| Tableau 60 — Manques perçus par les apprenants de deuxième année..... | 152 |
| Tableau 61 — Evolution des manques perçus d’une cohorte d’apprenants à Toulouse | 153 |
| Tableau 62 — Evolution des manques perçus, de la première année à la deuxième d’IUT GMP France | 153 |
| Tableau 63 — Manques perçus par les apprenants de licence professionnelle..... | 154 |
| Tableau 64 — Prise de parole en première année | 156 |
| Tableau 65 — Prise de parole en deuxième année..... | 156 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 66 — Prise de parole en licence professionnelle | 158 |
| Tableau 67 — Echelle de type Likert appliquée aux degrés d'anxiété | 159 |
| Tableau 68 — Degrés d'anxiété liés aux tâches, première année Toulouse 2010 | 160 |
| Tableau 69 — Degrés d'anxiété liés aux tâches, deuxième année Toulouse 2010 | 161 |
| Tableau 70 — Degrés d'anxiété liés aux tâches, licence professionnelle Toulouse 2010 | 162 |
| Tableau 71 — Causes d'anxiété déclarées par les apprenants | 164 |
| Tableau 72 — Causes d'anxiété selon les apprenants de Toulouse en licence professionnelle | 165 |
| Tableau 73 — Pourcentages de répondants à la question suggérant des activités | 167 |
| Tableau 74 — Pratiques de l'oral citées pour diminuer l'anxiété | 167 |
| Tableau 75 — Occurrences du thème des voyages | 168 |
| Tableau 76 — Attentes des apprenants en licence professionnelle IUT GMP..... | 169 |
| Tableau 77 — Manques ressentis par apprenants/enseignants..... | 172 |
| Tableau 78 — Problèmes mentionnés par les enseignants..... | 174 |
| Tableau 79 — Données biographiques des répondants anciens étudiants | 178 |
| Tableau 80 — Evaluation du niveau d'anglais au recrutement..... | 179 |
| Tableau 81 — Fréquence de pratique de l'anglais en entreprise..... | 180 |
| Tableau 82 — Tâches orales et écrites en entreprise..... | 182 |
| Tableau 83 — Répartition des pays visités par les techniciens hors du travail..... | 185 |
| Tableau 84 — Comparaison de pourcentages d'utilisation des adverbes de fréquence..... | 186 |
| Tableau 85 — Savoir-faire utilisés lors d'activités hors travail ou hors cours..... | 187 |
| Tableau 86 — Durées hebdomadaires d'utilisation de l'anglais par les techniciens | 188 |
| Tableau 87 — Contenus des tâches..... | 194 |
| Tableau 88 — Thèmes, sous-thèmes, catégories et codes utilisés pour l'analyse des entretiens..... | 202 |
| Tableau 89 — Extrait de la grille d'analyse, annexe 7.3..... | 222 |
| Tableau 90 — Niveaux auto-estimés inférieurs à B1 à l'entrée à l'IUT | 284 |
| Tableau 91 — Activités en anglais en dehors des cours | 294 |

Références bibliographiques

Lorsque deux dates figurent pour la publication d'un ouvrage, il s'agit de la date de publication de la première édition suivie de celle de l'édition que nous avons utilisée.

- Alvarez L. & Benoit V. (2013). L'enseignement et la recherche : une distance à réduire ? Educateur, 4.
- Andersen, R. (1983). *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Anspach, P. (1997). *Airbus Industrie*. Bruxelles : Usines et Industries S.A.
- Arborio, A.-M. & Fournier, P. (1999/2008). *L'observation directe. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin, coll. « 128 ».
- Arrighi, J.-J. & Brochier, D. (2005). 1995-2003, l'apprentissage aspiré par le haut. Bref, n° 217, 1. Marseille : Céreq.
- ASD. (2007). *ASD-STE 100, Simplified Technical English*. Bruxelles, Belgique : ASD.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Astolfi, J.-P., Darot, E. & Ginsburger-Vogel, Y. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Harvard : Harvard University Press.
- Bachelard, G. (1938/2000). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Librairie J. Vrin.
- Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais: Vol. 2. La mise en oeuvre pédagogique, les chemins de l'appropriation de la langue étrangère, les composantes spécifiques des classes d'anglais et l'implication de l'élève*. Paris : Nathan.
- Baggio, S. (2010). *Introduction aux statistiques en psychologie. Méthodologie et analyse de données*. Bruxelles : De Boeck.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos.
- Barthes, R. (1970). L'ancienne rhétorique. *Communications* 16, *Recherches rhétoriques*, 172-223.
<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_05888018_1970_num_16_1_1236>. Consulté le 02 mai 2013.

- Bartik, K., Maerten, C., Tudor, I., & Valcke, J. (2010). A discussion brief of content and language integrated learning (CLIL) at the Faculty of Applied Sciences. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles.
<http://www.uco.es/poling/multilingualism_plan/wp-content/uploads/2012/05/CLIL-Description-Brief1.pdf>. Consulté le 12/08/2013.
- Basturkmen, H. (2009). Ideas and options in English for specific purposes. Abingdon, U.K.: Routledge.
- Bazin, J. & Bensa A. (1979). Avant-propos. In Goody Jack, La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage. 7-29. Paris : Editions de Minuit.
- Beaufils, A.-F. (2007). *L'explicitation des besoins des adultes en formation à l'anglais en entreprise : une expérience au Portugal*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 3 - Sorbonne nouvelle.
- Beniada, F. & Fraile, M. (2009). Concorde. Paris: Editions E.P.A, Hachette.
- Bertalanffy, L. von (1968/ 1973). Théorie générale des systèmes. Paris : Dunod.
- Bertin, G., Laulan, Y.-M. & Collectif. (2003). Développement local et intervention sociale. Paris: Editions L'Harmattan.
- Bertin, J.- C. (2003). L'ergonomie didactique face au défi de la formation ouverte et à distance. ASp, 41-42, 47-66.
- Bertin, J.-C., Grave, P. & Narcy-Combes, J.-P. (2010). Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics. Hershey, PA: IGI.
- Beyene, T., Hinds, P.J. & Durnell Cramton C. (2005). Walking through jelly : Language proficiency, emotions, and disrupted collaboration in global work . Publication Files, working paper, 09-138. Harvard : Harvard Business School.
<www.hbs.edu/faculty/PublicationFiles/09-138.pdf>. Consulté le 11/08/2013.
- Bienaimé, H., Chesnel, S. & Giniès, M.-L. (2007). Les métiers de l'aéronautique et de l'aviation. Levallois-Perret : Groupe Studyrama.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992/2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (Dir.). (2001). Langage et travail - communication, cognition, action. Paris : Editions du CNRS.
- Bourdieu, P. (1984/2002). Questions de sociologie. Paris: Les Editions de Minuit.
- Boutet, J. (2001). La part langagière du travail : bilan et évolution. Langage et société, 98(4), 17-42.
- Breton, P. & Proulx, S. (1989/2006). *L'explosion de la communication : Introduction aux théories et aux pratiques de la communication*. Paris : Editions La Découverte.

- Brown, J. D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2004). *Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards*. In Davies A. & Elder C. (Eds). *The Handbook of Applied Linguistics*, 476-500. Oxford : Blackwell.
- Brown, J. D. (2011) *Foreign and second language needs analysis*. In Long, M. H., & Doughty, C. J. (Eds.). *The Handbook of Language Teaching*. 269-293. Chichester, U.K. : Wiley-Blackwell.
- Causse, F. (1973). *Evolution des attitudes et de la motivation à l'égard de l'anglais des étudiants d'un I.U.T. du secteur secondaire*. Thèse de doctorat de 3^{ème} cycle, université Paris 5.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des langues vivantes.
- Champeaux, F. (2010). *La primauté de la langue française, même chez Air France*. Semaine sociale Lamy, 1470.
- Chamberland, G. & Provost, G. (1996). *Jeu, simulation et jeu de rôle*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Chaplier, C. (2010). *Comment susciter la prise de conscience phonologique de l'anglais : cas d'étudiants en formation LANSAD-sciences*. *Cahiers de l'APLIUT*, 29(2), 44-58.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition Didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. & Joshua, M-A. (1982). *Un exemple d'analyse de la transposition didactique — la notion de distance*. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 3(2), 157-239.
- CNDP. (1981). *Centre national de documentation pédagogique, Langues étrangères (génie mécanique et productive)*, 44-45.
- Copans, J. (1999/2008). *L'enquête ethnologique de terrain : L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Corder, S. Pit. (1967). *The significance of learners' errors*. *IRAL* 5,161-170.
- Corder, S. Pit. (1980). *Que signifient les erreurs des apprenants ?* *Langages*, 14, 57, 9-15.
- Cowling, J. D. (2007). *Needs analysis : Planning a syllabus for a series of intensive workplace courses at a leading Japanese company*. *English for Specific Purposes*, 26, 426-442.
- Crystal, D. (1997/2003). *English as a global language*. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press.

- Currivand, T. & Truchot, C. (2010). Du traitement des langues aux politiques linguistiques dans l'entreprise. *Le journal de l'école de Paris du management*, 1(8), 17-24.
- Daphy, E. (1994). L'ethnologue dans le showbiz. Apprendre à parler métier. *Journal des anthropologues*, 57-58, 29-39.
<http://hal.inria.fr/docs/00/06/45/49/PDF/Daphy_1994_JDA5758.pdf>. Consulté le 9/03/2012.
- Daphy, E. & Raveyre, M-F. (1988). Show-bizz, la grande famille des gens du métier. Formation et qualification : modes d'emploi. 112, 27-30.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- Décuré, N. (2005). Deux ou trois choses que je sais de la didactique des langues étrangères. Conférence invitée. Université d'Oran-Es Sénia.
- Décuré, N., Lavinal, F. & Blois, A. (2006). Impact d'une première année d'IUT sur la motivation des étudiant/es à apprendre l'anglais. Congrès de l'APLIUT, La motivation: un moteur dans l'apprentissage des langues. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 25(1), 73-90.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic*, 8(1), 45-64.
<<http://alsic.revues.org/index326.html>>. Consulté le 08 février 2012.
- Deneire, M. (2008). English in the French workplace: realism and anxieties. *World Englishes*, 27(2), 181-195.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77-80.
- Deyrich, M.-C. (2001). Quelles médiations pour une gestion efficace de la transposition didactique en anglais de spécialité ? *ASp, Varia*, 31-33, 143-152.
- Disborg, K. (2007). Advantages and disadvantages with Simplified Technical English - to be used in technical documentation by Swedish export companies. Mémoire de Master. Linköping, Suède : Linköping University.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, U.K.: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). Motivation in action : A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43-69.
- Douady, R. (1986). Jeux de cadres et dialectique outil-objet. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 7, 25-31.
- Dudley Evans, T. & St John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, U.K. : Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, U.K. : Oxford University Press.
- ELUCIDATE Survey. (1999). *Business Communication Across Borders. A Study of Language use and practice in European companies*. Hagen, S. (Ed.), London: CILT.
- EsprIUT. (2011). Interview de Jean-françois *Mazoin, président de l'ADIUT*. Evreux : BGconseils, 6, 12-13.
- Fernagu-Oudet S. (2004). Ingénierie de professionnalisation et didactique professionnelle. *Recherche et Formation*, 46, 117-135. <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR046-08.pdf>>. Consulté le 29/05/2013.
- Fraysse, B. (2007). Un dispositif de formation simulé pour professionnaliser les élèves-ingénieurs, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(3), 79-96. <www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-3-page-79.htm>. Consulté le 25/04/2013.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gardner, P. H. & Winslow, J. D. (1983). Present and proposed methods of determining the needs of students in public sector identifying language needs. In Richterich (Ed). *Case studies in identifying language needs*. 69-78. Oxford : Pergamon Press.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 13(4), 266-272.
- Gardner, R. C, Tremblay P. & Masgoret, A-M. (1997). Towards a full model of second language learning : an empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81(3), 344-362.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.
- Germain, C. (1989). Un cadre conceptuel pour la didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, 75, 61-77.
- Gettliffe, N. (2010). Préparation à l'autonomie tout au long de la vie : des cahiers de bord à l'université. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(2), 57-84. <<http://acedle.org/IMG/pdf/Gettliffe.pdf>>. Consulté le 6 juin 2013.
- Gilabert, R. (2005). Evaluating the use of multiple sources and methods in needs analysis: a case study of journalists in the autonomous community of Catalonia (Spain). In Long M.H. (Ed.), *Second language needs analysis*. 182-199. Cambridge U.K. : Cambridge University Press.

- Gilbert, E. (1993). La théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli. In Cotte P. et al., Les théories de la grammaire anglaise en France. Paris : Hachette.
- Gimenez, J. (2006). Embedded business emails: Meeting new demands in international business communication. *English for Specific Purposes*, 25(2), 154-172.
- Gingras, B. (1987). Simplified English in maintenance manuals. *Journal of the society for technical communication*, 34 (1), 24-28.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston, MA : Newbury House.
- Graziani, P. (2008). *Anxiété et troubles anxieux*. Paris : Armand Colin.
- Griffiths, C. (2008). *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press.
- Grosbois, M. (2007). Didactique des langues et recherche expérimentale. *Les Cahiers de l'Acedle, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues*, 4, 65-83.
- Hagège, C. (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Hagège, C. (2012). *Contre la pensée unique*. Paris : Odile Jacob.
- Hagen, S. (1999). *Business communication across borders: a study of language use and practice in European companies*. London, U.K. : Languages National Training Organisation.
- Hardy, M. (2005). La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité: pourquoi et comment? *Les Langues Modernes*, 1, 19-30.
- Haseli Songhori, M. (2008). Introduction to Needs Analysis. *English for Specific Purposes world*, 4(20), 1-27. < http://www.esp-world.info/Articles_20/issue_20.htm >. Consulté le 3/09/2013.
- Hay, J. (2009). Interculturel et langues véhiculaires et auxiliaires : réflexion sur l'anglais lingua franca. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 28(1), 63-76.
- Hernandez-Jones, A. (1990). *L'anglais dans la formation de l'ingénieur français : étude appliquée à la région Midi-Pyrénées*. Thèse de doctorat. Toulouse : Université de Toulouse 2.
- Hoadley-Maidment, E. (1980). *Analysing student needs*. Working paper n°16. Southall : National Centre for Industrial Language Training.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges Pédagogiques, CRAPEL*. <<http://www.atilf.fr/spip.php?article3658>>. Consulté le 2 juin 2013.
- Holec, H., Little, D. & Richterich, R. (1996). *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues : vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et*

l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

- Hollqvist, H. (1984). *The Use of English in three large Swedish companies*. Stockholm, Suède : Almqvist och Wiksell.
- Holmes, J. (2000). Talking English from 9 to 5: Challenges for ESL learners at work. *International Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 125-140.
- Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E., Horwitz, M. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Houssaye, J. (1988/2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Huhta, M. (1999). *Language/Communication Skills in Industry and Business - Report for Prolang/Finland*. <http://www.oph.fi/download/47735_skills42.pdf>. Consulté le 15/12/2011.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes : a learning-centred approach*. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Editions de Minuit.
- Jalabert, G. & Zuliani, J.-M. (2009). *Toulouse, l'avion et la ville*. Toulouse : Privat.
- Jardel, J.-P. & Loridon, C. (2000). *Les rites dans l'entreprise*. Paris : Editions d'Organisation.
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes*. London : Routledge.
- Johns, T. & Dudley-Evans, A. (1980). An experiment in team-teaching of overseas postgraduate students of transportation and plant biology. In *Team Teaching in ESP*, 6-23. *ELT Documents 106*. London : British Council.
- Jordan, G. (2004). *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Jordan, R.R. (1997). *English for Academic Purposes, A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge U.K. : Cambridge University Press.
- Kachru, B. (1988). The Sacred Cows of English. *English Today*, 4(04), 3-8.
- Kassim, H. & Ali, F. (2010). English communicative events and skills needed at the workplace: Feedback from the industry. *English for Specific Purposes*, 29(3), 168-182.
- Keller, J.M. (1983). Motivational Design of Instruction. In C. M. Reigeluth (Ed). *Instructional-design theories and models*. 383-436. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.

- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Hertfordshire : Prentice - Hall International ELT.
- Laffont, H. (2005). *Contribution à la caractérisation de l'anglais pour l'ingénieur*. Thèse de doctorat. Bordeaux : Université de Bordeaux 2.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Larousse. Modèle SOMA.
- Lehtonen, T. & Karjalainen, S. (2008). University graduates' workplace language needs as perceived by employers. *System*, 36(3), 492-503.
- Le Lièvre, F. (2008). *L'Anglais en France, une langue multiple : pratiques, représentations et postures d'apprentissage : une étude en contexte universitaire*. Thèse de doctorat. Tours : Université François Rabelais.
- Lemaître, D. (2007). Entre savoirs et identités : le phénomène de mimesis dans la formation des ingénieurs. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(3), 11-29.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. PUF : Paris.
- Lerat, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : PUF.
- Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of national resources council*, 108, 35-65.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006/2011). *How Languages Are Learned*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Louhiala-Salminen, L., Charles, M. & Kankaanranta, A. (2005). English as a lingua franca in Nordic corporate mergers : Two case companies. *English for Specific Purposes*, 24(4), 401 - 421.
- Louw, K., Derwing, T. & Abbott, M. (2010). Teaching pragmatics to L2 learners for the workplace : The job interview. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(5), 739-758.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, (4). <<http://acedle.org/spip.php?article608>>. Consulté le 16/09/2011.
- McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1990). Willingness To Communicate: A Cognitive View. In Booth-Butterfield. M. (Ed.), *Communication, cognition, and anxiety*. [Special issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5, 2, 19-37. <<http://www.jamescmccroskey.com/publications/150.pdf>>. Consulté le 30 avril 2013.

- MacIntyre, P. D. (2007). Willingness to communicate in the second language : Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91, 564–576.
- MacIntyre, P.D., Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2 : A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82 (4), 545-562.
- MacIntyre, P. D. & Gardner R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283–305.
- Maldague, M. (2004). Sciences du développement et analyse systémique. *Bulletin de l'ANSD*, volume 5, décembre 2004, 19-40.
<http://classiques.uqac.ca/collection_sciences_developpement/maldague_michel/sciences_du_developpement/sc_devel_analyse_syst.html>. Consulté le 8/03/2012.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière ; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1987). Quelques remarques sur les didactiques des disciplines. *Les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle*. Cerse, 1-2.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université, 179-224.
- Martinez, P. (1996/2011). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mauranen, A. (2003). Academic English as lingua franca — a corpus approach. *TESOL Quarterly*, 37, 513–27.
- Mémet, M. (2001). Bref historique de l'enseignement et de la recherche en anglais de spécialité en France : de l'anglais pour non-spécialistes à l'anglistique du secteur LANSAD. In Mémet, M. & Petit M. (dir.). *L'anglais de spécialité en France, Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*. 309-319. Bordeaux : GERAS Editeur.
- Mémet, M. (2008). Aspects de la recherche en en anglais de spécialité en France, *Cahier du CIEL*, 2007-2008.
<<http://www.eila.univ-paris-diderot.fr/recherche/clillac/ciel/cahiers/2007-2008>>. Consulté le 15/10/2011.
- Millot, P. (2012). *Contribution à la caractérisation de l'anglais comme lingua franca dans les discours professionnels par courrier électronique*. Thèse de doctorat. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble 3.
- Ministère de l'Education nationale. (1970). Annexe à la circulaire 880 du 14 septembre. BOEN, 20-21.
- Ministère de l'Education nationale. (1991). Arrêté du 8 août 1991. BOEN, 54-55.

- Moirand, S. & Tréguer-Felten, G. (2007). Des mots de la langue aux discours spécialisés, des acteurs sociaux à la part culturelle du langage : raisons et conséquences de ces déplacements. *ASp*, 51-52, 7-33.
- Morin, E. (1998/2008). L'enjeu de la communication. In Cabin, P. & Dortier, J-F.(dir.). *La Communication Etat des savoirs*. 21-31. Auxerre : Editions Sciences Humaines.
- Morin, E. (2000). *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1990/2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (2009). La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire. *Cahiers de l'APLIUT*, 28(3), 26-38.
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique : Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses Marketing.
- Narcy-Combes, M.-F. (2008). L'anglais de spécialité en LEA : entre proximité et distance, un nouvel équilibre à construire. *ASp*, 53-54, 129-140.
<<http://asp.revues.org/396>>. Consulté le 12 juillet 2013.
- Nerrière, J.-P., Dufresne, P., & Bourgon, J. (2005). *Découvrez le Globish : L'anglais allégé en 26 étapes*. Paris : Editions Eyrolles.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Odgen, C. K. (1930). *Basic English: a general introduction with rules and grammar*. London: Treber.
- Orsenna, E. (2007). A380. Paris : Fayard/Editions Xavier Barral.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud G. (2006). *La didactique professionnelle : note de synthèse*. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Péan S. & Prouteau D. (2007). *Le flux d'entrée et la réussite en IUT*. *Éducation & formations*, 75. Bureau des études statistiques sur l'enseignement supérieur, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
<<http://media.education.gouv.fr/file/78/3/20783.pdf>>. Consulté le 28/01/2013.
- Pelfrène, A. (1977). Analyse de besoins langagiers (préalables à une formation). *Langue française*, 36(1), 40-50.

- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, XXIV(3), 487-514.
- Petit Larousse (Le) (2012). Dictionnaire de français. Paris : Editions Larousse.
- Petit Robert (Le) (2007). Dictionnaire de la langue française. Paris : Editions Le Robert.
- Petit, M. (1999). La fiction à substrat professionnel : une autre voie d'accès à l'anglais de spécialité. *ASp*, 23-26, 57-81.
- Petit, M. (2002). Editorial. *Asp*, 35-36, 1-3.
- Petit, M. (2004). Quelques réflexions sur la fiction à substrat professionnel : du général au particulier, In Petit, M. & S. Isani (dir.). *Aspects de la fiction à substrat professionnel*. 3-23. Bordeaux : EA 2025/Université Bordeaux 2.
<<http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pagesperso/michelpetit/pdf/faspMichelPetit.pdf>>. Consulté le 2/06/2013.
- Petit, M. (2008). Once more unto the breach, dear friends. *ASp*, numéro spécial, 21-24.
- Philippe, K. (2008). Les sciences de l'information et de la communication. In Cabin, P. & Dortier, J-F. (dir.). *La Communication Etat des savoirs*. Auxerre : Editions Sciences Humaines.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety : Interviews with highly anxious students. In Horwitz, E. K. & Young D. J. (eds.), *Language anxiety : From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Prince, M. (2004), Does Active Learning Work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93, 223–231.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan CLE International.
- Puren, C. (2007). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle.
<<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>>. Consulté le 30 juin 2011.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In Rabardel, P. & Pastré, P. (dir.). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.
- Raisky, C. & Loncle, J.- C. (1993). Didactiser des savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques. In Jonnaert, P. & Lenoir, Y. (dir.). *Sens des didactiques et didactique du sens*, 339-366. Sherbrooke, Canada : Éditions du CRP.
- Raucent, B. & Vander Borght, C. (2006). Être enseignant, Magister? Metteur en scène? Bruxelles : De Boeck.

- Resche, C. (2001). Réflexions sur la frontière entre langue générale et langue spécialisée. In Mémet, M. & Michel P. (dir.). *L'anglais de spécialité en France*, 37-45. Bordeaux : GERAS éditeur.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique ». *ASp*, 35-36, 183-200.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Richterich, R. & Chancerel, (1977). Identifying the needs of adults learning a foreign language. Oxford, U.K. : Pergamon Press.
- Ricoeur, P. (1983/1991). Temps et récit, tome 1. Paris : Seuil.
- Robinson, P.C. (1989). An overview of English for specific purposes. In H. Coleman (Ed.) *Working with Language: a Multidisciplinary Consideration of Language Use in Work Contexts*. 395-427. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Robinson, P.C. (1991). *ESP today: A practitioner's guide*. New York : Prentice Hall International.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Sanderlin, S. (1988). Preparing instruction manuals for non-English readers. *Journal of the society for technical communication*, 2nd quarter, 96-100.
- Shannon, C. & Weaver W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, US : University of Illinois Press.
- Schutz, N.W. & Derwing, B.L. (1981). The Problem of Needs Assessment in English for Specific Purposes: Some Theoretical and Practical Consideration. In Mackay, R. and Palmer, J.D. (Eds.) *Languages for Specific Purposes: Program Design and Evaluation*. 40-45. Rowley, Ma : Newbury House.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28 (1), 129–142.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59 (4), 339-341.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), 209-231.
- Simons, M. & Decoo, W. (2007). Comment vaincre l'anxiété en classe de langue ? *Le Français dans le monde*, 352 (Juillet-août), 40-42.
- Singly (de), F. (1992/2008). Le questionnaire. *L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin, coll. « 128 ».

- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. Acton, MA : Copley Publishing Group.
- So-mui, L. & Mead, K. (2000). An analysis of English in the workplace : the communication needs of textile and clothing merchandisers. *English for Specific Purposes*, 19, 351-368.
- Spence P. & Liu G.-Z. (2013). Engineering English and the high-tech industry: A case study of an English needs analysis of process integration engineers at a semiconductor manufacturing company in Taiwan. *English for Specific Purposes*, 32, 97–109.
- Stewart, K. M. (1998). Effect of AECMA Simplified English on the comprehension of aircraft maintenance procedures by non - native English speakers. *Mémoire de Master*. Vancouver : University of British Columbia.
- Supiot, A. (2007). Les langues de travail. *Semaine sociale Lamy*, 1319, 7-10.
<<http://www.languedutravail.org/librairies/sfv/telecharger.php?fichier=464>>.
Consulté le 12 juillet 2013.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*, Cambridge, U.K. : Cambridge University Press.
- Taillefer, G. (2007). The professional language needs of Economics graduates: Assessment and perspectives in the French context. *English for Specific Purposes*, 26(2), 135-155.
- Taillefer, G. (2013). CLIL in higher education: the (perfect?) crossroads of ESP and didactic reflection. *Asp*, 63, 31-53.
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the Language Learner*. Oxford : Oxford University Press.
- Tassinari, M. G. (2012). Autoévaluer l'autonomie d'apprentissage : un modèle dynamique. *Les Langues modernes*, 3, 28-37.
- Trouillon, J.L. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan.
- Truchot, C. (2002). *L'anglais en Europe : repères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
<<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/truchotfr.pdf>>. Consulté le 4/01/2012.
- Truchot, C. (2008). *Europe : l'enjeu linguistique*. Paris : Documentation Française.
- Tudor, I. (1996). *Learner Centeredness as Language Education*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Urban, S. (1993). *Management international*. Paris : Management et Société.
- Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin : Authentik.

- Vajta, K. (2012). L'auto-évaluation dans l'enseignement supérieur : un outil pédagogique pour apprendre à apprendre. *Moderna Språk*, 106 (2), 188-202.
- Vandermeeren, S. (2005). Foreign Language need of business firms. In Long M.H. (Ed.), *Second Language Needs Analysis*, 159-179. Cambridge, U.K. : Cambridge University Press.
- Van der Yeught, M. (2009). *Structurer l'anglais de la bourse: une approche des langues de spécialité par la spécialité*. Mémoire de synthèse d'Habilitation à diriger des recherches. Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Vergnaud, G. (1983). *Rapport Carraz*, Recherches en éducation et *socialisation de l'enfant*. 85-86. Paris : La Documentation Française.
- Vergnaud, G. (1996) Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (2007). Définitions du concept de schème. *Recherches en Education*, n°4, 17-22.
<<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>>. Consulté le 21/05/2013.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PU Rennes.
- Vincens, J. (2005). L'adéquation formation-emploi après les filières professionnelles de l'enseignement supérieur. In Giret J-F, Lopez A. & Rose J. (dir.). *Des formations pour quels emplois ?* 149-162. Paris : La Découverte, Céreq.
- Vinet, D. (2009). Le portfolio électronique des langues : de l'auto-évaluation à la collaboration interculturelle, *Cahiers de l'APLIUT*, 28(2). [En ligne] Document 7. <<http://apliut.revues.org/1121>>. Consulté le 17 mai 2013.
- Vygotsky, L. (1934/2012). *Thought and language*. Mansfield Centre, Connecticut : Martino Publishing.
- Weil-Barais, A. (dir.). (1997). *Les Méthodes en Psychologie*. Paris : Bréal.
- West, R. (1994). State of the art article: needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27 (1), 1-19.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, U.K. : Oxford University Press.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*. Paris : Hermann.
- Wilkins, D. (1974). Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. In S.P. Corder & E. Roulet (Eds.). *Linguistic insights in applied linguistics*. 119-128. Bruxelles – Paris : AIMAV/Didier.

- Williams, M. (1994). Motivation in second and foreign language learning : an interactive perspective. *Educational and Child Psychology*, 11, 77-84.
- Winkin, Y. (1996/2001). *Anthropologie de la communication*. Paris : Seuil.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *Regional Language Centre Journal*, 37(3), 308-328.
- Wozniak, S. (2011). Contribution à la caractérisation de l'anglais de l'alpinisme, par l'étude du domaine spécialisé des guides de haute-montagne états-uniens. Thèse de doctorat. Bordeaux : Université Bordeaux 2.
- Yan, J. & Horwitz, E. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English : a qualitative analysis of EFL learners in China. *Language Learning*, 58(1), 151-183.
- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF éditeur.
- Ziegler, B. (2008). *Les cows-boys d'Airbus*. Toulouse : Privat.

Sitographie

Pour les adresses des sites Internet, nous indiquons dans le corps du texte, uniquement le nom du site et la date de création du document. Si celle-ci est inconnue, seule la date de consultation est mentionnée dans la sitographie.

<Acedle, 2000>

<http://acedle.org/spip.php?article163>. Consulté le 21/06/2013.

<Airbus Reference Language, 2006>

http://www.cockpitseeker.com/wpcontent/uploads/A320/pdf/data/AP2080_Module_1.pdf. Consulté le 10/01/2012.

<Aeroemploiformation, 2011>

http://www.aeroemploiformation.com/sites/default/files/panorama_des_metiers.pdf. Consulté le 16/12/2011.

<Antconc3.1.2, 2011>

<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp>. Consulté le 24/06/2011.

<Apliut>

http://apliut.com/pages/Vieassociation/Apliut_suite/Apliutsuite_docs/azampradeilles.pdf. Consulté le 8 septembre 2011

<ASD>

<http://www.asd-ste100.org/index.html>

<CELAN 2013>

<http://celan-project.blogspot.fr/>. Consulté le 5 juin 2013.

<Cercles>

<http://www.cercles.org>. Consulté le 30 juin 2013.

<DYLAN, 2011>

http://www.dylan-project.org/Dylan_fr/home/home.php. Consulté le 20/06/2013.

<EducationGouv, 2011>

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=58313. Consulté le 2/09/2013.

<ELAO>

<http://www.comefica.com/frcontenu/elao.htm>. Consulté le 18/04/2013.

- <ELAN, 2006>
http://ec.europa.eu/languages/documents/doc421_en.pdf. Consulté le 5 juin 2013.
- <Elles bougent, 2012>
<http://www.ellesbougent.com/association/pourquoi-nous-rejoindre.php>. Consulté le 25/06/2013.
- <Engc.org, 2011>
<http://www.engc.org.uk/ecukdocuments/internet/document%20library/UK-SPEC.pdf>. Consulté le 15/12/2011.
- <ePel>
<http://epel.u-bordeaux4.fr/fr>. Consulté le 30/06/2013.
- <EPFL, 2002>
<<http://rcfe.epfl.ch/files/content/sites/rcfe/files/shared/ABC-APP.pdf>>. Consulté le 10/06/2013
- <EQUAL, 2010>
<http://www.apprendre-a-apprendre.eu>. Consulté le 12/06/2013.
- <ESP>
<http://www.journals.elsevier.com/english-for-specific-purposes>. Consulté le 22/06/2013.
- <Europa, 1>
http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_fr.pdf. Consulté le 27/10/2011.
- <Futura>
<http://www.futura-sciences.com/magazines/mathematiques/infos/dico/d/mathematiques-boite-moustaches-9452>. Consulté le 10/08/2013.
- <Gifas, 1>
https://www.gifas.asso.fr/reaxia/files/hxqyd/Chiffres-cles_2010_vers_electronique.pdf. Consulté 2/1/2012.
- <Gifas, 2>
<https://www.gifas.asso.fr/presentation-generale>. Consulté le 22/06/2013.
- <Gouv_Québec, 2002>
<http://www.inforoutefpt.org/ingenierieFPT/ingenierie.htm>. Consulté le 7 février 2012.
- <Gouv_Québec, 2005>
http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide3_final_SB.pdf. Consulté le 7 février 2012.

<INSA, 1>

http://www.insa-toulouse.fr/_resources/actualites/Extrait-GUIDE-APP-2.pdf?download=true. Consulté le 30/05/2013.

<INSA, 2>

<http://www.insa-toulouse.fr/fr/formation/ingenieur/pedagogie/app.html>. Consulté le 10/06/2013.

<IUTenligne>

<http://www.iutenligne.net/IUT/Toulouse>. Consulté le 27/09/2010.

<IUTFormations, 2011>

<http://www.iut-fr.net/formations-diplomes/les-specialites/dut-genie-mecanique-et-productique.html>. Consulté le 16/12/2011.

<Légifrance, 1> (Loi Toubon)

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005616341>. Consulté le 2/09/2013.

<Légifrance, 2> (BTS)

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000718344&dateTexte>. Consulté le 8/10/2011

<L'Etudiant, 2008>

<http://www.letudiant.fr/metiers/des-filles-qui-font-des-metiers-d-hommes-12864.html>. Consulté le 25/06/2013.

<L'Etudiant, 2011>

<http://www.letudiant.fr/etudes/lycee/faut-il-encore-redoubler-au-lycee-14518/redoublement-les-experts-globalement-contre-10085.html>. Consulté le 21/01/2013.

<Lexicometrica, 2006>

<http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2006/PDF/II-069.pdf>. Consulté le 24/06/2013

<Mediaeducation, 2005>

<http://media.education.gouv.fr/file/49/5/2495.pdf>. Consulté le 21/01/2013.

<Ministère enseignement supérieur, 1>

<http://www.enseignementsuprecherche.gouv.fr/cid20181/licenceprofessionnelle.html?feuilleCSS=ie7>. Consulté le 22/06/2013.

<Ministère enseignement supérieur, 2>

https://www.sup.adc.education.fr/btslst/referentiel/BTS_Aeronautique.pdf. Consulté le 8/10/2011

<Opiiec, 2008>

<http://www.fafiec.fr/observatoire-metiers/etudes-opiiec/etude-metiers-aeronautique>. Consulté le 15/12/2011.

<Ove, 2011>

<http://www.ove-national.education.fr/medias/reperes2011.pdf>. Consulté le 21/01/2013.

<PortfolioEuropéen>

http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_FR.asp? Consulté le 18/4/2013.

<PPN, 2005>

http://media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/DUT__Programmes_pedagogiques_nationaux/28/4/10-PPN-GMP_VD_150284.pdf. Consulté le 28/04/2010.

<PPN, 2013>

http://www.enseignementsuprecherche.gouv.fr/pid20536/bulletinofficiel.html?cid_bo=72121&cbo=1. Consulté le 25/06/2013.

<SAES, 2011 >

http://sha.univ-poitiers.fr/saesfrance/IMG/pdf/ASP-LANSAD-Didactique_de_l_anglais_DEFdoc.pdf. Consulté 31/08/2011.

<Studyrama, 2011>

<http://www.studyrama.com/formations/diplomes/bts/fiches/bts-aeronautique-exmaintenance-et-exploitation-des-materiels-aeronautiques.html>. Consulté le 19/12/2011.

<Studyrama, 2013>

<http://www.studyrama.com/formations/bac-2013/les-dates-et-les-epreuves-du-bac/les-epreuves-du-bac-sti2d/bac-sti2d-lv1>

Index

- Anglais de spécialité25, 40, 41, 42, 59, 82,
86, 140, 168, 169, 182, 204, 205, 209, 218, 241,
261, 267, 274, 275, 278, 286, 288
- Anxiété langagière102, 126, 156, 158,
159, 161, 166, 173, 195, 220, 232, 235, 236,
240, 241, 242, 244, 251, 261, 267, 268, 273,
277, 284, 286, 293, 297, 301, 303, 304
- Besoins24, 25, 26, 27, 36, 39,
41, 48, 51, 57, 59, 65, 67, 70, 73, 83, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 91, 93, 94, 102, 107, 111, 151, 156,
170, 172, 173, 175, 179, 193, 202, 203, 208,
209, 219, 223, 229, 230, 238, 246, 253, 258,
267, 277, 280, 281, 293, 301, 305, 306, 307, 311
- Didactique23, 25, 26, 27, 31, 32,
33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 49, 50, 91, 92,
237, 257, 265, 266, 270, 274, 283, 284, 285,
286, 293, 306, 312
- Didactique professionnelle..25, 27, 37, 257, 270,
274, 284, 285, 312
- Entreprises aéronautiques....25, 26, 27, 40, 41, 59,
62, 63, 74, 75, 79, 85, 87, 91, 96, 97, 102, 103,
104, 119, 177, 187, 197, 199, 203, 211, 214,
217, 230, 263, 281, 305
- Genre.....39, 40, 143, 258, 259,
268, 288
- Gestion linguistique66, 93, 202, 203, 263,
312
- GMP.....25, 26, 44, 46, 48, 49,
68, 70, 71, 72, 87, 91, 95, 98, 100, 101, 103,
104, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118,
120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128,
129, 131, 132, 133, 139, 144, 147, 150, 154,
155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164,
166,169, 170, 172, 176, 177, 178, 231, 234, 252,
257, 258, 262, 263, 273, 275, 276, 280, 285,
286, 295, 296, 297, 305, 306, 313
- Hétérogénéité43, 44, 118, 119, 129,
131, 136, 174, 175, 176, 263, 275, 286, 292, 312
- Ingénieur24, 44, 48, 67, 74, 81,
116, 188, 204, 206, 207, 257, 260, 262, 272,
297, 300, 305
- Lingua franca.....24, 64, 65, 142, 213,
237, 242, 258, 264, 279, 305
- Manques.....26, 27, 84, 151, 152,
153, 154, 155, 156, 172, 173, 175, 183, 186,
193, 202, 208, 219, 231, 232, 239, 240, 245,
247, 248, 255, 261, 277, 292, 295, 296, 311
- Motivation.....26, 39, 43, 47, 52, 53,
54, 55, 101, 102, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
150, 151, 174, 175, 176, 186, 210, 220, 222,
231, 238, 240, 245, 248, 249, 252, 253, 255,
256, 277, 279, 286, 288, 289, 290, 291, 292,
293, 296, 297, 303, 312, 313
- Programme pédagogique national, PPN..40, 44, 46,
47, 55, 103, 256, 262, 263, 270, 271, 272, 273,
275, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 286,
292, 294, 295, 301
- Simplified Technical English, STE..76, 79, 80, 81,
200, 201, 209, 217, 219
- Tâche.....63, 80, 88, 89, 90, 159,
160, 161, 162, 163, 182, 189, 193, 194, 214,
215, 217, 245, 257, 259, 261, 267, 268, 269,
274, 286, 297
- Technicien.....24, 27, 48, 50, 55, 71,
72, 73, 74, 80, 93, 106, 107, 159, 163, 181, 183,

184, 187, 188, 189, 203, 204, 206, 207, 209,
212, 214, 219, 220, 222, 226, 233, 238, 242,
259, 260, 261, 262, 263, 265, 267, 269, 271,
272, 273, 283, 299, 300, 301

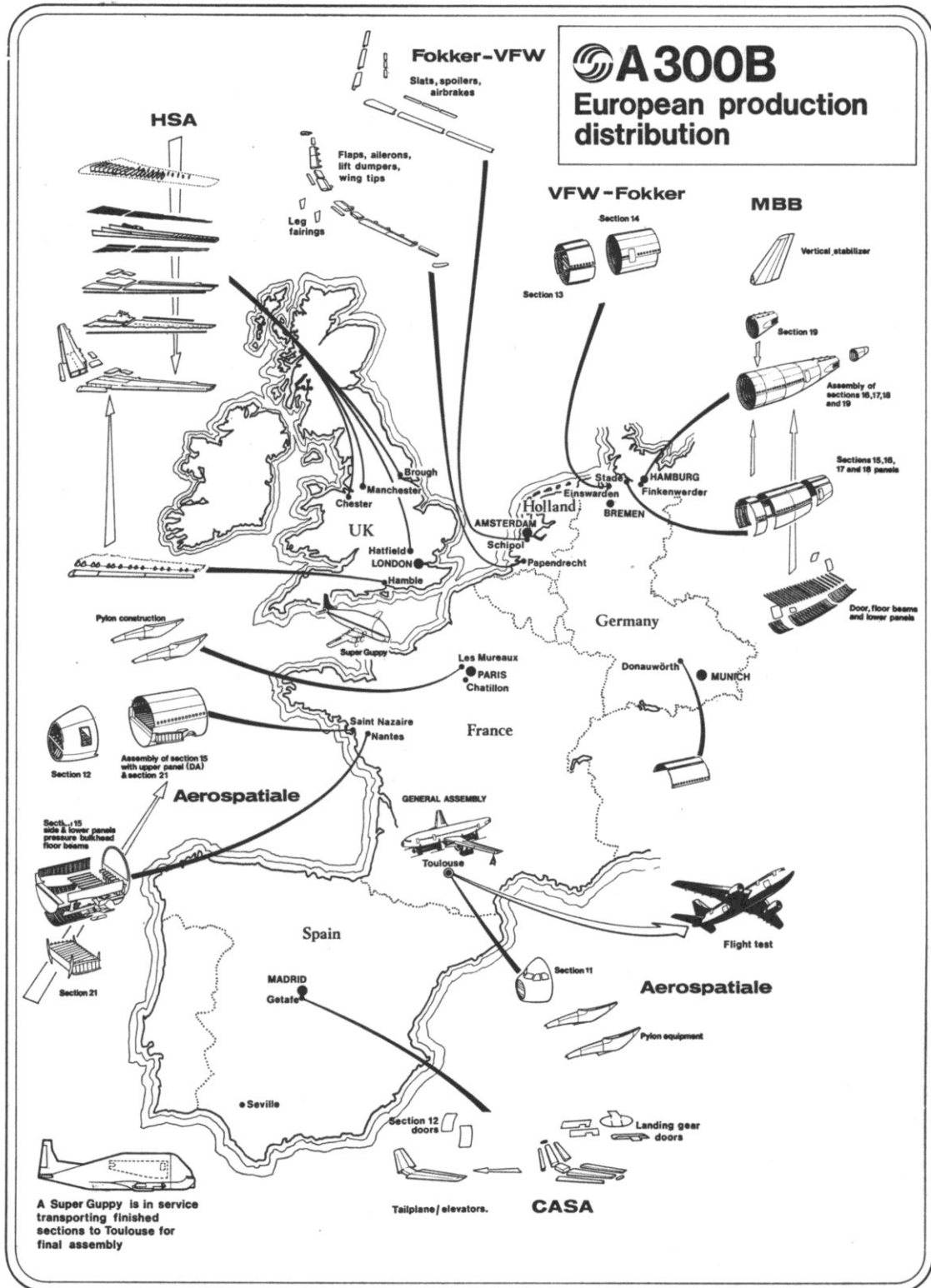
Volonté de communiquer53, 242, 243, 251, 256

WTC242, 243, 244, 247

ANNEXES

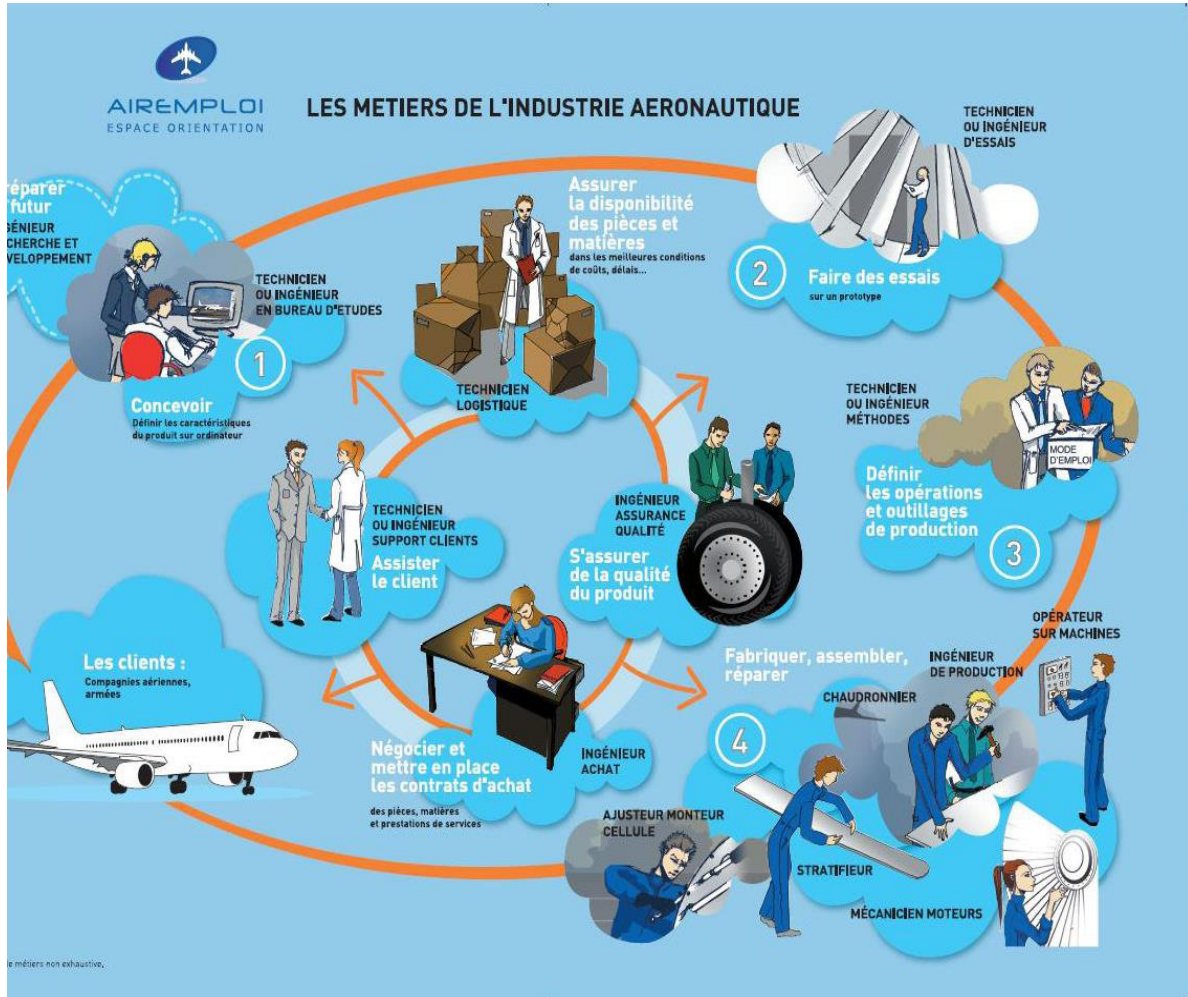
Annexe 1 - La distribution européenne de la production du A300B,

d'après Aircraft Engineering. August/September 1971.



Annexe 2 - Panorama des métiers de l'industrie aéronautique technique

Source : http://www.aeroemploifformation.com/sites/default/files/panorama_des_metiers.pdf.
 Consulté le 16/12/2011



Annexe 3 - Questionnaires

3.1 Questionnaires aux étudiants

Il s'agit d'une description des questionnaires diffusés en 2011. La mise en page et le libellé exact ont été modifiés par rapport aux originaux pour la présentation dans cette annexe. Les questionnaires comportent cinq sections. Seule la section intitulée « Scolarité » est différente selon l'année d'études : première année, deuxième année, licence professionnelle. Les trois versions de cette section apparaissent avant les autres sections.

Q1A. Adresse email

Q1B. Nom de l'IUT et département

Q2. Année de naissance

Q3. Sexe

Q4. Nationalité

SCOLARITE (pour les étudiants de première année)

Q5A. Situation de l'année précédente

- Terminale
- Classe préparatoire
- Université
- IUT
- Autre

Q5B. Numéro du département de votre lycée

Q6. Série de votre baccalauréat

- S
- SSI
- STI
- Bac Pro
- Autre

Q7. Note d'anglais du baccalauréat

- inférieure ou égale à 5
- entre 5,5 et 9,5, entre 10 et 12
- entre 12,5 et 14,5
- supérieure ou égale à 15

Q8. Auto-estimation du niveau d'anglais à l'aide de la grille d'auto-évaluation jointe - niveaux européens. Un chiffre correspond à un niveau: A1= 1, A2= 2, B1= 3, B2= 4, C1= 5, C2= 6, pour chaque compétence.

Compétences (choix de réponses pour chacune de 1 à 6) :

- Ecouter
- Lire
- Prendre part à une conversation
- Parler en continu
- Ecrire

SCOLARITE (pour les étudiants de deuxième année)

Q5. Situation de l'année précédente

- Classe préparatoire
- Université
- IUT
- Autre

Q6. Série de votre baccalauréat

- S
- SSI
- STI
- Bac Pro
- Autre

Q7. Note d'anglais de l'année précédente

- inférieure ou égale à 5
- entre 5,5 et 9,5, entre 10 et 12
- entre 12,5 et 14,5
- supérieure ou égale à 15

Q8. Auto-estimation du niveau d'anglais à l'aide de la grille d'auto-évaluation jointe - niveaux européens. Un chiffre correspond à un niveau: A1= 1, A2= 2, B1= 3, B2= 4, C1= 5, C2= 6, pour chaque compétence.

Compétences (choix de réponses pour chacune de 1 à 6) :

- Ecouter
- Lire
- Prendre part à une conversation
- Parler en continu
- Ecrire

SCOLARITE (pour les étudiants de licence professionnelle)

Q5. Situation de l'année précédente

- 2^e année IUT
- BTS
- DUETE
- Vie active

- Recherche d'emploi
- Autre

Q6. Niveau d'études atteint avant cette année universitaire 2011-2012

- BAC+2
- BAC+3
- Master
- Autre

Q7. Arrêt de la pratique de l'anglais depuis environ

- Un an
- Plus d'un an
- Pas d'arrêt

Q8. Auto-estimation du niveau d'anglais à l'aide de la grille d'auto-évaluation jointe - niveaux européens. Un chiffre correspond à un niveau: A1= 1, A2= 2, B1= 3, B2= 4, C1= 5, C2= 6, pour chaque compétence.

Compétences (choix de réponses pour chacune de 1 à 6) :

- Ecouter
- Lire
- Prendre part à une conversation
- Parler en continu
- Ecrire

PRATIQUE DE L'ANGLAIS EN DEHORS DES COURS

Q9. Séjour dans un pays anglophone (oui/non)

Q10. Si oui, indication de durée

- environ une semaine
- une à deux semaines
- trois à quatre semaines
- un mois ou plus

Q11. Si oui, indication de lieu

- Royaume-Uni
- Irlande du Sud
- USA
- Canada
- Autre

Q12. Activités en anglais en dehors des cours: Indication d'une à trois activités et de leur fréquence

(Parfois, Régulièrement ou Souvent)

MOTIVATION

Q13. Choix de réponses :

- Vous apprenez l'anglais uniquement car vous êtes obligé(e)

- Vous pensez qu'il est indispensable de connaître l'anglais pour travailler dans votre domaine en France
- Vous pensez que la connaissance de l'anglais peut être utile pour travailler dans une équipe internationale en France
- Vous aimeriez exercer votre profession à l'étranger quelque temps, Vous pensez que l'anglais vous apporte un enrichissement personnel

DIFFICULTES

Q14. Difficultés ou non en anglais. Plusieurs réponses possibles :

- Manque de bases grammaticales (groupe nominal, groupe verbal)
- Problème de formation de phrases (ordre des mots, formation de questions)
- Manque de vocabulaire général
- Manque de vocabulaire technique
- Problèmes de prononciation
- Autre

Q15. Prise de parole en salle de cours.

- Vous préférez parler même si vous faites des erreurs
- Vous n'osez pas trop parler de peur de vous tromper
- Autre

Q16. Appréhension et situations dans la salle de cours d'anglais. Un chiffre correspond à un degré d'appréhension : 1 = aucune appréhension, 2 = légère appréhension, 3 = appréhension moyenne, 4= forte appréhension, 5 = très forte appréhension.

Situations (pour chacune, choix de réponses de 1 à 5) :

- Répondre à une question du professeur en anglais
- Jouer un rôle ou un dialogue devant la classe
- Travailler en binôme
- Effectuer une présentation devant la classe
- Lire à voix haute devant la classe
- Participer à une conversation de groupe en anglais

Q17. Indication de la (ou des) raison(s) de l'appréhension. Plusieurs réponses possibles :

- Crainte des réactions et des jugements des autres étudiants
- Manque de confiance en vous en anglais
- Niveau d'anglais faible
- Manque de pratique
- Timidité dans tous les domaines
- Autre

Q18. Suggestion d'activités pouvant diminuer cette anxiété. Réponse ouverte.

ATTENTES

Q19. Attentes concernant l'anglais à l'IUT. Plusieurs réponses possibles :

- Enrichir votre anglais général
- Apprendre l'anglais de votre spécialité professionnelle

- Approche davantage liée au monde du travail
- Autre

Q20. Besoin estimé de l'anglais pour l'emploi futur. Choix de réponses :

- A l'oral
- A l'écrit
- Les deux
- Pas du tout

Q21. Fréquence estimée de l'utilisation de l'anglais dans l'emploi futur :

- Très régulièrement
- Régulièrement
- Parfois
- Jamais

Q22. Orientation envisagée après le DUT (question non posée aux étudiants de licence professionnelle).

- Poursuite d'études en école d'ingénieurs
- Poursuite d'études à l'université
- Poursuite d'études en licence professionnelle
- Entrée dans la vie active
- Pas de décision

3.2 Questionnaires aux enseignants

Q1. Adresse e-mail

Q2. Nom de IUT (ex: GMP, IUT Toulouse3)

Q3. Sexe

Q4. Grade

- MCF
- PRAG
- PRCE
- Autre

Q5. Ancienneté dans un département GMP *

- 1 an
- 2 - 4 ans
- - 8 ans
- 9 ans et +

Q6A. Besoins des étudiants de première année (avis personnel). Plusieurs réponses possibles :

- Manque de bases grammaticales (groupe nominal, groupe verbal)
- Problème de formation de phrases (ordre des mots, formation de questions)
- Manque de vocabulaire général
- Manque de vocabulaire technique
- Problèmes de prononciation

- Autre

Q6B. Besoins des étudiants de deuxième année (avis personnel). Plusieurs réponses possibles :

- Manque de bases grammaticales (groupe nominal, groupe verbal)
- Problème de formation de phrases (ordre des mots, formation de questions)
- Manque de vocabulaire général
- Manque de vocabulaire technique
- Problèmes de prononciation
- Autre

Q7. Pour l'enseignant répondant, les trois problèmes les plus fréquemment rencontrés sont : (les classer du plus important au moins important)

- La motivation des étudiants
- Leur peur de s'exprimer par crainte de l'erreur
- L'hétérogénéité des groupes
- Le niveau général des groupes
- L'absentéisme
- Pas de problèmes
- Autre

Q8. Ajoutez un commentaire si vous le désirez et/ou proposez une solution

3.3 Questionnaire aux anciens étudiants employés comme techniciens

ETUDES

Q1. Adresse e-mail, département d'IUT et université d'origine

Q2. Année de naissance

Q3. Sexe

Q4. Nationalité

Q5. Niveau d'études

- BAC+2
- BAC+3
- BAC+4
- BAC+5
- Autre

Q6. Nombre d'années depuis les études en IUT.

Choix de réponses : de 1 à 10 ans

ENTREPRISE

Q7. Nom de l'entreprise

Q8. Ville

Q9. Emploi (ex: technicien essais)

Q10. Taille de l'entreprise

- Plus de 500 employés
- Entreprise de taille moyenne
- Petite entreprise

Q11. Catégorie de l'entreprise

- Conçue ou fabricante d'avions ou d'aéro-structures
- Motoristes
- Équipementiers
- Autre

Q12. Secteur concerné par votre travail

- Bureau d'études, recherche ou laboratoire d'essais
- Production, gestion des programmes, montage final ou qualité
- Maintenance ou service après vente technique
- Commerce ou finance
- Autre

Q13. Travail de l'entreprise à l'international. Réponse : oui/non

EMBAUCHE DANS L'ENTREPRISE ACTUELLE

Q14. Ancienneté dans l'entreprise actuelle

- Moins d'un an
- 1 à 3 ans
- 3 à 5 ans
- 5 à 10 ans
- Plus de 10 ans

Q15. Niveau d'anglais pris en compte lors de l'embauche pour l'emploi actuel

- Oui
- Non
- Ne sait pas

Q16. Si oui, niveau d'anglais évalué à l'aide de (plusieurs réponses possibles)

- De résultats à un TOEIC passé avant l'embauche
- De résultats à un autre test passé avant l'embauche
- D'un test écrit effectué lors de l'embauche

- D'un test oral effectué lors de l'embauche
- De tests oraux et écrits effectués lors de l'embauche
- De la note d'anglais à l'iut
- Autre

Q17A. Stage IUT effectué à l'étranger ou études DUETE. Choix de réponses :

- Oui, le stage DUT
- Oui, le stage licence professionnelle
- Oui, le DUETE
- Non

Q17B. Si oui, impact sur l'embauche

- Oui
- Non
- Ne sait pas

PRATIQUE DE L'ANGLAIS AU TRAVAIL

Q18. Fréquence de l'utilisation de l'anglais :

- Aucune
- Parfois
- au moins une fois par semaine
- au moins une fois par jour
- plusieurs fois par jour

Q19. Utilisation de l'anglais surtout pour :

- La compréhension orale
- La compréhension écrite
- La production orale
- La production écrite

Q20. Production orale et compréhension orale (plusieurs réponses possibles) :

- Parler au sein d'une équipe de travail internationale
- Converser sur des sujets généraux
- Parler au téléphone, en téléconférence ou en visioconférence
- Contacts avec des clients
- Décrire des procédés, des méthodes de travail
- Résoudre des problèmes
- Effectuer des présentations
- Participer à des réunions
- Autre

Q21. Compréhension écrite et production écrite (plusieurs réponses possibles) :

- Lire et écrire des e-mails, fax ou notes
- Lire des manuels d'instructions, mode d'emploi ou autres ouvrages

- Lire de la documentation de l'entreprise
- Lire et écrire des rapports, memos et documents
- Traduire
- Autre

Q22. Déplacements à l'étranger pour le travail.

- Souvent
- Parfois
- Jamais

Q23. Difficultés ou non en anglais (plusieurs réponses possibles) :

- Manque de bases grammaticales
- Manque de vocabulaire
- Manque de vocabulaire technique
- Problèmes de prononciation
- Pas de difficultés particulières
- Autre

PRATIQUE DE L'ANGLAIS EN DEHORS DES ETUDES ET DU TRAVAIL

Q24A. Séjour dans un pays anglophone. Réponse oui/non

Q24B. Si oui, indiquez la durée

- Environ une semaine
- Une à deux semaines
- Trois à quatre semaines
- Un mois ou plus

Q24C. Indiquez le lieu (plusieurs réponses possibles) :

- Royaume-Uni
- Irlande du Sud
- USA
- Canada
- Autre

Q25. En dehors du travail, utilisation de l'anglais pour.

Indication d'une à trois activités et leur fréquence (Parfois, Régulièrement ou Souvent)

Annexe 4 - Trame des entretiens en entreprise

Exemple de trame d'entretien DRH

1. Recrutement

1.A Choix des candidats

- Offres d'emploi mentionnant le niveau d'anglais requis ?
- Valeur accordée à l'anglais pour le recrutement
- Valeur du TOEIC ou autre test passé préalablement, notes IUT, stages à l'étranger

1.B L'entretien d'embauche

- Tests complémentaires d'anglais : oral, écrit, les deux, sous quelle forme? Par qui ?
- BULATS ?

2. Utilisation de l'anglais dans l'entreprise

2.A Langue de travail, travail à l'international

- Pourcentage d'activités à l'international/France
- Autres langues ?
- Est-il possible de se passer de l'anglais ?

2.B Langue de communication avec qui ? (fréquence d'utilisation de l'anglais)

2.C Quelles tâches en anglais pour les techniciens supérieurs ?

2.D Difficultés rencontrées, besoins

2.E Possibilités d'aides de collègues, de documents écrits sur papier ou numériques internes à l'entreprise (Dictionnaire de l'Entreprise, documents techniques) ou sur internet (dictionnaires en ligne, documentation, magazines) ?

3. Formation continue

3.A Pourcentage ? Volontariat ?

3.B Sous quelle forme ? (DIF ?) Quand ? Par qui ?

3.C Formation ou renforcement dans quelle tâche ?

3.D Formation nouveau produit, nouvelle méthode, sécurité ?

4. L'anglais et les possibilités de promotion

« Best jobs » ? ou au contraire « frein »

5. Attitude générale envers l'anglais

Contrainte, gêne? Plaisir ? Outil ?

Annexe 5 - Exemples de carnets de bord

Nous incluons dans cette annexe trois exemples de carnets de bord hebdomadaires, remplis par des techniciens, anciens étudiants. Le format a été réduit pour la présentation.

Synthèse de vos activités en anglais pendant une semaine

| | | | |
|--------|---|------------|--------------------------|
| NOM | A | ENTREPRISE | X |
| PRENOM | | EMPLOI | Assistant chef de projet |

Pour les situations à gauche qui s'appliquent à vos activités, merci de compléter les colonnes 1, 2, 3 et de faire le total pour 2. Exemple: téléphone 1. 6/jour 2. 20mn (en tout). 3. cochez les cases

| | | 1. | 2. | 3. Contenu (cochez les cases) | | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|---|---------------------|--------------------------------------|---|---|---------------------------|----------------------|--------|
| | | Nombre de fois approx | Durée totale approx | Gestion Projets, qualité, production | Organisation réunions, visioconférences | Renseignements administratifs, financiers | Renseignements techniques | Description procédés | Autres |
| Situation | téléphone à 2 | 6/jour min | 2 | x | | x | x | x | x |
| | téléconférence | 1/sem | 2 | x | x | | x | | |
| | face-à-face | 1/sem | 1,5 | x | | | | | |
| | présentation | | | | | | | | |
| | réunion | 2/sem | 3 | | x | | x | | |
| | visioconférence | | | | | | | | |
| | e-mail: lire/écrire | 150/sem | | x | x | x | x | x | x |
| | écrire documentation tech | 1/sem | 2 | | | | x | x | x |
| | lire documentation tech | 5/sem | | | | | x | x | x |
| | écrire compte rendu réunion | 3/sem | 3 | | | | x | x | x |
| lire compte rendu réunion | 2/sem | 2 | x | | | x | x | | |
| conversation anglais général | 5/jour | | x | x | x | x | x | x | |
| TOTAL (heures) | | | 15,5 | | | | | | |
| Commentaires éventuels: | | L'anglais est mon quotidien autant lu, parlé et écrit | | | | | | | |

Synthèse de vos activités en anglais pendant une semaine

| | | | |
|--------|---|------------|---------------------------------------|
| NOM | B | ENTREPRISE | Y |
| PRENOM | | EMPLOI | Préparateur technique machines-outils |

Pour les situations à gauche qui s'appliquent à vos activités, merci de compléter les colonnes 1, 2, 3 et de faire le total pour 2. Exemple: téléphone 1. 6/jour 2. 20mn (en tout). 3. cochez les cases

| | | 1. | 2. | 3. Contenu (cochez les cases) | | | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------|---------------------|---|---|---|------------------------------|-------------------------|--------|
| | | Nombre de fois approx | Durée totale approx | Gestion Projets, qualité, production | Organisation réunions, visioconférences | Renseignements administratifs, financiers | Renseignements techniques | Description procédés | Autres |
| Situation | téléphone à 2 | 1/mois | 30mn | x | | | x | | |
| | téléconférence | 0 | 0 | | | | | | |
| | face-à-face | 0 | 0 | | | | | | |
| | présentation | 0 | 0 | | | | | | |
| | réunion | 0 | 0 | | | | | | |
| | visioconférence | 0 | 0 | | | | | | |
| | e-mail: lire/écrire | 1/sem | 30mn | x | | | x | | |
| | écrire documentation tech | 2/sem | 2h | | | | x | x | |
| | lire documentation tech | 1/jour | 1h | x | | x | x | x | |
| | écrire compte rendu réunion | 0 | 0 | | | | | | |
| | lire compte rendu réunion | 0 | 0 | | | | | | |
| conversation anglais général | 0 | 0 | | | | | | | |
| TOTAL (heures) | | 4h | | | | | | | |
| Commentaires éventuels: | | | | | | | | | |

Synthèse de vos activités en anglais pendant une semaine

| | | | |
|--------|---|------------|--------------------------------|
| NOM | C | ENTREPRISE | Z |
| PRENOM | | EMPLOI | Technicien méthodes composites |

Pour les situations à gauche qui s'appliquent à vos activités, merci de compléter les colonnes 1, 2, 3 et de faire le total pour 2. Exemple: téléphone 1. 6/jour 2. 20mn (en tout). 3. cochez les cases

| | | 1. | 2. | 3. Contenu (cochez les cases) | | | | | |
|--------------------------------|------------------------------|-----------------------|---------------------|--------------------------------------|---|---|---------------------------|----------------------|--------|
| | | Nombre de fois approx | Durée totale approx | Gestion Projets, qualité, production | Organisation réunions, visioconférences | Renseignements administratifs, financiers | Renseignements techniques | Description procédés | Autres |
| Situation | téléphone à 2 | 10 | 60 mn | | | | X | X | |
| | téléconférence | | | | | | | | |
| | face-à-face | 1 | 30mn | | | | | | |
| | présentation | | | | | | | | |
| | réunion | 1 | 60mn | X | X | | X | | |
| | visioconférence | 1 | 60mn | X | X | | X | X | |
| | e-mail: lire/écrire | 10 | 90mn | X | X | | X | X | |
| | écrire documentation tech | 5 | 600mn | | | | X | X | |
| | lire documentation tech | 5 | 100mn | | | | X | X | |
| | écrire compte rendu réunion | 1 | 30mn | X | X | | | | |
| | lire compte rendu réunion | 1 | 15mn | X | X | | X | | |
| | conversation anglais général | 3 | 45mn | | | | | | X |
| | | | | | | | | | |
| | TOTAL (heures) | | 18h16 | | | | | | |
| Commentaires éventuels: | | | | | | | | | |

Annexe 6 - Retranscription des entretiens

6.1 Entretien avec PRO_Avion1

Durée : 58'

Interviewé : nationalité britannique, tranche d'âge : 55-60 ans.
Service Linguistique et traduction.

Question : Bonjour Monsieur. Pouvez-vous nous présenter votre service ?

Réponse : Le service où nous nous trouvons maintenant est le service linguistique et traduction. Historiquement, ce service a été créé pour traduire la documentation technique rédigée en français vers l'anglais, Avion1 ne livrant la documentation technique à ses clients qu'en anglais. Donc, il n'y a pas de traduction technique de l'anglais vers d'autres langues, tout est livré en anglais. Dans les années 70, fin des années 70, la part française de la documentation était rédigée en français, cela venait à la traduction, c'était traduit en anglais, après c'était saisi, après cela partait en finalisation, en traitement vers les clients. Dans les années 80, milieu-fin des années 80, avec l'arrivée du programme [avion européen], il a été décidé d'essayer de rédiger la documentation technique directement en anglais. C'est à cette époque aussi que l'anglais simplifié est entré en vigueur. Le rôle de ce service a donc changé puisqu'on n'avait plus un rôle de traduction, mais plutôt un rôle de support linguistique.

La charge en tant que traduction a baissé, et donc il y avait une question : « qu'est-ce qu'on fait de ce groupe, qu'est-ce qu'on fait de ce potentiel ? ». Il a été décidé de conserver ces compétences et donc de les mettre à la disposition d'autres secteurs de l'organisation à des fins de traduction de documents. C'est là qu'on a scindé en deux activités : on a le support linguistique vers la documentation technique et la traduction vers d'autres secteurs de documents divers. Dans le rôle de documentation technique, j'ai une collègue [PRO2_Avion1] qui s'occupe de tout ce qui est standardisation de la terminologie, standardisation du langage et qui était jusqu'à récemment la chairperson du groupe de travail anglais simplifié et donc ça, c'est une partie standardisation, terminologie et langage. Après, on fait des inspections sur les documents rédigés en interne, là on l'appelle proofreading. Pour ce qui est fait en interne, par échantillonnage pour des programmes série, mais à 100% pour des programmes en développement, on vérifie la qualité de l'anglais.

Pour ce qui est sous-traité, parce qu'il y a une grande part du travail qui est sous-traité, on fait ce qu'on appelle des incoming inspections, et ça c'est pareil, échantillonnage en série et 100 % au cours de développement. Donc, ça c'est côté documentation technique et on a une chose aussi, lors de la rédaction, si le rédacteur a besoin d'un support : « comment je peux dire ceci? », « est-ce que ça c'est juste ? ». Il peut venir nous voir pour des discussions avant le contrôle, en fin de parcours. Et s'il y a un contrôle en fin de parcours c'est fait par des gens qui ne sont pas intervenus lors du processus.

Après pour l'activité traduction, on traduit toutes sortes de documents, documents qualité, documents spécifications techniques, contrats, communications, toutes sortes de choses. Récemment une charge qui a beaucoup augmenté, c'est la charge de traduction des dérogations. Une dérogation c'est un document qui décrit une non-conformité sur l'avion et les mesures prises pour pallier cette non-conformité. Et cela est livré aux clients, et c'est une activité qui augmente parce qu'on livre plus d'avions, pas loin de cinq cents avions cette année. Pour ces documents, là aussi on sous-traite ces traductions pour les programmes série et on le fait en interne pour des programmes en développement. Voilà un petit peu ce que nous faisons dans ce service, où on a une équipe de dix-neuf personnes qui sont pour la

plupart polyvalents sur les deux activités, parce que pour moi, il y a une synergie entre ces deux activités. Là où un travail d'inspection ou de contrôle de la documentation technique peut devenir rébarbatif, à force, le côté traduction permet d'agrémenter et de maintenir les compétences.

Question : Les gens que vous rencontrez, ce sont des gens de quelle nationalité, des Français ?

Réponse : La plupart c'est des Français évidemment, mais quand même, on rencontre aussi des Anglais, des Allemands et des Espagnols de l'organisation. Mais notre activité principale implique surtout les Français. Les langues pratiquées sont essentiellement français-anglais anglais-français, suivi de l'allemand-français en général et puis récemment dans le cas de [avion européen] un petit peu d'espagnol, donc espagnol- français. Donc ça change un petit peu avec les besoins du moment.

Question : Est-ce qu'ils ont le même genre de problèmes ? Ils viennent vous voir pour la même chose?

Réponse : Alors venir nous voir...eh bien, je dirai que les gens ne viennent pas forcément nous voir. Ceux qui viennent nous voir, c'est surtout les gens de la rédaction ici. Autrement les demandes de traduction se font souvent par messagerie, par téléphone; il y a une prise de contact d'abord par téléphone, après on nous envoie le document par la messagerie sous forme de Word, généralement sous Pack Office, parfois sous PDF c'est un peu plus pénalisant. On regarde le document, on négocie un délai et puis si on a besoin d'un renseignement, on a un contact. Très souvent on a besoin quand même de précisions.

Question : D'où viennent les gens qui vous contactent?

Réponse : Ils viennent d'un peu partout dans l'entreprise Avion1. Dans Avion1, on est le seul centre de traduction, on travaille même pour [d'autres usines françaises] et dans le cadre des dérogations on peut traduire des dérogations qui ont été émises par les sous-traitants des usines, donc ça peut être Struct1. C'est très divers et on ne connaît pas a priori avec qui on va travailler au cours de l'année, sauf des travaux qui ont une certaine continuité et une durée dans le temps. Mais la plupart du travail ce sont des appels ponctuels, on ne sait pas le matin ce qu'on aura à faire l'après-midi. Ce n'est pas la routine. Il y a aussi un petit service de traduction à Avion1 siège social, où il y a trois personnes aujourd'hui. Mais ils n'ont pas exactement la même activité. Nous, je dirais on est plutôt industriels, fonctionnement interne alors que l'autre service est plutôt relations publiques, contrats, communication etc.

Question : Comment répartiriez-vous, si vous aviez à mettre un pourcentage entre service linguistique et traduction ?

Réponse : Cela varie selon le programme. Quand on est en début de programme, on va avoir une montée en charge dans la documentation technique. Actuellement, ma collègue qui s'occupe de standardisation est en train de travailler beaucoup sur [avion européen]. On est en train de préparer des cours de rédaction. Donc je pense qu'au début de l'année prochaine, on va commencer à avoir des documents à relire dans le cadre de ce programme, des documents descriptifs des systèmes, ce qui est le plus dur à faire d'ailleurs parce que ce sont des documents qui ont la part la plus importante, en terme de rédactionnels. Quand on fait des procédures c'est assez stéréotypé en termes de terminologie, phraséologie. Les descriptions

laissent plus de marge à des techniques rédactionnelles. Là, on voit quand même qu'il y a peut-être certaines lacunes dans la formation. Quand on est dans une période comme ça, c'est la documentation technique qui prime, on va mettre plus de gens sur la documentation technique et on va sous-traiter un peu plus de traduction. Parce que l'on sous-traite de la traduction aussi.

Question : Vous avez mentionné quelque chose d'important : le '*Simplified Technical English*'.

Réponse : Voilà, ça c'est dans le cadre de la documentation technique. C'est une norme qui a trouvé ses origines dans les années 80, 80-85. C'est un document qui a deux parties, une première partie qui comporte des règles de rédaction, un certain nombre de règles sur les mots à utiliser, les structures à utiliser, les longueurs de phrases le temps de verbes à utiliser. Donc là il y a toute une collection de règles pour cela, et la deuxième partie c'est un dictionnaire, ils appellent cela un dictionnaire, qui donne les mots fréquemment rencontrés dans les documents de maintenance, parce que normalement c'était fait pour des procédures de maintenance. On voit le vocabulaire souvent rencontré et là on dit si le mot est approuvé ou non approuvé, pour l'utilisation dans la documentation selon la partie du discours. Si on prend le mot "check", il est autorisé en tant que substantif mais pas en tant que verbe. On a des expressions comme "make sure" ou on a "do a check". Pour tout ce qui est terminologie pure, c'est-à-dire nom des systèmes, ça c'est libre aux constructeurs parce qu'il y a une part de propriété intellectuelle. Ça c'est la base pour la rédaction des manuels. Au départ, il s'agissait uniquement des manuels d'entretien, et des manuels de dépannage et essentiellement des procédures, après cela s'est étendu vers la partie descriptive et maintenant cela s'étend de plus en plus dans d'autres manuels, comme le manuel de réparations structurales etc.

Question : Donc cela concerne l'écrit simplement, pas l'oral?

Réponse : Cela c'est l'écrit. Normalement cela simplifie la lecture mais cela complique la rédaction, parce que ce que le rédacteur, avec sa formation limitée en anglais, aurait écrit spontanément, peut ne pas être conforme aux règles. Pour des gens qui sont très bons en anglais, en général ils arrivent à reformuler, à trouver des solutions. Quelqu'un qui a des connaissances très limitées, peut être bloqué par le fait que le mot auquel il pense, il ne peut pas l'utiliser et il ne sait pas forcément reformuler. C'est là que l'on vient en secours. Il faut savoir que c'est un moyen, ce n'est pas une fin. Il faut savoir je dirais, gérer les priorités. La priorité pour moi dans la communication, c'est la précision technique du message. Si jamais on a un doute sur : « est-ce que j'ai vraiment transmis le message? », c'est le message qui prime, par rapport aux règles de l'anglais simplifié. Mais comme c'était fait pour les procédures de maintenance, pour tout ce qui est instructions, « faites ceci, faites cela », il n'y a pas de problème. Là où il peut y avoir parfois des problèmes, c'est quand on donne des explications sur le pourquoi il faut faire cela. Dès que l'on rentre plus dans le rédactionnel, alors on peut avoir certaines difficultés.

Question : Quels sont les principales règles de cet anglais simplifié ? La longueur des phrases?

Réponse : Voilà, normalement ils disent qu'il faudrait limiter aux alentours de 20 mots, ce qui n'est pas beaucoup. Après il faut regarder la structure de la phrase...eh bien, il faut limiter ce qu'ils appellent les « noun-clusters », il faut les décomposer, entrer le lien entre les mots qui vont ensemble etc. Après, il y a les temps des verbes qui sont limités; ce qui peut parfois

poser des problèmes dans l'antériorité d'actions, parce que l'on n'a pas droit aux formes composées. Il y a un certain nombre de difficultés quand même.

Question : Et le passif?

Réponse : Normalement, il n'y a pas de passif dans les procédures, par contre dans les textes descriptifs, le passif peut permettre de faire une continuité dans le raisonnement et de ne pas sauter d'un point à un autre et revenir. Je ne sais pas si vous comprenez bien ce que je veux dire... qu'est-ce que je peux donner comme exemple...euh..."the flap is controlled by a computer". Alors si l'on est en train de parler des "flaps", on parle du sujet, c'est un passif. Si je parle du "flap" et que je dis "the computer", on coupe la continuité. On part vers un calculateur et on revient vers le "flap". Donc, parfois le passif permet de garder le fil, de garder la suite logique du texte. Avant c'était l'AECMA qui faisait ça et cela s'appelait Simplified English, maintenant c'est l'AST STE 100 et c'est Simplified Technical English.

Question : Est-ce que vous avez d'autres documents, à part celui-ci ?

Réponse : Oui, on a d'autres documents, des guides de rédaction, tout ce genre de choses qui sont en général disponibles sur l'intranet de la société.

Question : Vous me disiez que vous aviez trouvé des problèmes?

Réponse : La langue officielle c'est l'anglais, mais pour l'instant je pense que tout le monde n'a pas le niveau de maîtrise qui garantisse une communication, qui est toujours à 100%. Notamment dans les documents écrits, il y a une certaine pression de rédiger les documents en anglais, parce que l'anglais est la langue officielle ici et parce qu'on peut les diffuser en anglais. Et par la suite, il se peut qu'on nous demande de les traduire en français, parce qu'à [usines françaises] où des compagnons de la production ne comprennent pas l'anglais et c'est là qu'on voit que, parfois, on a du mal sur certaines parties à bien comprendre ce qu'ils ont voulu dire ou que l'anglais parfois est plus proche du français sur la formulation etc. que de l'anglais. C'est un problème que l'on voit assez fréquemment. Quand ce sont des traductions c'est nous qui les faisons, c'est nous qui détectons cela. On nous envoie un document pour nos collègues à [usine française] en production, est-ce que vous pouvez les traduire en français ? On corrige et puis on voit tout de suite que ça n'a pas été écrit par un anglais donc est-ce qu'il existe un original ? Parfois non, parce que le document a été rédigé directement en anglais. Il y a de la place pour l'amélioration dans la gestion des langues. Le problème avec les langues c'est que c'est une formation longue, il ne suffit pas d'une semaine d'immersion. C'est un problème de longue haleine.

En fait, qu'est-ce qu'on veut quand on veut un rédacteur technique ? Qu'est-ce qu'on prend comme profil ? Jusqu'alors ici, il me semble qu'ils ont donné préférence aux connaissances techniques. Si la personne a une formation basique en anglais, du moment qu'il a des connaissances techniques, cela va probablement suffire. La personne n'a pas vraiment la maîtrise de la langue, à mon sens... Ils ont rarement fait de la rédaction, d'ailleurs que ce soit anglais ou en français et pour moi la rédaction ne s'improvise pas. Ce n'est pas inné, ce n'est pas intuitif. On le voit surtout quand il s'agit de rédiger des descriptions de fonctionnement de systèmes. La barrière de la langue ajoute un problème, je pense qu'il n'est pas uniquement linguistique dans le résultat mais qui les empêche de voir la suite logique. Cela prend tellement d'énergie sur la langue, que peut-être cela laisse de côté des choses qu'il faudrait faire sur la forme, même.

Pour ce qui est des procédures, il y a des procédures qui existent pour tous les avions

d'Avion1, des réglages d'équipement etc. Là, on trouve quand même des structures, il y a un référentiel. Ils arrivent à adapter quelque chose qui existe pour une nouvelle utilisation, quoique parfois on a des copies malencontreuses. Mais je pense que la langue est une difficulté non négligeable.

De plus en plus, les documents sources, cela veut dire les documents produits par le bureau d'études sont en anglais donc il faut exploiter ces documents pour extraire les informations, pour rédiger après la documentation aux clients. Donc il y a une grande partie du travail qui se fait avec l'anglais. On peut voir des procédures écrites par quelqu'un d'ici, on dit : « tiens, ce n'est pas trop mauvais ». Et après quand on les voit écrire un petit message en anglais, là on voit que c'est très différent. Dans les formations, il faudrait peut-être, je ne sais pas comment cela se passe aujourd'hui, utiliser de plus en plus de documents anglais comme base d'exercice et peut-être faire un petit peu quand même de rédaction ; même en français parce que pour une bonne rédaction, les règles sont les mêmes, présenter des idées, organiser la pensée. On voit souvent que les gens n'organisent pas leur pensée, il y a des causes à effets qui n'en sont pas, des phrases qui partent sur une idée et qui finissent sur une autre; ça ce n'est pas forcément la langue mais c'est une question de discipline dans le raisonnement et la pensée. On n'écrit pas comme on parle. Ils peuvent par exemple, parler de mécanismes. Il faut qu'ils aient le vocabulaire, On peut même leur donner la terminologie. Je crois que de plus en plus l'anglais, au moins dans le monde aéronautique, va devenir incontournable et ça va être une clé ou une barrière à la progression. Ça c'est sûr. On demande plus de mobilité maintenant. Je pense qu'il y a 1500 allemands qui sont sur le site ici. Normalement la langue neutre c'est l'anglais ou disons un "sub-set".

Question : cela c'est pour l'anglais écrit, est-ce que vous avez affaire à l'anglais oral?

Réponse : moins maintenant. Avant, c'est ce que l'on appelle l'interprétariat de réunion de travail qui était important à l'époque. En fait, je pense que la langue s'est démocratisée un petit peu, c'est-à-dire que les jeunes qui rentrent dans la société aujourd'hui ont une base, mais cette base n'est pas suffisante et a besoin d'être complétée. Ils ont quand même quelques ressources et souvent pour des réunions de travail sur un sujet qu'ils connaissent, avec une terminologie qu'ils connaissent, ils arrivent à se débrouiller. Nous, on ne fait plus ou très rarement d'interprétariat de réunion. Cela veut dire que le niveau a quand même progressé à l'oral. Les gens sont plus à l'aise dans leur domaine de prédilection je dirais, là où ils sont parfois gênés c'est pendant le repas. Quand on commence à parler de banalités, là ils n'ont plus le vocabulaire, ils n'ont plus le...

Question: « Small talk? »

Réponse : Voilà. Mais, Avion1 souhaite intégrer de plus en plus. Avion1 veut fédérer les entités nationales, donc ils veulent aller vers l'intégration. Donc, souvent les gens auront un chef qui est en Allemagne, ou un chef qui est en Angleterre ou les allemands ont un chef qui est en France, ce qui fait que les problèmes de langues, mais aussi culturels qui apparaissent plus à la surface.

Question : On entend dire souvent que ce sont les Français qui sont à la traîne, pour les langues?

Réponse : Ceux qui sont le plus à la traîne, ce sont les Anglais. D'abord, parce que la langue officielle d'Avion1 est l'anglais et ils ont moins d'efforts à faire. Leurs méthodes d'enseignement des langues, même l'anglais, pendant longtemps ils n'apprenaient pas la

grammaire. Si on prend l'anglais simplifié, où l'on dit "check" est autorisé en tant que substantif, mais pas en tant que verbe. Si vous demandez à un anglais de souligner les verbes dans un texte, vous allez avoir des résultats un peu surprenants. L'apprentissage de la première langue est plutôt immersion, intuitif mais l'apprentissage d'une deuxième langue est basé sur la grammaire et donc si on n'a pas cela c'est plus difficile. Donc là les anglais ont quand même pas mal de difficultés, mais ils sont avantagés parce que c'est leur langue qui est la langue professionnelle. On voit quand même des traits nationaux dans la rédaction. On peut dire : « tiens, c'est fait probablement par un anglais ». Les allemands en général sont assez bons en anglais, un peu moins vers le français mais ils font des efforts; les français je pense ont fait beaucoup de progrès.

Question : Au niveau écrit?

Réponse : En langues en général. Ce n'est pas suffisant, mais ils viennent de loin et ils ont bien progressé. Je pense qu'ils ont pris confiance en eux parce qu'ils étaient méfiants, ils ne voulaient pas parler parce qu'ils avaient peur d'être jugés, alors que maintenant c'est devenu plus naturel dans l'ambiance de la société.

Question : Imaginons le parcours d'un document que vous allez avoir à traduire. Pouvez-vous m'en parler?

Réponse : Quelqu'un nous contacte par téléphone. Il va nous dire: « j'ai ce document, c'est urgent, il me le faut pour dans une semaine; est-ce que vous pouvez le prendre en charge ? ». Ce qu'on lui dit d'habitude c'est : « bon d'accord, envoyez-nous le document, on va le regarder et après on vous rappellera pour confirmer ou négocier le cas échéant ». Là on regarde le document. On voit d'abord le sujet, est-ce que c'est un document très technique, quelle est la nature ? Quelle est la finalité du document ? Évidemment les langues, s'il faut le faire en français ou en anglais et après en fonction de cela, on va diriger cette traduction soit vers quelqu'un en interne, soit vers un sous-traitant.

Nous avons actuellement cinq sociétés de sous-traitance qui travaillent avec nous, ils ne sont pas interchangeables, chacune a sa spécialité. En général ce sont des petites sociétés avec une ou deux personnes. Il y en a deux qui sont plus grandes qui font partie de groupes et ce sont eux qui font les traductions des dérogations où il y a quand même une charge pour deux ou trois personnes tous les jours. C'est en flux continu, donc il faut avoir des structures pour faire ce travail. En plus, c'est sur un système informatique spécifique, donc il faut avoir les lignes, les accès etc. Mais pour les traductions de documents divers, on a un anglais qui travaille vers l'anglais uniquement et qui est très très bon techniquement. On a une personne qui fait de la traduction technico-commerciale, qui est Française de nationalité et qui a vécu 10 ans en Angleterre. Elle connaît bien le milieu contractuel, elle a une sensibilité commerciale et une sensibilité technique donc ça va bien.

Après, on a une société qui est plutôt spécialisée en allemand et qui a aussi un réseau qui nous permet de répondre à certaines demandes exceptionnelles, pour des langues plus exotiques. Après, on a une autre société avec un anglais et il est plutôt en secours, si on a des charges. Et puis on a les deux sociétés qui font la traduction des dérogations. Une de ces sociétés fait aussi de la traduction généraliste, informatique, ce genre de choses.

Voilà, et en interne aussi, je dirais on a des sensibilités différentes dans l'équipe. Il y a des gens qui ont une sensibilité très technique et ils sont passionnés par la technique. On n'en a d'autres qui le sont moins, et eux sont plutôt sur des documents plus généralistes, des documents organisationnels qui font moins appel à des connaissances pointues dans la technique. Par contre, comme vous le savez, un traducteur ne peut pas être spécialiste dans

tous les domaines. Il faut qu'il ait une certaine approche, il faut qu'il y ait la curiosité, il faut qu'il ait un savoir-faire en manière de lire un document, comprendre jusqu'à un certain niveau suffisant pour détecter ce que peuvent être les pièges ou pour dire: « bon, là il faut que je demande exactement de quoi il s'agit ». Surtout quand il s'agit de technologies nouvelles, par exemple pour les parties de la chaîne [avion européen], des systèmes de mise en référence au laser, on peut avoir des technologies nouvelles dans la robotique, dans le pilotage des systèmes, tout ça.

Question : Qu'est-ce qui se passe pour un nouveau produit?

Réponse : On essaie de voir où il y a des choses qu'on ne comprend pas et on appelle le rédacteur. Peut-être qu'il y aurait tendance à dire maintenant, les traductions, ce ne sont pas notre cœur de métier, il faudrait qu'on sous-traite cela, c'est une charge pour la société. Mais ce n'est pas bien. D'abord la qualité des documents à l'origine n'est pas irréprochable, ils sont rédigés par des techniciens, pas des rédacteurs, ce sont des techniciens. Ils ont à produire un document mais ce n'est pas leur travail ; eux ils conçoivent le système, l'utilisent ou disent à quelqu'un comment l'utiliser. La rédaction est annexe et ils ne sont pas spécialistes de cela. Et donc le document à l'origine peut ne pas être irréprochable, donc il faut avoir la possibilité de revenir vers le rédacteur et de demander des précisions etc., « est ce que vous pouvez me le décrire dans d'autres termes ? ». Dans ce domaine industriel moi je pense que cela fait partie du cœur du métier. C'est de la propriété intellectuelle, c'est quelque chose qui appartient à la société. Il faut être initié et l'initiation est longue.

Question : Quantitativement, au niveau des techniciens supérieurs, combien vont rédiger des documents?

Réponse : A la rédaction déjà, cela se compte en centaines. Oui, des centaines à l'interne et à l'extérieur dans le réseau de sous-traitance.

Question : Donc cela est vraiment important?

Réponse : Ah oui c'est important. C'est transnational aussi parce que chaque entité nationale, local line, rédige la part de sa responsabilité d'études ou de production, souvent les deux vont ensemble. Pour la population en dehors de la documentation technique, ça peut être des ingénieurs, ça peut être des techniciens, quand il s'agit de traduire des litiges de la chaîne, ce sont des compagnons qui ont rencontré une difficulté et ils veulent une solution. Cela peut être toutes les strates de la société.

Question : Par ailleurs, avez-vous des personnes qui viennent au support linguistique pour être corrigées?

Réponse : Par exemple ici, nous avons une traduction à faire. Là nous avons une relecture. Je leur dis : « vous envoyez le document d'abord, on va le parcourir, on va voir ce que l'on peut faire facilement, et on va isoler les parties où on a besoin d'une aide ». Donc la personne va venir cet après-midi voir ma collègue qui a fait ce travail de remise en forme.

Question : En ce qui concerne les français, est-ce que vous avez remarqué des fautes récurrentes? Pour des présentations ?

Réponse : Ce que j'essaie d'inculquer ici, parce que des fois on dit, c'est juste une

présentation. Si c'est un document qui doit être publié, être vu assez largement, je veux donner une image de qualité. Surtout que nous sommes à la documentation technique, nous sommes censés livrer la documentation en anglais aux clients. Ce qui sort d'ici doit être irréprochable, dans la mesure du possible. Tout ce qui est publié, même en interne, et qui est diffusé largement, moi je souhaiterais que ce soit irréprochable sur le plan de l'anglais. Je n'ai pas toujours les moyens de le faire mais c'est cela l'objectif. Si un client passe dans un secteur, au Siège Social Avion1 ou le support et qu'il voit un document, je préférerais qu'il voie un document qui reflète l'image que l'on souhaite projeter.

Question : Est-ce qu'il y a une différence nette entre la rédaction faite par un technicien supérieur et la rédaction faite par un ingénieur?

Réponse : Normalement l'ingénieur doit avoir un niveau de connaissances, une maîtrise un peu plus poussée mais parfois ça laisse à désirer un peu aussi.

Question : Et à l'inverse est-ce qu'il y a des techniciens supérieurs qui sont très bons en anglais?

Réponse : Il peut y en avoir qui sont bons; cela dépend un peu de l'histoire, de la sensibilité de la personne. Est-ce qu'il a voyagé ? Il y a tout un tas de choses qui peuvent faire que quelqu'un a été attiré par les langues.

Question : Quels conseils donneriez-vous par exemple un jeune qui pense qu'il aura besoin de l'anglais dans son travail ?

Réponse : De toute façon, les langues en général, il y a la partie théorique. C'est une base indispensable, mais après là où on fait des progrès c'est quand on pratique. Et par exemple faire des cours du soir en anglais, et ne pas avoir la possibilité de pratiquer, c'est un petit peu peine perdue. Si on n'a pas la possibilité de pratiquer, on perd. Et puis, la pratique c'est la motivation aussi. Quand on commence à voir que « ah oui j'arrive à converser, il me comprend », c'est cela qui motive énormément. Donc je conseillerais à des jeunes pendant les vacances d'aller en Angleterre ou dans un pays anglophone. Ici s'ils viennent à Avion1, il y aura la mobilité, il peut y avoir des possibilités, tant qu'ils sont jeunes, ils n'ont pas d'attaches. Profiter de cela pour emmagasiner des connaissances qui vont être un atout plus tard, pour la poursuite de leur carrière. Et puis, cela va ouvrir la vision en termes de connaissance, culture, compréhension de l'autre. C'est très enrichissant, non seulement sur la partie langue et au point de vue humain en général.

Question : Est-ce que vous évaluez les compétences ?

Réponse : A un moment donné, on m'a demandé de faire passer des tests en anglais à des jeunes qui venaient postuler pour des positions de rédacteur technique à la documentation technique.

Question : Et c'est leur métier, rédacteur technique?

Réponse : Depuis un certain temps, ils ont essayé de changer le nom parce qu'ils se sont dits « rédacteurs techniques », je pense que c'est surtout le mot de rédacteur qui gênait, ce terme ne se vendait pas trop. « Ingénieur documentaire » pour donner un autre attrait à cette profession, qui n'est quand même pas facile. Il faut quand même avoir des connaissances

assez larges sur tout un tas de sujets. Donc j'ai fait passer les tests et pour être honnête, mon chef à l'époque m'a dit: « n'oubliez pas que quand vous, vous prenez quelqu'un, vous êtes garant de ses capacités linguistiques ». J'ai dit à mon chef : « écoutez, vous m'avez proposé des candidats, il faut choisir dans ce lot. Si cela tenait à moi, si on me demandait de prendre quelqu'un qui allait rédiger en anglais, livrer un document fini, fiable aux clients, honnêtement, je n'en aurais pris aucun. Donc c'est un choix, on favorise la technique ou on favorise l'anglais. Normalement ce que la société devrait faire, c'est de faire un bilan des compétences de la personne à l'entrée puis de compléter ces compétences selon le travail. Cela se fait surtout en immersion, je dirais, sur le tas.

On essaie de travailler assez étroitement avec les rédacteurs parce que pour moi, on ne peut pas dire : « vous c'est le technique, et vous c'est la linguistique. Vous ne regardez que la linguistique et vous ne regardez que le technique ». Parce qu'ils sont imbriqués; on peut dire quelque chose qui est linguistiquement correct, mais techniquement faux ou bien quelque chose qui est techniquement correct mais linguistiquement faux parce qu'il y a une erreur grammaticale. Si on laisse le linguiste corriger l'erreur grammaticale, on n'est pas sûr qu'à la fin on ait le même sens technique. Le technicien ne peut pas toujours garantir que ce qu'il a dit, c'est ce qu'il a voulu dire. Il faut qu'ils soient ensemble et c'est un problème.

Quand on fait des contrôles de document rédigés vers l'extérieur, le travail est fait en binôme, on appelle le rédacteur. Cet échange est très enrichissant dans les deux sens. La linguistique ne doit pas être ici une spécialité isolée. On peut très bien porter l'attention sur l'anglais simplifié et perdre de vue le message, parce que c'est le fond qui compte et la forme n'est que le moyen de transmission.

Question : Est-ce que vous organisez des formations ?

Réponses : Oui, on a fait des formations sur la partie descriptive des documents techniques, comment rédiger, formations qu'on appelle "effective authoring". En ce moment avec des collègues de la rédaction, on est en train de préparer un cours pour [avion européen] avec certaines règles de l'anglais. On essaie de sensibiliser à la structure, la logique. Si c'est bien organisé, il y a une bonne part de travail qui est déjà faite.

Question : Pour conclure, l'anglais peut-il être un frein à la promotion ?

Réponse : Oui, cela peut être un frein. Si quelqu'un n'a pas les connaissances nécessaires en anglais cela peut le bloquer, ça c'est sûr, même dans des filières techniques. S'ils cherchent quelqu'un pour prendre une responsabilité sur une équipe transnationale, ce qui est de plus en plus le cas, si la personne n'a pas l'anglais cela va être un frein. Pour travailler au Siège Social Avion1, s'il n'a pas l'anglais, il va être bloqué. Donc je pense que les jeunes doivent être conscients de cela. S'ils veulent faire une carrière dans l'aéronautique et notamment à Avion1, l'anglais est un prérequis. Cela devrait être une motivation supplémentaire de se plonger un petit peu sur les langues parce que, dans le monde aéronautique, on travaille avec des gens de différentes nationalités. En Europe c'est la langue officielle de l'aéronautique et donc s'ils n'ont pas cela, ils ne pourront pas évoluer.

Question : Est-ce que vous pensez que d'ici quelques années la situation peut changer ?

Réponse : Je pense que sur le plan des langues, la tendance va se poursuivre mais je ne vois pas de changement radical, dans un avenir à court ou moyen terme. Il faut vraiment mettre l'accent là-dessus, au moins dans les formations quand on commence à se spécialiser, quand on se dit que l'on va aller dans le technique aéronautique. Par contre, le revers de tout cela

c'est que l'on voit des fois, des documents anglais qu'il faut traduire en français et la terminologie française est plus difficile à trouver. On voit souvent que l'on garde le mot anglais. Donc je crois que c'est le français qui est en train de s'appauvrir peut-être un petit peu dans la terminologie technique, au profit de l'anglais. L'anglais est incontournable aujourd'hui.

Fin de l'entretien

6.2 Entretien avec PRO2_Avion1

Durée 25'

Interviewée : nationalité britannique, tranche d'âge : 55-65 ans.

Entretien en présence de PRO_Avion1.

Service Gestion Linguistique et traduction.

Question : Bonjour Madame, pouvez-vous nous parler du 'Simplified technical English' et de votre rôle ?

Réponse : Quand j'ai rejoint le groupe [s'occupant de Simplified English], cela faisait quatre ou cinq ans qu'ils avaient commencé les travaux. Les grandes décisions avaient été prises. Après, j'ai fait partie du groupe qui gérait cela, en tant que participante pendant un certain temps, puis fin 94 j'en suis devenue présidente. Donc j'ai été présidente pendant 12 ans et demi et puis j'ai estimé que cela suffisait, que je commençais à ne plus avoir de nouvelles idées. Donc j'ai cédé la présidence en 2007. Normalement, je ne fais plus partie du groupe. En fait, cela fait un an que je remplace la personne qui devait prendre ma suite, parce qu'elle est partie en congé de maternité.

Les travaux de base ont commencé en 1981 à peu près et il y a eu la première version éditée officiellement début 86. Sachant maintenant, après l'expérience, les difficultés qu'il y a à définir les termes, à mettre tout le monde d'accord, ce n'est pas la moindre des choses, à concilier des points de vue nord-américains avec des points de vue européens.

Question : Savez-vous comment est née l'idée du 'Simplified English' ?

Réponse : Oui et bien c'était suite... et c'est pour cela que ça a eu du succès, je crois...cela a fait suite à une demande des compagnies aériennes. Ce n'est pas nous qui avons inventé le concept, c'était une demande des compagnies qui sont allé voir l'association professionnelle de matériel aérospatial et qui ont demandé qu'on fasse un anglais contrôlé. À l'époque, et ça c'était au début des années 80, fin des années 70 même, les compagnies avaient des avions [Boeing, américains] et puis à partir de 1973 est arrivé [Avion1]. Ces documentations, même si elles étaient structurés de la même façon parce qu'elles suivaient les normes, utilisaient un anglais qui était plus ou moins compréhensible, et dans le cas de [Avion1], cela était rendu encore plus difficile parce qu'il y avait des parties de la documentation qui étaient faites par les anglais, d'autres parties par les français, d'autres parties par les allemands et depuis pas mal d'années d'autres parties par les espagnols. Donc, pour ces compagnies européennes, cela posait des problèmes, d'autant plus qu'à l'époque ils traduisaient au moins les procédures, soit ils les traduisaient ou dans le cas [compagnie française] si je ne me trompe, il y avait des gens dans leur bureau technique qui prenait nos procédures et qui en faisait des procédures internes en français. Évidemment, il y avait des problèmes de traduction. Du côté des Américains, moi j'ai pu voir leur documentation, c'était quasiment quand j'ai commencé ma carrière et c'est vrai que la documentation [Avionneur américain] était compliquée alors que la documentation [autre avionneur américain 2]s, était relativement claire. D'ailleurs, quand on a commencé la documentation pour les premiers avions de [Avion1], la compagnie de lancement [compagnie allemande] nous avait demandé de suivre les mêmes styles de rédaction que [celle de l'avionneur américain 2]. Voilà la situation et donc les compagnies nous disaient qu'elles aimeraient avoir un langage, un anglais contrôlé, qui soit plus facile à traduire et si possible, pas de traduction du tout. D'ailleurs c'est l'option qui a été prise en fin de compte, maintenant ils forment leur personnel en anglais, parce que le personnel de maintenance, pour être qualifié, doit avoir un niveau d'anglais minimum dans les compagnies. Alors ça c'est la

théorie, comment cela se passe-t-il dans la pratique? On nous dit il y en a dont les connaissances en anglais sont minimales.

Intervention PRO_Avion1 : Avec la pression économique aussi les compagnies ont changé. Les compagnies qu'on a connues fin des années 70, début des années 80 ne sont pas les mêmes qu'aujourd'hui. Les compagnies faisaient leur maintenance, ils avaient des grandes structures techniques de maintenance. Aujourd'hui, avec les low-costs on a des compagnies...si on prend X, X n'a pas de maintenance, ils ne font pas de maintenance sur leurs avions, ils sous-traitent. Ils sous-traitent ça à ce qu'on appelle des MRO, Maintenance and repair organisations. Beaucoup de compagnies sous-traitent la partie maintenance à des tiers.

PRO1_Avion1 : Souvent dans des pays à bas coût.

PRO_Avion1 : Si les compagnies utilisaient de la documentation dans leur langue nationale, cela compliquerait beaucoup cette coopération, donc là aussi la langue internationale c'est l'anglais.

PRO2_Avion1 : D'ailleurs la Federal Aviation Administration avait fait une étude, je pense que c'était en 2005, une étude parce qu'ils se faisaient des soucis justement. Ils se demandaient si dans ces organisations de maintenance dans les pays à bas coût, si la connaissance de l'anglais était suffisante, pour pouvoir utiliser en sécurité les procédures. Je ne me souviens plus très bien des résultats mais il semblerait qu'un des problèmes était plutôt la terminologie, les noms des pièces, ce genre de choses. Mais la façon de traiter, cela dépend beaucoup du pays, de la culture, etc.

Pour revenir à l'anglais simplifié, il y a eu une demande de la part des compagnies européennes et c'est cela qui a motivé d'abord une étude de ce qui existait sur le marché. Il existait déjà des produits, notamment une forme d'anglais contrôlé qui s'appelait Fundamental English, qui avait été développé par la société Caterpillar et qui a servi un peu, un peu beaucoup sans doute, comme base. Cet anglais simplifié de Caterpillar avait fait des petits parce qu'il y avait quelques personnes qui avaient acheté les droits de développer. Notamment, il y avait quelqu'un qui avait acheté les droits, qui avait fait un projet qui s'appelait ILSAM, International Language of service and maintenance, et qui avait été acheté par une des sociétés à l'époque qui faisait partie de ce qu'était Airbus industrie, VFW en Allemagne. Cela a servi comme source. L'organisme, qui s'appelait AECMA à l'époque, a estimé après les premières investigations, que ce qu'il y avait sur le marché ne convenait pas tout à fait aux besoins de l'aéronautique. Ils ont créé un groupe qui était animé par quelqu'un de Fokker⁵¹. Pourquoi de Fokker? Parce que Fokker s'était déjà intéressé à ce sujet, ils avaient déjà fait des travaux. Alors ils ont créé un groupe avec des personnes des sociétés européennes qui étaient intéressées, dont ce qui à l'époque était Aérospatiale en France et dont on faisait partie. Donc il y a toujours quelqu'un de chez nous dans ce groupe. Il y avait une personne, il y a eu PRO_Avion1, puis il y a eu moi à partir de 86, il y a moi puisque j'y suis toujours. D'abord ils ont analysé les textes des procédures de maintenance de leurs avions et chez nous et donc cela voulait dire de [nom d'avion79].

Le [nom d'avion79] a été lancé en 79 ; il y a eu une analyse des procédures, ils ont fait un relevé de tous les mots qui étaient utilisés. Par exemple ici, ils ont passé en revue dans un programme les procédures, ils ont fait une liste des mots qu'ils ont trouvés, avec le nombre d'occurrences, donc une espèce de concordance, cela a servi de base. À partir de ces analyses,

⁵¹ Nous conservons quelques noms de compagnies pour les aspects historiques.

ils ont fait un choix des mots à conserver. Ils ont enlevé tous les mots qu'on pourrait appeler techniques, c'est-à-dire les noms des pièces, les noms des systèmes. Ils ont considéré que cela est différent selon les constructeurs ou alors c'est défini par des normes donc ça n'avait pas lieu d'être défini dans ce projet-là. Ce qu'il y a dans ce projet-là, ce qui est contrôlé, ce sont les mots d'ordre général dont on a besoin pour faire des phrases avec le reste. Cela, c'est important. On ne va pas définir ce que c'est qu'une vis ou un écrou, ou un calculateur, cela est fait ailleurs. Par exemple, on ne dit pas si on doit appeler le poste de pilotage cockpit, flight deck ou flight compartment. Ils se sont concentrés sur des mots d'ordre général, dont on a besoin pour faire des phrases. A partir de là, ils ont choisi dans le lot, les mots... L'objectif était d'avoir un mot pour un sens, un sens pour un mot. Le mot plus simple. Dans le cas des verbes flexibles comme do, make... s'il y avait un choix entre un mot britannique et un mot américain, c'est le mot américain parce que c'était le plus important à l'époque. En principe, pas de synonymes et en principe un sens par mot, encore que ce ne soit pas toujours possible. Parfois il y a deux sens. C'était surtout cela du point de vue des mots dans le dictionnaire. On a été obligé d'être un peu plus souple, dans les définitions, parce qu'un même mot peut avoir plusieurs définitions et parfois on ne peut pas se passer de deux définitions. Un autre critère était une catégorie grammaticale par mot et là aussi, on a été obligé d'être un peu souple. Dans le dictionnaire, on trouve les mots qui sont approuvés, on les reconnaît parce qu'ils sont en majuscules, c'est une convention, avec une définition et des exemples, et on trouve aussi des mots qui ne sont pas approuvés, donc en minuscules et là on propose un équivalent et puis il y a des exemples.

Après le dictionnaire, il y a eu ce qu'on appelle les règles d'écriture, dans la première partie, qui donnent des règles concernant l'utilisation des mots, les temps autorisés des verbes.

Question : Les temps?

Réponse : Les temps simples, à l'exception du futur bien sûr, car il y a pas de temps futur en anglais. L'utilisation de la voix passive aussi.

Question : En fait, on ne l'utilise pas ?

Réponse : Dans les descriptions si, mais dans les procédures non. Il dit même dans les descriptions le moins possible, mais moi je n'aime pas beaucoup cela. Je trouve que ce n'est pas très bien expliqué, mais enfin il faut une règle. Ce n'est pas très bien expliqué pourquoi il faut éviter la voix passive dans les descriptions, au contraire parfois cela peut être très utile. C'est une question de suivre le fil.

Question : Comment a évolué l'idée? Cela a eu du succès?

Réponse : Il y avait surtout Fokker tant qu'ils existaient, Boeing, Douglas et Airbus qui s'en servaient. Boeing et Douglas ont fusionné mais le projet continue de plus en plus.

Question : Oui, de plus en plus?

Réponse : Oui c'est de plus en plus. Il y a même des sociétés qui n'ont rien à voir avec l'aéronautique [...] Il y a eu des sociétés d'équipement médical. X, par exemple dans leur division médicale, ont fait une adaptation. On a travaillé un petit peu avec eux. Maintenant aujourd'hui pour l'instant c'est toujours orienté aéronautique mais, comme dans l'organisme professionnel qui ne s'appelle plus AECMA mais ASD, Aerospace and Defence Association, ils couvrent non seulement l'aéronautique mais aussi les véhicules terrestres et maritimes. Il y

a une norme qui a été faite pour la rédaction et qui couvre tous ces véhicules-là. Le président actuel du groupe veut rendre le projet moins orienté aéronautique et plus général. Je ne suis pas très d'accord avec cela, mais... Parce que je ne vois pas très bien jusqu'où on va aller. À côté de cela, il est question d'un projet au niveau ISO pour l'anglais simplifié pour d'autres industries. Pour l'instant c'est très vague, on ne sait absolument pas vers quelle direction ils veulent aller.

Question : Oui c'est tentant d'utiliser cela.

Réponse : Oui, une des idées du président actuel est que, si on enlève tout ce qui est aéronautique dans ce projet, cela pourrait servir de noyau, tel quel, pour d'autres industries. Mais ce que je redoute c'est qu'on soit obligé aussi, même dans l'aéronautique de rajouter des choses et que chaque société rajoute les siennes et que à ce moment-là, on perde un peu cette normalisation.

Question : Donc, vous avez de bons échos, les gens apprécient ?

Réponse : Oui, oui, les gens apprécient. En fait, ce ne sont pas tellement les rédacteurs qui sont obligés de l'utiliser parce que cela les limite dans leurs choix, et puis il faut une formation à mon avis. Essayer de se servir de l'anglais technique simplifié sans avoir de formation, sans qu'on ait pu leur expliquer le pourquoi, etc.

Question : Combien faut-il de temps pour avoir cette formation?

Réponse : Eh bien moi, je fais cette formation qui dure trois jours.

PRO_Avion1 : Et ici pour le groupe, PRO2_Avion1 fait un cours de rafraîchissement chaque année, dont le but n'est pas de revenir en tant que tel sur les règles, mais surtout d'avoir une vision collective, parce que si on travaille en isolé, on peut dériver dans un certain sens, si on n'est pas contredit; donc PRO1_Avion1 fait des exercices collectifs et cela permet de confronter les opinions.

PRO2_Avion1 : Je cherche les textes ne sont pas ou pas beaucoup en anglais simplifié et je demande aux gens de les refaire. Il faut savoir aussi que quand on fait ce genre d'exercice, ce n'est pas seulement une traduction de l'anglais normal vers l'anglais simplifié, cela met en exergue aussi d'autres problèmes. Ce n'est pas seulement une traduction mot à mot...

Question : Oui il faut analyser la phrase?

Réponse : Exactement. Parfois on trouve des phrases, on essaie de les mettre en anglais simplifié, et on finit par se dire, mais pourquoi est-ce qu'on le dit? (rires)

Fin de l'entretien

6.3 Entretien avec AE_Avion1 et PRO4_Avion1

Durée : 57'

Interviewé : ancien étudiant d'IUT, licence professionnelle, tranche d'âge : 25-30 ans, ancienneté 5 ans. Tech data engineer

Entretien réalisé avec la participation du responsable technique PRO4_Avion1, tranche d'âge 45-55 ans. Introduction donnée par PRO4_Avion1.

PRO4_Avion1 : Il y a cinq groupes opérationnels dans le département et un groupe transverse. Donc je suis responsable du groupe chargé principalement ce que l'on appellera de la structure... de la structure avion, et aussi des chapitres généraux qui concernent un petit peu tout l'avion dans sa globalité. Donc le groupe est composé...je dirai... de quinze responsables systèmes donc qu'ils sont chargés...eh bien... de rédiger bien sûr, la documentation mais aussi de suivre l'activité à un support des sous-traitants. Donc ils amènent un support technique au niveau de la sous-traitance et parmi eux il y a des gens qui ont beaucoup de relations avec ce que l'on appelle les local lines c'est-à-dire avec nos collègues de Hambourg, nos collègues de Filton, d'Espagne etc. donc ce sont des gens qui sont un peu plus chargés d'avoir des contacts avec nos collègues de l'étranger.

Question à AE_Avion1 : Bonjour. Depuis quand êtes-vous arrivé à Avion1, ici ? Quelle est votre ancienneté ?

Réponse : En mars 2004, je suis arrivé. Cela fera six ans en mars prochain.

Question : Et vous aviez un poste avant ?

Réponse : Non. Avant j'étais en licence professionnelle, maintenance aéronautique à l'IUT de Blagnac, que j'ai fait à la suite de mon DUT génie mécanique.

Question : Au niveau de l'embauche, est ce que vous vous souvenez du traitement de l'anglais?

Réponse : Au niveau de l'embauche, il y avait un test qui s'appelle le BULATS, qui se fait sur informatique et qui est à la fois oral et écrit. Je me suis renseigné auprès des Ressources Humaines pour avoir le niveau minimum, mais elle ne se souvenait plus. Je ne sais plus combien c'est, il me semble qu'il y a un niveau minimum. Je m'y attendais, parce que quand j'ai reçu le coup de téléphone qui me proposait de venir pour un entretien, pour expliquer un petit peu comment allaient se dérouler les entretiens, on m'a dit qu'il y avait des tests en français, en maths et en anglais. À l'écrit et puis après, un entretien oral.

Question : Vous aviez passé un TOEIC avant ?

Réponse : Oui j'avais passé un TOEIC en licence, ce qui fait que comme j'étais bien entraîné, le test du BULATS s'est plutôt bien passé.

Question : Vous aviez combien en licence, vous souvenez ?

Réponse : Au TOEIC? J'ai eu 805. Ce qui fait qu'en anglais, je me suis retrouvé à l'époque dans un groupe avec un collègue anglophone et j'avais le même niveau que lui, en fait. Ce qui ne correspondait pas à la réalité, mais les exercices, j'étais bien préparé pour y répondre. Je l'ai

repassé il y a deux ans je crois, le BULATS, et c'était arrivé à un niveau plus proche de la réalité.

Question : Vous voulez dire que vous étiez moins entraîné ?

Réponse : Et pourtant mon niveau d'anglais, j'allais dire de tous les jours, est supérieur... Parce qu'avec mes 805 au TOEIC, je n'étais pas capable de suivre une conversation.

Question : C'était un anglais plus ...

Réponse : Scolaire, quoi.

Question : Ce n'était pas une surprise, vous l'avez fait sur place?

Réponse : En fait on est convoqué pour une journée entière d'entretiens. Le matin ils nous mettent dans une salle et donnent les sujets, un test de français, un test de maths. Il y a aussi un test disons psychologique et ensuite donc il y a le test d'anglais et après, les entretiens.

Question : Au niveau oral, il n'y avait pas de test pour l'anglais ?

Réponse : Non. Quand j'ai passé l'entretien à l'époque, ça ne se faisait pas. Aujourd'hui, on a une nouvelle hiérarchie dans le département qui pose quelques questions en anglais, lors des entretiens. Après, c'est chacun son approche quoi...

Question : Maintenant, parlons de l'anglais plus précisément, de votre travail. Quel est le pourcentage *d'utilisation de l'anglais par rapport au français* ? Vous avez une idée à peu près? Ce n'est pas facile de quantifier...

Réponse : Eh bien... Ça dépend si c'est oral ou écrit. Ecrit, je dirais 75 %, voire même plus. Déjà toute la documentation technique que l'on rédige est en anglais. C'est un anglais un peu particulier, c'est l'anglais simplifié.

Question : Voilà, j'allais vous le demander... 'Simplified Technical English', c'est cela?

Réponse : On l'emploie pour une grande majorité de notre doc de maintenance.

Question : Que vous lisez ou que vous rédigez ?

Réponse : On a des formations pour apprendre à le rédiger mais comme ce n'est pas forcément idéal, on a un service linguistique ici à [Avion1] qui intervient en support. Il relit nos procédures et ce service corrige ou applique l'anglais simplifié en fonction des règles.

Question : Alors quels sont les avantages de cet anglais simplifié ? D'après son nom déjà ?

Réponse : Comme c'est présenté, ce serait pour que tout le monde, même n'ayant pas un niveau forcément très élevé en anglais, puisse comprendre les procédures et donc pour que nous, en fait, on présente les procédures d'une façon synthétique, directive, qui ne puisse pas y avoir d'interprétations, que les phrases ne soient pas trop longues parce que c'est limité à un certain nombre de mots. Je sais plus, je crois que c'est une vingtaine, ça dépend si c'est de la description ou de la procédure.

Question : Il n'y a pas de synonymes ?

Réponse : Pas de synonymes. Il y a un dictionnaire en fait, qui définit les mots les plus courants, ceux qui sont acceptés, ce qui ne sont pas acceptés, par quoi ils doivent être remplacés et voilà. Après il y a des règles de grammaire également qu'ils sont définies, longueur de phrase, pas de voix passive que du directif, pas de participe passé, je crois. Voilà, des choses comme ça. Donc, c'est vrai que des fois quand on lit l'anglais simplifié pour une procédure, pour quelqu'un qui parle anglais je pense, comme vous par exemple, cela peut faire hurler. Moi, j'ai eu du mal à faire comprendre à certains collègues anglophones. Et d'ailleurs nos collègues anglais ne le pratiquent pas vraiment. C'est une dégradation de la langue quoi...mais donc après, notre doc, elle va dans le monde entier, chez des gens dont en plus l'écriture n'est pas forcément la même que la nôtre.

Question : Est-ce que vous avez eu besoin de l'apprendre cet anglais simplifié ? Vous l'aviez déjà étudié à Blagnac ?

Réponse : Non. Enfin peut-être qu'on avait parlé en licence, je ne m'en souviens pas. J'ai découvert ça ici. En arrivant ici, on a des formations, écrire en anglais simplifié. Il y a des formations pour les correcteurs aussi. Il est orienté très maintenance, si l'on regarde l'anglais simplifié le STE. Même sur des manuels réparations dont on a la charge, ça ne marche pas des fois, parce que c'est très cartésien quoi. C'est assez binaire. Quand on a des manuels qui donnent des principes, comme des manuels de réparations de structures ou des manuels dont moi je m'occupe...eh bien... Cela ne marche pas, parce qu'on utilise beaucoup des tournures du type "you should", "it could be", "make sure"... "make sure", cela revient tout le temps en anglais simplifié. On ne dit pas "check", on dit "do the check of". Il y a des mots qu'on ne peut pas utiliser.

Intervention de PRO4_Avion1 : On peut rapprocher ces tournures, ce vocabulaire-là à ce qu'on connaît en français lorsqu'on écrit des gammes de fabrication, lorsque l'on donne des listes d'actions. Ce vocabulaire-là, ces tournures de phrases se prêtent bien à ce genre d'exercice en anglais.

AE_Avion1 : Et puis il y a des mots par exemple "check", on va l'utiliser en tant que nom, mais non pas en tant que verbe.

Question : Une seule fonction ?

Réponse AE_Avion1 : Oui une seule fonction. Un seul sens.

PRO4_Avion1 : On a de grosses difficultés avec cet anglais-là pour les consignes par exemple... Il est plus orienté tâches, "tasks".

AE_Avion1 : Tâches, procédures alors quand on fait de la description où on essaye d'expliquer quelque chose par exemple pour une consigne...

Question : donc il y a quand même des problèmes ?

AE_Avion1 : C'est limité. Ça été conçu pour une utilisation et maintenant on essaye de l'appliquer un peu partout, quoi. Alors après on peut l'appliquer dans une certaine mesure.

Moi je sais que je m'occupe des manuels liés à la compatibilité aéroportuaire. Ce sont des manuels qui décrivent l'avion dans ses dimensions, ces proportions, des choses comme ça et d'autres qui servent à récupérer l'avion en cas de sortie de piste. Donc ce ne sont pas vraiment des tâches plutôt de la description, des principes ou des conseils. On essaie d'appliquer les règles en termes de longueur de phrases, de tournures mais c'est limité.

Question : Donc ça c'est pour l'anglais écrit ?

AE_Avion1 : C'est l'anglais écrit de la doc.

PRO4_Avion1 : Ça c'est notre métier. C'est l'anglais de notre métier de rédacteur. C'est l'anglais qu'on livre à nos clients...

AE_Avion1 : Parce qu'après, si l'on écrit un e-mail ou si l'on répond à une question d'un client, on va répondre dans un anglais normal. C'est vraiment l'anglais de la doc.

PRO4_Avion1 : C'est le produit livré.

Question : Donc ça c'est une de vos tâches, qu'est-ce que vous avez d'autres comme tâches?

AE_Avion1 : Moi c'est un peu particulier, par rapport à d'autres collègues qui font essentiellement de la rédaction. En fait je suis responsable produit, donc dans mes tâches, je m'occupe de la définition des produits pour les futurs avions. Actuellement, le futur nouveau long-courrier, sur les manuels dont j'ai parlé donc sur airport compatibility ; en fait, il définit comment ils seront rédigés, les produits, enfin pas techniquement parce que l'on n'est pas responsable du contenu technique ou n'a pas la compétence technique suffisante, mais dire quelles données vont aller à quel endroit dans le manuel, donc typiquement par exemple décider si ce sera de l'anglais simplifié ou pas. Le product definition est forcément aussi rédigé en anglais, par contre là, c'est de l'anglais normal, on va dire. En fonction de la politique de la maison, on voit que l'on tend à aller vers du STE. Donc au maximum toute la doc, tout ce qui sert à l'extérieur dans notre doc tend vers ça, quoi.

Question : Donc cela c'est essentiellement de l'anglais écrit, est-ce que vous avez d'autres tâches en anglais écrit?

AE_Avion1 : Les e-mails, la réponse aux questions des clients, faire des présentations PowerPoint.

Question : Vous avez toujours connu les e-mails?

AE_Avion1 : Oui moi j'ai toujours connu les e-mails, PRO4_Avion1, je ne pense pas.

Question : Qu'est-ce qu'il y avait avant les e-mails?

PRO4_Avion1 : Ah bien on faisait beaucoup de fax, on envoyait des fax, ou des courriers. Tout passe par la messagerie maintenant. Au niveau de l'anglais, ça n'a rien changé.

AE_Avion1 : Avion1 a toujours travaillé avec les quatre pays. Après ça dépend aussi dans les milieux où vous devez aller.

Question : C'est-à-dire...

AE_Avion1 : Si vous allez en production... Encore que maintenant il y a beaucoup d'Allemands ou d'anglais qui sont sur Toulouse. Le niveau d'anglais sera pas le même qu'ici quoi...

Mais peut-être différemment à Blagnac que chez [siège social Avion1] parce que si l'on regarde, il y a des gens qui à mon avis ne doivent pas pratiquer l'anglais ou très très peu. Au niveau de leur métier, parce qu'ils n'ont pas le besoin ou l'occasion. On reste une entreprise française, enfin l'établissement de Toulouse reste une entreprise française.

Question : Entre vous, vous parlez quelle langue?

AE_Avion1 : Entre nous on parle en français, sauf si on est dans une réunion en anglais. La semaine dernière, j'étais dans une formation, on était 15 Français et un anglais, on a fait la formation en anglais. Donc, quand il y avait une question à poser au formateur qui était français, je lui posais en anglais. Si je suis dans une réunion, même avec Bernard ou n'importe quel autre de mes chefs qui est français, si la langue de réunion c'est de l'anglais, on parle anglais. Mais bon on s'aperçoit quand même qu'on a vite tendance à revenir au français. J'étais, il n'y a pas très longtemps à une réunion sur un développement d'outils pour notre futur outil de rédaction, il y avait un Allemand qui parlait pas très bien français et on a parlé anglais. Il y a eu un moment le sujet est devenu un peu chaud et on a dit : « désolé, on va passer en français un petit moment », on est passé en français pour s'expliquer, comme c'est un peu tendu des fois, ça reste plus simple... Il est habitué, il comprend un petit peu ce que l'on dit aussi. C'est vrai qu'il y a des fois où on ne s'en rend pas compte.

Question : Quelles sont les nationalités des personnes à qui vous parlez?

AE_Avion1 : Des Anglais... Un Néo-Zélandais, c'était difficile au niveau compréhension au niveau de l'accent. Ça fait quatre ans que je le connais, j'ai toujours beaucoup de mal. Encore que le pire avec qui j'ai plus de mal c'est l'homologue anglais de [mon chef]. Qui a un accent terrible, c'est assez catastrophique. Mais c'est le seul en fait, parce qu'il y a d'autres Anglais avec qui cela se passe très bien, Gallois ou Ecossois... aussi des Allemands forcément, des Espagnols...

PRO4_Avion1 : Personnellement j'ai plus de facilité à comprendre les Allemands que les Anglais.

AE_Avion1 : Je pense que c'est un peu le sentiment de beaucoup de monde ici.

Question : Plus les Allemands que les Anglais?

PRO4_Avion1 : Les Anglais ont souvent bien sûr un accent comme nous. Il peut y avoir des accents très prononcés.

AE_Avion1 : Après, les Allemands, ce n'est pas leur langue maternelle alors je pense qu'il faut aussi des efforts.

PRO4_Avion1 : Voilà, ils font des efforts alors que les Anglais, on sent très bien que c'est leur langue maternelle. Donc ils peuvent employer du vocabulaire un peu plus complexe qu'on ne connaît pas. Effectivement si la personne en face ne fait pas très attention, elle perd

toute l'audience. Je dirais qu'il y a quand même un vocabulaire [Avion1], c'est clair et un petit peu ce qu'on appelle entre nous l'anglais "4x4". L'anglais tout terrain.

Question : Est-ce que c'est [la langue d'Avion1] ?

PRO4_Avion1 : Oui tout à fait. C'est aussi un anglais que nos collègues Allemands et Espagnols comprennent.

AE_Avion1 : Je pars du principe que si la personne ne me fait pas répéter ou si elle ne fait pas traduire, c'est que ce n'est pas si mauvais. Les Espagnols comme les Allemands utilisent un vocabulaire simple. Les Espagnols que j'ai côtoyé sont meilleurs que nous. J'ai entendu dire que les Français étaient les plus faibles...

Question : Est-ce que vous avez une tâche qui revient souvent?

AE_Avion1 : Rédiger de la doc, la messagerie, répondre aux clients et faire des présentations Power Point. On a des formations.

Question : Au niveau pourcentage pour l'anglais oral?

AE_Avion1 : Peut-être bien 50 %. Parce que l'on passe aussi pas mal de temps au téléphone. Bien... moi pour mon l'activité souvent avec des collègues Allemands on passe du temps au téléphone.

Question : Et quelle est la tâche que vous trouvez la plus difficile, en anglais?

AE_Avion1 : Téléphoner avec l'homologue de PRO4_Avion1, néo-zélandais. Je l'ai eu pendant trois quarts d'heure un jour et à la fin, je lui ai dit "envoie-moi un e-mail parce que..." Il y arrive un moment où on n'est pas sûr d'avoir tout compris ou on comprend tout de travers.

Question : Donc l'utilisation de l'e-mail pour confirmer le téléphone...

AE_Avion1 : Ou des fois, c'est quoi qui fait des compte rendu en lui disant si tu as des commentaires... Ou sinon, on fait de la vidéoconférence et des fois la vidéoconférence niveau qualité, c'est loin d'être terrible. Le fait qu'il y a un outil entre nous n'aide pas. Si la personne on l'a face, si j'ai déjà été en réunion avec cette personne-là, ça se passe bien. Au téléphone, à côté il y a toujours des collègues qui discutent, ou derrière aussi il y a du bruit. Ce n'est pas idéal quoi.

PRO4_Avion1 : Encore une fois, je précise qu'Olivier par rapport à a une population de techniciens que nous avons ici, fait partie des gens qui ont le plus de contact avec l'extérieur; disons qu'il est plus dans le niveau haut pour les contacts en anglais que dans le niveau moyen. Il a beaucoup de contacts en anglais, par rapport à certains qui sont plus axés sur une activité liée à la définition de l'avion, mais plus particulièrement en France. Ce sont des gens qui travaillent moins l'anglais oral. Ils écrivent toujours en anglais, ils rédigent en anglais, mais ils ont moins de contacts directs avec les autres local lines à l'oral. Olivier se situe dans la moyenne haute.

Question : Est-ce que vous avez noté une évolution des tâches qui apparaissent le plus souvent anglais ? On a dit la messagerie bien évidemment... Est-ce que vous envoyez encore

des fax?

PRO4_Avion1 : Non, tout par e-mail.

Question : Des lettres d'affaires? Qui viennent confirmer l'e-mail? C'est plus formel?

AE_Avion1 : Des courriers papier, je crois que ce que je n'en ai jamais reçu depuis que je suis ici...

PRO4_Avion1 : Toi, oui. Des courriers, des notes officielles on en reçoit toujours. C'est du Word et ça circule via le mail. Effectivement, actuellement une note officielle référencée peut circuler bien sûr mais ce sont des fichiers Word ou alors du PDF. Si, il y a quelquefois... au niveau des notes techniques du bureau d'études, elles sont visées, la page est scannée, les cahiers des charges aussi sont des documents officiels. Du papier, il n'y en a plus, à part la page de garde pour les signatures.

AE_Avion1 : Moi quand je suis arrivé on était en pleine politique zéro papier. Tout va par mail. Ce qui fait que l'on a des messageries qui débordent. Plus on est haut dans la hiérarchie, plus on reçoit d'e-mails.

PRO4_Avion1 : Ça tourne autour de 120...

AE_Avion1 : Parce qu'en fait les chefs, on les met en copie. Pour vous donner une idée je suis parti en vacances un mois cet été et j'ai reçu 450 e-mails. En fait, il en reste une centaine qui sont de vrais e-mails avec des actions.

Question : Si par exemple vous aviez un problème ponctuel, et vous pouvez recevoir l'aide de collègues ou...

AE_Avion1 : Oui on peut poser la question aux collègues environnants. Ils savent parfois certaines tournures, on a un dictionnaire dans le bureau, on a des dictionnaires d'anglais technique qui avaient été édités d'ailleurs je crois par l'Aérospatiale à l'époque, puisqu'ils sont dans les quatre langues. Et puis après on a le service linguistique ici, ils sont les gens qui contrôlent notre anglais simplifié dans les procédures, et qui peuvent nous aider à rédiger. Les premières réponses que j'ai fait à des clients où c'était un peu difficile, ce sont eux qui pourraient aider à l'écrire. C'est eux qui traduisent dans les quatre langues les notes de service du Top Management.

PRO4_Avion1 : Ils peuvent aider aussi aux productions de présentations, présentations sur PowerPoint.

AE_Avion1 : Ils sont notre support. D'ailleurs pas qu'en anglais, allemand et espagnol déjà et puis après je ne sais pas.

PRO4_Avion1 : On a un service de traduction et qui aussi a des interventions au niveau aéronautique mondial, ils suivent justement tout ce qui est anglais simplifié. Ce sont eux aussi qui donnent les formations en anglais simplifié par exemple.

Question : Parlons des besoins maintenant. Est-ce que les besoins ont évolué? Dans le temps, depuis que vous êtes arrivés à Avion1...

AE_Avion1 : Mon niveau a évolué.

Question : Oui mais de façon intéressante vous avez dit que vos résultats au BULATS étaient inférieurs...

AE_Avion1 : Oui au niveau du BULATS, ça a baissé. Quand je suis arrivé, j'étais à 82 % de bonnes réponses et j'étais à 70 % il y a deux ans. Parce que j'avais l'entraînement du TOEIC avant.

PRO4_Avion1 : Tu avais fait du bachotage.

AE_Avion1 : Six mois après mon embauche on m'a envoyé deux jours à Hambourg et j'ai passé deux jours à rien comprendre. Aujourd'hui on envoie à Hambourg, c'est comme à la maison. Effectivement sur le papier mon niveau a peut-être baissé.

PRO4_Avion1 : La première fois que vous allez à Hambourg, que vous êtes tout jeune arrivant, que vous n'avez pas trop pratiqué l'anglais, à la fin de la journée vous êtes fatigué!

Question : Au niveau du changement alors?

PRO4_Avion1 : Moi je pense quand même que, depuis quelques années au niveau des recrutements, on est plus exigeant au niveau de l'anglais et notre métier a évolué quand même parce que de plus en plus, on est à 80 à 90 % d'anglais au niveau des mails. Alors que quand **je suis entré dans l'entreprise en 1990, on faisait les réponses aux clients en anglais mais c'est tout.** Et puis c'était des réponses très très très succinctes. Alors que maintenant là aussi, il y a des cours au niveau des réponses clients c'est-à-dire qu'on fait des réponses plus commerciales que quand je suis arrivé. D'abord on commence à expliquer ce que l'on a compris, ensuite on répond à la question par rapport à ce qu'on a compris, donc ce sont vraiment des réponses beaucoup plus élaborées qui se font en anglais bien sûr; **donc au niveau de l'exigence, elle est beaucoup plus élevée que ce qu'on a connu dans les années 90.**

AE_Avion1 : Après il y a aussi que l'on essaie de s'organiser de façon transnationale, par exemple les comptes - rendus de réunions client fournisseur avec nos sous-traitants, qui avant se faisaient en français, maintenant on les fait en anglais, parce qu'on travaille au niveau de réseaux de sous-traitance.

PRO4_Avion1 : Et des homologues à Hambourg peuvent être en copie de ces mails. Des sous-traitants sont organisés en réseaux européens, et là aussi un compte rendu que nous avons réalisé ici avec une réunion franco-française peut se retrouver aussi dans les mains de gens, de sous-traitants à Hambourg etc. donc on est vraiment là avec ce qu'on appelle « Avion1 intégré » ; on est vraiment dans un domaine où tout est en anglais.

Question : Depuis quand diriez-vous alors?

PRO4_Avion1 : Je ne sais pas cela s'est fait progressivement.

AE_Avion1 : Cela va en augmentant. Mais cela a ses limites, par exemple vendredi j'étais à une formation sur la sécurité sur les postes de travail et le formateur donc l'expert sécurité

[Avion1], me disait « on a beau dire que l'anglais est la langue à [Avion1], en fait la loi, la législation nous interdit d'avoir les notices des produits dangereux en anglais. Ils doivent être tant la langue maternelle de la personne. Ça veut dire qu'un compagnon allemand qui travaille sur les chaînes à Toulouse pourrait travailler avec des produits qui ne sont pas dans sa langue à lui. Cela pourrait causer des accidents. Donc cela a ses limites aussi, on ne pourra pas globaliser [Avion1] cent pour cent anglais.

Par exemple, nous on se parle pas en anglais tous les jours dans le bureau, quoi. Ça dépend aussi du sujet. Par exemple la formation que j'ai eue la semaine dernière, c'était sur la gestion de configuration donc ce n'est pas évident, c'est un sujet qui est assez compliqué et en anglais c'était un peu difficile à suivre. Parce que même si je me sens à l'aise ce n'est pas ma langue maternelle.

Question : Donc vous avez des cours de formation ?

AE_Avion1 : Oui au niveau de l'anglais, j'ai eu plusieurs formations. J'ai eu ce qu'ils appelaient presentation skills, faire de la négociation et de la réunion en anglais, "English for meetings".

Question : Est-ce que c'est vous qui décidez de faire cette information?

AE_Avion1 : Plus ou moins. En fait, on discute avec la hiérarchie. On a un catalogue formations [Avion1], on émet des souhaits. La hiérarchie peut nous dire « bon ce serait bien que tu prennes telle ou telle parce que je l'ai faite et elle te serait utile ».

Question : Et cela se présente comment au niveau des horaires?

AE_Avion1 : Cela dépend de la formation ; il y en a qui dure une demi-journée, un jour, parfois une semaine pour "English for meetings" par exemple. C'est un peu de l'immersion même à midi par exemple, on mange avec le groupe avec lequel on est, le prof c'est un anglais. On continue à parler en anglais, des fois quand on rentre à la maison le soir, on pense encore en anglais, donc c'est là où ça commence à faire de l'effet quoi. Au niveau des formations, on apprend aussi à répondre aux compagnies. Elles nous donnent un peu les tournures de phrases.

PRO4_Avion1 : Oui ne serait-ce que trois jours à Hambourg, ça fait beaucoup de bien. On passe la journée en anglais avec des collègues, puis on va à l'hôtel on prend l'avion etc. rien que trois jours d'immersion ça fait qu'au retour, on se sent plus à l'aise.

AE_Avion1 : Il y a aussi l'anglais au téléphone, des formations correspondent aux demandes des gens.

Question : Et les séjours à l'étranger?

AE_Avion1 : Moi, je n'ai jamais fait de séjours linguistiques quand j'étais étudiant. Du coup, mon immersion en anglais s'est faite avec [Avion1]. Cela prend plus longtemps que si j'avais été un an en Angleterre. Je pense que le résultat est à peu près le même. Le prof d'anglais ici m'avait dit « le niveau anglais n'est pas mal, il n'y a que l'accent », French environment [dit avec un fort accent français]. Après cela dépend de la personne en face de moi. Si c'est un anglais, je vais essayer d'avoir un accent qui correspond. Je ne peux pas être médisant, mais j'ai des collègues qui ont un niveau d'anglais qui est limite, certains et donc on essaie de

s'adapter. Je sais que sinon, ils vont être perdus.

PRO4_Avion1 : Avant de partir je voulais ajouter qu'au niveau technique, l'on ne crée pas de document source mais nous avons des techniciens de haut niveau et tous les documents sources sont aussi écrits en anglais, donc tout ce qui nous sert à faire la documentation, tout est écrit en anglais. Là aussi on exige un bon niveau d'anglais, pour comprendre ces données sources et les restituer aux clients en les adaptant avec nos outils et avec nos règles d'écriture, donc cette transformation, cette plus-value, c'est là que le niveau d'anglais est important. Il ne faut pas comprendre les données sources à l'envers et les restituer à l'envers, ce qui pourrait avoir des conséquences assez importantes. Notre documentation est relue ensuite, bien sûr justement pour garantir que tout cela est bien.

AE_Avion1 : Notre plus-value c'est cela, c'est mettre des documents qui ne sont pas forcément utilisables comme cela, dans un langage et un format utilisables par les équipes de maintenance.

Question : Et si vous aviez une amélioration à souhaiter pour les nouveaux arrivants, qu'est-ce que vous diriez?

PRO4_Avion1 : On souhaiterait avoir des nouveaux arrivants qui soient effectivement beaucoup plus... Il est clair quand même que les nouveaux arrivants, les new comers, ont un niveau d'anglais supérieur à celui qu'on avait, ma génération lorsqu'on arrivait dans le monde du travail, où dans les sections techniques, on ne faisait pratiquement pas d'anglais. On a des jeunes qui déjà ont un meilleur niveau et je pense aussi, Internet y fait beaucoup, ont contact avec des articles en anglais. Ils sont beaucoup plus ouverts vers les pays étrangers aussi. En général, ce sont des gens qui n'hésitent pas, qui ont déjà voyagé en avion, qui ont fait des voyages à l'étranger ; des gens qui sont beaucoup plus ouverts je trouve. Mais on trouve encore des jeunes, dès qu'on leur donne une phrase en anglais à l'audit, sont perdus. Ils sont perdus ou alors ils disent « là, je ne vais pas y arriver ». C'est dommage parce que, bon toujours pareil, on a en face de nous des gens qui ont un très très bon niveau technique et d'un autre côté ils n'arrivent pas à se vendre parce qu'ils n'ont pas l'anglais. C'est un petit peu dommage.

Question : Au niveau de la promotion, est ce que l'anglais peut être un frein à la promotion?

Réponse : Je pense que oui. Cela dépend vers quoi on souhaite s'orienter. Cela me paraît difficile d'aller vers du management, si on ne parle pas anglais correctement.

Question : Par rapport à l'enseignement à l'IUT, qu'est-ce que vous auriez à suggérer?

Réponse : En première année à l'IUT, j'ai eu un prof d'anglais canadien. Je pense que c'est un plus, forcément. Après, cela dépend, j'ai eu des profs d'anglais francophones qui étaient très bons aussi. En licence, on nous a dit que l'anglais était très important, forcément il y avait 80 % d'industriels. Mais, on avait deux ou trois heures d'anglais par semaine. Donc, ce n'est pas suffisant. Après, on fait avec ce que l'on vous donne... La licence était 400 heures de cours dans l'année... On ne peut pas avoir un discours qui dit que l'anglais est très important et ne pas avoir les moyens. Il faut bien dire aux étudiants que l'anglais est très important et ceci dès la première année. Autre chose qui pourrait leur être utile, c'est de regarder des films en V.O., sous-titrée éventuellement. Ce qui manque le plus à mon avis c'est l'oral, écouter et comprendre, parce que forcément il y a des problèmes d'accent.

Question : Comment percevez-vous l'utilisation de l'anglais? Est-ce une contrainte, une gêne ou un plaisir?

Réponse : Ce n'est plus une gêne. Cela l'était au début justement, en sortant de l'école, c'était une gêne, parce que je ne comprenais pas tout. Il y en a pour qui c'est une contrainte. Pour moi ce n'est pas une gêne, ce n'est pas non plus un grand plaisir. Ça ne me dérange pas et je sais que maintenant, quand je regarde un film, je préfère le regarder en v.o.

Question : C'est un outil?

Réponse : Oui. Ce n'est pas un plaisir non plus quand même, moi je ne suis pas un grand bavard de nature, de toute façon que ce soit en anglais ou en français. Ce qu'il y a de drôle, c'est que maintenant que je suis à l'aise en anglais et avec notre anglais « tout terrain », il y a des choses que j'oublie en français, des termes techniques. Quand j'explique un peu ce que je fais dans ma famille, dans ma famille il y a pas grand monde qui parle anglais, des fois on me dit « ah je n'ai pas compris, il y a un mot qui n'est pas français ». Même dans le français utilisé à [Avion1], il y a plein de mots en anglais. Le français [Avion1], c'est tout bêtement des collègues, ils n'impriment pas quelque chose, il le "print". C'est le franglais [Avion1]. On a plus de mots anglais dans le français [Avion1], que de mots français en anglais. Il y a des gens qui parlent anglais, on sent qu'ils sont traduits du français. Typiquement au niveau des passés, par exemple. Dans le weekly report, on met forcément des choses au passé puisque c'est ce qu'on a fait la semaine d'avant. En général, les anglais si je ne me trompe pas, utilisent plutôt le prétérit, alors qu'un français qui va parler du passé, va utiliser une forme progressive, un passif, ou quelque chose comme ça, "it has been" avec trois participes passés qui se suivent. Si on le lit, on voit les gens qui ont réfléchi en anglais, qui sont à l'aise par rapport à ceux qui ont réfléchi en français et traduit. J'ai des collègues qui me demandent de regarder un peu leurs e-mails avant de répondre aux clients. On voit des choses qui commencent par "concerning"... avant d'arriver au sujet. Je leur dis d'utiliser par exemple "I confirm that"...

A l'IUT c'était orienté anglais aéronautique. C'est important, cela permet de connaître peut-être un peu le milieu.

Question : Est-ce que cela ne vous motivait plus d'utiliser l'anglais aéronautique?

Réponse : Oui parce que c'était plus concret. En licence, on avait demandé aux intervenants de nous faire les cours en anglais, parce que on en avait marre de n'avoir que deux heures d'anglais par semaine. La plupart venaient de chez [Avion1] avec des Powerpoint en anglais, donc ils étaient d'accord.

Fin de l'entretien

6.4 Entretien avec PRO_Struct1

Durée : 34'26

Interviewé : ancien étudiant GMP, maintenant responsable technique
Tranche d'âge : 45-55 ans

Question : Bonjour Monsieur, pouvez-vous vous présenter professionnellement ?

Réponse : Oui bonjour, je travaille à [Struct1] depuis 25 ou 26 ans. J'ai commencé comme préparateur de base et maintenant je suis responsable préparation technique assemblage portes. Je suis aussi expert technique.

Question : Vous étiez à l'IUT génie mécanique et productique de Toulouse ?

Réponse : Oui j'étais à l'IUT GMP de 1981 à 83. Je suis sorti en 83.

Question : Suite à l'IUT vous est allé...

Réponse : Je suis rentré à [Struct1], disons un an après, après avoir fait des petits travaux à droite à gauche, d'intérim. Après je suis rentré à [Struct1], où j'ai travaillé sur [un avion français]. Là on ne parlait pas anglais, c'était bien le français... à savoir que maintenant tous les chantiers Avion2 parlent anglais aussi. Toute la documentation est en anglais.

Question : Alors qu'au début on ne parlait pas anglais ?

Réponse : Au début tout était en français, 100 %.

Question : Quand avez-vous vu le changement, justement ?

Réponse : Quand on a commencé à travailler avec Avion1, en tant que coopérant, où là toute la documentation était en anglais parce qu'ils travaillent avec cinq pays différents. Langue commune, l'anglais.

Question : Donc l'anglais, langue de l'aéronautique ?

Réponse : Du coup, l'anglais est devenu langue officielle de l'aéronautique. Même quand on travaille avec Avion1, le document officiel est celui qui est en anglais. Même si le plus juste, c'est celui qui est en français (rires).

Question : Donc là, en ce moment votre rôle dans le service c'est...?

Réponse : Bien en ce moment, je suis plutôt détaché à la préparation...pour le développement et actuellement le développement concerne les portes [d'un avion américain], où là c'est anglais du matin au soir. On n'a pas le choix.

Question : Donc vous êtes responsable?

Réponse : Responsable du groupe pour la préparation technique.

Question : Alors, avec vous travaillent des techniciens?

Réponse : Oui, aujourd'hui ils sont 11, qui viennent de BTS ou d'IUT, d'un peu partout. Tous des bac+2.

Question : Alors si on parle de [Struct1], vous avez dit aéro-structure ?

Réponse : Aéro-structure oui, aussi une branche câblage et une branche études et services. [Struct1], a ailleurs un bureau d'études et de la production aussi, quelques productions et des sites détachés : en France, au Brésil, en République tchèque. Le groupe fait environ 5000 personnes. Ici c'est 900 à 1000 personnes.

Question : Vous avez dit que vous avez eu un changement progressif au niveau de l'anglais dans le travail. Si on parlait au niveau pourcentage ?

Réponse : Un technicien de base doit parler environ 10-15 % en anglais. Plus ça monte, plus il faut parler anglais.

Question : Et vous, en tant que responsable combien?

Réponse : Moi je dois parler... allez, 40 % du temps. Parce que là arrivées 16 heures, les Américains se réveillent et c'est les réunions avec eux, au téléphone...

Question : Donc vous communiquez avec qui en anglais ?

Réponse : Avec tous les clients. Les Américains, les Allemands, les Brésiliens... qui il y a d'autres? Après il y a les Tchèques, on travaille avec eux. Les Tunisiens non, parce qu'ils parlent français. Il arrive que l'on fasse des réunions ici, il suffit qu'il y ait un Américain et tout le monde parle anglais.

Question : Est-il possible de se passer de l'anglais ?

Réponse : Non, il faut un bon minimum d'anglais.

Question : Parlons des tâches maintenant. À l'écrit ?

Réponse : A l'écrit, tout ce qui est correspondance, e-mail, courrier.

Question : Tous les mails sont-ils en anglais ?

Réponse : Ceux qui partent chez le client, oui. Entre nous, c'est en français sauf s'il y a en copie un Américain. C'est souvent en anglais. Disons, un tiers est en anglais. Aussi, toute la documentation technique qu'on doit rédiger pour leur donner. Quand il y a des rattrapages à faire, on doit rédiger des documents techniques, on fait beaucoup de dessins, surtout du visuel, mais il y a quand même quelques phrases à mettre en anglais. C'est de l'anglais vraiment de base, beaucoup technique. Il y a des documents, des procédures que l'on est obligé de faire en français et en anglais.

Question : Qu'est-ce qui pose le plus de problèmes en anglais ? L'écrit ou l'oral ?

Réponse : Je pense que c'est l'écrit. Quoi que maintenant avec les ordinateurs, c'est beaucoup plus simple. Le problème avec les traducteurs, c'est que pour l'anglais courant c'est bien, mais

pour le technique c'est souvent faux. Donc on est obligé de corriger chaque fois ce qui est traduit. On peut jamais l'utiliser tel quel, sauf si c'est pour raconter son week-end, alors ça marche!

Question : A l'oral, qu'y a-t-il comme tâches?

Réponse : Bien, des conf' calls ou phone calls. On fait des visios. Tous les soirs, on a des réunions avec les Américains avec ça (il montre l'appareil servant aux téléconférences) et avec l'ordinateur. On visionne l'ordinateur. Toujours des supports et toujours en anglais. Il y a des schémas, des dessins, des photos. En face, ils ne sont pas tatillons. La grammaire, c'est pas toujours ça. Je n'ai jamais été très bon en anglais, d'ailleurs. J'arrive à me débrouiller, à me faire comprendre. C'est tout ce qu'on veut, comprendre et se faire comprendre. Pouvoir communiquer. On a aussi des réunions. Tout technicien peut avoir des réunions avec les Américains. Même les avoir au téléphone.

Question : Faites-vous une différence entre l'anglais des techniciens et l'anglais des ingénieurs ?

Réponse : Non, c'est pareil. C'est le même vocabulaire. Peut-être la formation est plus légère pour les techniciens. Donc ils sont meilleurs que nous parce qu'ils en ont fait plus à l'école. Il y en a beaucoup qui sont partis aussi faire des stages à l'étranger alors qu'un technicien ne le fait pas trop.

Question : Justement, quand vous embauchez quelqu'un, est-ce que vous regardez le niveau d'anglais ?

Réponse : Le niveau non. Il y a quelques petits tests en anglais, on fait des petits tests oraux, ou faire lire quelque chose.

Question : Répondre à des questions ?

Réponse : Des questions rapides, mais pas de haut niveau. Pas technique, parce qu'on sait très bien que quand ils sortent de l'école, le technique c'est faible, d'ailleurs c'est ce qui manque un peu.

Question : Pourtant, on fait quand même de l'anglais technique à l'IUT...

Réponse : Oui, mais il y a tellement de mots techniques. Il y a un dictionnaire Avion1 de mots techniques, il est gros comme ça (il montre une grosse épaisseur).

Question : Est-ce que les nouveaux techniciens sortant de l'IUT ont des manques ?

Réponse : Oui. Ils ont beaucoup de manques en mots techniques propres à l'aéronautique. On ne peut pas dire qu'ils soient formidables en anglais non plus, de toute façon, ils ne peuvent que progresser. En étant obligé de le faire. Et puisqu'ils ne sont pas très bons, on les soutient un peu au départ. Après, cela dépend qui il y en face, il y en a qui sont compréhensibles, il y en a qui ont des accents "à couper au couteau".

Question : J'allais vous demander, lorsque vous parlez anglais avec ces personnes-là, avec lesquels avez-vous ou les autres techniciens le plus de difficultés ?

Réponse : Ça dépend. Je sais qu'il y a une femme américaine en face, je ne la comprends pas. Elle mange les mots. Et même des fois il y a d'autres Américains qui disent qu'ils ne la comprennent pas non plus. La seule fois où j'ai eu des difficultés, c'était avec un anglais, figurez-vous. Il ne faisait aucun effort. Je me suis retrouvé un jour avec un Anglais, un Américain et moi, pour traiter de problèmes. L'Anglais je lui ai dit plusieurs fois de parler moins vite, y faisait pas d'efforts, du coup j'y causais plus, je parlais qu'à l'Américain! C'est lui qui traduisait (rires). Normalement, nos clients sont gentils, parce qu'ils font des efforts. Il ne faut pas avoir peur de les faire répéter, ça ne les gêne pas, ils répètent. Ils reformulent aussi. Surtout il ne faut pas hésiter à le dire.

Question : Vous arrivez de Seattle. Etait-ce difficile?

Réponse : Non, c'était le face-à-face. C'est beaucoup plus simple qu'au téléphone. On n'a qu'à faire une grimace et ils reformulent. Et puis, on peut toujours prendre à papier et faire un dessin.

Question : Avec les Tchèques, vous parlez anglais, vous avez dit ?

Réponse : Oui. Les Allemands parlent très bien anglais eux, par contre. Les Tchèques, sont un peu comme nous. Les Brésiliens par contre sont très faciles à comprendre, c'est des latins aussi alors y a aucun problème. Un Français qui parle anglais, on le comprend très bien (rires).

Question : Avez-vous vu cette évolution aussi au fil du temps ? Au niveau des besoins aussi ?

Réponse : L'anglais est apparu au recrutement il y a déjà longtemps. Anglais obligatoire. On leur présente un document à déchiffrer, ce n'est pas forcément qu'ils sachent répondre, le but est aussi qu'ils posent des questions. Des fois, il y a des mots piège, des mots techniques qu'ils peuvent ne pas comprendre. Il vaut mieux poser des questions que d'inventer.

Question : Une erreur d'anglais peut-elle avoir des conséquences ?

Réponse : Une erreur d'anglais ? Entre techniciens, non pas trop, parce qu'on est en communication avec d'autres techniciens en face, qui connaissent le travail. S'ils voient une aberration, ils le disent. Il faut quand même remettre les choses, c'est qu'en face de nous, on a des gens comme nous. Ils font le même travail, le travail c'est le même, qu'il soit fait en France ou ailleurs donc le produit lui-même, c'est la même chose; ce qui aide beaucoup. Par contre au niveau au-dessus, il faut peut-être faire attention à ce qu'on écrit, ce qu'on dit, faire relire.

Question : Vous-même, quand vous êtes sorti de l'IUT, votre anglais était...?

Réponse : Très mauvais.

Question : Je ne sais pas... Alors justement, comment avez-vous fait pour vous améliorer ?

Réponse : (Rires) Quand on se retrouve envoyé dans des pays étrangers, où il faut se débrouiller, on se débrouille...

Question : Avez-vous senti à un moment un déclic, quelque chose qui s'est passé?

Réponse : (Silence, léger soupir)

Question : Vous êtes plus à l'aise maintenant ?

Réponse : Oui, je suis plus à l'aise, je suis moins craintif. Ce n'est pas pareil. "Plus à l'aise" : je sais très bien que ma grammaire, c'est pas ça (rires)...

Question : L'important, c'est de parler ?

Réponse : L'important c'est de se faire comprendre. Je n'ai jamais été particulièrement bon en anglais. J'avais un bac D quand je suis arrivé à l'IUT, donc j'avais déjà plus d'anglais que les autres. Cela n'a pas empêché que j'avais de mauvaises notes aussi.

Question : Avez-vous pris des cours d'anglais en plus ?

Réponse : Oui, j'en ai pris ici des cours d'anglais, mais qui pour moi étaient trop théoriques. Puis après on s'est retrouvé au milieu des étrangers, il fallait bien se débrouiller. C'est là où on apprend le plus.

Question : Est-ce que vous ressentez à présent encore des problèmes au niveau de l'anglais?

Réponse : Oui moi j'ai toujours des problèmes. Il y a des fois des expressions qui arrivent, je ne sais pas ce que ça veut dire, on fait répéter.

Question : Et les autres, les jeunes qui arrivent de l'IUT ?

Réponse : Ils sont peut-être plus faciles qu'on était nous, mais ils ont quand même pas mal de lacunes. Il faut qu'ils pratiquent. Dans le travail, ils ont des occasions aussi. Quand il y a un Américain qui vient, il faut bien lui parler anglais. Ils viennent assez souvent. Il y en a en permanence. Il y a les contrôleurs qui sont Boeing. Quand le technicien doit parler avec eux, il faut parler anglais. Aujourd'hui nous sommes à 100 % sur Boeing parce que c'est le seul chantier qui est en développement. Après ce sera peut-être Airbus, mais Airbus est pareil on parle anglais. Les réunions sont en anglais, tout est en anglais. Même quand on fait des réunions avec Saint-Nazaire, il y a toujours un Allemand. Il y a huit Français et un étranger, voilà c'est en anglais.

Question : Vous disiez qu'avant, tout était en français?

Réponse : Oui chez Avion2 par exemple, tout était en français. Chez Avion1, auparavant, tout était en français aussi. Même les documents. Alors que maintenant chez Avion2, il n'y a plus un document en français.

Question : Si on voulait dater ?

Réponse : C'est quand [l'ancienne société française] est devenue Avion1. Avant Avion1, il y avait des normes en français, qui étaient la référence et traduites en anglais. Maintenant, c'est l'inverse. C'est tout en anglais et des fois il y a du français.

Question : Est-ce que le français technique perd un peu ?

Réponse : Non, parce qu'entre nous on parle toujours le français technique quand même. Faut pas exagérer!... (rires) le collègue du bureau d'études, je vais pas lui parler anglais.

Question : Vous ne gardez pas des mots anglais?

Réponse : Ah si, c'est vrai que toutes les références, les noms qu'il y a sur les plans, on garde les noms en anglais. On les sait en français mais on le dit en anglais parce que ce sont les noms qu'il y a sur les plans, qui sont tout en anglais. En anglais, on a beaucoup de lecture par contre. Tous les documents sont en anglais. Même fait par notre bureau d'études qui est français.

Question : A votre avis, que pourrait-on faire pour améliorer l'anglais à l'IUT ?

Réponse : (Pause)... Des fois on ne parle pas assez, la conversation, le téléphone. Ça c'est du systématique, des fois le client il nous téléphone. Quand en face ils ont un problème, ils nous téléphonent. Eux, ça ne les dérange pas, parce que c'est leur langue.

Question : Si vous recevez un coup de téléphone en anglais et que vous n'êtes pas trop sûr de ce qui a été dit. Envoyez-vous un e-mail de confirmation?

Réponse : Quand on n'est pas sûr oui. Ou on le fait répéter, ou on envoie un e-mail. Par écrit c'est plus facile, parce qu'on peut aussi aller dans un traducteur... qui nous dit pas toujours de bonnes choses mais...

Question : Est-ce que le manque d'anglais peut être un frein à la promotion?

Réponse : Oui parce que sur un chantier comme [ceux de l'avionneur américain], quelqu'un qui ne parle pas anglais va rester un peu, mais ne va pas faire l'affaire. On le mettra sur un autre chantier, Avion2 par exemple où l'on parle quand même beaucoup plus français. Les gens quand même en face sont français alors on parle français.

Question : Comment percevez-vous l'utilisation de l'anglais ? Est-ce une gêne, une contrainte, un outil ou un plaisir ?

Réponse : Pour moi c'est plutôt une contrainte. Ce n'est pas un plaisir, non. C'est un outil. C'est un outil qu'on est contraint d'utiliser. Je préférerais parler français, c'est ma langue maternelle. C'est un outil de communication. On est obligé de communiquer comme cela. Obligatoire et que ce soit avec n'importe quel client, de tous les pays.

Question : On parlait de l'anglais technique, est-ce que vous utilisez aussi l'anglais général?

Réponse : Oui bien sûr, parce qu'on n'est pas toujours en train de parler technique. De temps en temps on parle du week-end, la famille etc... On est des humains quand même! Parce que si on doit parler de huit heures du matin à huit heures du soir anglais technique... Je sais que j'ai toujours des problèmes de vocabulaire, on arrive à détourner. Au restaurant, des choses comme ça...

Question : Il faut posséder l'anglais technique et l'anglais général?

Réponse : Ah oui parce que les mots techniques, il faut bien les relier entre eux. L'anglais général, c'est le côté humain, relationnel avec le client. On ne peut pas tout le temps être avec eux et leur parler que l'anglais technique.

Question : Là, ça peut devenir un plaisir aussi?

Réponse : Oui (dubitatif), ça peut devenir... L'anglais n'a jamais été ma tasse de thé. Je me fais comprendre, ça me suffit.

Fin de l'entretien

6.5 Entretien avec DRH_Avion1

Durée : 5'

Interviewée : Stagiaire DRH, tranche d'âge : 20-30 ans
Forum entreprises-IUT

Question : Bonjour Madame. Pouvez-vous nous parler de l'utilisation de l'anglais dans votre compagnie ?

Réponse : Ce que je pourrais vous en dire c'est que l'anglais est utilisé quotidiennement au sein d'Avion1 et toutes les divisions de la maison-mère en général, dans la mesure où tous les documents sont en anglais, les supports de présentation, documents écrits, et également les collègues puisque la maison-mère est une entreprise internationale. Il y a au minimum des Anglais, des Allemands, des Espagnols et donc des Français dans l'équipe et la langue commune est l'anglais. Donc l'anglais est utilisé quotidiennement, c'est pour ça qu'un niveau d'expression avancé est très souvent exigé. C'est sûr que plus on va haut dans la qualification, plus le niveau doit être bon.

Pour vous parler un peu de la comparaison par rapport à ce qui peut être enseigné, par mon expérience personnelle, ce qui manque dans l'enseignement de l'anglais en France c'est l'expression orale. Cela, un séjour à l'étranger peut permettre d'y remédier. Voilà pour la grammaire, on a les bases, on est bien, aussitôt qu'on arrive en entreprise, on est un petit peu perdu sur la capacité à s'exprimer.

Question : Y a-t-il une différence au niveau de la pratique de l'anglais entre ingénieurs et techniciens ?

Réponse : Par rapport à la pratique de l'anglais ? Disons, du fait de la longueur des études le niveau avancé est moins exigé qu'au niveau des ingénieurs. Par contre, c'est systématique, tous les ingénieurs sont très à l'aise en anglais; pour les techniciens donc on va dire : connaissances de base.

Question: Quand vous recrutez un technicien, faites-vous un test en anglais ?

Réponse : Oui, on interviewe les candidats en anglais. Pour les postes, il y a une pré-qualification téléphonique, donc l'anglais est testé une première fois et ensuite si la candidature passe à l'étape supérieure c'est le manager qui reçoit le candidat et là, il y a une partie de l'entretien qui est faite en anglais. Il y a une évaluation orale qui permet de voir si le candidat est à l'aise, en prenant en compte des dimensions comme le stress. On voit vite si la personne a une pratique, déjà de par son CV, s'il a une expérience à l'étranger ou ...

Question: Justement quand vous recrutez, que regardez-vous dans un CV? Les expériences à l'étranger, les stages ?

Réponse : C'est vrai que c'est une dimension assez privilégiée chez Avion1 et les autres divisions de la maison-mère parce que pour acquérir le niveau d'anglais nécessaire... bien souvent ... à moins qu'on soit très motivé en restant en France en suivant les séries, en lisant la presse internationale. Les séjours à l'étranger sont un plus niveau ouverture d'esprit, expérience personnelle.

Question : Au niveau de l'attitude des techniciens : sont-ils surpris de l'entrevue ou de vous avoir au téléphone en anglais c'est cela ?

Réponse : Oui. Alors c'est vrai que quand j'entends mes collègues poser la question : « est-ce qu'on peut tester votre anglais ? », certains sont un peu réticents car pas très familiers avec la langue. Après ils comprennent très bien que vu le contexte de l'entreprise, c'est nécessaire.

Question : Quels manques sentez-vous? A l'oral surtout ?

Réponse : Oui à l'oral. Souvent le niveau à l'écrit est meilleur qu'à l'oral.

Question : Est-ce de l'anglais technique ou de l'anglais courant ?

Réponse : Plutôt technique, parce que vu que les supports ouvriers vont être en anglais, c'est-à-dire qu'il faut connaître le vocabulaire. Après, le vocabulaire s'acquiert assez rapidement. Après, l'expression c'est plus dans la capacité à formuler des phrases, cela se travaille aussi sur le terrain bien sûr.

Question : C'est la capacité à formuler des phrases ou le vocabulaire ? Les deux ?

Réponse : Je pense les deux. Je pense que si on a une capacité à formuler des phrases, après le vocabulaire, voyez... (Courte pause), sur le tas on l'apprend très vite.

Question : Parce que les étudiants ont l'impression que c'est le vocabulaire qui leur manque.

Réponse : Non. Je dirais que c'est plus la capacité à s'exprimer en général.

Fin de l'entretien

6.6 Entretien avec PRO_Logic

Durée : 7'57

Interviewé : ingénieur technico-commercial, tranche d'âge : 25-35 ans,
3 ans d'ancienneté dans l'entreprise, filiale directe de la maison mère anglaise basée à
Birmingham
Forum Entreprises - IUT

Question : Vous me disiez que vous employez des techniciens ?

Réponse : Avec différents profils, que ce soit en avant-vente, que ce soit au niveau support, que ce soit au niveau formation. Nous avons différents sujets, la partie conception, la partie fabrication et contrôle.

Question : Pour ce qui est de l'utilisation de l'anglais, quel niveau demandez-vous aux étudiants ?

Réponse : Alors, on va retrouver différents niveaux, cela va dépendre de leurs activités: si c'est purement clientèle, ou si après ils ont beaucoup d'échanges avec nos collègues anglais. Il faut avoir les bases pour pouvoir comprendre une fiche, savoir lire l'anglais, c'est la base des personnes techniques chez nous.

Question: Ont-ils à parler anglais aussi ?

Réponse : Dans la logique oui, c'est vrai qu'il faut avoir quand même un minimum requis. Par exemple me concernant, j'ai beaucoup appris sur le terrain. C'est souvent avec des bains linguistiques qu'on apprend le plus.

Question : Vos techniciens ont-ils l'occasion d'aller en Angleterre ?

Réponse : Alors on a en fait des réunions annuelles qu'on appelle SPM et TSPM, partner meeting et technical partner meeting pour les techniciens c'est-à-dire que l'on passe une semaine où ils font une présentation de toutes les nouveautés sur les produits. C'est des échanges un petit peu sur des cas concrets. C'est une fois par an, après il peut y avoir d'autres réunions en fonction des besoins. Néanmoins, les dates stratégiques c'est une fois par an et ça dure une semaine. Donc là il faut pouvoir suivre, c'est pour cela qu'il faut un minimum de compréhension en anglais.

Question: Quelles tâches peuvent-ils être amenés à faire ?

Réponse : Alors, on est souvent amené à communiquer par mail avec nos collègues anglais en sachant que c'est important de pouvoir écrire un mail, de le rédiger en anglais avec les formules de politesse qui se doivent. Mais aussi au téléphone, bien c'est toujours pareil avec le collègue anglais pour expliquer des besoins, des problématiques ou avoir des informations sur des produits.

Question: Avez-vous des téléconférences aussi ?

Réponse : A notre niveau peu, par contre au niveau direction, oui.

Question : Avez-vous noté un certain blocage au niveau des techniciens quand ils parlent

anglais, surtout au début peut-être ?

Réponse : Bien, on en rencontre toujours, on a toujours quelques surprises où ce n'est pas toujours évident. Les accents ... pour comprendre l'anglais ... c'est vrai que c'est... on se raccroche aux branches avec les mots qu'on connaît... (rires)

Question : Quelle tâche vous semble la plus difficile au début?

Réponse : Bien on va dire au début, c'est la découverte des produits quand ils sont uniquement en anglais et que l'on a peu de connaissances on va dire, sur les débuts. On a nos petites astuces et les outils sur Internet qui sont très commodes.

Question : Des traducteurs ?

Réponse : Exactement... (rires) on utilise beaucoup ce genre de choses.

Question : Les difficultés sont surtout à l'oral ?

Réponse : Principalement puisqu'à l'écrit on a le temps de pouvoir se rattraper et puis les logiciels étant en anglais, on peut récupérer directement le vocabulaire. Cela nous permet d'apprendre beaucoup plus vite.

Question : S'il vous arrive de ne pas comprendre une conversation, pouvez-vous envoyer un e-mail ensuite pour avoir des précisions ?

Réponse : Exact. C'est vrai que le mail pour nous est quand même un outil qui nous aide beaucoup.

Question : Utilisez-vous-les WebEx ?

Réponse : On fait beaucoup de WebEx, entre autres avec les clients, sur des présentations de nouveautés. Le WebEx est très utile. En fait, il peut y avoir des formations ponctuelles sur des nouveautés, sur des produits, il peut y avoir des démonstrations auprès des clients, des partenaires. En règle générale on les utilise principalement sur ces cas-là: pour présenter des nouveautés et des mini formations via le WebEx.

Question : Quels sont les prérequis en anglais pour entrer dans votre entreprise ?

Réponse : Il y a un minimum requis. Il faut pouvoir lire anglais, en tout cas l'anglais technique et de pouvoir parler au moins minimum d'anglais technique. Ce sont les prérequis minimum pour entrer dans une structure comme la nôtre, puisque l'on est à une forte dominance anglaise.

Fin de l'entretien

6.7 Entretien avec PRO_Serv

Durée 31'13

Interviewé : ancien étudiant génie mécanique, tranche d'âge 45-55 ans
Chef d'agence, bureau d'études

Question : Bonjour monsieur. Pouvez-vous vous présenter, professionnellement ?

Réponse : J'ai en charge les activités Business Développement chez X [Serv], sur les activités bureau d'études. On travaille avec la plupart des clients des grands donneurs d'ordres toulousains, Avion1 en particulier. Donc par rapport à la langue anglaise, on est amenés de plus en plus, pour ne pas dire tout le temps maintenant à répondre sur des appels d'offres, à remettre nos propositions techniques et commerciales, tout en anglais, on reçoit les cahiers des charges tout en anglais. L'organisation qui a été mise en place sur Toulouse et aussi pour répondre la demande des activités de nos clients, à savoir le côté transnational. Donc aujourd'hui on reçoit des consultations Avion1, mais de manière transnationale. Donc pour traiter les activités ici en France mais aussi en Angleterre et en Allemagne, donc la langue anglaise est plutôt très très importante.

Par rapport à la problématique de l'anglais chez nous, la plupart des collaborateurs si on s'en tient aux bac+2 bac+3, savent lire un document anglais, savent écrire une proposition technique et commerciale en anglais...sous la « torture », je dirai (rires). Les termes techniques sont connus, sans problème puisqu'on voit toujours revenir les mêmes termes, par contre tout ce qui est, je dirai, coté « littéraire », rédaction ainsi de suite c'est un peu plus compliqué. Cela reste du Keep it short and simple, donc ce n'est pas très valorisant quand on doit faire une proposition commerciale. Il y a peu une problématique par rapport à cela.

Mais le gros point problématique aujourd'hui c'est que l'on est amené à converser avec des allemands, avec des anglais que ce soit par téléphone ou en réunion et là il y a blocage. Ce blocage là il est dû essentiellement à la personnalité et au complexe que peut avoir la personne à parler anglais.

Il y a un vrai travail de fond à avoir là-dessus et on voit bien que les gens qui se débrouillent en anglais, ils ne parlent pas forcément très bien en anglais mais ils n'ont aucun complexe. À partir du moment où on arrive à faire sauter ce complexe-là, après bien... on arrive mieux à se débrouiller donc on progresse. Et cela c'est la vraie, vraie problématique qu'on a aujourd'hui. Il y a des collaborateurs qui techniquement sont très bien, qui ont un bon potentiel même d'encadrement, ou de réaliser des prestations à haute valeur ajoutée, mais qui ne peuvent pas le faire parce qu'ils ne parlent pas anglais. On voit d'autres collaborateurs qui ont moins de capacités techniques mais qui parlent anglais et qui de fait, se trouvent à traiter des sujets très intéressants.

Vraiment aujourd'hui l'anglais c'est une passerelle, très très importante pour évoluer chez nous. Alors quand je dis chez nous c'est dans l'industrie aéronautique de manière générale, même plus que la technique aujourd'hui. On est en coordination avec d'autres pays et c'est très très important. Il faut savoir que notre directeur à Toulouse est anglais. Tous nos reporting internes sont en anglais. Vue de ma fenêtre la problématique est exactement la même pour les ingénieurs.

Question : Est-ce que les techniciens assistent à des réunions aussi ?

Réponse : Oui oui complètement

Question : Est-ce qu'ils doivent faire des présentations ?

Réponse : Pas trop c'est plutôt les managers.

On a des revues de projet internes et qui sont faites tout en anglais. Alors même, si dans la salle quand on fait des revues de projet, il n'y a que des français, on s'évertue à préparer au moins le document tout en anglais.

Question : Donc même s'il n'y a que des français, vous parlez anglais ?

Réponse : Ah oui oui.

Question : La langue de travail c'est donc vraiment l'anglais ?

Réponse : Pas systématiquement mais de plus en plus souvent. Et des phone calls ...et aujourd'hui on a des entités low-cost en Roumanie et en Inde, on doit faire travailler ces entités-là. Bon la Roumanie, ce n'est pas très compliqué parce que la plupart parlent français. Mais en Inde, c'est tout en anglais. Aujourd'hui, on a intégré sept ou huit Indiens dans une équipe de production, ils ne parlent pas un mot de français, c'est tout en anglais. Je pense que les gens ont fait des formations internes ici en anglais, mais ce qu'on nous apprend en premier lieu, c'est à prendre conscience de nos capacités à parler en anglais de par la formation que l'on a eue, de par le fait que contrairement à tout ce que les gens pensent, il y a beaucoup de mots anglais qui sont issus de la langue française, de par les échanges, les mimiques tout ça. Tout ça c'est de faire prendre conscience aux gens qu'ils ont la capacité de parler anglais à hauteur de 80 %.

Question : Vous diriez 80 % ?

Réponse : Je pense oui, parce qu'avec les collaborateurs quand je fais des entretiens annuels... On a eu une réunion l'autre fois, on demande "quel était ton pourcentage de compréhension" et la plupart on voit que c'est nettement plus de 75 %, ils le comprennent. Mais par contre il y a blocage. Parce qu'après tout, ce qui est de notre environnement, vocabulaire technique, on le pratique tous les jours. Après tout ce qui est grammaire, il y a quelques fondamentaux à connaître et puis c'est tout.

Question : Est-ce que c'est l'anglais technique et l'anglais courant ?

Réponse : C'est plutôt l'anglais courant. Parce que les mots techniques, on les voit passer souvent, même si on ne les intègre pas tout de suite, et inconsciemment ça rentre quoi. C'est vrai que c'est important de connaître les termes techniques, mais on les apprend vite.

Question : Dans les 'phone calls' ils doivent parler à qui ?

Réponse : Ils peuvent parler aux clients, ils peuvent parler aux collaborateurs indiens, ils peuvent parler à la direction.

Question : Ils utilisent l'anglais tout le temps ?

Réponse : Ah oui oui. Quand on a un phone call international, c'est l'anglais tout le temps. Là où l'exercice est plus facile, pour la « mise en bouche » de l'anglais, c'est quand on a des phone calls avec des allemands. Ils ont un anglais très scolaire, un accent très compréhensible pour nous Français, là où c'est plus compliqué c'est quand on est avec nos collègues anglais. C'est un peu plus compliqué. Mais bon nos collègues anglais ont conscience de difficultés par

rapport à cela, et certains d'entre eux prennent le temps de bien articuler, de parler lentement. Après quand on s'enflamme un peu sur un projet, ça repart tout de suite dans tous les sens. Depuis deux ans⁵² je vais dire, deux trois ans il y a vraiment un gap qui a été passé en termes de pratique de la langue. Avant on ne la pratiquait pas trop, maintenant c'est incontournable. Aujourd'hui un manager qui ne parle pas anglais...

Question : Vous diriez deux ans?

Réponse : Il y a vraiment deux ans où le besoin, où les opportunités on les voit... On a des sociétés dans le groupe en Allemagne et en Angleterre depuis plus de deux ans, mais on communiquait assez peu, sauf que maintenant vu qu'on a des consultations transnationales de plus en plus. Même l'organisation qui a été mise en place cette année, c'est une organisation transnationale donc on a un compte client et ce compte client est transnational France, Allemagne, Angleterre essentiellement.

Question : Et au niveau de l'accent ?

Réponse : L'accent est très français mais il y a de la tolérance aussi. Aujourd'hui un anglais, on va lui parler anglais, on va faire plein de fautes mais il va s'efforcer de comprendre et il ne va pas corriger, donc il y a beaucoup de respect par rapport à ça. Alors que nous français, un anglais qui va essayer de parler français, en permanence on aura tendance à vouloir finir ses phrases et à corriger ses erreurs de français. Et ça les anglais ne le font pas et c'est positif parce qu'au moins ça aide à enlever un peu le blocage. Les gens ont peur de faire des fautes et restent un peu dans le côté très scolaire et ils ont du mal à faire le pas. C'est un travail plus psychologique que linguistique. Mais on le voit parce que dans ce cap-là est passé, c'est que du bonheur après! La personne, une fois qu'elle a passé ce cap-là, elle a envie d'apprendre, elle a envie de progresser et elle a envie de parler surtout.

Question : Est-ce que vous voyez une différence entre les gens qui sont allés déjà en stage à l'étranger et les autres ?

Réponse : Bien sûr bien sûr, parce que ce complexe a sauté.

Question : Et ceux qui ont effectué des voyages?

Réponse : Aussi oui, on les sent plus à l'aise, plus débrouillards.

Question : Avez-vous recours au français?

Réponse : Pas trop non, parce que avec nos collègues anglais, on ne peut pas... Pareil, quand le déclic se fait, la personne ne va pas faire de la traduction mot à mot, elle parlera directement anglais.

Question : Combien avez-vous de techniciens à l'agence?

Réponse : 50 %

Question : Cela fait combien?

⁵² Entretien réalisé en 2009

Réponse : On va dire 260.

[La conversation se poursuit et porte sur le nombre d'heures d'anglais en IUT, à la demande de la DRH. Le nombre d'heures est jugé vraiment limité par le responsable et la DRH]

Réponse : Il faudrait arriver à proposer un stage intensif d'une semaine typiquement où ils ne font que de l'anglais et ça, ça aide beaucoup. Moi je suis trouvé dans ce cas de figure- là. Je sors de l'IUT génie méca. J'étais confronté à traiter un projet pour nos collègues allemands il y a 4 ou 5 ans de cela et j'avais mon anglais scolaire et universitaire. J'ai fait une formation payée par l'entreprise et en fin de compte cette formation ne m'a appris qu'une chose. Elle m'a appris le ice-breaking, donc casser la glace...

Par contre cette semaine a été très très riche parce qu'après, j'ai enchaîné réunion sur réunion et présentations aux clients ainsi de suite, tout en anglais mais vraiment sans complexe. La semaine, je me rappelle c'était du matin 8:00 jusqu'à 17:30, on allait déjeuner ensemble, le groupe entre midi et deux et il fallait parler anglais. Je me rappelle la nuit du jeudi au vendredi, j'ai rêvé et mon rêve il était en anglais.

Parce que 2 heures d'anglais par semaine en IUT c'est de l'entretien, c'est hyper difficile... Et après, l'autre solution que l'on a eue en terme de formation, ce seront des formations par téléphone. Vous avez des sites Internet, vous avez votre Log in et vous choisissez votre formateur. Il peut vous appeler des Philippines, d'Afrique du Sud, d'Écosse, du pays de Galles, n'importe quel pays dans le monde et il ne parle pas un mot de français bien évidemment. Vous l'avez une heure ou deux heures au téléphone.

Question : De quoi parlez-vous?

Réponse : De la vie. De tout. Et c'est encore mieux que des formations liées à la technique, parce que parce que l'anglais technique on sait le parler à la sortie de l'université, mais après quand on va parler de décrire la recette des choux à la crème, par téléphone... (rires) c'est de la technique, mais une autre technique. C'est l'anglais de tous les jours que l'on ne pratique pas. En plus c'est hyper confortable... Enfin les sujets de conversation sont confortables, parce que si la personne appelle d'Afrique du Sud, on parle d'Afrique du Sud, comment ça se passe.

Cela donne des sujets et autres que le technique. Au fur et à mesure ils prennent des notes, ils vous corrigent et à la fin vous avez un document de synthèse, reprenant toutes les expressions, les corrections apportées ainsi de suite. Sachant qu'il y a quand même pendant cette phase d'échange un sujet de fond, un jour on va travailler la grammaire, les conjugaisons. Un autre jour on va travailler sur les " faux amis ". Idéalement moi j'arrivais à en faire deux par semaine. Par téléphone on ne va pas décrire, ni faire des gestuelles, des mimiques. Pour progresser c'est idéal.

Question : C'était payé par votre entreprise?

Réponse : Oui oui. Autrement, les semaines intensives c'est vraiment bien. On commence en faisant la KISS attitude (Keep it short and simple) mais tous les jours on enrichit d'un mot ou d'une expression supplémentaire. Je me rappelle l'époque de nos parents ce qui était important pour évoluer ou pour avoir de bons postes c'était de maîtriser le latin, à notre époque ça a été plutôt les maths, moi maintenant je suis persuadé que c'est l'anglais. Après on va basculer sur d'autres discussions qui sont plutôt politiques ou économiques avec la mondialisation. On est mondialisés.

Il y a eu de gros progrès globalement quand même. On voit les jeunes qui sortent de l'école

qui n'ont pas forcément un très bon niveau en anglais, mais qui ont envie de bouger. Il y a ce côté mondialisation. Ils ont envie de partir sur des missions à l'étranger. On a beaucoup beaucoup de sollicitation par rapport à cela, on a quelques opportunités aussi et donc ils font l'effort de vouloir parler anglais, et ils ont conscience que c'est un point important... On évolue dans le milieu de la mécanique, avant les gens ils voulaient "toucher de la méca" alors qu'aujourd'hui ils ont conscience que parler anglais c'est important. Ils ont conscience que c'est aussi important de parler anglais que de connaître les principes de base de la mécanique.

Question : Vous êtes essentiellement dans la conception pas la production ?

Réponse : Si enfin, pas la fabrication. On n'est que bureau d'études. Côté production... Moi j'avais assisté à une réunion de travail à l'IUT justement, où il y avait plein de sociétés autour de la table et ils étaient issus de la production. Quand j'ai parlé de l'anglais ils disaient "non non, moi j'en ai rien à faire qu'ils parlent anglais. Le gars avant tout, je veux qu'il sache programmer une machine à commande numérique". Et c'est vrai qu'en production pure et dure ils n'en sont pas là. Alors que nous dans le milieu de l'ingénierie on touche tous les projets de manière globale.

Pour vous faire part de mon expérience, mais je l'ai pas mal recoupée avec des collaborateurs, c'est que l'anglais au collège, on nous apprend les bases de l'anglais où vraiment on progresse pas mal. Au lycée, je pense qu'on perd le fil, parce que l'on passe sur de l'analyse de textes au même niveau que l'on pourrait faire de l'analyse de textes en français. Le bac ça fait 30 ans que je l'ai eu mais je le vois maintenant.

On oublie le vrai parler quoi, et la communication. Et après à l'université à l'IUT en particulier on retrouve ça, on peut revenir sur les fondamentaux de l'anglais, on va apprendre des termes techniques, on va se retrouver, mais c'est presque ...trop tard et avec deux heures par semaine, c'est... Et ça dans le cursus scolaire, il y a vraiment la période lycée qui... Ou alors si, pour les gens qui font littéraire, c'est bien. Pour les gens qui ont l'esprit plus scientifique ou plus technique cela ne va pas du tout. On le voit nous sur le terrain [...] Je pense que d'ici deux ans, tous nos entretiens d'embauche seront en anglais.

Question : Autrement les e-mails ?

Réponse : Ça, ils savent faire. Lire et écrire ce n'est pas un problème, avec tous les outils que l'on a aujourd'hui... Le problème c'est parler. C'est clair. Après, les présentations en anglais ce n'est pas très compliqué.

Question : Donc en interaction ?

Réponse : Oui c'est important parce que le fait de ne pas trop le parler ou le fait d'avoir ce complexe-là, on va être très minimaliste dans ce que l'on va devoir dire et quand vous devez argumenter commercialement ou autre, si vous êtes minimaliste ce n'est pas très accrocheur. Aujourd'hui quand on recrute, on regarde le niveau TOEIC sur le CV. C'est aussi important que le diplôme. Cela donne une base et après il y a juste le verrou à faire sauter.

Fin de l'entretien

6.8 Entretien avec DRH_Avion2 et PRO_Avion2

Durée : 9'07

Interviewée : DRH_Avion2, responsable, tranche d'âge 45-55 ans

Interviewé : PRO_Avion2, ingénieur, tranche d'âge 45-55 ans

Forum entreprises - IUT

Question : Bonjour Madame, bonjour Monsieur. *Pouvez-vous me parler de l'utilisation de l'anglais dans votre entreprise ?*

Réponse DRH : Maintenant on parle de programmes mondiaux, internationaux. On travaille avec des partenaires de différents pays, donc l'anglais est indispensable. C'est clair, s'ils veulent avoir une vie professionnelle, saisir des opportunités, s'ils ne sont pas bilingues, il y aura un problème.

Question : Même au niveau des techniciens ?

Réponse DRH : Tous niveaux oui.

Réponse ingénieur : Oui, oui tous niveaux. Même la personne qui va dessiner une tuyauterie ou un bout de câblage, on va le mettre dans un tronçon qui est fabriqué par un Suédois ou un Grec et il sera obligé de s'exprimer en anglais avec eux.

Réponse DRH : Tout individu qui a envie de progresser dans une société se doit d'être bilingue. Un bon compagnon peut être aspiré dans la pyramide et puis grimper. Qu'ils en profitent tout au début de leur vie professionnelle pour s'investir en disant de toute manière, quelle que soit l'entreprise, l'anglais est indispensable.

Question : Donc vous valorisez les stages étrangers ?

Réponse DRH : S'ils parlent couramment anglais, et qu'ils n'ont pas fait de stages à l'étranger, c'est bon. C'est vrai que le stage à l'étranger a le mérite au niveau de la langue et au niveau de la culture aussi. Cela peut être intéressant de voir une autre culture par ce que l'on peut être amené à travailler avec les Suédois et si l'on a été en Suède, on sait comment ils fonctionnent.

Réponse ingénieur : En salaire d'embauche, cela ne va pas faire forcément plus. Entre deux CV, qui parle anglais et un qui parle peu anglais, oui là c'est un plus.

Question : Est-ce qu'à même niveau technique l'anglais peut être discriminant ?

Réponse ingénieur : Discriminant non, ça dépend de ce qu'on cherche. Ça dépend du poste, il y a des gens, on sait très bien qu'au début ils n'auront pas de contacts avec l'extérieur. Mais si la personne veut évoluer, ce n'est pas une carrière monolithique dans un service. Donc il peut changer et s'il veut changer de service, n'importe comment il en aura besoin.

Réponse DRH : Il faut absolument qu'ils soient bilingues, sinon ils vont stagner dans un coin.

Réponse ingénieur : Vous savez, on fait un nouvel avion, bien quand vous devez désigner des gens pour aller travailler sur un sujet particulier, on choisit celui qui fait de l'anglais plutôt que celui qui ne fait pas d'anglais. Un avion civil se fait avec des coopérations.

Question : Est-ce que c'est l'anglais écrit ou l'anglais oral ?

Réponse ingénieur : Les deux. Parce qu'après vous allez être amenés à écrire des comptes rendus, des présentations.

Question : Même au niveau technicien?

Réponse ingénieur : Vous allez nommer un gars responsable d'un work package, eh bien c'est lui qui va animer la réunion, c'est lui qui va donner des directives, c'est lui qui va faire les comptes rendus. Donc il faut le parler, il faut bien maîtriser la langue parlée. À la limite l'écrit, il aura plus de temps pour bien vérifier les fautes d'orthographe. Il faut qu'ils sachent animer.

Question : Avez-vous remarqué une tâche plus difficile que d'autres pour les techniciens ?

Réponse ingénieur : Le téléphone, ce n'est pas facile.

Question : Les téléconférences ?

Réponse ingénieur : pas facile non plus. Déjà quand vous avez un interlocuteur ce n'est pas facile. À la limite c'est plus facile de comprendre les interlocuteurs parlant anglais mais pas d'origine anglaise, un Grec un Suédois ça va. Mais quand vous avez devant vous un Anglais, un Canadien ou un Américain, là « on en bave » (rires).

Question : Parce que le vocabulaire est plus étendu ?

Réponse ingénieur : Non il va plus vite.

Réponse DRH : Il va plus vite et il fait moins attention.

Réponse ingénieur : Il fait moins attention (éclats de rires). Vous avez beau leur dire de répéter ou de parler plus lentement, le naturel revient vite...Il faut savoir entendre et bien comprendre. Le nombre de problèmes qu'il y a parce qu'il y a des malentendus, mauvaises interprétations, mauvaise compréhension, c'est terrible et puis après aussi ne pas se tromper quand on parle. Donc je mettrai plus l'accent dans la formation sur « j'écoute, je parle, j'écoute, je parle, j'écoute, je parle, j'écoute, je parle ».

Question : Est-ce qu'à l'intérieur de votre compagnie, les e-mails sont en anglais?

Réponse ingénieur : Non.

Question : La langue parlée à l'intérieur de votre compagnie, c'est le français aussi ?

Réponse ingénieur : C'est le français.

Réponse DRH : C'est pour cela qu'il faut qu'ils viennent avec un bagage linguistique assez important, parce que nous, on ne pratique pas... enfin on ne pratique pas... c'est par à-coups, ça dépend des missions. A Avion1 je sais qu'ils parlent en anglais à l'intérieur, ils le pratiquent entre eux. C'est vrai que peut-être ce serait pas mal un jour.

Réponse ingénieur : Régulièrement, une journée en anglais, par semaine.

Question : Dès qu'il y a communication externe, cela peut être en anglais?

Réponse ingénieur : Moi j'ai encore des relations avec les Grecs et régulièrement, eh bien c'est en anglais.

Question : Dès qu'il y a une personne étrangère ?

Réponse DRH : Maintenant les missions techniques, c'est avec des partenaires.

Fin de l'entretien

6.9 Entretien avec DRH_Serv

Durée : 26'

Interviewée : responsable, tranche d'âge 35-45 ans

Question : Bonjour Madame. Pouvez-vous présenter votre entreprise ?

Réponse : [Serv] est un groupe international. On est 8500 personnes, on est présent dans 12 pays. Les deux dernières implantations ont été l'Inde et la Chine. Ce sont vraiment des implantations low cost, c'est pour faire de l'offshore. Aujourd'hui, nous on fait partie du secteur Aerospace et effectivement notre directeur de secteur est un anglais. On a eu une nouvelle réorganisation en 2010, on s'oriente sur une organisation transnationale avec des comptes clients. Aujourd'hui, on a nommé en fait au niveau international trois responsables de comptes clients donc trois personnes qui ont en charge des clients tels [Avion1], [Entreprise américaine Aéro-structures], [Avionneur canadien]. Cela veut dire qu'après toute l'organisation ne va plus se faire par métier mais par client. Avant en fait, on avait un responsable qui avait en charge un métier bien précis, par exemple le calcul de structures ou le dessin. Aujourd'hui cela a été abandonné. Une personne chez nous qui gère le spatial va gérer le compte du client et à l'intérieur de ce compte, on va retrouver des métiers de calcul, des métiers de dessins des métiers en matériaux, vous voyez... cela change tout. Et cela c'est dans l'optique d'être transnational en fait... on sait dire si [Avion1] notamment en matériaux en Angleterre, on va faire un appel d'offres général, c'est-à-dire qui va regrouper plusieurs pays sur un compte bien précis.

On est transnational, c'est tout récent, c'est depuis 2010. Déjà on a un directeur, un patron qui est anglais. Sur les trois présidents qui ont en charge les comptes, on a un anglais, un allemand et un français, donc au niveau de la direction, c'est un contexte international. Cette organisation ensuite se décline sur les agences, nous chez [Serv], c'est cinq agences en France et à l'étranger, on a plusieurs agences en Allemagne plusieurs agences en Angleterre une agence en Roumanie, en Inde, en Espagne et au Canada. Après en interne, si vous voulez, on a séparé le monde des grands projets et de l'engineering avec le monde des petits projets et de l'assistance technique. Là aussi, pareil, on est vraiment par client, on travaille vraiment sur des clients. Aujourd'hui notre effectif c'est 50 % techniciens, 50 % ingénieurs. Les deux métiers principaux sur lesquels nous travaillons en fait, c'est le métier de la conception et le métier de calcul de structures. On s'est ouvert aussi à de nouveaux métiers tels que la qualité, le management de projets et le knowledge management. Voilà ce sont des nouveaux métiers, on essaye de se diversifier aussi. Systématiquement sur les offres, on demande des personnes qui parlent anglais. On est plus orienté sur les profils ingénieurs parce qu'on sait que forcément cette problématique de l'anglais, on l'aura moins.

Question : Pour les techniciens, quels métiers proposez-vous ?

Réponse : Pour les techniciens, ils sont essentiellement sur les métiers de la conception. On en a quelques-uns sur les métiers de calculs des structures, mais c'est vrai que, quand même, ils sont beaucoup sur les métiers de la conception et un petit peu calculs.

Question : Ici, c'est une entreprise française ?

Réponse : Oui, la personne qui est au directoire oui. C'est une entreprise qui a évolué mais notre président est français.

Question : Au niveau du recrutement, est-ce que sur les offres d'emploi vous mentionnez le niveau d'anglais ?

Réponse: Je le mentionne si j'ai une offre où l'on me demande l'anglais impératif...en revanche quand même, si j'ai deux candidats à iso-compétence, et en terme de personnalités qui sont bien, je privilégierai celui qui parlera le mieux anglais, parce que je sais pertinemment après, pour l'évolution ou encore que comme les gens vont être forcément amenés après à changer de projets ... il suffit qu'il soit dans un projet international ou chez un client comme [X], qui est américain. Si cela fait partie de l'offre d'emploi, je le stipule, si ce n'est pas obligatoire je ne le stipule pas, mais par contre je vais quand même privilégier la personne qui parle le mieux anglais.

Question : Et les offres d'emploi, où les faites-vous paraître ?

Réponse : Alors, les offres d'emploi je les fais paraître, sur notre site X.com et ensuite on a des abonnements avec des job-boards, « monster », « région job », « quel job », « aerocontact». Quand je mets mon annonce sur le site, je la duplique sur ces autres sites.

Question : Vous connaissez sans les Licences TIAS chez nous?

Réponse : Oui et les QIAS aussi, on a embauché aussi les licences éco conception. On connaît bien aussi les formations de l'IUT. Le TOEIC, c'est vrai qu'on le regarde sur les ingénieurs, ça c'est clair ... les stages à l'étranger, sur les ingénieurs en entretien je leur demande de se présenter en anglais. Je ne le fais pas sur les techniciens, parce qu'ils perdent leurs moyens. Pour les ingénieurs je leur demande leur niveau d'anglais, « présentez-vous », je les écoute en anglais, cela me permet de mesurer la fluidité et le niveau. Le TOEIC, le BULATS, le TOEFL, un test en fait. Je leur demande les notes qu'ils ont eues à l'IUT. Celui qui me dit qu'il a 12 de moyenne ça va, s'il me dit qu'il a 6 ou 7, je comprends que l'anglais n'est pas sa tasse de thé... donc c'est vrai que je leur demande les notes qu'ils ont.

Question : Les stages à l'étranger sont-ils importants ?

Réponse : Oui très importants. Après pour les tests, nous ce n'est pas la grammaire qui nous intéresse. Je pense que le mieux c'est l'oral. C'est vrai que sur les techniciens on ne le fait pas, mais je pense que l'on va être amené à le faire. Environ 50 % des activités sont en anglais un peu comme chez [Avion1], il y a des services qui n'ont pas besoin de beaucoup d'anglais.

Question : Y a-t-il d'autres langues qui apparaîtraient ?

Réponse : L'espagnol, on a des entités sur Madrid, l'espagnol un petit peu. Mais cela reste quand même l'anglais.

Question : Est-ce qu'il est possible de se passer de l'anglais ?

Réponse : Non, dans nos métiers aéronautiques, non et je pense que c'est là où il faut les sensibiliser les jeunes, c'est la langue de travail. Deux heures en IUT, c'est juste, ce n'est pas beaucoup. Les personnes ont l'anglais scolaire. Moi je parlais avec certains où cela

s'est mal passé parce que les verbes irréguliers... et. ils sont très scolaires et à l'IUT, on peut leur dire que l'on fait de l'anglais mais on n'est plus dans le même cadre qu'avant, donc tous les complexes que vous aviez, vous les mettez derrière vous et je pense que c'est important. Certains le disent oui quand même... c'est différent ce que l'on voit à l'IUT, mais ce n'est pas beaucoup.

Question : *Ont-ils la possibilité d'être aidé(e)s par des collègues ?*

Réponse : Oui, oui, ils sont entre eux et s'il y en a un qui parle mieux anglais, cela peut être le référent ou alors ils se demandent des choses entre eux. Cela « sauve » certaines personnes, entre guillemets. Après, Internet cela les aide beaucoup, des traducteurs comme « reverso », cela leur permet d'être moins stressés. C'est vrai qu'Internet les aide. Cela va plus les aider sur les mails.

Question : Est-ce que vous avez des apprentis ?

Réponse : Oui, oui, on a des apprentis. On prend quatre apprentis d'un niveau bac+2 vers un niveau bac +5, des apprentis ingénieurs.

Question : Pas de bac+3 ?

Réponse : On en a pris quelques bac+3 au niveau de la licence pro TIAS. Oui c'est vrai qu'on est plus sur un apprentissage ingénieur où là, le stage l'étranger est obligatoire, où ils ont le TOEIC etc. On les voit évoluer, c'est un pré-recrutement. Déjà quand on les prend, on les sélectionne. Pour nous c'est un recrutement, on est obligé de les sélectionner, normalement on doit les embaucher derrière. Aujourd'hui c'est ce qui se passe, systématiquement. Eux surtout connaissent nos méthodologies parce qu'ils savent ce que l'on fait. Le but c'est de les recruter. Quatre apprentis par an par exemple ici, on a un apprenti qui a le DUT et qui a fait son stage au Canada et qui est à l'ICAM, Arts et Métiers ; il fait son alternance en trois ans pour devenir ingénieur.

Question : Et au niveau de la formation continue ?

Réponse : La formation continue, on en fait un petit peu. On va beaucoup utiliser le DIF. Beaucoup de personnes ont des heures au niveau du DIF et ils demandent des stages en anglais. On travaille beaucoup avec [X] qui est à Colomiers et aussi d'autres organismes.

Question : Est ce qu'ils font des stages ?

Réponse : Oui, ils font des stages sur des thèmes. Ils sont en groupe soit c'est individuel, cela dépend du besoin requis. En fait souvent l'anglais est sur le DIF, pendant le temps de travail, c'est rémunéré par nous et il faut qu'elles acquièrent 20 heures par an...c'est plafonné. Souvent l'anglais est demandé et puis nous on les encourage.

Question : Est-ce que c'est de l'anglais courant ou technique ?

Réponse : Plus courant. C'est de l'anglais vraiment sur la vie, oui, oui plus courant.

Question : Vos techniciens sont-ils amenés à se déplacer ?

Réponse : Cela dépend des postes, des responsabilités. On a des techniciens qui ont très bien évolué comme notre chef d'agence. Après ce sont les personnalités, les performances au travail qui font la différence. On a pas mal de managers qui étaient techniciens. Bon c'est vrai que maintenant c'est un peu plus compliqué, mais cela arrive.

Question : Est-ce que vous avez des formations sur des nouveaux produits ?

Réponse : Nous en fait, c'est beaucoup des formations techniques sur les outils, tels que CATIA V5, des logiciels.

Question : Et l'avis général par rapport à l'anglais ?

Réponse : Cela dépend, cela dépend des personnes ; c'est vrai que les techniciens, on sent qu'ils n'aiment pas trop ça. Quand même, moi je le vois à l'entretien, dès que je leur parle de l'anglais ... quand je leur demande le point qu'ils devraient améliorer, c'est l'anglais. Parce que, quand ils sont à l'IUT, ils ne s'en rendent peut-être pas compte, mais quand ils sont dans le monde du travail, ils se rendent compte de l'importance de l'anglais. Si l'ingénieur est complexé, c'est pareil, il va avoir la même problématique. Même s'il a une base de travail quand même plus solide, il va avoir la même problématique.

Question : *Donc vous pensez qu'au début, il y a une gêne ?*

Réponse : Oui oui il y a une honte, je dirais c'est la honte... l'accent, ils ont honte de parler, ils sont complexés enfin la honte, le complexe... c'est vrai qu'il y en a qui disent « et puis nous avec notre accent du sud... ».

Question : Est-ce que cela peut être un plaisir quand même?

Réponse : Oui je pense pour certains que ça l'est. Après je vous dis, c'est aléatoire. Cela devient un outil. L'anglais devient un outil de travail. Nous, nous avons vu la progression de l'anglais dans l'entreprise. Je pense qu'il faut que ce soit pareil sur les personnes, on aimerait voir le niveau qui évolue. Plus les jeunes arrivent, plus ils sont ouverts sur le monde, donc je pense qu'à ce niveau-là cela va évoluer oui, mais il y a encore du travail.

Question : Vous êtes chargés aussi du lien avec les écoles, vous pouvez en parler ?

Réponse : Le lien avec les écoles pour nous est important ; c'est là où quelque part on fait connaître notre entreprise. C'est là où, quand les gens sont en recherche d'emploi, si ce qu'on leur a dit les a convaincus, ils viendront vers nous. C'est un vivier de recrutement ; c'est important d'avoir des relations avec les écoles, comme ce que l'on fait aujourd'hui lors de l'entretien, c'est échanger parce que l'on se rend compte qu'entre l'école et le moment où ils arrivent dans l'entreprise, dans le monde du travail il y a un gros décalage. Donc c'est bien quand on arrive à en parler. Les relations école, université et monde du travail c'est très important dans ce sens et aussi de tisser des partenariats avec des stagiaires, des apprentis. C'est vrai par le rapport à l'anglais il n'y a pas vraiment de lien entre les universités et entreprises.

Question : Comme on dit que l'anglais est aussi un critère de sélection...

Réponse : Oui comme l'a dit le chef d'agence, dans deux ans le recrutement se fera en

anglais pour les techniciens. D'ailleurs, je trouve que votre démarche est très bien.

Fin de l'entretien

6.10 Entretien avec DRH_Recrut

Durée : 12'

Interviewée : DRH, assistante dans une agence de recrutement, tranche d'âge : 25-35 ans
Forum entreprises – IUT

Question : Bonjour Madame, est-ce que vous pouvez présenter votre agence ?

Réponse : Oui, nous sommes une agence de recrutement, le travail temporaire et le recrutement en CDI et CDD. Nous aujourd'hui, plus spécifiquement, nous faisons partie d'une agence aéronautique et spatiale, mais en fait il y a plusieurs activités. Dans l'agence aéronautique et spatiale, nous travaillons plus spécialement pour le groupe X. On recrute principalement en intérim, par contre à partir d'un niveau technicien jusqu'à un niveau ingénieur et responsable.

Question : Au niveau des techniciens supérieurs que pourriez-vous me dire concernant l'anglais ? Vous avez une demande de l'anglais de la part des entreprises ?

Réponse : La majorité des postes à pourvoir est avec une demande au niveau de l'anglais courant voire avancé, pour les techniciens quand même sur certains services, notamment chez [Avion1]. Généralement, ce sont les entités aéronautiques comme [Avion1], qui nous sollicitent avec un anglais donc technique, pour ceux qui sont en bureau d'études, pour tout ce qui est lié à la lecture des manuels. Cela va être des manuels de vol, des plans. On travaille dans un contexte international, on va travailler avec l'Angleterre avec l'Allemagne, avec l'Espagne, donc effectivement on a besoin de l'anglais. Tout ce qui est lié à la production, au process ou aux méthodes donc sur les FAL⁵³, de plus en plus souvent, les managers sont étrangers. Donc, sur Toulouse, on demande le CV en anglais. Donc voilà, pas de lecture de CV en français. On ne peut présenter le CV qu'en anglais, car le manager est étranger. L'anglais aujourd'hui est une priorité.

Question : Pour [Avion1] et ailleurs ?

Réponse : C'est vrai un peu moins. Mais à Toulouse c'est [Avion1], et les sous-traitants.

Question : Comment est évalué ce niveau d'anglais ?

Réponse : Peut-être qu'une partie de l'entretien avec l'opérationnel est en anglais justement. Nous pouvons faire passer des tests également qui s'apparentent au TOEIC. Cela va être de la compréhension écrite et orale, pas trop d'expression. On peut avoir un entretien téléphonique en anglais. Pendant l'entretien, on peut leur demander de se présenter en anglais. Après je pense ce qui fait la différence sur un CV de jeunes diplômés au moment où avec peu d'expérience, cela va être leur stage qui a été effectué à l'étranger qui donne déjà cette connotation de l'anglais au quotidien. Puisque bon, aujourd'hui ils ne vont pas être amenés à contacter les fournisseurs, ni être chargés de projets, ni chargés d'affaires. Mais ils vont être en contact avec leur propre manager, cela va être de l'anglais conversationnel. Il faut savoir s'il a déjà fait des voyages à l'étranger qui lui permettent au quotidien de savoir se débrouiller et de pouvoir avoir une conversation. Ils ne vont pas mener des réunions.

Question : Cela peut arriver qu'ils mènent des réunions ?

⁵³ FAL : Final assembly line

Réponse : Ils participent à des réunions mais peut-être pas les mener.

Question : Ce sera de l'anglais courant et de l'anglais technique ?

Réponse : Les deux. On fait bien la différence entre le bureau d'études et la production où là on dirait que l'anglais est vraiment plus courant. Dans le bureau d'études, ce sera plutôt de la lecture de plans. Ils ne sont pas en interface avec les clients directement. Ils seront plus avec leurs collègues du bureau d'études.

Question : En production ils sont plus en interface avec des clients ?

Réponse : Pas nécessairement avec des clients mais avec leur équipe. C'est arrivé que dans les équipes, on place des Espagnols et là ils parlent uniquement anglais, c'est la langue de travail. En production, ils peuvent être amenés à travailler sur un programme d'avion, et peuvent être ensuite transférés à Hambourg, et ces personnes-là sont amenées à expliquer en fait le fonctionnement à des opérationnels sur la méthodologie de travail. Même avec des opérateurs, il y a des opérateurs qui sont étrangers, qui travaillent sur Toulouse. C'est plus en production, parce qu'ils sont amenés à travailler en équipe, c'est transnational. Bureau d'études, c'est plus les plans par e-mail peut-être donc c'est l'anglais technique.

Question : Avez-vous vu une évolution dans le besoin d'anglais par les techniciens ?

Réponse : Pour moi, cela ne fait qu'un an ou deux ans qu'on me demande des CV en anglais pour des techniciens supérieurs. Avant ce n'était pas le cas, il n'y avait pas cet impératif. Avant les managers n'était pas étrangers. Avant l'anglais était un plus et pas forcément un impératif. Il y a un an, je ne me souviens pas que j'avais besoin obligatoirement du CV en anglais. Les stages à l'étranger montrent qu'en plus, ils ont une ouverture culturelle. Ils aiment bien aussi dans les annonces [Avion1], la capacité à travailler avec une équipe transnationale.

Fin de l'entretien

6.11 Entretien avec DRH _Telecom

Durée : 16'46

Interviewée : responsable, tranche d'âge 45-55 ans
Forum entreprises - IUT

Question : Bonjour Madame. Pouvez-vous nous présenter votre entreprise ?

Réponse : [Telecom] est une PME et nous travaillons sur des projets en électronique, mécanique et ingénierie. Donc, on travaille en consulting pour des clients. Actuellement nous avons des demandes sur des profils bac+2, des techniciens avec des compétences en langues. Quand nous avons des demandes pour des ingénieurs, les problèmes de langues n'y sont pas vraiment, parce que les étudiants ont réalisé déjà des stages à l'étranger, ce qui fait qu'ils se sont familiarisés avec la langue anglaise. Par contre sur les profils techniciens, on rencontre des difficultés au recrutement dû au fait qu'ils ne pratiquent pas l'anglais... couramment, je dirais, qu'ils n'ont pas eu d'expérience de stage.

Question : De stage à l'étranger ?

Réponse : Oui, je pense que c'est quand même un élément essentiel parce que quand ils apprennent l'anglais à l'école, ils ont des supports, ils font de l'oral mais ce n'est pas comme quand on fait un stage à l'étranger ou quand on fait une expérience à l'étranger où là on est vraiment obligé d'aller au devant des autres et de se débrouiller et surtout d'enlever un peu les complexes. Parce qu'en fait c'est ça. Souvent ce qui se passe, c'est qu'ils ont du mal à s'exprimer, parce qu'ils ont peur de faire des fautes et du coup cela crée des barrages, des blocages.

Question : Avez-vous ressenti ces blocages ?

Réponse : Enormément. Par exemple il y a une jeune fille qui travaille chez nous, qui me dit : «... Mais moi l'anglais technique je n'ai pas de problème, l'anglais lu je n'ai pas de problème, je fais des mails tous les jours. Je lui dis : « bien alors, tu pourrais très bien interfacer, faire des visioconférences avec nos clients allemands. » Et là elle me dit : « ah non, pas du tout ». Je lui dis : « mais pourquoi?" Elle me dit : « au niveau des structures, je n'y arrive pas à construire des phrases, comme ça du tac au tac. Si quelqu'un me pose une question et je dois réfléchir et répondre sur un domaine technique ». Mais je pense que c'est plus un blocage parce que quand même je lui dis : « tu as fait de l'anglais depuis pas mal d'années. Je pense que les bases grammaticales, tu dois les avoir. Mais c'est la peur de se lancer.

Question : Les stages à l'étranger, oui. Voyez-vous autre chose?

Réponse : Faire beaucoup beaucoup d'oral et travailler les structures qui permettent d'être dans un milieu et de pouvoir communiquer avec les autres. Le problème que j'avais remarqué c'était des gens qui étaient déjà en activité depuis trois ou quatre ans et qui, au niveau de l'anglais, on voit quand même qu'ils ont un lexique mais c'est ce blocage. Après faut qu'il y ait la motivation, c'est important.

Question : Quelle est l'attitude générale autrement par rapport à l'anglais

Réponse : S'ils arrivent à débloquer, c'est bon sinon ce que j'ai remarqué quelque chose, il n'y a pas longtemps quand j'ai parlé avec eux. Il me disait qu'ils se font des phrases types. Donc

ils m'ont montré ils ont des pages avec des phrases types entières et en fait, ça leur sert pour l'écrit. Ils recopient des phrases types et ils répondent aux mails comme cela. Par exemple j'ai eu un monsieur l'autre jour qui faisait de la qualification, donc il répondait tout en anglais et alors à l'oral par contre il n'y arrivait pas. Et pourtant quand il m'a montré ces documents, c'était quand même un anglais soutenu.

Question : Donc d'où vient ce blocage à votre avis?

Réponse : Bon je pense que ce monsieur était un peu plus âgé et qu'il avait peut-être un manque de confiance en lui, aussi. Mais après c'est pratiquer à l'oral, rencontrer des Anglais ou des Américains. Cela pourrait se faire par le biais d'associations, qu'il rencontre des étudiants étrangers, qu'il y ait des échanges.

Question : Quel anglais utilisent-ils dans l'entreprise ?

Réponse : Les mails, tout ce qui est correspondance avec le client sur un sujet, du technique, ça dépend du domaine d'activité dans lequel il est, ce peut être très très pointu et puis l'anglais des phrases de transition. Déjà la compréhension, la visioconférence, on travaille beaucoup par visioconférence. Donc beaucoup travailler l'oreille, pour qu'ils comprennent et puis avoir les réponses, donc des phrases de transition. Parce que les réponses ce n'est pas au noir ou blanc, il faut des fois moduler ses propos.

Question : Pouvez-vous donner un exemple ?

Réponse : C'est-à-dire que le client ne va pas être content par exemple. Il va dire que techniquement on a répondu à son problème mais pas tout à fait donc il va demander à faire évoluer quelque chose, ou faire un travail en plus. Il faut lui répondre en disant que l'on a pris en compte sa demande mais que lors de la définition du cahier des charges, il n'avait pas émis cette hypothèse. On ne pouvait pas le savoir, on ne pouvait pas répondre à sa demande. Voilà, des phrases un peu de ce type et puis tout ce qui est « j'ai bien compris votre demande », « J'ai bien compris votre besoin », « nous avons essayé d'y répondre », « nous allons y répondre plus vite », déjà comme cela parce que c'est cela souvent qu'ils n'ont pas. Quand il répond en fait souvent oui non, c'est trop carré. Et puis il faut qu'ils se fassent l'oreille.

Question : Justement est-ce qu'ils ont plus de mal à comprendre les étrangers ou les anglophones ?

Réponse : Ils ont du mal si c'est des clients chinois par exemple parce que l'accent est assez dur donc là il faut vraiment avoir une oreille fine.

Question : Et les Allemands ?

Réponse : Les Allemands parlent bien l'anglais et le vocabulaire est plus restreint, mais malgré tout il faut qu'ils passent blocage de l'oral. On le voit nettement avec les ingénieurs qui ont fait un stage à l'étranger par exemple, l'autre fois il y avait des élèves de l'ICAM qui étaient venus et on leur impose un stage à l'étranger. Ils reviennent après un stage de six mois, la vie courante, demander un pain.

Question : Pensez-vous que ce soit l'anglais technique ou général qui leur manque?

Réponse : Général. Parce que le technique ils travaillent beaucoup là-dessus et ce sont des mots qui reviennent toujours dans le même contexte. Ils ont des logiciels anglais, on a des techniciens qui travaillent toute la journée sur des logiciels anglais. Après quand on leur demande de prendre un client au téléphone, ils ne veulent pas ou alors ils ont du mal à comprendre. Mais je pense que c'est par manque d'habitude.

Question : Combien avez-vous des techniciens chez vous ?

Réponse : Alors cela dépend des sites. Sur Toulouse on a une proportion de 50 % d'ingénieurs de 50 % de techniciens. Sur Toulouse on est 52 donc cela fait 25- 25 à peu près. À notre siège social, il y a plus d'ingénieurs donc une centaine d'ingénieurs une quarantaine de techniciens.

Question : Avez-vous des contacts avec l'étranger ? Avec l'Angleterre ?

Réponse : On a développé une activité sur le pays de Galles, c'est encore petit, cela va dépendre de nos marchés. Les contacts que l'on a avec l'étranger c'est souvent par le biais de nos clients. Quand on va avoir une personne qui va travailler en assistance technique chez notre client, cette personne-là va être amenée à côtoyer des équipes et dans ces équipes il va y avoir des fois des Allemands, des Espagnols, des Anglais. Et les réunions se feront... alors cela c'est handicapant parce que les réunions par exemple... on a une jeune fille qui est rentrée comme assistante d'ingénieur, donc sur site client, bien notre client travaille avec Airbus donc certaines fois elle doit assister à certaines réunions et là elle doit parler anglais et comprendre l'anglais. La langue internationale c'est l'anglais. Il y a des gens qui répondent bien sur tout ce qui est technique, le responsable de projet a pris des cours d'anglais et gère ses projet et il s'est bien amélioré sur l'anglais et après les personnes qui sont avec lui, il y en a, il faut qu'ils communiquent en anglais.

Question : Est-ce que vous offrez des formations ?

Réponse : Oui, on avait émis des formations par l'intermédiaire du DIF. Comme ce sont des gens assez occupés, ils préfèrent des formations par téléphone ou visioconférence. C'est très difficile de leur demander d'aller quelque part pour une formation. Ils préfèrent gérer seuls. En plus ce sont des cours individuels.

Pour le technicien, surtout en électronique, il faut absolument qu'il parle anglais parce qu'il va avoir à commander du matériel dans tous les pays. Donc il doit commander, voir le suivi, les délais. Si le matériel n'arrive pas, il faut savoir pourquoi, se débrouiller. Donc anglais impératif. Donc ceci sur un technicien électronique, sur un technicien électrique, c'est une autre demande. Il faut que cette personne soit l'interface du client anglais ou espagnol sur les problèmes liés aux techniques de câblage. Il faut qu'il connaisse son métier, mais il faut aussi qu'il défende les positions de la société. Savoir défendre les positions. Après il y a les gens qui font tous les programmes, ce sont les personnes qui reçoivent le planning du bureau d'études et qui après vont interfacer quand il y aura des réunions avec le client pour dire: " eh bien voilà sur telle activité on n'en est là, on n'a pas dépassé le délai" ou bien " attention on va dépasser les délais". Cela se passe en anglais.

Fin de l'entretien

6.12 Entretien DRH _Equip1

Durée : 41'

Interviewée : assistante, tranche d'âge 30-40 ans

Question : Bonjour Madame, pouvez-vous présenter votre entreprise ?

Réponse : [Equip1], société française. Nous sommes intégrateurs de nacelles pour la famille [Avion1] exclusivement. Donc nous recevons des moteurs nus des motoristes, et nous intégrons tout ce qui est système et tout ce qui est nacelle pour la livrer en produit final à notre client qui est [Avion1]. Nous sommes une société de 365 salariés sur deux sites, Colomiers et St Martin. Notre maison-mère est [Etat américain], donc c'est la maison-mère de la division aérostructures et ensuite nous sommes un groupe américain dont le siège social est à [ville et état américains]. Donc c'est 25 000 salariés dans le monde et nous sommes présents dans à peu près tous les pays du monde. [Equip1] est présent autant dans le civil, dans la défense également et dans le spatial. Pour ce qui concerne [Equip1] Aerospace Europe, l'établissement de Toulouse et l'établissement de Hambourg également où il y a une cinquantaine de salariés, on ne fait que de l'aéronautique civile, pas du tout de défense ni de spatial.

Question : En quoi consiste votre métier personnellement ?

Réponse : Je suis assistante ressources humaines. Nous sommes une équipe de cinq personnes, toutes basées sur Toulouse. Moi mon rôle, c'est le recrutement, je gère également l'apprentissage. Donc nous avons sorti l'apprentissage du cycle de formation en fait et je l'ai gardé, puisque nous voyons l'apprentissage comme du pré-recrutement. Donc c'est moi qui gère les apprentis. Et ensuite j'ai également là par contre une partie plus juridique, je fais tout ce qui est revue de contrats.

Question : Pouvez-vous nous parler du recrutement?

Réponse : le recrutement. Donc tout ce qui est postes opérateurs, on va dire les mécaniciens , les ajusteurs etc. passent très souvent en interim. Tout ce qui concerne les postes de techniciens bac+2 bac+3, donc là nous allons recruter directement...via des annonces, donc que ce soit via "monster", d'autres "job boards". Et donc le recrutement se fait avec les opérationnels, Monsieur X pour ce qui est partie méthodes. Ensuite, à partir de tout ce qui est bac+5, des populations ingénieurs pareil, on va recruter directement par annonces.

Question : Des annonces qui paraissent où?

Réponse : "Cadre Emploi", "APEC" donc plutôt Internet.

Question : Et pour les technicien c'est pareil ?

Réponse : Pareil, Internet aussi.

Question : Il n'y a plus de journaux, magazines?

Réponse : Non seulement Internet, on essaie de se mettre à la page (rires). Ensuite cela m'est arrivé aussi de diffuser des postes par Mme C. qui gère les relations entreprises-IUT. Donc lorsque j'ai des postes ouverts je lui envoie également pour qu'elle puisse les diffuser plus vers l'interne.

Question : Et dans ses offres d'emploi, est-ce que vous mentionnez le niveau d'anglais ?

Réponse : Oui. Pour les opérateurs, là il n'y a pas besoin d'avoir un niveau d'anglais. Néanmoins toutes les gammes sont en anglais, dont il faut quand même qu'ils aient une aptitude à le comprendre. Pour les techniciens, donc là oui anglais indispensable. C'est de l'anglais technique qu'on leur demande. On ne leur demande pas d'avoir un anglais courant. En revanche ce qu'on leur demande c'est de ne pas être effrayé si le téléphone sonne et ce sont les Américains qui appellent. Donc il faut quand même qu'ils aient envie de parler anglais, puisqu'il y a des phone calls toutes les semaines avec Hambourg, puisqu'on supporte aussi la production avec Hambourg, donc avec les Allemands mais on parle anglais. Si le candidat ou l'étudiant parle allemand c'est un plus. Donc l'Allemagne et ensuite la Californie. Donc échange de mails également et phone calls en anglais. Ensuite cela vient parce que parce que nous on a aussi un vocabulaire très typique à [Equip1] (rires)... Mais il faut qu'ils aient quand même une base en anglais surtout qu'ils aient envie de parler. Les personnes qui sont très timides, qui n'ont pas du tout envie de se lancer en anglais ne pourront pas travailler chez nous.

Question : Donc qu'ils n'aient pas peur de faire des fautes et qu'ils se lancent...

Réponse : Tout à fait.

Question : *Le niveau est important...*

Réponse : Oui, la valeur est importante. Comme je vous dis, pour les postes de techniciens on ne leur demande pas d'être "courants", il y a certains postes pour lesquels on le demande vraiment un anglais parfait notamment les postes de commerciaux, pour les ingénieurs un très bon anglais technique, très très bon.

Question : Et peut-être courant aussi, pour les ingénieurs ?

Réponse : Oui mais, pour les techniciens non. Mais ils ont tous à un moment affaire à l'anglais et tous les jours.

Question : Au recrutement vous lez évaluez comment?

Réponse : On essaie de voir s'ils ont passé des tests, TOEIC, BULATS etc., s'ils ont fait des stages à l'étranger.

Question : Les stages à l'étranger sont valorisés?

Réponse : Oui oui.

Question : Même pour les techniciens?

Réponse : ah oui oui, s'ils ont fait des stages à l'étranger ou s'ils n'ont pas fait de stages, s'ils ont fait des voyages à l'étranger. S'ils sont déjà partis une quinzaine de jours. On ne va pas demander à quelqu'un qui a 20 ans d'avoir 10 ans d'expérience. On adapte en fonction du poste. Après pour les techniciens on ne teste pas vraiment. On n'a pas de tests ni écrit ni oral. Par contre tout cela va se voir pendant la période d'essai. En revanche pour la catégorie ingénieurs, là on va leur faire passer un texte oral anglais. On a plusieurs personnes qui sont de nationalité

anglaise ou américaine dans la maison et on va les faire parler tout simplement en anglais. Cela va être un entretien en anglais ou au cours de l'entretien, on va leur demander de continuer l'entretien en anglais. Et si le recrutement est délégué à un cabinet externe, ce qui est possible, là ils font passer des tests en anglais. Mais pour les techniciens ce sera vraiment pendant la période d'essai de 2 mois. Pendant la période d'essai on va voir si la personne a envie ou pas de se lancer. Pour l'instant n'a jamais eu de problèmes en fonctionnant comme ça, peut-être que plus tard nous intégrons des tests d'anglais pour les techniciens. Pour l'instant ce n'est pas le cas, on part sur la bonne foi des candidats.

Si vraiment ils sortent de l'école, on leur demande leurs notes, pour les apprentis également, on leur demande leurs notes de première année. On essaie de voir pour le recrutement des apprentis de deuxième année, pour les licences également. On sait très bien qu'ils n'ont pas un très très bon niveau d'anglais, sauf ceux qui ont eu l'occasion de partir ou qui ont eu l'occasion de faire des stages à l'étranger. Donc voilà on ne leur en demande pas plus pour le moment.

Question : Au niveau de l'utilisation de l'anglais dans l'entreprise. La langue de travail ?

Réponse : La langue de travail entre nous elle est française, en revanche au niveau technique elle est anglaise. Donc tout se fait en anglais. Pour les techniciens, d'après ce que m'a dit le responsable méthodes, il y a des contacts journaliers et hebdomadaires avec des américains, des anglais, des allemands, des italiens, des irlandais, des israéliens et des canadiens. La langue officielle de l'aéronautique c'est l'anglais. Donc il faut les comprendre, puisque tout se fait par téléphone. Parfois la communication n'est pas toujours très bonne, il y a parfois beaucoup de monde lors du phone call, parfois ça se coupe la parole donc il faut vraiment suivre et ce n'est pas toujours facile au départ. Donc il faut être capable de comprendre, avec différents accents. Ça c'est parfois difficile, on a souvent en cours des anglais, mais quand on a des américains ou des écossais... beaucoup d'écossais avec un accent assez particulier (rires). Là, ça commence à devenir plus problématique, vous voyez. Dont on peut avoir vraiment toutes les nationalités au téléphone mais qui vont échanger en anglais.

Question : Sur quoi porte le phone call, en général ?

Réponse : Sur le technique, sur le travail, sur les gammes de travail, les gammes de fabrication. Ce ne sont vraiment que des échanges professionnels. Après il vaut être capable... Nous nous avons une politique d'amélioration continue, donc des chantiers kaizen. On va prendre un process, on va étudier ce process et on va se donner des objectifs à atteindre pour améliorer ce process. Pendant une semaine il y a une équipe pluridisciplinaire qui peut être de nationalités différentes aussi, qui va travailler sur la mise en place de ce process et sur l'amélioration de ce process. Au départ c'était très orienté production, très très technique, maintenant il peut y avoir des kaizen sur les process RH, des process financiers, pour améliorer des coûts, améliorer des flux etc. Donc dans ces équipes-là, il y a souvent des américains qui viennent surtout lorsque c'est technique. Donc il faut être capable aussi de les accueillir en anglais donc " bonjour comment ça va ? Ça s'est bien passé? Le voyage" etc....euh... On peut être amené à déjeuner avec eux et parfois si l'équipe s'est vraiment bien entendue, parfois ils peuvent aller le soir ou le dernier soir dîner ensemble. Ce n'est pas une obligation, mais on va dire que c'est dans l'ordre courant des relations professionnelles. Savoir aussi accueillir son homologue américain ou anglais. Mais bon la majorité des contacts sont professionnels et techniques. Chacun dans son domaine, méthodes, engineering RH.

Question : Vous diriez quel pourcentage d'activités à l'international par rapport à la France ?

Réponse : Le responsable méthodes a mis 5-10 %. Moi je pense que c'est plus que cela. Pour les ingénieurs je pense que c'est au moins 80 %, pour les techniciens méthodes, il a mis 10 % j'aurais pensé plus que cela et pour les RH environ 50 %. Tous les reports doivent se faire en anglais. Et oui à un moment on n'a pas le choix... (Rires)

Question : Est-ce qu'il y a d'autres langues que l'anglais ?

Réponse : comme je vous disais nous sommes en support de l'entreprise qui est également à Hambourg, donc l'allemand serait un plus mais bon. L'allemand pourquoi pas ? Si on reste dans le cadre de DUT de techniciens génie mécanique on ne peut pas se passer de l'anglais. Après les opérateurs oui ils peuvent s'en passer. Il y a certains postes qui n'ont pas besoin d'avoir des connaissances en anglais mais ils sont de plus en plus rares.

Question : Quelles autres tâches ont-ils à effectuer ?

Réponse : Lecture et interprétation de documents techniques, rédaction de gammes pour l'Allemagne, les phone calls, les semaines d'amélioration continue les kaizen et les e-mails, beaucoup beaucoup. Écrire et recevoir. Les réunions pour les techniciens vont se faire en français sauf si il y a une personne de nationalité étrangère alors tout se fait en anglais. Vous allez avoir cinq français un étranger de langue anglaise ou même de nationalité allemande, tout va se faire en anglais. On part du principe que la personne est invitée dont on se met à sa disposition.

Question : D'après vous au niveau des difficultés rencontrées, des besoins?

Réponse : Oui, donc principalement pour les phone calls, on a besoin de faire des formations. Ça dépend de la personnalité du candidat, mais c'est toujours impressionnant lorsqu'on rentre dans une entreprise et que tout d'un coup on vous met sur un phone call. Il faut vraiment être très très à l'aise. Ils durent une demi-heure, une heure par semaine quand même. Il y a un point hebdomadaire qui est fait. Après avec Hambourg cela peut être tous les jours. Cela demande quand même beaucoup de concentration quand on n'est pas "fluent" et puis ce n'est pas tout d'écouter, il faut vraiment le comprendre. Au départ ils ne sont jamais seuls à moins que la personne soit vraiment bilingue. Ils sont au moins toujours avec un responsable. J'espère et c'est ce qu'on leur demande, qu'ils disent quand ils ne comprennent pas.

On peut faire de la mise en place de formations. Il va y avoir deux types de formation. Soit vraiment elle est nécessaire au poste de travail et là cela va passer sur le plan de formation. C'est donc ma collègue qui va faire le point avec les responsables via les entretiens annuels de performance. Donc le responsable va pouvoir demander donc bien sûr en accord avec le salarié de lancer une formation. Donc ça peut être une formation technique, ça peut être de l'anglais oral, ça peut être de l'anglais écrit, cela peut être de reprendre les bases, donc toutes choses différentes. En fonction donc des personnes il y a des formations qui sont mises en place, qui peuvent être très différentes et en fonction du niveau aussi dans la société et ensuite il y a le DIF, droit individuel à la formation. La demande va émaner du salarié et il dit «ben moi j'ai apparemment un niveau suffisant mais je ne me sens pas assez à l'aise et j'aimerais l'améliorer ». Ce n'est pas en tout cas indispensable ou son niveau est pour l'instant satisfaisant pour son poste mais lui a envie de s'améliorer, d'être plus à l'aise, de pouvoir peut-être ouvrir son champ de vocabulaire ou son champ technique etc... Là on va mettre en place du DIF et on va mettre de l'anglais. Pour l'instant on fait beaucoup de e-learning Tell me more. Cela se passe plutôt bien. Ça permet de le faire à la maison, ça permet de le faire entre midi et deux, ils peuvent autant travailler l'écrit que l'oral,

Ils peuvent assister à des conférences téléphoniques aussi, avec différentes nationalités, donc

les gens en sont assez contents pour le moment. Sinon il y a X également qui sont à côté du site de Saint-Martin. Là ce sont des groupes, ils sont quatre ou cinq par groupe, il y a une évaluation et là c'est pas mal à l'oral par contre. C'est plus pour acquérir de la confiance en soi, de l'aisance, passer le cap. Mais l'anglais est très très très demandé.

Il n'y a pratiquement plus d'anglais qui passe sur le plan de formation maintenant sauf pour certaines formations très techniques ou certains logiciels et on va passer dans le cadre du DIF donc hors temps de travail, rémunéré et pris en charge par l'entreprise. Nous favorisons des formations qui vont nous servir. On va quand même favoriser l'anglais.

Question : Est-ce qu'ils ont l'occasion de voyager ?

Réponse : Alors déplacements sur Hambourg oui, [Etat américain] les techniciens pas tellement, donc plutôt les ingénieurs. [Ville anglaise], également j'ai oublié cette partie-là pour tout ce qui est maintenance et réparation sur le site de Saint-Martin, ils sont rattachés à [Ville anglaise]. Donc là ils peuvent intervenir par contre sur [Ville anglaise]. Et eux, tous leurs documents de travail sont en anglais, mais les opérateurs, on va leur demander d'avoir un petit niveau en anglais. Très technique, cela va être vraiment sur leur poste. Il doit avoir un vocabulaire en fait, comme un petit lexique vraiment sur leur poste de travail, mais en général ils sont contents, ça change un peu.

Question : Vous avez des documents, dictionnaires ?

Réponse : Oui on a des dictionnaires papier, des dictionnaires sur Internet. Chaque service a son propre lexique.

Question : Si vous avez un nouveau produit ou une nouvelle méthode?

Réponse : Pour nos nouveaux produits cela va être toujours une nacelle, donc l'anglais technique ne va pas changer. Là on pourra intégrer le [Nom d'avion], donc c'est notre nouveau programme qui arrive. Donc on a déjà des techniciens outillage qui travaillent dessus, mais une nacelle restera une nacelle et un inverseur de poussée restera un inverseur de poussée, une rédaction de gammes restera quand même une rédaction de gammes. Donc ça ne va pas être sur un nouveau produit mais sur des nouvelles méthodes on a un nouveau logiciel notamment qui est en anglais, c'est un progiciel dont on se sert chez [Avion1], notamment en gestion de production mais également en finances, en RH également.

Nous sommes une société de droit français et les documents sont la plupart en français tout ce qui est accords d'entreprise notamment sont en français puisque c'est la loi française qui nous l'impose puisque les personnes doivent comprendre ce qu'elles lisent ou ce qu'elles signent, ce à quoi elles s'engagent. Donc l'anglais va toujours être de l'anglais professionnel, on va dire qu'après, la vie au travail se fait en français.

Ici il y a 90 % de français, en revanche on a de plus en plus de personnes d'autres divisions qui viennent notamment pour les trains d'atterrissage. On a une division de trains d'atterrissage qui se crée sur St Martin donc on va voir de plus en plus de personnes qui venir. On aimerait ouvrir une espèce de campus en fait et pouvoir accueillir les différentes divisions [Equip1] directement sur Toulouse pour qu'ils soient prêts du donneur d'ordre final c'est-à-dire [Avion1]. Donc je pense que l'on va voir de plus en plus de nationalités... Je pense que si on a envie on peut quand même avoir des contacts en anglais, si on a envie on peut progresser. Après, vu que tous les documents relatifs à la culture [Equip1] sont en anglais, la culture d'entreprise, dans tous les cas on a quand même notre oreille qui se forme à ça. Même si la personne est frileuse ou n'est pas très à l'aise, son oreille va quand même se faire. On est quand même "baigné" de

plus en plus et comme on a notre propre jargon [Equip1], on fait beaucoup de français.

Question : Oui, c'est ce que j'allais dire. Vous faites du français?

Réponse : Ah oui, toute la journée.

Question : Qu'appellez-vous français ?

Réponse : On va dire par exemple pour les RH : " est-ce que tu as mis en place le wellness?" Parce que l'on a une politique wellness. "Le wellness est lancé". On a le CMS qui est Candidate Management System, on a LMS Learning Management System.

Question : En fait, vous gardez la grammaire française et vous utilisez des mots anglais, c'est cela?

Réponse : Oui, tout-à-fait. Pour le technique, on dira qu'il y a un endommagement sur un fan cowl. On ne va pas dire il y a eu un endommagement sur un capot de soufflante. Après le fan cowl, ça va devenir qu'il y a eu un endommagement sur le fan (rires) qui est donc un ventilateur mais pour nous le fan, ça va être le fan cowl. Après petit à petit, on acquiert aussi la langue [Equip1]. D'ailleurs souvent en entretiens je dis "n'ayez pas peur, on parle le [Equip1] ici..." Le "[Equip1]-ien"...du français, de l'anglais, du technique et du [Equip1]...(rires) dans l'aéronautique je pense on peut s'en sortir avec le [Equip1].

Question : Quelle est l'attitude générale par rapport à l'anglais ?

Réponse : Alors au départ pour les techniciens je pense que c'est une peur : " bon comment cela va se passer, je n'ai pas le niveau, et j'ai de l'anglais technique mais en fait je me rends compte qu'entre la technique à l'école et la pratique je n'ai pas appris les mêmes mots". On a une culture d'entreprise chez nous qui est très forte, on mélange beaucoup les mots, il y a beaucoup de CMS, de LMS, de TL donc on est complètement perdu au départ, ce n'est pas une question de niveau d'anglais mais vraiment une question de culture d'entreprise, ça va très vite et on parle très vite. Tout va très très vite chez nous.

De toute façon, quand on pose la question en entretien on voit toujours le candidat qui hésite un petit peu, qui dit "oui j'ai de l'anglais technique" mais... si vraiment la personne n'a jamais eu d'expérience à l'étranger on ressent toujours un peu de réticence, un peu de "peur". Et après avec le candidat, si le candidat a envie, ça peut devenir un réel plaisir d'échanger après avec ses homologues anglais. Cela va être au départ professionnel et après cela peut partir sur plein de sujets divers et après c'est très agréable de pouvoir communiquer. C'est en tout cas ce que l'on demande aux gens chez [Equip1]. C'est quand même une entreprise assez familiale et dans la communication. On peut venir en jeans, il y a une hiérarchie mais... On se tutoie assez facilement. On est quand même très culture américaine. On s'appelle par le prénom, même notre Président... On est très très culture américaine. Donc cela met plus à l'aise. Après on a des gens qui sont très timides de par leur être et c'est plus difficile. Donc on met en place des formations, mais c'est à eux de franchir le cap. On peut leur payer des formations techniques il n'y a pas de soucis. Après s'ils ont peur de prendre la parole en public, s'ils sont timides en français, c'est difficile en anglais.

Question : Est-ce que vous diriez que l'anglais est un outil ?

Réponse : C'est un outil et c'est un art de vivre un peu chez nous. C'est notre culture

d'entreprise. On est américains, on est une société de droit français mais on est américains.

Fin de l'entretien

6.13 Entretien avec PRO3_Avion1

Durée : 9'37

Interviewé : ingénieur, tranche d'âge 45-55 ans
Forum entreprises - IUT

Question : Bonjour Monsieur, pouvez-vous présenter votre entreprise ?

Réponse : On est dans une entreprise transnationale. Et aujourd'hui, on a des besoins et peut-être que le manager ne sera pas français. Il sera peut-être Allemand, Anglais, Espagnol ou d'une autre nationalité. À certains moments, la seule communication que l'on pourra avoir en anglais avec lui ou avec ses collègues, ce sera en anglais. Que ce soit pour un niveau ingénieur au même un niveau technicien. Un niveau technicien qui s'occupe par exemple de Quality Supply Chain à des interfaces dans le monde entier est donc aujourd'hui ce sera par visioconférence avec un Allemand, un Espagnol ou un anglais. On ne fait pas des réunions comme ça, c'est de la visio, qui est en anglais et le compte rendu est en anglais. À un certain moment, il faut qu'il ait la capacité non pas simplement d'écouter ou connaître techniquement le sujet mais aussi de pouvoir avoir à négocier en anglais, vous voyez ce que je veux dire.

Question : Ceci pour un technicien ?

Réponse : Pas tous, mais de plus en plus. Pas tous on est d'accord... Mais il y a des postes où le niveau d'anglais est indispensable. Ça va même au-delà, pour des opérateurs qui ont niveau CAP ou bac pro qui sont par exemple au flight test, à la delivery des avions. Toute communication qu'elle soit technique, des navigants, des clients s'effectue en anglais. Donc il faut qu'ils aient la capacité à parler anglais. Cela ne s'arrête pas au niveau technicien, ça va même au-delà.

Question : Donc vous avez- vu une évolution dans le temps ? Au début, c'était surtout les ingénieurs. À quoi cela est-il dû ?

Réponse : On est de plus en plus une entreprise transnationale. [Avion1] est dans le monde et dans l'Europe et on a de plus en plus de mobilité cross pays. Au début il y avait les Français, les Allemands, ça n'existe plus, on est vraiment une entreprise européenne. On est l'Europe avant l'Europe, presque, notre langue de communication, qu'elle soit écrite ou orale est l'anglais.

Question : Qu'en est-il en interne ? Par exemple les e-mails ?

Réponse : Oui alors là les e-mails. Tout ce qui est communication globale est en anglais, par exemple les Powerpoints. La communication même entre Français, se fait en anglais aujourd'hui, on en est arrivé là.

Question : Qu'en pensez-vous ?

Réponse : Pour ceux qui maîtrisent bien l'anglais, c'est facile. Pour ceux qui sont en difficulté, des fois c'est un peu plus difficile. Après, on est dans un anglais professionnel. On n'est pas dans un anglais où on fait très attention à la grammaire, aux conjugaisons. Le but c'est qu'il n'y ait pas de contresens, et que la personne comprenne ce que l'on veut dire. On est dans un anglais professionnel, et non pas dans un anglais " linguistique ".

Question : Et quand ils parlent qu'est-ce qui leur manque ? Est-ce un anglais général ou technique?

Réponse : Je pense que ce qui est le plus dur, c'est de se lancer à parler. Ce qui est dur aussi c'est au niveau de la compréhension. Parce que quand c'est un Anglais que vous avez en face et qu'il n'a pas envie que lors d'une réunion stratégique, vous compreniez tout, il utilise un vocabulaire qui vous déstabilise... et les accents. Quand vous êtes avec quelqu'un qui est à Manchester, même des fois les Anglais ne les comprennent pas et que vous êtes français, c'est un peu dur. Quand c'est une visioconférence, voyez ça va vite.

Après c'est sûr que la dimension technique est importante au niveau du vocabulaire. L'intérêt c'est de trouver des gens qui ont déjà les compétences en anglais. On peut les développer, mais s'il n'y a pas le socle, voilà.

Question : Pour le recrutement, l'anglais est-il absolument nécessaire?

Réponse : Alors, je vais vous dire une chose, pour le recrutement, lors des entretiens même si c'est un recruteur français et un candidat français on dit: « bon maintenant, on continue l'entretien en anglais ». Donc il y a un niveau d'évaluation, qui est oral, même pour les techniciens. Afin d'identifier un peu le niveau d'anglais de la personne. Et on le met comme avis, on met « attention niveau faible en anglais ». Soit ça peut servir aussi à un programme de développement de formation du salarié qu'on embauche. Ils font attention dès les premières années, l'aider à développer son anglais. En plus, nous voulons générer de la mobilité entre les pays même si on est technicien, et donc aller travailler en Allemagne ou en Angleterre si l'on ne veut pas parler anglais, c'est impossible.

Question : Il faut qu'ils aient une attitude positive vis-à-vis de l'anglais, qu'ils aient envie de le parler ?

Réponse : Oui, si c'est quelqu'un qui a blocage niveau de l'anglais par exemple, on ne veut pas que ce soit discriminant mais ça fait partie de la compétence nécessaire sur le poste. Si la personne n'a pas cette compétence, c'est bloquant pour le choix de la sélection du candidat.

Question : A même niveau technique, l'anglais peut faire la différence ?

Réponse : Bien sûr, et même je vais aller un peu au-delà. Si le niveau technique est un peu en-dessous, si l'anglais est fluent, on peut le...

Question : Vous pouvez le recruter ?

Réponse : Oui parce que si le niveau technique est un peu plus faible mais on sent que la personne a un potentiel d'apprentissage et peut se développer techniquement et par rapport à un candidat qui est très bon techniquement et qui a un niveau d'anglais qui est un vide complet, on n'arrivera pas à l'amener au niveau voulu.

Sur la dimension ingénieur, on tourne des gens qui sont très fluent en anglais, double diplôme, une partie en France et à l'étranger. Déjà, la fiche candidature qu'on leur demande de remplir est en anglais. Et le technicien, on n'en est pas à ce niveau-là, mais on va tendre à ce qu'il ait un bon niveau d'anglais et donc on commence à ce que ce soit très important chez les candidats que l'on recherche.

Question : Et les gens qui ont fait un stage à l'étranger ?

Réponse : On s'aperçoit que les gens qui ont fait un stage à l'étranger, quand ils reviennent ont vraiment développé leur culture linguistique, ils n'ont plus peur de parler.

Question : Et le pourcentage d'anglais utilisé?

Réponse : Cela dépend vraiment du poste. Il y a des postes, c'est du lundi matin au vendredi soir. Si vous allez par exemple au siège social d'[Avion1] on ne parle qu'anglais, on ne parle pas un mot de français. Il y a 4000 personnes qui ne parlent qu'anglais. [Avion1] c'est 80 nationalités. Aujourd'hui on rentre des candidats qui ne savent pas parler un mot de français. Ils sont peut-être Brésiliens, ils parlent anglais couramment, ils vont au siège social et ne parlent pas un mot de français, mais ils parlent anglais couramment et cela nous va très bien. Le poste n'exige pas de savoir parler français.

Fin de l'entretien

6.14 Entretien avec PRO_Syst

Durée : 42'20

Interviewé : directeur qualité, tranche d'âge 55-60 ans

Question : Bonjour Monsieur, pouvez-vous présenter votre entreprise ?

Réponse : Je suis directeur qualité et je connais bien l'entreprise puisque que cela fait 25 ans que je suis dans l'entreprise, que j'ai vu grandir. Si mes souvenirs sont bons, je suis arrivé en 1982 dans une société qui n'était pas encore [Equip2]. Cela va faire presque 30 ans. Sur le site de Toulouse, c'était une entreprise qui avait 300-350 personnes. Aujourd'hui on est 1000. Surtout la grosse différence c'est que l'on travaillait à 60-70 % de notre activité sur des programmes militaires et à 30 % sur des programmes civils. À cette époque le militaire c'était des avions de chez [Avion2]. S'il y a bien une entreprise franco-française, c'est [Avion2]. Le 30 % de civil, c'était chez Sud-Aviation qui est devenu [Avion1]; et de nouveau Sud-Aviation étaient très franco-français. À cette époque on parlait français, la langue officielle de l'entreprise était le français. Dans l'entreprise à cette époque-là, il y avait deux ou trois personnes qui parlaient anglais. Il y avait un responsable commercial qui n'était pas le directeur commercial et qui parlait anglais parce que sa maman est écossaise, d'une façon très naturelle. Il y avait un autre monsieur qui avait appris l'anglais et qui était en charge des liaisons avec ce qui allait devenir [Avion1]. [Avion1] en tant que service après-vente commençait à se structurer et c'était une entité qui allait vendre des avions. On commençait à discuter avec des clients qui ne comprenaient pas le français.

On s'est aperçu qu'on ne pouvait pas vivre ainsi, d'autant plus qu'on est entré dans les années 90 dans un groupe [Equip2] de culture allemande, sa maison mère est en Suisse. Pour des raisons financières, patrimoniales également, vous êtes dans une entreprise familiale, il n'y a pas de conseil d'administration chez nous. 100 % appartient à [Equip2]. C'est un groupe énorme, 35 000 collaborateurs dans le monde, une soixantaine de centres de production. Donc il a bien fallu commencer à communiquer à l'intérieur du groupe. Donc les latins, dont je suis, ont plus de facilité à communiquer dans une langue qui est à mi-chemin entre l'allemand et le français. Il est plus facile d'apprendre l'anglais que d'apprendre l'allemand en général. On a trouvé des terrains d'entente, et on s'exprime à l'intérieur du groupe en anglais... avant il y avait une forte culture germanique ... En France il y n'y a que deux centres de production : Colmar qui fait des grues et Toulouse.

Notre langue véhiculaire à travers le groupe, c'est l'anglais. Donc aujourd'hui on a complètement inversé la proportion du début : on est à 90 % sur des programmes civils, et ce n'est plus [Avion2]. On va parler de [Avionneur américain], on va parler de 10 % d'activité militaire. La part militaire va réaugmenter, on sent qu'il y a une reprise aujourd'hui avec le programme [XXX], développé comme un avion civil assez curieusement. Chez [Avion1], ils le développent comme s'ils faisaient un [YYY] ou un [ZZZ], mais à un moment donné il va passer en après-vente chez les militaires. Cela va augmenter notre activité d'après-vente militaire mais en développement, c'est comme si on travaillait avec un programme civil. Rien que sur le [XXX], c'est déjà polyglotte, on travaille avec des Espagnols, des Allemands, des Américains. L'anglais domine. Donc il y a eu cette évolution, un changement de marché, aussi une évolution dans notre façon de faire. Dans les années 80, nous étions équipementiers, des gens qui répondaient à un cahier des charges donné par un avionneur, des engins pour refroidir l'air, ou faire du conditionnement d'air sur les avions, donc ils nous commandaient des équipements et avaient la maîtrise du système. Puis avec la spécialisation des métiers, la recherche de productivité, chacun voulait devenir le spécialiste de quelque chose. De plus en plus, les avionneurs nous ont délégué la gestion des systèmes. Et donc aujourd'hui ils nous appellent en disant : « nous voulons un système d'air pour un avion », [Avionneur américain],

[Avion1], [Avionneur brésilien], les Russes, les Chinois... Et donc on est devenu **systémier**. On a élargi notre panel de clients, donc on discute toujours en anglais avec des Chinois, avec des Russes, avec des Américains, et c'est peut-être le plus compliqué, en anglais très British avec des Anglais. On a beaucoup de clients maintenant, vu que nous sommes systémiers. On est vraiment très indépendants, nous sommes des concepteurs de nos systèmes et donc nous travaillons avec une clientèle très internationale. Avec notre changement de métier, on a eu également des fournisseurs différents. Quand par exemple [Avion1] nous choisit pour un système d'air, nous lui disons "il va falloir des ventilateurs, des turbo machines, des échangeurs et puis des tuyaux", mais nous, on ne fabrique pas de tuyaux. On va dire aussi qu'il nous faut des calculateurs électroniques, cela on ne le fait pas non plus, des sondes etc. On se tourne vers des gens qui ont notre taille, on les appelle des partenaires et on les associe. On a un gros contrat mais on ne sait pas tout faire. Il nous font quelque chose qui correspond à notre besoin, une sonde par exemple. Le partenaire a son propre bureau d'études, sa propre ligne de production et on n'intervient pas dans sa façon de concevoir la chose. Par contre, on intervient bien dans notre exigence par rapport au résultat attendu. On a élargi le panel de fournisseurs et là on trouve des Coréens etc...

Pour ce qui est de la communication en anglais, du moins au début, il est plus facile d'échanger avec quelqu'un qui se trouve dans la même situation que nous. L'interfaçage est fait par l'anglais. Il est plus compliqué bien sûr de parler avec quelqu'un dont c'est la langue native. Il n'aura pas la difficulté de s'exprimer, il aura un langage beaucoup plus "fluent". Les collaborateurs peuvent être confrontés à ces difficultés.

Quand nous faisons nos recrutements, on demande des compétences techniques et on demande des compétences en anglais.

Question : A tous les niveaux ?

Réponse : Oui.

Question : Les techniciens aussi ?

Réponse : Oui, parce que toutes les documentations sont en anglais.

Question : Et pourtant j'ai vu de la documentation en français...

Réponse : Nous avons les deux. Si vous prenez du système qualité, toute la documentation est en anglais. Le niveau supérieur est en anglais et le niveau inférieur avec les opérationnels est en français. Il est important que les opérationnels n'aient pas un souci d'interprétation. Pour ne pas pénaliser les gens, un tourneur un opérateur, il faut respecter son métier et ne pas l'éliminer par ce qu'il ne parle pas anglais. Il s'agit plus de raisons de compréhension, de qualité de son travail, on va lui donner des documents dans sa langue. Ensuite, on va voir du bilingue. Au niveau du bureau d'études tout est en anglais. Pour les techniciens, on demande qu'ils soient déjà bilingues. Pour les techniciens, nous demandons un bilinguisme qui est « je ne comprends ce que je lis ».

Question : La compréhension écrite ?

Réponse : Oui. On ne peut pas lui demander nécessairement de s'exprimer en anglais. 90 % de son temps il n'aura pas à le faire. Par contre, les techniciens qui sont orientés vers le client, le support, eux ils parlent anglais, parce qu'ils interviennent techniquement chez le client. Ils doivent pouvoir communiquer avec le client. Tout ce qui est commercial, support technique,

bilingue au niveau du technicien.

Question : Ensuite production écrite, est-ce qu'ils écrivent en anglais ?

Réponse : Pas tellement. On va retrouver la production de documents en anglais au niveau des fonctions de cadre, où là il faut communiquer avec le client ou bien ils vont recevoir des spécifications.

Question : Est-ce qu'ils peuvent avoir des coups de téléphone ?

Réponse : Tous. Le coup de fil, tout le monde l'a. C'est une épreuve assez compliquée par ce que, tant que nous sommes face à face on voit le visage, les mains, on fait un petit schéma, on dessine etc. cela permet de faire passer des choses. Le téléphone est une épreuve rude, et je sais que vous faites beaucoup d'exercices. On n'a personne devant soi, on comprend difficilement, parfois on ne comprend même pas ce qu'il veut nous dire. Je crois qu'il est essentiel que l'on donne des trucs aux collaborateurs pour être à l'aise.

Je crois qu'une des choses qui fonctionne bien, c'est de pouvoir dire des choses du style « parlez un peu moins vite ». Et même on peut dire à son interlocuteur, il ne faut pas le prendre comme de l'hypocrisie, comme on n'a souvent pas le temps, « pouvez-vous m'envoyer un e-mail ? ». Le fait de recevoir un e-mail va nous permettre de bien comprendre de quoi il veut parler. En plus cela permet de donner une preuve écrite de ce que la personne a dit. Donc on reçoit l'e-mail, on comprend, et à partir de cet e-mail on va pouvoir rappeler. On va pouvoir préparer sa réponse. On sait de quoi il parle et on va pouvoir rappeler ou on va continuer la conversation par e-mail parce que c'est plus facile. Donc on va pouvoir utiliser de l'écrit qui est presque de l'oral vu que c'est de l'écrit qui est instantané. L'outil e-mail est un outil très apprenant pour la langue anglaise. Il va permettre de découvrir des mots, de les utiliser et en même temps peut-être d'avoir un peu de communication orale, qui permet d'entendre le son qui correspond au mot. Et on s'habitue petit à petit. Je crois que c'est une très bonne méthodologie au début de commencer par s'envoyer des e-mails. L'e-mail est un bon point d'appui pour travailler sur le téléphone ou même pour préparer des réunions. Il permet de structurer les choses. Même entre Français on écrit en anglais, parce qu'en copie on peut avoir des personnes qui parlent anglais. Donc on peut avoir de l'anglais par des natifs, de l'anglais par des non natifs.

Question : Quand cet outil est-il arrivé ?

Réponse : Cela fait une dizaine d'années, pas plus... Sur les cinq six dernières années, c'est très récent. On a l'e-mail et on a des outils qui marchent quand même pas mal sur Internet, on a le traducteur XX que l'on utilise beaucoup. On va prendre notre e-mail par exemple, et lui demander de traduire. Et la fois suivante il va faire des rapprochements et ne va pas demander de tout traduire. Par contre, après il faut apprendre à arranger. Il faut apprendre à restructurer la phrase et il ne faut pas faire une confiance aveugle.

Question : Est-ce que vous avez des 'phone calls', ce que vous appelez des 'phone calls' ?

Réponse : Oui, on a des phone calls. On fait des phone calls à plusieurs postes avec des « araignées »⁵⁴ ; on a des « araignées » dans les salles de réunion. On utilise cela, c'est un outil

⁵⁴ Nom donné à l'appareil téléphonique utilisé dans ces téléconférences, en raison de sa forme.

qui marche très bien, on utilise de temps en temps les conférences vidéo. Assez curieusement, cela n'a pas beaucoup de succès. On a une salle avec une caméra, un écran. Finalement, cela ne marche pas tellement bien, c'est curieux. La conférence téléphonique marche nettement mieux. Je crois que ce qui ne marche pas dans la conférence vidéo, c'est qu'on voit une image un peu détachée, oui c'est loin. Je crois que cela marchera nettement mieux avec une petite caméra de part et d'autre. On ne se sent pas trop impliqué. Et j'ai déjà remarqué dans ses conférences vidéo, on voit souvent des gens qui se lèvent, qui sortent de la salle et puis un autre qui arrive : « C'est qui celui-là ? ». Au téléphone vous n'êtes pas distrait. On est concentré.

Il y a un truc marche très bien, c'est ce qu'on appelle la conférence WebEx. C'est le téléphone et on peut montrer des choses à l'écran. Par exemple un dossier. Avec la souris, on suit les documents. On parle à la personne en lui montrant. Comme si on était en face de lui et on lui montrait un papier. Cela a beaucoup de succès. Il faut s'abonner au réseau. L'autre est aussi abonné et on voit la même image. Par exemple avec une compagnie québécoise, on va parler français mais leurs documents sont en anglais. Ils envoient par e-mail un document, dont on peut le regarder, on dit OK, on le met sur WebEx, on le regarde ensemble. Ce sont les Canadiens qui nous tournent les pages, en nous donnant des explications. Cela permet d'afficher un document qui est consultable par les deux parties, généralement en anglais et on discute sur les résultats.

Question : Est-ce que les techniciens font cela ?

Réponse : Oui et là, on est à tous niveaux.

Question : Donc on essaye d'avoir des aides visuelles, l'écrit pour supporter l'oral ?

Réponse : Oui l'écrit pour supporter l'oral. Le WebEx, les e-mails, cela facilite la vie. Les petits traducteurs en ligne, cela peut permettre de se décomplexer un peu. Et puis l'entreprise fait de la formation interne. Beaucoup, beaucoup beaucoup.

Question : Sous quelle forme ?

Réponse : Des cours qui sont donnés par des organismes privés, genre affaires étrangères, ce qui est intéressant pour nous ce sont des professeurs de différentes nationalités, des Australiens, Anglais, Américains... On travaille aussi avec des organismes qui font des stages d'immersion, du matin au soir. Notre entreprise a une politique qui est de dire « aide-toi et le ciel t'aidera ». Ils doivent commencer par utiliser l'anglais tel qu'on leur a montré, l'anglais scolaire et si on voit qu'ils accrochent, on interviendra. On ne va pas intervenir sur quelqu'un qui ne fait pas d'effort. On demande un engagement. On veut qu'ils se débloquent, on les aide.

Question : Est-ce dans le cadre du DIF ?

Réponse : Dans le cadre du DIF, on fait des cours mais on fait aussi des cours dans le cadre de la formation interne. On a les deux. Généralement le DIF sert aux gens qui veulent commencer. Ils disent : « je montre à l'entreprise que je veux », et ils se servent généralement du DIF pour lancer cette opération et puis derrière l'entreprise peut reprendre.

Question : Si vous pouviez faire une suggestion, que faudrait-il apporter à l'IUT, qu'est-ce qui serait bien de faire ?

Réponse : Pour les licences qualité, on pourrait commencer avec une norme, c'est-à-dire avec quelque chose qui va leur servir... par exemple la 9100 ou la 9000 qui existent en anglais. D'ailleurs, elle est publiée originellement en anglais et elle est traduite par la suite. Ce serait intéressant de leur donner les deux documents. C'est une norme internationale. Ainsi ils apprendraient les termes de leur métier.

Question : Est-ce que c'est un vocabulaire technique qui leur manque ?

Réponse :...(soupirs)... Le technique vient tout seul. Il dépend tellement du milieu dans lequel on va aller. Un vocabulaire de base... Leur donner ses réflexes pour les rassurer, qu'il existe des petits traducteurs, en leur montrant qu'il y a des limites en traduction. Cela rassure un peu.

Question : Avez-vous constaté une évolution au fil des années quant au niveau des techniciens ?

Réponse : Oui oui. Au niveau parler, on a toujours cette crainte mais je dirai qu'ils sont plus vite « dans le bain », beaucoup plus vite. Je crois qu'il faut qu'il y ait un déclic. Même vis-à-vis de natifs anglais, je leur dis souvent « ne soyez pas complexés, vous parlez votre langue, lui aussi mais en plus vous essayez de parler et de comprendre la sienne ». Il peut y avoir des gens qui ont une bonne connaissance de la langue, c'est finalement oser qui est important.

Question : Et s'il y a des réunions ?

Réponse : On a des réunions en anglais, des présentations. S'il y a un anglais parmi nous, la réunion se fait en anglais. S'il n'y a que des Français, elle se fait en français. Mais le compte-rendu parfois peut se faire en anglais par ce qu'il doit être diffusé à l'extérieur.

Question : Est-ce que l'anglais peut avoir un rôle dans l'évolution des techniciens au travail ?

Réponse : Indispensable. C'est exigé. Le technicien sans anglais peut progresser, mais restera sur des lignes de production. Il peut prendre de la responsabilité sur les lignes de production. Mais même aujourd'hui pour un responsable de production, on va quand même demander qu'il puisse accueillir le client.

Question : Comment percevez-vous l'utilisation de l'anglais dans l'entreprise ? Est-ce que c'est une gêne ? Une contrainte, un outil ou un plaisir ?

Réponse : Cela passe par tous les stades. Au début c'est une angoisse. Niveau ingénieur après six mois cela va beaucoup mieux, on les aide, c'est un outil. Après si on fait un audit à l'étranger, après le travail on discute d'autres choses, donc il faut avoir aussi une autre culture que le technique. Quand on va manger avec quelqu'un d'autre... Et puis quand on part en audit, il y a plein d'autres occasions, déjà on prend l'avion, l'hôtel, demander la chambre, réserver, commander à manger. Le principe de la compagnie n'est pas vraiment de les assister, donc c'est à eux de se prendre en charge.

Fin de l'entretien

6.15 Entretien avec PRO_Equip1

Durée : 56'

Interviewé : responsable méthodes, tranche d'âge 35-45 ans

Question : Bonjour Monsieur, pouvez-vous vous présenter professionnellement?

Réponse : Je suis dans cette entreprise depuis une vingtaine d'années, je suis rentré en 1990. Je ne suis pas issu de l'IUT, j'ai un BTS technico-commercial que j'ai effectué à Albi. Après j'ai poursuivi dans l'armée, où j'ai passé trois ans, j'ai passé deux petits diplômes. Je travaillais sur les hélicoptères, les moteurs d'hélicoptère, donc toucher un peu l'aéronautique de près et puis j'ai eu l'opportunité de rentrer dans une entreprise qui s'appelait Rohr et qui aujourd'hui s'appelle [Equip1]. Je suis passé par plusieurs évolutions. Je suis rentré dans le service qualité, et puis après j'avais un bac +2, j'ai postulé aux méthodes donc je suis devenu technicien méthodes pendant plusieurs années. Maintenant ça fait cinq ans que je dirige ce service, donc d'abord sur l'usine de Saint-Martin, puis l'outillage puis cela s'est étoffé.

Donc le rôle de ce service est de concevoir la documentation qui va faire le lien entre les plans qui sont faits par le bureau d'études. Donc en gros, qu'est-ce qu'il faut faire, et nous on va dire comment il faut le faire. Donc on va industrialiser tout cela. On voit un petit peu "mâcher" le travail de compréhension des mécaniciens et des contrôleurs. Ils n'ont pas vraiment le temps d'aller déchiffrer un plan qui va ramener à une "spec" qui va ramener à une autre "spec". Donc cela c'est un des premiers rôles du service. Un autre c'est de concevoir tous les outillages qu'ils sont autour de la production. Donc c'est vraiment l'industrialisation dans son ensemble. On va se rendre compte qu'il y a des difficultés, des problèmes d'ergonomie, tout un tas de gênes qui peuvent être occasionnées pour les opérateurs. Donc on va essayer de rendre leur vie plus facile. Nos vrais clients ce sont les opérateurs. Après on a un rôle parallèle qui est sentir, côter, estimer certaines modifications ou ce que pourraient être des projets futurs. Donc quand on va faire des appels d'offres forcément on s'adresse à nous pour avoir une expertise. Après il y a des domaines transversaux, on va aider à des audits, on va répondre à des questions, on est quand même un peu le centre nerveux technique. On a la connaissance transversale des choses.

Question : Au niveau des techniciens que vous employez ?

Réponse : C'est une équipe de 20 personnes, 22 avec les gens d'Hambourg. Il y a 16 embauchés, et après il y a des gens d'horizons divers il y a des prestataires, des intérimaires et puis des gens qui viennent de l'IUT, qui sont en alternance.

Question : Vous avez des apprentis ?

Réponse : Oui aussi bien de l'IUT génie méca, de la licence TIAS ou de certaines écoles d'ingénieurs. Actuellement j'en ai cinq, c'est variable. Il y en a qui sont là pour l'année en alternance, il y en a d'autres qui sont là pour des périodes de 5-6 mois, on prend rarement en dessous de quatre mois. Déjà il faut les former, il y a un milieu à comprendre, cela s'apprend. Cela prend un ou deux mois. Et plus s'ils veulent produire quelque chose et avoir un sujet de stage qui soit sympathique, il faut au moins quatre mois.

Question : Est-ce que vous voyez l'apprentissage comme un pré-recrutement ?

Réponse : Oui, dans certains cas, souvent même. Cela permet justement de sentir les jeunes qui ont envie, qu'ils sont intéressés. Sur les cinq, il y a un là qui vraiment sort du lot. L'année

prochaine on rentre l'A350 donc il va y avoir des opportunités. Si je ne peux pas l'embaucher cette année, je garderai ses coordonnées et je lui proposerai quelque chose si cela l'intéresse. Il est de licence TIAS. Sur les 16 embauchés il en a pas mal qui sont issus du génie méca, c'est le noyau dur. Il y en a sept ou huit de l'IUT génie méca de Toulouse, d'autres viennent de Clermont-Ferrand, un de Strasbourg et a fait une année à Liverpool. Et puis il y a une personne qui n'est pas du tout technique, mais quelque part qui apporte une autre couleur, qui amène quelque chose de différent. C'est intéressant aussi d'avoir... notamment sur l'anglais et aussi sur sa façon de voir les choses. Alors c'est vrai que techniquement elle est un peu plus faible quoiqu'elle est très volontaire alors... Cela fait 4-5 ans qu'elle est chez nous... C'est clair que l'IUT apporte un tronc commun qui est solide...mais là cela permet d'avoir un service qui est pluriel...

Question : En ce qui concerne l'utilisation de l'anglais par le travail, quel pourcentage donneriez-vous pour les techniciens ?

Réponse : Alors, on est une entreprise américaine donc c'est relativement important. Cela c'est valable pour l'aéronautique en général, pas seulement pour [Equip1]. Toute la documentation est en anglais, donc les plans et les spécifications, les mesures. On a des "inch", des "pounds". Il y a une adaptation, une compréhension aussi de la façon de faire des Anglais, des Irlandais ou des Israéliens, des Américains. On travaille avec plusieurs nations, il y a des contrats sur lesquels on a la main-d'oeuvre, d'autres sur lesquelles on a la main-d'oeuvre et le design d'autres où l'on sous-traite, donc il y a forcément des échanges techniques et qui sont faits avec des gens qui ont une autre façon de travailler que nous. Chez nous c'est très important d'avoir des gens ouverts d'esprit et qui ont quand même des bases anglais solides. C'est très important donc pour la compréhension du support de travail mais aussi parce que... Déjà on a un satellite en Allemagne, où on a une conversation téléphonique hebdomadaire, l'échange se fait en anglais. Donc là c'est assez confortable parce que sont des anglo-saxons que l'on comprend relativement bien. Et on a aussi ses conférences téléphoniques avec des gens partout dans le monde. Donc il y a les autres usines aux États-Unis... Il y a un organisateur central à la maison-mère qui réunit tout le monde toutes les semaines pour faire le point. On se retrouve à des conversations téléphoniques où il y a sept personnes en Californie, une autre en Alabama une autre à Singapour. Dans certains cas c'est ce qu'on appelle du Webex, on est aussi en liaison live informatique, c'est-à-dire qu'on va pouvoir remplir, consulter des fichiers avec des modèles Catia en même temps et puis pouvoir converser sur ce que l'on voit à l'écran. La visioconférence aujourd'hui on n'en a pas trop trop l'utilité. Le Webex apporte un support écrit ou une image, par exemple un morceau de plan en 3D qu'on va tourner un petit peu dans tous les sens, cela permet de discuter avec un support visuel.

Question : Donc cela peut aider aussi à la compréhension ?

Réponse : Tout à fait. C'est clair qu'aujourd'hui un jeune qui sort de l'IUT à des bases d'anglais mais il y a un pas à faire, mais pas toujours évident. Parce que déjà il y a un anglais technique qui est chez nous très particulier parce que c'est le monde des nacellistes et puis s'il va chez [Avion1] sur les trains d'atterrissage, ce sera un autre monde est plus sur la voilure encore un autre monde. Il y a des dispositions qui sont meilleures que d'autres, il y a des jeunes qui sont plus à même, ceux qui ont fait un stage à l'étranger, cela se ressent... La personne qui était un an à Liverpool était beaucoup plus à l'aise, ce qui est normal.

Question : Cette personne a dû faire un DUETE...

Réponse : Oui c'était un DUETE. C'est vrai qu'il y a plusieurs programmes, il y a des gens qui vont travailler sur des petits porteurs, d'autres types d'avions. Il y a des postes ou on est plus sollicité sur l'anglais. Par exemple aujourd'hui sur l'A350 on a quatre phone calls par semaine en anglais avec les USA, l'Allemagne, parfois en France avec un étranger dans la salle, alors par politesse bien entendue on s'adresse dans sa langue.

Question : Combien êtes-vous pour ces *'phone calls'* ?

Réponse : On est plusieurs français et quand on parle de phone calls il y a plusieurs pôles. On va être un groupe de trois ou quatre ici à assurer les réponses pour [Equip1] et d'un autre côté il va y avoir à [Avion1] par exemple cinq ou six et puis Rolls Royce en Angleterre où ils sont une dizaine. Donc il faut bien tendre l'oreille parce que parfois des communications téléphoniques ne sont pas toujours très bonnes. Donc il faut se faire l'oreille. Donc c'est vrai que les jeunes qui sortent de l'IUT, on ne les met pas sur ces postes là... Alors ils sont plus à l'aise la plupart du temps sur l'écrit parce qu'ils peuvent prendre leur temps et puis c'est un apprentissage qui est moins brutal, on va dire... Petit à petit cela se fait, il y a certains qu'on accompagne, on donne quelques cours d'anglais supplémentaires. Cela s'est produit récemment parce que sur des pièces qui font la jonction entre le moteur et le mât de l'avion que l'on fabriquait ici, il y a eu un transfert de fabrication vers le Mexique, donc près de de notre maison-mère. Il a fallu accompagner ce transfert, donc il y a des gens de mon service qui sont partis là-bas, qui sont restés deux mois et qui devaient discuter avec des Mexicains, et des Américains. Donc là il y a eu une petite injection de cours et cela fait un bien fou. Justement ils ont pu s'épanouir parce qu'ils se retrouvaient dans une situation où... C'est vrai qu'à l'école ils apprennent, mais ils ne sont pas devant l'urgence. Là ils sont plus demandeurs et réceptifs...

Question : Est-ce que c'était sous forme de stages ?

Réponse : Alors il y a plusieurs formules. Il y a des formules où il s'agit d'une demi-heure par jour au téléphone avec quelqu'un à l'autre bout du fil, mais c'est un cours particulier. C'est assez intensif. Après il y a des cours en groupe, de quatre à huit personnes à plusieurs niveaux. Et sinon il y a le mix des deux. C'est vrai qu'en groupe il y a eu une émulation. J'y ai eu recours pour certains, c'était bénéfique et c'était à des moments clés. Il faut que la personne soit bien réceptive. Mais il n'en reste pas moins que, dans tous les cas, il faut quand même qu'elle ait un socle fort de connaissances, de bonnes bases: conjugaisons, verbe défectifs, un minimum de vocabulaire. Après...moi je l'ai vécu, il m'est arrivé plusieurs fois d'aller à l'étranger, une fois trois mois, après on s'épanouit... Mais c'est très agréable aussi... parce qu'on travaille avec des gens d'autres cultures et puis après on les voit en dehors du travail. Donc c'est très agréable de pouvoir discuter, de voir la façon de faire et c'est très très enrichissant. Hier soir je dinais avec des collègues américains, on était encore en train de parler de mille choses, du travail et du reste. C'est très enrichissant et c'est la langue qui le permet. Donc avec un minimum, on arrive au fil des années à s'épanouir mais sans ce minimum c'est délicat. Donc nous sommes assez intransigeants à l'embauche sur le niveau d'anglais. Étant une entreprise américaine, c'est quand même relativement important. [Avion1] c'est presque la même chose parce que même entre eux ils se parlent anglais. Parfois, je vois passer des messages il n'y a pas d'anglophones mais on parle anglais.

Question : Et le français ?

Réponse : C'est plutôt dans la communication avec les opérateurs qui se sont approprié certains mots anglais techniques. Par contre ils n'ont pas la grammaire et le minimum de vocabulaire qui va autour...

Question : Si les techniciens ne comprennent pas quelque chose lors du phone call?

Réponse : Les premiers temps ce qui se passe souvent, on a une heure de phone call en général et à la fin on fait un point pour savoir si tout le monde a bien compris. Puis... Souvent on se prête à cet exercice avec les nouveaux, ils relèvent certains passages qu'ils n'ont pas bien compris, certains mots... C'est un travail de longue haleine.

Question : Vous avez dit qu'ils étaient plus à l'aise à l'écrit. Et est ce qu'ils ont des e-mails à envoyer?

Réponse : Oui régulièrement. Pour communiquer entre eux rarement, à moins que dans la boucle de l'e-mail il y ait quelqu'un d'anglophone, parce qu'il y a des anglophones chez nous. Certains représentants de nos clients, certaines personnes qui travaillent avec nous... Autrement, on fait des réunions un peu sur le mode de l'automobile ici, c'est du brainstorming, on appelle ça du kaizen. Donc c'est une semaine de travail focalisé sur un sujet avec un groupe de personnes. Donc cela se fait ici, parfois il y a des Américains qui viennent, donc on parle anglais et parfois c'est nous qui y allons. Là on se retrouve tout seul autour d'un groupe d'une douzaine de personnes qui ont l'habitude de parler entre eux avec leurs raccourcis, leur slang, et est donc là il faut s'adapter. Et parfois même il est arrivé que l'on soit leader là-bas, donc leader ça veut dire qu'il faut faire un reporting à la fin devant la totalité ou la quasi-totalité des employés de l'entreprise, cela peut être devant une centaine de personnes anglais avec une fiche. C'est beaucoup plus dur quand ce n'est pas la langue maternelle. Un technicien peut faire cela mais ce sont surtout des techniciens qui ont pas mal d'expérience. Cela fait sept ou huit ans qu'ils sont là déjà au moins, ce sont des gens qui évoluent sans cesse, qui s'investissent, qui sont intéressés. Ce ne sont pas tous les techniciens.

Il y a donc plusieurs rendez-vous dans l'année pour le kaizen, cinq fois par an on va faire 6-7 kaizen à la fois, à 6-7 groupes... On s'intéresse aux problèmes récurrents dans l'entreprise. On va se focaliser sur un point sur lequel on a des difficultés qu'il faut absolument résoudre. Il va y avoir des gens qui sont familiers avec le sujet et il y en a d'autres qui sont complètement candides. On va utiliser tout un tas d'outils... Et on arrive à trouver généralement des solutions. C'est une méthode de travail qui est intéressante... C'est une organisation du travail...

Question : Autrement, en cas de problème les techniciens peuvent-ils se faire aider?

Réponse : Ici c'est vraiment un travail d'équipe, chacun s'aide l'un l'autre. Quelqu'un qui ne comprend pas, qui est nouveau va vers ceux qui sont plus anciens, le courant passe. On s'est fait aussi des petits lexiques avec les termes aéronautiques, notamment pour les nouveaux: par exemple SPI, Standard Process Instructions, sur lequel il y a une description pas à pas de ce que l'on fait. Donc ce sont des guides en quelque sorte. Cela peut aider aussi parce que l'on travaille pas mal avec des logiciels de gestion de production.

Question : Donc il faut lire et écrire l'anglais ?

Réponse : Oui, et après l'idéal c'est de le parler, on est amené tôt ou tard à échanger.

Question : Quand vous avez des techniciens qui arrivent, quelles sont les difficultés que vous décelez ?

Réponse : Alors, il n'y en a pas beaucoup qui arrivent à faire face à un phone call de suite. Par contre, les e-mails, cela va. Les deux points difficiles c'est de s'acclimater au nouveau monde technique qui est face à eux, avec le vocabulaire qui va avec et surtout faire face au phone call, à la fois dans l'expression et dans l'interprétation de ce qui est dit. Il y a des gens qui ont un bon niveau d'anglais, par contre la phonétique en face, difficile.

Question : Vous voulez dire l'accent ?

Réponse : Oui. Ils n'arrivent pas à capter certaines phrases. Il y a une oreille à se faire. Après, il y en a qui vont entendre une phrase, comprendre quatre mots et qu'ils vont interpréter... ou non. Il y a des gens qui va arrivent à franchir le pas très vite, ils vont faire des progrès, alors qu'il y en a d'autres qui font un blocage. Et puis après, il y a la timidité de s'exprimer. Et cela c'est dommage, ils ne parlent pas fort, Ils n'osent pas, alors qu'ils ont quand même un minimum de vocabulaire. Le problème c'est qu'ils veulent toujours raisonner en étant précis, compliqués et alors qu'il faut au contraire simplifier. C'est comme ça, en commençant de manière très très simple, que l'on arrive après à construire. Et ça, il y a certains qui ont le feeling et d'autres non.

Question : Il faut l'anglais technique et l'anglais courant ?

Réponse : Oui, oui. L'anglais technique généralisé, car de toute façon c'est exactement comme en français. Il va y avoir des termes que forcément on ne connaît pas, donc on apprend sur le tas. À partir du moment où on a le bagage minimum pour le faire, alors cela se fait tout seul. Les mots-clés techniques sont à connaître. Ensuite l'anglais courant est important car il fait le lien qui va permettre très rapidement sur les conversations téléphoniques de pouvoir s'exprimer avec aisance. Chose qu'ils font très bien par écrit, mais là il y a le dictionnaire à côté. Il y a des gens qui ont les qualités techniques mais qui passent à côté des sujets très intéressants parce qu'ils sont bloqués en anglais alors que l'on travaille avec des Américains, des Indiens...

Question : Quels sont ceux qui sont le plus difficile à comprendre ?

Réponse : A mon avis, les Anglais. Ils cassent, ils mâchent les mots, ils sont une façon de parler qui est très particulière. Après, il y a certains endroits en Amérique qui sont beaucoup plus difficiles que d'autres. On parle avec des Israéliens très facilement, avec des Allemands très facilement.

Question : Quels exercices pourraient être utiles aux techniciens à l'IUT ?

Réponse : Il y a deux sortes d'exercice qui pourraient être utiles. Leur demander d'essayer d'interpréter quelque chose de très technique dans lequel ils ne connaissent pas la moitié des mots et leur demander de comparer l'un par rapport à l'autre pour voir ce qu'ils ont compris. Ensuite, voir comment ils ont réussi à comprendre ou ne pas comprendre...et puis peut-être aussi faire une simulation de conversations téléphoniques comme cela se passe chez nous. Voir s'ils ont compris la globalité du sujet ou bien savoir jusqu'à quel niveau ils ont compris. Forcément il y en a qui seront plus avancés que d'autres et ceux qui sont plus avancés peut-être pourrons dire ce qui leur a permis d'aller plus avant.

Quelqu'un qui a une très bonne technique mais qui se retrouve bloqué, qui ne peut pas utiliser l'anglais, au final cela ne donne rien de bon. Pour un technicien, cela peut paraître douloureux d'entendre cela, mais cela compte autant. Dans une entreprise comme la nôtre en tout cas. L'anglais est un critère important et la façon de percevoir des problèmes, de réagir avec les étrangers est importante. On ne va pas leur apprendre à parler anglais.

Question : est-ce que les techniciens sont amenés à voyager ?

Réponse : Oui. Pendant huit ans, je n'ai pas voyagé et puis après oui. C'est toujours une opportunité. C'est la mondialisation qui fait cela. On est amené à aller voir sur place parce que c'est forcément là qu'on résoudra le problème. Il peut y avoir des WebEx, des vidéoconférences, il y a un moment où il faut être là. On reçoit aussi. C'est vrai que quand on reçoit des hôtes américains, on ne voyage pas. Mais au niveau de la langue, il y a l'opportunité de faire quelque chose. Il y a beaucoup de personnes qui ne se servent malheureusement pas de cette opportunité. Ils vont continuer à parler en français un maximum et ils ne vont pas trop aller vers ces gens-là, alors que l'opportunité et le potentiel sont là. C'est beaucoup plus facile de parler à quelqu'un quand il est en face que de téléphoner.

Question: Avez-vous constaté une amélioration chez les techniciens, depuis quelques années ?

Réponse : Oui, je pense qu'ils le prennent plus à coeur. Il y a eu un travail de votre part et par les échanges que vous avez avec les entreprises, il y a des forums où là il y a une promotion un petit peu de l'anglais qui était nécessaire. C'est aussi important parfois même plus que d'avoir des connaissances en composites, Catia, en conception. Je pense que maintenant, ils ont intégré que cela faisait partie des compétences à avoir. Il y en a qui sont aussi plus ouverts dans leurs loisirs. Je trouve qu'il y a beaucoup plus de jeunes qui font l'effort de partir à l'étranger une semaine, avec peu de moyens, mais qui estiment que c'est important, qui sont curieux et qui sont ouverts. Après il faut en avoir envie, il faut se bouger pour que cela puisse se faire sinon cela ne se fera pas.

Question : Nous arrivons à la conclusion, comment percevez-vous *l'attitude face à l'utilisation de l'anglais* ?

Réponse : Pour les techniciens pour la plupart, au début, c'est une gêne, une contrainte, c'est clair. Un peu de stress aussi parce que c'est quelque chose qu'ils ne connaissent pas. Mais de la même manière, ils vont arriver sur un programme qu'ils ne connaissent pas. C'est la même chose. Après, cela devient forcément un plaisir quand ils y arrivent, ils sont contents, ils s'épanouissent complètement parce qu'ils ont franchi le mur qui les empêchait de mettre en avant tout ce qu'ils savaient faire ; dès qu'ils arrivent à faire passer le courant et à donner des positions. Les autres sont réceptifs et constatent les bonnes idées. S'ils ne s'expriment pas, c'est mort. A partir du moment où ils arrivent à faire passer le courant, cela devient un plaisir, une délivrance.

Question : Est-ce que c'est un outil ?

Réponse : Oui, oui. C'est même plus qu'un outil, je pense. C'est universel, l'horizon est plus large cela vous enrichit au-delà de la langue, cela vaut de l'or. Cela permet une ouverture d'esprit, vous êtes quasiment bilingues ce n'est plus le « j'essaie de comprendre ce qu'il me dit

», à présent « je comprends complètement ce qu'il me dit et je découvre sa façon de penser et de me présenter les choses », c'est vraiment une autre dimension.

Fin de l'entretien

6.16 Entretien AE_Equip1

Durée : 20'42"

Interviewé : ancien étudiant de l'IUT, licence professionnelle obtenue en 2004
Tranche d'âge 25-35 ans

Question : Bonjour. Pouvez-vous nous parler de votre parcours professionnel ?

Réponse : Oui. Je travaille à [Equip1 Aerospace Europe à [lieu]. Technicien méthodes depuis 2004. On travaille sur les nacelles moteurs de la gamme [Avion1].

Question : Vous étiez à l'IUT ?

Réponse : A l'IUT de 2000 à 2004. Donc trois ans d'IUT et un an de licence Pro.

Question : En apprentissage ou en continu ?

Réponse : En continu.

Question : Parlez-moi de l'embauche. Est-ce que votre niveau d'anglais a été pris en compte à l'embauche ?

Réponse : Je ne pense pas. J'ai été embauché en intérim d'abord. Cela s'est fait un peu sur le tas pendant l'intérim. Peut-être qu'ils m'ont gardé un peu pour cela... Bon je n'étais pas génial en anglais, il a déjà fallu apprendre tout l'anglais technique. On apprend tout de à Z.

Question : A l'IUT une base est donnée ?

Réponse : A l'IUT oui mais cela reste très généraliste. Et puis c'est spécifique à la boîte aussi...

Question : Aviez-vous fait un stage à l'étranger ?

Réponse : Non, non.

Question : Est-ce que vous étiez allé dans un pays anglophone avant ?

Réponse : Non plus.

Question : Est-ce que vous avez eu un test lors de l'embauche ?

Réponse : Pas de test, ni oral ni écrit.

Question : Donc s'ils ont évalué l'anglais, c'est avec les notes de l'IUT ?

Réponse : Oui sans doute.

Question : Vous utilisez l'anglais au travail ?

Réponse : Ah oui. Par la force des choses. On est une boîte américaine, qui travaille avec des plans en anglais, des procédures en anglais...

Question : Quel pourcentage de travail en anglais, effectuez-vous approximativement?

Réponse : Ecrit, lu c'est du 80 % et du parler, du 50 %.

Question : Tous les jours ?

Réponse : Oui tous les jours, on est confronté à l'anglais.

Question : Est-ce que vous communiquez en anglais avec des anglophones ou d'autres nationalités ?

Réponse : Oui on travaille avec des Canadiens, des Américains, des Anglais et des Allemands. Tout se fait en anglais.

Question : Quelle nationalité est plus facile à comprendre ?

Réponse : C'est une question d'habitude. Les Canadiens sont assez cosmopolites, il y a un peu tous les accents. Les Allemands sont un peu particuliers aussi. Les Anglais et les Américains sont différents, mais c'est une question d'habitude. Les forts accents ne sont pas toujours évidents.

Question : En communication interne, dans l'entreprise est-ce que vous communiquez en anglais ?

Réponse : Quand c'est interne, à Toulouse, on parle français. Quand c'est avec [Avion1], quand il n'y a que des Français, on parle français. Souvent, il n'y a des Anglais ou des Allemands, donc on est obligé de passer à l'anglais quoi.

Question : Et les e-mails, si vous envoyez des e-mails ?

Réponse : En interne on parle en français, mais dès qu'on doit s'adresser à la maison mère aux États-Unis, on parle en anglais. Ou bien si les messages sont susceptibles d'être envoyés, pour des sujets épineux, même entre nous on écrit en anglais.

Question : Faites-vous un mélange des deux? Parlez-vous franglais ?

Réponse : Ah oui toute la journée. Tous les termes techniques sont en anglais. On fait des anglicismes.

Question : Et vous gardez la grammaire française ?

Réponse : Oui tout à fait.

Question : Quelle tâche a donné lieu à de l'appréhension au début surtout?

Réponse : La conversation, quand il y a un sujet épineux, au téléphone.

Question : Au téléphone?

Réponse : Pour se faire comprendre quoi, pour être sûr que l'information passe bien.

Question : Et comment faites-vous pour vous assurer de cela?

Réponse : En confirmant par écrit, parce que ce n'est pas évident.

Question : Est-ce que la téléconférence, où nous étions l'autre jour, est plus facile que le téléphone à deux ?

Réponse : C'est différent. On est plusieurs, donc même si y en a un qui saisit pas tout l'autre l'aura peut-être compris. On peut s'aider, c'est plus facile.

Question : Et par écrit, que ce qui pose problème? ou a pu poser problème?

Réponse : Par écrit, c'est beaucoup plus facile. Il n'y a pas de gros problèmes à l'écrit.

Question : Vous utilisez des traducteurs Internet ?

Réponse : C'est rare ça... de plus en plus rare. Quand on parle entre techniciens, on ne fait pas dans les grandes phrases (rires), on va directement à l'essentiel.

Question : Vous utilisez le WebEx?

Réponse : Oui. Sur les "To do lists".

Question : Les...?

Réponse : Les "To do lists". On peut suivre les points, l'avancement des points.

Question : En sortant de l'IUT et en arrivant ici, est-ce que vous avez eu plus d'anglais que vous ne pensiez?

Réponse : Euh oui, mais bon je suis tombé sur une boîte américaine alors... (rires). Bon, chez [Avion1], j'ai des collègues, y parlent pas du tout anglais quoi.

Question : Où cela? En production?

Réponse : Oui, en production. Même aux méthodes, c'est relativement rare qu'ils aient à discuter.

Question : Est-ce que vous avez l'occasion d'aller à l'étranger ? Est-ce qu'on vous y envoie?

Réponse : Je suis parti en Angleterre, j'aurais pu partir au Canada et en Allemagne. Mais cela ne s'est pas fait. Je risque de partir aux États-Unis. Pour le travail une semaine en général, 15 jours maximum.

Bon ça nous est arrivé que des Anglais ou des Américains viennent une semaine. C'est un peu pareil, pas vraiment mais... Il faut comprendre et il faut se faire comprendre surtout. (rires)

Question : La compréhension ça va, mais c'est la production qui est plus difficile ?

Réponse : Oui c'est la production. Pour la compréhension on est passif, alors...

Question : Et production orale plus dure que production écrite ?

Réponse : Oui.

Question : Que vous avez à rédiger des rapports ?

Réponse : Oui, et des présentations, des cahiers des charges. Tout ça reste très technique dans tous les cas. On ne fait pas du contrat. On fait des phrases, mais ça reste très "archaïque". (rires)

Question : Faites-vous corriger vos présentations ?

Réponse : Non non, plus maintenant.

Question : Au début?

Réponse : Oui, oui. Maintenant, nos interlocuteurs savent... (rires) à qui ils ont affaire. Tout le monde fait des efforts.

Question : Donc au début en entreprise vous auriez eu besoin de quoi?

Réponse : Du parler. Au fil du temps, le vocabulaire rentre assez vite... du parler, peut-être mettre un peu de côté la grammaire qui finalement, cela vient tout seul. On n'a peut-être pas dans notre métier besoin de connaître tous les temps par coeur...quitte à ce que ça soit pas toujours correct au début et que ça vienne après. Parler de sujets un peu plus concrets, je ne sais pas... peut-être liés à des projets qu'ils font à l'IUT, des trucs comme ça...où ils savent de quoi ils parlent, quoi.

Question : Est-ce que vous avez suivi des cours de formation continue?

Réponse : J'en ai eu une il y a un petit moment. 25 heures, je crois. C'était des cours oraux par petits groupes, trois ou quatre.

Question : Le DIF, c'est en dehors du temps de travail?

Réponse : Oui c'est ce que j'ai fait. Il y a une partie des heures payées mais ça se passe en dehors du temps de travail.

Question : Parlez-moi de votre travail actuellement, le [nom d'avion]?

Réponse : Difficile (rires)...

Question : Est-ce un travail d'équipe ? Vous le faites en français?

Réponse : C'est un travail d'équipe en interne avec les différents corps de métiers qui ont à intervenir sur le produit. C'est aussi un travail de communication avec le motoriste [anglais], donc en anglais, et avec [Avion1] le client. On est entre les deux. On reçoit le moteur, on

l'habille et on doit le livrer chez [Avion1]. C'est un gros moteur, il faut de la place, il est lourd donc il faut des bâtis pour le transporter, manutentionner.

Question : Comment est-ce que vous percevez l'utilisation de l'anglais ?

Réponse : J'ai appris oui. Je suis plus à l'aise aujourd'hui qu'en sortant de l'IUT, c'est clair. Au début c'était difficile.

Question : Etait-ce une gêne, une contrainte?

Réponse : Une contrainte oui quelque part. On est obligé. La solution de facilité serait de parler en français, mais on n'a pas le choix donc... (rires) ... Plaisir, il ne faut pas pousser non plus! Un outil oui certainement.

Question : Est-ce qu'il y a d'autres techniciens issus d'un IUT ou autres ici?

Réponse : Oui en méthodes on est quatre de l'IUT. Après il y a des formations divers, il y a d'autres IUT. Il y en a un qui vient d'Alsace, il me semble. On a des BTS, les BTS en anglais ils ont beaucoup plus de difficultés.

Question : Ils n'ont pas fait de licence, ces BTS?

Réponse : Non.

Question : Au niveau de la promotion, est-ce que l'anglais peut être un frein à la promotion ?

Réponse : Certainement, oui chez nous oui. Quand on doit aller "au charbon", chez les clients ou chez les fournisseurs, si on n'est pas capable d'aligner deux mots, ce n'est pas facile. Pour les nouveaux projets, c'est important. On a le motoriste [anglais] en face. Donc il faut y aller. Cela fait un plus, ce n'est pas forcément le critère dominant, mais c'est un plus. Mais en général chez nous avec l'ancienneté, l'anglais il vient tout seul...

Fin de l'entretien

Annexe 7 - Grille d'analyse

Avertissement : De légères différences peuvent exister entre les transcriptions des entretiens verbatim, la version reprise dans la grille d'analyse et celle citée dans la thèse, ceci dans le but de faciliter la lecture des entretiens.

Grille d'analyse des entretiens effectués en entreprise

7.1 Gestion linguistique

| Thèmes | 1 Gestion linguistique |
|-------------------|---|
| Entretiens | 1.1 Recrutement |
| | Besoins des recruteurs |
| DRH_Equip1 | <p>- Pour les techniciens, donc là oui anglais indispensable. C'est de l'anglais technique qu'on leur demande. On ne leur demande pas d'avoir un anglais courant. En revanche, ce qu'on leur demande c'est de ne pas être effrayés si le téléphone sonne et ce sont les Américains qui appellent. Donc il faut quand même qu'ils aient envie de parler anglais, puisqu'il y a des phone calls toutes les semaines avec Hambourg, puisqu'on supporte aussi la production avec Hambourg, donc avec les Allemands mais on parle anglais. Si le candidat ou l'étudiant parle allemand, c'est un plus.</p> <p>- Donc ensuite cela vient, parce que nous on a aussi un vocabulaire très typique [propre à l'entreprise] (rires)... Mais il faut qu'ils aient quand même une base en anglais, surtout qu'ils aient envie de parler. Les personnes qui sont très timides, qui n'ont pas du tout envie de se lancer en anglais ne pourront pas travailler chez nous.</p> |
| PRO_Equip1 | <p>- Chez nous c'est très important d'avoir des gens ouverts d'esprit et qui ont quand même des bases d'anglais solides.</p> <p>- Donc avec un minimum, on arrive au fil des années à s'épanouir, mais sans ce minimum c'est délicat. Donc nous sommes assez intransigeants à l'embauche sur le niveau d'anglais. Étant une entreprise américaine, c'est quand même relativement important.</p> <p>- Oui parce que quelqu'un qui a une très bonne technique mais qui se retrouve bloqué, qui ne peut pas utiliser l'anglais, au final cela ne donne rien de bon. Pour un technicien, cela peut paraître douloureux d'entendre cela, mais cela compte autant. Dans une entreprise comme la nôtre en tout cas. L'anglais est un critère important et la façon de percevoir des problèmes, de réagir avec nos autres étrangers en est un autre. La façon d'appréhender les choses, la façon d'aller au fond des problèmes si on se rencontre puis on se rend compte qu'il y a des soucis, on va essayer de proposer des soutiens, quelques cours, mais cela est fait pour aider les personnes en situation délicate et cela a un certain coût. On ne va pas leur apprendre à parler anglais.</p> |
| DRH_Serv | <p>- 50 % techniciens, 50 % ingénieurs. Les deux métiers principaux sur lesquels nous travaillons en fait, c'est le métier de la conception et le métier</p> |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>de calcul de structures.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pour les techniciens, ils sont essentiellement sur les métiers de la conception. On en a quelques-uns sur les métiers de calculs des structures, mais c'est vrai que quand même, ils sont beaucoup sur les métiers de la conception et un petit peu [sur les] calculs. - On s'est ouvert aussi à de nouveaux métiers tels que la qualité, le management de projets et le knowledge management. Voilà ce sont des nouveaux métiers, on essaye de se diversifier aussi. Systématiquement sur les offres, on demande des personnes qui parlent anglais. On est plus orienté sur les profils ingénieurs parce qu'on sait que forcément cette problématique de l'anglais, on l'aura moins. - Je mentionne [le niveau d'anglais] si j'ai une offre où l'on me demande l'anglais impératif [...] En revanche quand même, si j'ai deux candidats à iso-compétence, et en terme de personnalités qui sont bien, je privilégierai celui qui parlera le mieux anglais, parce que je sais pertinemment après, pour l'évolution ou encore que comme les gens vont être forcément amenés après à changer de projets ... il suffit qu'il soit dans un projet international ou chez un client comme X, qui est américain. Si cela fait partie de l'offre d'emploi, je le stipule, si ce n'est pas obligatoire je ne le stipule pas, mais par contre je vais quand même privilégier la personne qui parle le mieux anglais. - Si on prend des stagiaires, on essaie d'embaucher les stagiaires, si on est content de la personne. |
| DRH_Telecom | <ul style="list-style-type: none"> - Actuellement nous avons des demandes sur des profils bac+2, des techniciens avec des compétences en langues. Quand nous avons des demandes pour des ingénieurs, les problèmes de langues n'y sont pas vraiment, parce que les étudiants ont réalisé déjà des stages à l'étranger, ce qui fait qu'ils se sont familiarisés avec la langue anglaise. Par contre sur les profils techniciens, on rencontre des difficultés au recrutement dû au fait qu'ils ne pratiquent pas l'anglais... couramment, je dirais, qu'ils n'ont pas eu d'expérience de stage [à l'étranger]. - Pour le technicien, surtout en électronique, il faut absolument qu'il parle anglais parce qu'il va avoir à commander du matériel dans tous les pays. Donc il doit commander, voir le suivi, les délais. Si le matériel n'arrive pas, il faut savoir pourquoi, se débrouiller. Donc anglais impératif. |
| PRO_Syst | <ul style="list-style-type: none"> - Quand nous faisons nos recrutements, on demande des compétences techniques et on demande des compétences en anglais. |
| DRH_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - Donc l'anglais est utilisé quotidiennement, c'est pour ça qu'un niveau d'expression avancé est très souvent exigé. C'est sûr que plus on va haut dans la qualification, plus le niveau doit être bon. |
| DRH_Avion2 | <ul style="list-style-type: none"> - Maintenant on parle de programmes mondiaux, internationaux. On travaille avec des partenaires de différents pays, donc l'anglais est indispensable. |
| PRO_Avion2 | <ul style="list-style-type: none"> - Vous savez, on fait un nouvel avion, eh bien quand vous devez désigner des gens pour aller travailler sur un sujet particulier, on choisit celui qui fait de l'anglais plutôt que celui qui ne fait pas d'anglais. Un avion civil se fait avec des coopérations. |
| DRH_Recrut | <ul style="list-style-type: none"> - La majorité des postes à pourvoir est avec une demande au niveau de l'anglais courant voire avancé, pour les techniciens quand même sur certains services, notamment chez Avion1. |

| | |
|--------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Généralement ce sont les entités aéronautiques comme [Avion1], qui nous sollicitent avec un anglais donc technique, pour ceux qui sont en bureau d'études, pour tout ce qui est lié à la lecture des manuels. Cela va être des manuels de vol, des plans. On travaille dans un contexte international, on va travailler avec l'Angleterre avec l'Allemagne, avec l'Espagne, donc effectivement on a besoin de l'anglais. Tout ce qui est lié à la production, au process ou aux méthodes donc sur les FAL, de plus en plus les managers sont étrangers. Donc, sur Toulouse, on demande le CV en anglais. Donc voilà, pas de lecture de CV en français. On ne peut présenter le CV qu'en anglais, car le manager est étranger. L'anglais aujourd'hui est une priorité. - On fait bien la différence entre le bureau d'études et la production où là on dirait que l'anglais est vraiment plus courant. Dans le bureau d'études, ce sera plutôt de la lecture de plans. Ils ne sont pas en interface avec les clients directement. Ils seront plus avec leurs collègues du bureau d'études. - En production, ils peuvent être amenés à travailler sur un programme d'avion, et peuvent être ensuite transférés à Hambourg, et ces personnes-là sont amenées à expliquer en fait le fonctionnement à des opérationnels sur la méthodologie de travail. C'est plus en production, parce qu'ils sont amenés à travailler en équipe, c'est transnational. Le bureau d'études, c'est plus les plans par e-mail peut-être donc c'est l'anglais technique. - Pour moi, cela ne fait qu'un an ou deux ans ⁵⁵ qu'on me demande des CV en anglais pour des techniciens supérieurs. Avant ce n'était pas le cas, il n'y avait pas cet impératif. Avant les managers n'était pas étrangers. Avant l'anglais était un plus et pas forcément un impératif. Il y a un an, je ne me souviens pas que j'avais besoin obligatoirement du CV en anglais. |
| PRO2_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - On a des besoins et peut-être que le manager ne sera pas français. Il sera peut-être allemand, anglais, espagnol ou d'une autre nationalité. À certains moments, la seule communication que l'on pourra avoir en anglais avec lui ou avec ses collègues, ce sera en anglais. Que ce soit pour un niveau ingénieur ou même un niveau technicien. - On est de plus en plus une entreprise transnationale. [Avion1] est dans le monde et dans l'Europe et on a de plus en plus de mobilité cross pays. Au début il y avait les Français, les Allemands, ça n'existe plus, on est vraiment un entreprise européenne. On est l'Europe avant l'Europe, presque, notre langue de communication, qu'elle soit écrite ou orale est l'anglais. - Après c'est sûr que la dimension technique est importante au niveau du vocabulaire. L'intérêt c'est de trouver des gens qui ont déjà les compétences en anglais. On peut les développer, mais s'il n'y a pas le socle, voilà. - Si c'est quelqu'un qui a un blocage au niveau de l'anglais par exemple, on ne veut pas que ce soit discriminant mais ça fait partie de la compétence nécessaire sur le poste. Si la personne n'a pas cette compétence, c'est bloquant pour le choix de la sélection du candidat. - Si le niveau technique est un peu plus faible mais on sent que la personne a un potentiel d'apprentissage et peut se développer techniquement [...] et par rapport à un candidat qui est très bon techniquement et qui a un niveau d'anglais qui est un vide complet, on n'arrivera pas à l'amener au niveau voulu. |

⁵⁵ Entretien réalisé en 2012

| | |
|-------------------|---|
| PRO_Logic | <ul style="list-style-type: none"> - Il faut avoir les bases pour pouvoir comprendre une fiche, savoir lire l'anglais, c'est la base des personnes techniques chez nous. - Il faut pouvoir lire anglais, en tout cas l'anglais technique et pouvoir parler au moins un minimum d'anglais technique. Ce sont les prérequis minimum pour entrer dans une structure comme la nôtre, puisque l'on est à forte dominance anglaise. |
| AE_Equip1 | - [Prise en compte du niveau d'anglais] Je ne pense pas. J'ai été embauché en intérim d'abord. Cela s'est fait un peu sur le tas pendant l'intérim. Peut-être qu'ils m'ont gardé un peu pour cela. |
| AE2_Equip1 | - Comme j'ai fait mon stage ici et que j'ai été embauché par la suite, ce n'était pas vraiment un recrutement...bien... un entretien de 10 minutes. On n'a pas parlé anglais du tout. Après, au niveau de l'embauche de l'extérieur, je ne sais pas s'ils font un entretien d'anglais. Ils n'ont pas demandé un niveau spécial, ils savaient que j'avais un niveau scolaire. Pour eux ça suffisait, puisqu'après ça s'apprend vraiment sur le tas. |
| | Evaluations, tests |
| DRH_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - On essaie de voir s'ils ont passé des tests, TOEIC, BULATS etc., s'ils ont fait des stages à l'étranger. - Après, pour les techniciens, on ne teste pas vraiment. On n'a pas de tests ni écrit ni oral. - Mais pour les techniciens ce sera vraiment pendant la période d'essai de deux mois. Pendant la période d'essai on va voir si la personne a envie ou pas de se lancer. - Si vraiment ils sortent de l'école, on leur demande leurs notes. - On sait très bien qu'ils n'ont pas un très très bon niveau d'anglais, sauf ceux qui ont eu l'occasion de partir ou qui ont eu l'occasion de faire des stages à l'étranger. |
| DRH_Serv | <ul style="list-style-type: none"> - Le TOEIC, c'est vrai qu'on le regarde sur les ingénieurs, ça c'est clair ... les stages à l'étranger, sur les ingénieurs en entretien je leur demande de se présenter en anglais. je ne le fais pas sur les techniciens, parce qu'ils perdent leurs moyens. Pour les ingénieurs je leur demande leur niveau d'anglais, « présentez-vous », je les écoute en anglais cela me permet de mesurer la fluidité et le niveau. Le TOEIC, le BULATS, le TOEFL, un test en fait. Je leur demande les notes qu'ils ont eues à l'IUT. Celui qui me dit qu'il a 12 de moyenne ça va, s'il me dit qu'il a 6 ou 7, je comprends que l'anglais n'est pas sa tasse de thé... donc c'est vrai que je leur demande les notes qu'ils ont. - Après pour les tests, nous ce n'est pas la grammaire qui nous intéresse. je pense que le mieux c'est l'oral. C'est vrai que sur les techniciens on ne le fait pas, mais je pense que l'on va être amené à le faire. |
| PRO_Serv | <ul style="list-style-type: none"> - Je pense que d'ici deux ans, tous nos entretiens d'embauche seront en anglais. - Aujourd'hui quand on recrute, on regarde le niveau TOEIC sur le CV. C'est aussi important que le diplôme. Cela donne une base et après il y a juste le verrou à faire sauter. |
| DRH_Avion1 | - On interviewe les candidats en anglais. Pour les postes, il y a une préqualification téléphonique, donc l'anglais est testé une première fois et ensuite si la candidature passe à l'étape supérieure c'est le manager qui reçoit le candidat et là, il y a une partie de l'entretien qui est faite en anglais. Il y a une évaluation orale qui permet de voir si le candidat est à l'aise, en |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>prenant en compte des dimensions comme le stress. On voit vite si la personne a une pratique, déjà de par son CV, s'il a une expérience à l'étranger ou ...</p> <p>- Alors c'est vrai que quand j'entends mes collègues poser la question : « Est-ce qu'on peut tester votre anglais ? », certains sont un peu réticents car pas très familiers avec la langue. Après ils comprennent très bien que, vu le contexte de l'entreprise, c'est nécessaire.</p> |
| DRH_Recrut | <p>- Peut-être qu'une partie de l'entretien avec l'opérationnel est en anglais justement. Nous pouvons faire passer des tests également qui s'apparentent au TOEIC. Cela va être de la compréhension écrite et orale, pas trop d'expression. On peut avoir un entretien téléphonique en anglais. Pendant l'entretien, on peut leur demander de se présenter en anglais.</p> |
| PRO2_Avion1 | <p>- Pour le recrutement, lors des entretiens même si c'est un recruteur français et un candidat français on dit: « Bon maintenant, on continue l'entretien en anglais ». Donc il y a un niveau d'évaluation, qui est oral, même pour les techniciens. Afin d'identifier un peu le niveau d'anglais de la personne.</p> <p>- Nous voulons générer de la mobilité entre les pays même si on est technicien, et donc aller travailler en Allemagne ou en Angleterre, si l'on ne veut pas parler anglais, c'est impossible.</p> |
| PRO_Struct1 | <p>- Il y a quelques petits tests en anglais, on fait des petits tests oraux, ou faire lire quelque chose.</p> <p>- L'anglais est apparu au recrutement il y a déjà longtemps. Anglais obligatoire. On leur présente un document à déchiffrer, ce n'est pas forcément qu'ils sachent répondre, le but est aussi qu'ils posent des questions. Des fois, il y a des mots piège, des mots techniques qu'ils peuvent ne pas comprendre. Il vaut mieux poser des questions que d'inventer.</p> |
| AE_Avion1 | <p>- Au niveau de l'embauche, il y avait un test qui s'appelle le BULATS, qui se fait sur informatique.</p> <p>- J'avais passé un TOEIC en licence, ce qui fait que comme j'étais bien entraîné, le test du BULATS s'est plutôt bien passé.</p> <p>- Mon niveau d'anglais, j'allais dire de tous les jours, est supérieur... Parce qu'avec mes 805 au TOEIC, je n'étais pas capable de suivre une conversation.</p> <p>- Aujourd'hui, on a une nouvelle hiérarchie dans le département qui pose quelques questions en anglais, lors des entretiens.</p> |
| AE_Equip1 | <p>- pas de test, ni oral ni écrit.</p> |
| | <i>Stages à l'étranger, voyages</i> |
| DRH_Equip1 | <p>- [les stages à l'étranger sont valorisés] Oui s'ils ont fait des stages à l'étranger ou, s'ils n'ont pas fait de stages, s'ils ont fait des voyages à l'étranger. S'ils sont déjà partis une quinzaine de jours.</p> |
| PRO_Equip1 | <p>- Il y a des dispositions qui sont meilleures que d'autres, il y a des jeunes qui sont plus à même, ceux qui ont fait un stage à l'étranger, cela se ressent. La personne qui était un an à Liverpool était beaucoup plus à l'aise, ce qui est normal.</p> |
| DRH_Telecom | <p>- On le voit nettement avec les ingénieurs qui ont fait un stage à l'étranger. Par exemple, l'autre fois, il y avait des élèves de l'ICAM qui étaient venus et on leur impose un stage à l'étranger. Ils reviennent après un stage de six</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | mois, la vie courante, demander un pain... |
| DRH_Avion1 | - Les séjours à l'étranger sont un plus au niveau ouverture d'esprit, expérience personnelle. |
| DRH_Avion2 | - S'ils parlent couramment anglais, et qu'ils n'ont pas fait de stages à l'étranger, c'est bon. C'est vrai que le stage à l'étranger a le mérite au niveau de la langue et au niveau de la culture aussi. Cela peut être intéressant de voir une autre culture parce que l'on peut être amené à travailler avec les Suédois et si l'on a été en Suède, on sait comment ils fonctionnent. |
| DRH_Recrut | - Après, je pense ce qui fait la différence sur un CV de jeunes diplômés [...] cela va être leur stage qui a été effectué à l'étranger qui donne déjà cette connotation de l'anglais au quotidien. - Mais ils vont être en contact avec leur propre manager, cela va être de l'anglais conversationnel. Il faut savoir s'il a déjà fait des voyages à l'étranger qui lui permettent au quotidien de savoir se débrouiller et de pouvoir avoir une conversation. Ils ne vont pas mener des réunions. - Les stages à l'étranger montrent, qu'en plus, ils ont une ouverture culturelle. Ils aiment bien aussi dans les annonces Avion1, la capacité à travailler avec une équipe transnationale. |
| PRO2_Avion1 | - On s'aperçoit que les gens qui ont fait un stage à l'étranger, quand ils reviennent, ont vraiment développé leur culture linguistique, ils n'ont plus peur de parler. |
| PRO_Logic | - C'est souvent avec des baignades linguistiques qu'on apprend le plus. - Alors, on a des réunions annuelles qu'on appelle SPM et TSPM, partner meeting et technical partner meeting pour les techniciens, c'est-à-dire que l'on passe une semaine où ils font une présentation de toutes les nouveautés sur les produits. C'est des échanges un petit peu sur des cas concrets. C'est une fois par an. Après, il peut y avoir d'autres réunions en fonction des besoins. Néanmoins, les dates stratégiques c'est une fois par an et ça dure une semaine. Donc là il faut pouvoir suivre, c'est pour cela qu'il faut un minimum de compréhension en anglais. |
| PRO_Serv | - Bien sûr bien sûr, parce que ce complexe a sauté [grâce aux stages]. - Aussi oui, on les sent plus à l'aise, plus débrouillards [grâce aux voyages]. |
| PRO_Struct1 | - [pour les ingénieurs] C'est pareil. C'est le même vocabulaire. Peut-être la formation est plus légère pour les techniciens. Donc ils sont meilleurs que nous parce qu'ils en ont fait plus à l'école. Il y en a beaucoup qui sont partis aussi faire des stages à l'étranger, alors qu'un technicien ne le fait pas trop. |
| AE_Avion1 | - Je n'ai jamais fait de séjours linguistiques quand j'étais étudiant. Du coup, mon immersion en anglais s'est faite avec [Avion1]. Cela prend plus longtemps que si j'avais été un an en Angleterre. Je pense que le résultat est à peu près le même. Le prof d'anglais ici m'avait dit : « Le niveau anglais n'est pas mal, il n'y a que l'accent », French environment [dit avec un fort accent français]. |
| | Apprentissage |
| DRH_Equip1 | - - Nous voyons l'apprentissage comme du pré-recrutement. - Pour les apprentis également, on leur demande leurs notes de première année. |
| PRO_Equip1 | - - Cela permet justement de sentir les jeunes qui ont envie, qui sont intéressés. Sur les cinq, il y en a un qui vraiment sort du lot. L'année prochaine on rentre [nouvel avion], donc il va y avoir des opportunités. Si |

| | |
|-------------------|---|
| | je ne peux pas l'embaucher cette année, je garderai ses coordonnées et je lui proposerai quelque chose si cela l'intéresse. Il est de licence TIAS. |
| DRH_Serv | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, on a des apprentis. On prend quatre apprentis d'un niveau bac+2 vers un niveau bac +5, des apprentis ingénieurs. - On a pris quelques bac+3 au niveau de la licence pro TIAS. Oui c'est vrai qu'on est plus sur un apprentissage ingénieur, où là le stage à l'étranger est obligatoire, où ils ont le TOEIC, etc. On les voit évoluer, c'est un pré-recrutement. Déjà, quand on les prend, on les sélectionne. Pour nous c'est un recrutement, on est obligé de les sélectionner, normalement on doit les embaucher derrière. Aujourd'hui c'est ce qui se passe, systématiquement. Eux surtout connaissent nos méthodologies parce qu'ils savent ce que l'on fait. Le but c'est de les recruter. Quatre apprentis par an. Par exemple ici, on a un apprenti qui a le DUT et qui a fait son stage au Canada et qui est à l'ICAM, Arts et Métiers ; il fait son alternance en trois ans pour devenir ingénieur. |
| | 1.2 Formation continue |
| DRH_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Il y a deux types de formation. Soit vraiment elle est nécessaire au poste de travail et là cela va passer sur le plan de formation [...] et le DIF, droit individuel à la formation. La demande va émaner du salarié. - Pour l'instant on fait beaucoup de e-learning, Tell me more. Cela se passe plutôt bien. Ça permet de le faire à la maison, ça permet de le faire entre midi et deux, ils peuvent autant travailler l'écrit que l'oral. Ils peuvent assister à des conférences téléphoniques aussi, avec différentes nationalités, donc les gens en sont assez contents pour le moment. Sinon il y a X également qui sont à côté du site de Saint-Martin. Là ce sont des groupes, ils sont quatre ou cinq par groupe, il y a une évaluation et là c'est pas mal à l'oral, par contre. C'est plus pour acquérir de la confiance en soi, de l'aisance, passer le cap. Mais l'anglais est très, très demandé. - Il n'y a pratiquement plus d'anglais qui passe sur le plan de formation maintenant sauf pour certaines formations très techniques ou certains logiciels et on va passer dans le cadre du DIF, donc hors temps de travail, rémunéré et pris en charge par l'entreprise. Nous favorisons des formations qui vont nous servir. On va quand même favoriser l'anglais. - [la formation] Ça ne va pas être sur un nouveau produit mais sur des nouvelles méthodes. On a un nouveau logiciel, par exemple, SAP qui est en anglais, c'est un progiciel dont on se sert chez Avion 1, notamment en gestion de production mais également en finances en RH. |
| PRO_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Il y a certains qu'on accompagne, on donne quelques cours d'anglais supplémentaires. Cela s'est produit récemment parce que sur des pièces qui font la jonction entre le moteur et le mât de l'avion que l'on fabriquait ici, il y a eu un transfert de fabrication vers le Mexique, donc près de notre maison-mère. Il a fallu accompagner ce transfert, donc il y a des gens de mon service qui sont partis là-bas, qui sont restés deux mois et qui devaient discuter avec des Mexicains et des Américains. Donc là il y a eu une petite injection de cours et cela fait un bien fou. |
| AE_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - J'en ai eu une il y a un petit moment. 25 heures, je crois. C'était des cours oraux par petits groupes, trois ou quatre. |

| | |
|--------------------|--|
| DRH_Serv | <ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup de personnes ont des heures au niveau du DIF et ils demandent des stages en anglais. - En fait souvent l'anglais est sur le DIF, pendant le temps de travail c'est rémunéré par nous et il faut qu'elles acquièrent 20 heures par an, .c'est plafonné. Souvent l'anglais est demandé et puis, nous, on les encourage. - C'est de l'anglais vraiment sur la vie, oui, oui, plus courant. |
| PRO_Serv | <p>- Moi, je me suis trouvé dans ce cas de figure- là. Je sors de l'IUT génie méca. J'étais confronté à traiter un projet pour nos collègues allemands il y a quatre ou cinq ans de cela et j'avais mon anglais scolaire et universitaire. J'ai fait une formation payée par l'entreprise et, en fin de compte, cette formation ne m'a appris qu'une chose. Elle m'a appris le « ice-breaking », donc casser la glace... Par contre cette semaine a été très très riche parce qu'après, j'ai enchaîné réunion sur réunion et présentations aux clients, ainsi de suite, tout en anglais mais vraiment sans complexe. La semaine, je me rappelle c'était du matin 8h00 jusqu'à 17h30, on allait déjeuner ensemble, le groupe entre midi et deux et il fallait parler anglais. Je me rappelle la nuit du jeudi au vendredi, j'ai rêvé et mon rêve il était en anglais.</p> <p>Parce que deux heures d'anglais par semaine en IUT c'est de l'entretien, c'est hyper difficile... Et après, l'autre solution que l'on a eue en terme de formation, ce seront des formations par téléphone. Vous avez des sites Internet, vous avez votre log in et vous choisissez votre formateur. Il peut vous appeler des Philippines, d'Afrique du Sud, d'Écosse, du pays de Galles, n'importe quel pays dans le monde et il ne parle pas un mot de français bien évidemment. Vous l'avez une heure ou deux heures au téléphone.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Idéalement, moi j'arrivais à en faire deux par semaine. Par téléphone on ne va pas décrire, ni faire des gestuelles, des mimiques. Pour progresser c'est idéal. |
| DRH_Telecom | <p>- On avait émis des formations par l'intermédiaire du DIF. Comme ce sont des gens assez occupés, ils préfèrent des formations par téléphone ou visioconférence. C'est très difficile de leur demander d'aller quelque part pour une formation. Ils préfèrent gérer seuls. En plus ce sont des cours individuels.</p> |
| PRO2_Avion1 | <p>- On le met comme avis, on met : « Attention niveau faible en anglais ». Soit ça peut servir aussi à un programme de développement de formation du salarié qu'on embauche.</p> |
| PRO_Syst | <p>- Des cours qui sont donnés par des organismes privés, genre affaires étrangères. Ce qui est intéressant pour nous ce sont des professeurs de différentes nationalités, des Australiens, Anglais, Américains... On travaille aussi avec des organismes qui font des stages d'immersion, du matin au soir. Notre entreprise a une politique qui est de dire « Aide-toi et le ciel t'aidera ». Ils doivent commencer par utiliser l'anglais tel qu'on le leur a montré, l'anglais scolaire, et si on voit qu'ils accrochent, on interviendra. On ne va pas intervenir sur quelqu'un qui ne fait pas d'effort. On demande un engagement. On veut qu'ils se débloquent, on les aide. Généralement le DIF sert aux gens qui veulent commencer. Ils disent : « Je montre à l'entreprise que je veux », et ils se servent généralement du DIF pour lancer cette opération et puis, derrière l'entreprise, peut reprendre.</p> |
| AE_Avion1 | <p>- Oui au niveau de l'anglais, j'ai eu plusieurs formations. J'ai eu ce qu'ils appelaient Presentation skills, faire de la négociation et de la réunion en anglais, English for meetings.</p> |

| | |
|---------------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Cela dépend de la formation ; il y en a qui durent une demi- journée, un jour, parfois une semaine pour English for meetings, par exemple. C'est un peu de l'immersion. Même à midi par exemple, on mange avec le groupe avec lequel on est, le prof c'est un Anglais. On continue à parler anglais, des fois quand on rentre à la maison le soir, on pense encore en anglais, donc c'est là où ça commence à faire de l'effet. Au niveau des formations, on apprend aussi à répondre aux compagnies. Elles nous donnent un peu les tournures de phrases. |
| Pro4_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - Alors que maintenant là aussi, il y a des cours au niveau des réponses clients, c'est-à-dire qu'on fait des réponses plus commerciales que quand je suis arrivé. D'abord, on commence à expliquer ce que l'on a compris, ensuite on répond à la question par rapport à ce qu'on a compris, donc ce sont vraiment des réponses beaucoup plus élaborées, qui se font en anglais, bien sûr. - Il y a aussi l'anglais au téléphone, des formations qui correspondent aux demandes des gens. - Les formations en anglais simplifié par exemple. |
| AE2_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - J'ai eu 20 heures avec le DIF. Ça m'a énormément servi. C'était oral, au téléphone uniquement. En 20 heures, j'ai fait quand même de gros progrès. C'était du parler technique, c'était du parler de tous les jours. C'était quand même des personnes qui ont un certain accent aussi. On avait des petits exercices à faire par mail, mais c'était léger. Et ça, ça m'a permis d'écouter et de pouvoir parler plus couramment, on va dire. |
| 1.3 Anglais et promotion | |
| DRH_Avion2 | <ul style="list-style-type: none"> - C'est clair, s'ils [les techniciens] veulent avoir une vie professionnelle, saisir des opportunités, s'ils ne sont pas bilingues, il y aura un problème. - Il faut absolument qu'ils soient bilingues, sinon ils vont stagner dans un coin. - Tout individu qui a envie de progresser dans une société se doit d'être bilingue. Un bon compagnon peut être aspiré dans la pyramide et puis grimper. Qu'ils en profitent tout au début de leur vie professionnelle pour s'investir en disant, de toute manière, quelle que soit l'entreprise, l'anglais est indispensable. |
| PRO_Struct1 | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, parce que sur un chantier [américain], quelqu'un qui ne parle pas anglais va rester un peu, mais ne va pas faire l'affaire. On le mettra sur un autre chantier, Avion2 par exemple, où l'on parle quand même beaucoup plus français. Les gens quand même en face sont français, alors on parle français. |
| PRO_Serv | <ul style="list-style-type: none"> - Et cela c'est la vraie, vraie problématique qu'on a aujourd'hui. Il y a des collaborateurs qui techniquement sont très bien, qui ont un bon potentiel même d'encadrement, ou de réaliser des prestations à haute valeur ajoutée, mais qui ne peuvent pas le faire parce qu'ils ne parlent pas anglais. On voit d'autres collaborateurs qui ont moins de capacités techniques mais qui parlent anglais et qui de fait, se trouvent à traiter des sujets très intéressants. - Vraiment aujourd'hui l'anglais c'est une passerelle, très très importante pour évoluer chez nous. Alors quand je dis chez nous c'est dans l'industrie aéronautique de manière générale, même plus que la technique aujourd'hui. - Je me rappelle l'époque de nos parents ce qui était important pour évoluer ou pour avoir de bons postes c'était de maîtriser le latin, à notre époque ça a |

| | |
|-------------------|--|
| | <p>été plutôt les maths, moi maintenant je suis persuadé que c'est l'anglais. Après, on va basculer sur d'autres discussions qui sont plutôt politiques ou économiques avec la mondialisation. On est mondialisés.</p> <p>- On évolue dans le milieu de la mécanique. Avant les gens ils voulaient « toucher de la méca » alors qu'aujourd'hui ils ont conscience que parler anglais c'est important. Ils ont conscience que c'est aussi important de parler anglais que de connaître les principes de base de la mécanique.</p> |
| PRO_Equip1 | <p>- Indispensable. C'est exigé. Le technicien sans anglais peut progresser, mais restera sur des lignes de production. Il peut prendre de la responsabilité sur les lignes de production. Mais même aujourd'hui pour un responsable de production, on va quand même demander qu'il puisse accueillir le client.</p> <p>- Il y a des gens qui ont les qualités techniques mais qui passent à côté des sujets très intéressants parce qu'ils sont bloqués en anglais alors que l'on travaille avec des Américains, des Indiens...</p> <p>L'anglais est un critère important et la façon de percevoir des problèmes, de réagir avec les étrangers est importante. On ne va pas leur apprendre à parler anglais.</p> |
| AE_Equip1 | <p>- Certainement, oui chez nous, oui. Quand on doit aller « au charbon », chez les clients ou chez les fournisseurs, si on n'est pas capable d'aligner deux mots, ce n'est pas facile. Pour les nouveaux projets, c'est important. On a le motoriste [anglais] en face. Donc il faut y aller. Cela fait un plus, ce n'est pas forcément le critère dominant, mais c'est un plus. Mais en général chez nous avec l'ancienneté, l'anglais il vient tout seul...</p> |
| AE_Avion1 | <p>- Je pense que oui. Cela dépend vers quoi on souhaite s'orienter. Cela me paraît difficile d'aller vers du management, si on ne parle pas anglais correctement.</p> |
| AE2_Equip1 | <p>- Oui oui, surtout ici c'est une boîte américaine. Moi je pense que c'est très important de savoir l'anglais. Dans l'aéronautique on en a besoin partout.</p> <p>- Chez [Avion1], ils demandent un vrai niveau d'anglais. J'ai des collègues qui ont passé l'entretien en anglais. Après, j'ai d'autres collègues qui travaillaient chez [entreprise française]. Et ils m'ont dit : « moi j'ai jamais parlé anglais, un petit peu de lectures doc technique mais c'est tout ». Donc après ça dépend des entreprises, mais le mieux est quand même de savoir parler anglais, parce que c'est quand même demandé pratiquement partout. Même en production, moi je suis en production, ça parle beaucoup anglais...parce qu'on est dans une entreprise américaine. C'est toujours un plus, si jamais on veut se valoriser ailleurs.</p> <p>- J'ai même entendu dire que les gens qui partaient, en tant que technicien ou même en tant qu'ingénieur, qui partaient un an ou deux pour travailler aux États-Unis, quand ils revenaient ici, c'était un peu les rois. Ils ont du travail facilement.</p> |

7.2 Communication dans l'entreprise

| | |
|-------------------|--|
| Thèmes | 2 Communication dans l'entreprise |
| Entretiens | 2.1 Langue de travail |

| | <i>Fréquence d'utilisation, évolution</i> |
|--------------------|--|
| DRH_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - La langue de travail entre nous elle est française. En revanche, au niveau technique, elle est anglaise. Donc tout se fait en anglais. - Pour les techniciens, d'après ce que m'a dit le responsable méthodes, il y a des contacts journaliers et hebdomadaires avec des Américains, des Anglais, des Allemands, des Italiens, des Irlandais, des Israéliens et des Canadiens. La langue officielle de l'aéronautique c'est l'anglais. Donc il faut les comprendre, puisque tout se fait par téléphone. Parfois la communication n'est pas toujours très bonne, il y a parfois beaucoup de monde lors du phone call, parfois ça se coupe la parole donc il faut vraiment suivre et ce n'est pas toujours facile au départ. - [pourcentage] Le responsable méthodes a mis 5-10 %. Moi je pense que c'est plus que cela. Pour les ingénieurs je pense que c'est au moins 80 %. Pour les techniciens méthodes, il a mis 10 %, j'aurais pensé plus que cela et pour les RH environ 50 %. Tous les reports doivent se faire en anglais. |
| AE_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - Ecrit, je dirais 75 %, voire même plus. Déjà toute la documentation technique que l'on rédige est en anglais. C'est un anglais un peu particulier, c'est l'anglais simplifié. - On l'emploie pour une grande majorité de notre doc de maintenance. - Après il y a aussi que l'on essaie de s'organiser de façon transnationale, par exemple les comptes rendus de réunions clients/fournisseurs avec nos sous-traitants, qui avant se faisaient en français, maintenant on les fait en anglais, parce qu'on travaille au niveau de réseaux de sous-traitance. - Et le formateur donc l'expert sécurité [Avion1], me disait : « On a beau dire que l'anglais est la langue à [Avion1], en fait la loi, la législation nous interdit d'avoir les notices des produits dangereux en anglais. Ils doivent être dans la langue maternelle de la personne ». Ça veut dire qu'un compagnon allemand qui travaille sur les chaînes à Toulouse pourrait travailler avec des produits qui ne sont pas dans sa langue à lui. Cela pourrait causer des accidents. Donc cela a ses limites aussi, on ne pourra pas globaliser [Avion1] cent pour cent anglais. |
| PRO4_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - Moi je pense quand même que, depuis quelques années au niveau des recrutements, on est plus exigeant au niveau de l'anglais et notre métier a évolué quand même parce que de plus en plus, on est à 80 à 90 % d'anglais au niveau des mails. Alors que quand je suis entré dans l'entreprise en 1990, on faisait les réponses aux clients en anglais, mais c'est tout. Et puis c'était des réponses très, très succinctes ; donc au niveau de l'exigence, elle est beaucoup plus élevée que ce qu'on a connu dans les années 90. - Des homologues à Hambourg peuvent être en copie de ces mails. Des sous-traitants sont organisés en réseaux européens, et là aussi un compte rendu que nous avons réalisé ici avec une réunion franco-française peut se retrouver dans les mains de gens, de sous-traitants à Hambourg, etc., donc on est vraiment là avec ce qu'on appelle « Avion1 intégré » ; on est vraiment dans un domaine où tout est en anglais. |
| AE_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Ecrit, lu c'est du 80 % et du parler... du 50 %. - Oui tous les jours, on est confronté à l'anglais. - On travaille avec des Canadiens, des Américains, des Anglais et des Allemands. Tout se fait en anglais. - Quand c'est interne, à Toulouse, on parle français. Quand c'est avec |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>[Avion1], quand il n'y a que des Français, on parle français. Souvent, il y a des Anglais ou des Allemands, donc on est obligé de passer à l'anglais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - C'est un travail d'équipe en interne avec les différents corps de métiers qui ont à intervenir sur le produit. C'est aussi un travail de communication avec le motoriste [anglais], donc en anglais, et avec [Avion1] le client. On est entre les deux. On reçoit le moteur, on l'habille et on doit le livrer chez [Avion1]. C'est un gros moteur, il faut de la place, il est lourd donc il faut des bûtes pour le transporter, manutentionner. |
| AE2_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Au niveau du pourcentage écrit, je vais dire que c'est essentiellement des mails. Plutôt 70 %, si l'on ne compte que l'anglais. Lire et écrire. Le reste ça va être la lecture de documents, de la traduction et on va dire 10-15 %, ça va être des phone calls, de la conversation... - Mais si on retourne un an et demi, deux ans en arrière, c'était beaucoup plus. J'étais sur un autre programme, qui était en phase de démarrage et donc il y avait une interface avec les Américains qui était beaucoup plus importante. Au niveau conférence téléphonique, c'était beaucoup plus souvent, il y avait une réunion presque tous les jours à un moment donné. Donc c'était conversation téléphonique, en groupe, j'écoutais puis je parlais, je me faisais comprendre. Je n'étais pas le seul. Ensuite il y avait beaucoup de lecture de documents en anglais, de la traduction beaucoup. La lecture de mails c'était 90 % en anglais. |
| PRO_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - On est une entreprise américaine donc c'est relativement important. Cela c'est valable pour l'aéronautique en général, pas seulement pour [Equip1]. Toute la documentation est en anglais, donc les plans et les spécifications, les mesures. On a des « inch », des « pounds ». Il y a une adaptation, une compréhension aussi de la façon de faire des Anglais, des Irlandais ou des Israéliens, des Américains. On travaille avec plusieurs nations, il y a des contrats sur lesquels on a la main-d'œuvre, d'autres sur lesquelles on a la main-d'œuvre et le design, d'autres où l'on sous-traite, donc il y a forcément des échanges techniques et qui sont faits avec des gens qui ont une autre façon de travailler que nous. |
| PRO_Struct1 | <ul style="list-style-type: none"> - Un technicien de base doit parler environ 10-15 % en anglais. Plus ça monte, plus il faut parler anglais. |
| DRH_Avion2 | <ul style="list-style-type: none"> - Nous, on ne pratique pas... enfin on ne pratique pas... c'est par à-coups, ça dépend des missions. À X [Avion1], je sais qu'ils parlent en anglais à l'intérieur, ils le pratiquent entre eux. C'est vrai que peut-être ce serait pas mal un jour... - Maintenant les missions techniques, c'est avec des partenaires [étrangers]. |
| PRO2_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - Tout ce qui est communication globale est en anglais, par exemple les Powerpoints. La communication même entre Français, se fait en anglais aujourd'hui, on en est arrivés là. |
| PRO_Serv | <ul style="list-style-type: none"> - Notre directeur à Toulouse est anglais. Tous nos reporting internes sont en anglais. - La plupart des collaborateurs, si on s'en tient aux bac+2 bac+3, savent lire un document anglais, savent écrire une proposition technique et |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>commerciale en anglais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Depuis deux ans je vais dire, deux trois ans⁵⁶, il y a vraiment un gap qui a été passé en termes de pratique de la langue. Avant on ne la pratiquait pas trop, maintenant c'est incontournable. Aujourd'hui un manager qui ne parle pas anglais... - Il y a vraiment deux ans où le besoin, où les opportunités on les voit... On a des sociétés dans le groupe en Allemagne et en Angleterre depuis plus de deux ans mais on communiquait assez peu, sauf que maintenant vu qu'on a des consultations transnationales de plus en plus. Même l'organisation qui a été mise en place cette année, c'est une organisation transnationale, donc on a un compte client et ce compte client est transnational France, Allemagne, Angleterre essentiellement... - L'accent est très français mais il y a de la tolérance aussi. Aujourd'hui un Anglais, on va lui parler anglais, on va faire plein de fautes mais il va s'efforcer de comprendre et il ne va pas corriger, donc il y a beaucoup de respect par rapport à ça. |
| | Interlocuteurs/accents/nationalités |
| DRH_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Donc il faut être capable de comprendre, avec différents accents. Ça c'est parfois difficile, on a souvent en cours des anglais, mais quand on a des Américains ou des Ecossais... beaucoup d'Ecossais avec un accent assez particulier. Là, ça commence à devenir plus problématique, vous voyez. On peut avoir vraiment toutes les nationalités au téléphone mais qui vont échanger en anglais. |
| PRO_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - [Les plus difficiles à comprendre] les Anglais. Ils cassent, ils mâchent les mots, ils ont une façon de parler qui est très particulière. Après, il y a certains endroits en Amérique qui sont beaucoup plus difficiles que d'autres. On parle avec des Israéliens très facilement, avec des Allemands très facilement. |
| DRH_Telecom | <ul style="list-style-type: none"> - Ils ont du mal si c'est des clients chinois par exemple parce que l'accent est assez dur, donc là il faut vraiment avoir une oreille fine. |
| PRO_Avion2 | <ul style="list-style-type: none"> - À la limite c'est plus facile de comprendre les interlocuteurs parlant anglais mais pas d'origine anglaise, un Grec, un Suédois, ça va. Mais quand vous avez devant vous un Anglais, un Canadien ou un Américain, là « on en bave ». - Il va plus vite. - Il fait moins attention. Vous avez beau leur dire de répéter ou de parler plus lentement, le naturel revient vite. |
| PRO2_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - Quand c'est un Anglais que vous avez en face et qu'il n'a pas envie que, lors d'une réunion stratégique, vous compreniez tout, il utilise un vocabulaire qui vous déstabilise... et les accents [...] Quand c'est une visioconférence, voyez ça va vite. |
| PRO_Logic | <ul style="list-style-type: none"> - Les accents, pour comprendre l'anglais, c'est vrai que c'est [...] on se raccroche aux branches avec les mots qu'on connaît |
| PRO_Struct1 | <p>Les Allemands parlent très bien anglais eux, par contre. Les Tchèques, sont un peu comme nous. Les Brésiliens par contre sont très faciles à comprendre, c'est des latins aussi alors y a aucun problème. Un Français qui</p> |

⁵⁶ Entretien réalisé en 2011

| | |
|--------------------|--|
| | <p>parle anglais, on le comprend très bien.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La seule fois où j'ai eu des difficultés, c'était avec un Anglais, figurez-vous. Il ne faisait aucun effort. - Normalement, nos clients sont gentils, parce qu'ils font des efforts. Il ne faut pas avoir peur de les faire répéter, ça ne les gêne pas, ils répètent. Ils reformulent aussi. Surtout il ne faut pas hésiter à le dire. |
| PRO_Serv | <ul style="list-style-type: none"> - Ils [les Allemands] ont un anglais très scolaire, un accent très compréhensible pour nous Français. Là où c'est plus compliqué c'est quand on est avec nos collègues anglais. C'est un peu plus compliqué. Mais bon nos collègues anglais ont conscience de difficultés par rapport à cela, et certains d'entre eux prennent le temps de bien articuler, de parler lentement. Après, quand on s'enflamme un peu sur un projet, ça repart tout de suite dans tous les sens. |
| PRO_Syst | <ul style="list-style-type: none"> - Pour ce qui est de la communication en anglais, du moins au début, il est plus facile d'échanger avec quelqu'un qui se trouve dans la même situation que nous. L'interfaçage est fait par l'anglais. Il est plus compliqué, bien sûr, de parler avec quelqu'un dont c'est la langue native. Il n'aura pas la difficulté de s'exprimer, il aura un langage beaucoup plus fluent. Les collaborateurs peuvent être confrontés à ces difficultés. |
| AE_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - Un Néo-Zélandais, c'était difficile au niveau compréhension, au niveau de l'accent. Ça fait quatre ans que je le connais, j'ai toujours beaucoup de mal. Encore que le pire, celui avec qui j'ai le plus de mal c'est l'homologue anglais de [mon chef], qui a un accent terrible, c'est assez catastrophique. Mais c'est le seul en fait, parce qu'il y a d'autres Anglais avec qui cela se passe très bien, Gallois ou Ecossois... aussi des Allemands forcément, des Espagnols... - Je pars du principe que si la personne ne me fait pas répéter ou si elle ne fait pas traduire, c'est que ce n'est pas si mauvais. Les Espagnols comme les Allemands utilisent un vocabulaire simple. Les Espagnols que j'ai côtoyé sont meilleurs que nous. J'ai entendu dire que les Français étaient les plus faibles... |
| PRO4_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - Personnellement j'ai plus de facilité à comprendre les Allemands que les Anglais. - Voilà, ils font des efforts alors que les Anglais, on sent très bien que c'est leur langue maternelle. Donc ils peuvent employer du vocabulaire un peu plus complexe qu'on ne connaît pas. Effectivement si la personne en face ne fait pas très attention, elle perd toute l'audience. Je dirais qu'il y a quand même un vocabulaire [Avion1], c'est clair et un petit peu ce qu'on appelle entre nous l'anglais « 4x4 ». L'anglais tout terrain. - C'est aussi un anglais que nos collègues Allemands et Espagnols comprennent. |
| AE2_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Les Mexicains parlant espagnol, quand ils parlent anglais, ils sont quand même plus compréhensibles qu'un Américain. Par contre un Français qui parle, même au début je comprenais tout ce qu'il disait. L'accent joue beaucoup, parce que la même phrase d'un Français ou d'un Américain est complètement différente pour moi. Ça n'a rien à voir. |
| | <i>Déplacements, visites d'hôtes étrangers</i> |
| DRH_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Déplacements sur Hambourg oui, la Californie les techniciens pas tellement, donc plutôt les ingénieurs. Prestwick, également j'ai oublié cette |

| | |
|-------------------------------------|--|
| | partie-là pour tout ce qui est maintenance et réparation... Donc là ils peuvent intervenir par contre sur Prestwick. Et eux, tous leurs documents de travail sont en anglais. |
| PRO_Equip1 | <p>- Après...moi je l'ai vécu, il m'est arrivé plusieurs fois d'aller à l'étranger, une fois trois mois, après on s'épanouit... Mais c'est très agréable aussi... parce qu'on travaille avec des gens d'autres cultures et puis après on les voit en dehors du travail. Donc c'est très agréable de pouvoir discuter, de voir la façon de faire et c'est très très enrichissant.</p> <p>- Il peut y avoir des WebEx, des vidéoconférences, il y a un moment où il faut être là. On reçoit aussi. C'est vrai que, quand on reçoit des hôtes américains, on ne voyage pas. Mais au niveau de la langue, il y a l'opportunité de faire quelque chose. Il y a beaucoup de personnes qui ne se servent malheureusement pas de cette opportunité. Ils vont continuer à parler en français un maximum et ils ne vont pas trop aller vers ces gens-là, alors que l'opportunité et le potentiel sont là. C'est beaucoup plus facile de parler à quelqu'un quand il est en face que de téléphoner.</p> |
| AE_Equip1 | <p>- Je suis parti en Angleterre, j'aurais pu partir au Canada et en Allemagne. Mais cela ne s'est pas fait. Je risque de partir aux États-Unis. Pour le travail une semaine en général, 15 jours maximum.</p> <p>- Bon ça nous est arrivé que des Anglais ou des Américains viennent une semaine. C'est un peu pareil, pas vraiment mais... Il faut comprendre et il faut se faire comprendre surtout (rires).</p> |
| PRO_Struct1 | - Puis après on s'est retrouvé au milieu des étrangers, il fallait bien se débrouiller. C'est là où on apprend le plus. |
| AE_Avion1 | - Six mois après mon embauche on m'a envoyé deux jours à Hambourg et j'ai passé deux jours à rien comprendre. Aujourd'hui on m'envoie à Hambourg, c'est comme à la maison. |
| PRO4_Avion1 | - Oui, ne serait-ce que trois jours à Hambourg, ça fait beaucoup de bien. On passe la journée en anglais avec des collègues, puis on va à l'hôtel, on prend l'avion, etc., rien que trois jours d'immersion ça fait qu'au retour, on se sent plus à l'aise. |
| 2.2 Tâches orales techniques | |
| PRO_Struct1 | - Quand il y a un Américain qui vient, il faut bien lui parler anglais. Ils viennent assez souvent. Il y en a en permanence. Il y a les contrôleurs. Quand le technicien doit parler avec eux, il faut parler anglais. Aujourd'hui nous sommes à 100 % sur [avionneur américain] parce que c'est le seul chantier qui est en développement. Après ce sera peut-être Avion1, mais Avion1 est pareil, on parle anglais. Les réunions sont en anglais, tout est en anglais. |
| AE_Avion1 | - Peut-être bien 50 %. Parce que l'on passe aussi pas mal de temps au téléphone. Bien, moi pour mon activité souvent avec des collègues Allemands on passe du temps au téléphone. |
| PRO4_Avion1 | - Encore une fois, je précise qu'AE_Avion1 par rapport à a une population de techniciens que nous avons ici, fait partie des gens qui ont le plus de contact avec l'extérieur; disons qu'il est plus dans le niveau haut pour les contacts en anglais que dans le niveau moyen. Il a beaucoup de contacts en anglais, par rapport à certains qui sont plus axés sur une activité liée à la définition de l'avion, mais plus particulièrement en France. Ce sont des gens qui travaillent moins l'anglais oral. Ils écrivent toujours en anglais, ils |

| | |
|-------------------|---|
| | <p>rédigent en anglais, mais ils ont moins de contacts directs avec les autres local lines à l'oral. AE_Avion1 se situe dans la moyenne haute.</p> |
| | <p>Téléphone</p> |
| PRO_Avion2 | <p>- Le téléphone, ce n'est pas facile.</p> |
| PRO_Logic | <p>- Mais aussi au téléphone, bien c'est toujours pareil avec le collègue anglais, pour expliquer des besoins, des problématiques ou avoir des informations sur des produits.</p> |
| PRO_Equip1 | <p>- On a un satellite en Allemagne, où on a une conversation téléphonique hebdomadaire, l'échange se fait en anglais. Donc là c'est assez confortable parce que sont des Anglo-Saxons que l'on comprend relativement bien.</p> |
| AE_Avion1 | <p>- [La tâche la plus difficile est de] téléphoner avec l'homologue de PRO4_Avion1, néo-zélandais. Je l'ai eu pendant trois quarts d'heure un jour et à la fin, je lui ai dit : « envoie-moi un e-mail parce que... ». Il arrive un moment où on n'est pas sûr d'avoir tout compris ou on comprend tout de travers.</p> |
| AE2_Equip1 | <p>- Avant c'était surtout au niveau téléphonique. Peur de ne pas comprendre et peur de ne pas se faire comprendre. C'est une petite appréhension, on se dit qu'on ne va pas être à la hauteur. Alors que non, au contraire. Au contraire, les Américains nous aident quand on ne sait pas. Ils nous expliquent, donc au final, ça nous aide et ça nous permet de progresser.</p> |
| | <p>Téléconférences, visioconférences, WebEx</p> |
| AE_Avion1 | <p>- Ou sinon, on fait de la vidéoconférence et des fois la vidéoconférence niveau qualité, c'est loin d'être terrible. Le fait qu'il y a un outil entre nous n'aide pas. Si la personne on l'a en face, si j'ai déjà été en réunion avec cette personne-là, ça se passe bien. Au téléphone, à côté il y a toujours des collègues qui discutent, ou derrière aussi il y a du bruit. Ce n'est pas idéal.</p> |
| PRO_Equip1 | <p>- On a aussi des conférences téléphoniques avec des gens partout dans le monde. Donc il y a les autres usines aux États-Unis. Il y a un organisateur central à la maison-mère qui réunit tout le monde toutes les semaines pour faire le point. On se retrouve à des conversations téléphoniques où il y a sept personnes en Californie, une autre en Alabama, une autre à Singapour.</p> <p>- Il y a des postes où on est plus sollicité sur l'anglais. Par exemple aujourd'hui sur [nom d'un avion européen], on a quatre phone calls par semaine en anglais avec les USA, l'Allemagne, parfois en France avec un étranger dans la salle, alors par politesse, bien entendu, on s'adresse dans sa langue.</p> <p>- Les premiers temps, ce qui se passe souvent, on a une heure de phone call en général et, à la fin, on fait un point pour savoir si tout le monde a bien compris. Souvent on se prête à cet exercice avec les nouveaux, ils relèvent certains passages qu'ils n'ont pas bien compris, certains mots... C'est un travail de longue haleine.</p> <p>- Autrement, on fait des réunions un peu sur le mode de l'automobile ici, c'est du brainstorming, on appelle ça du kaizen. Donc c'est une semaine de travail focalisé sur un sujet avec un groupe de personnes. Donc cela se fait ici. Parfois il y a des Américains qui viennent, donc on parle anglais et parfois c'est nous qui y allons. Là on se retrouve tout seul avec un groupe d'une douzaine de personnes qui ont l'habitude de parler entre eux avec leurs raccourcis, leur slang, et donc là il faut s'adapter. Et parfois même il</p> |

| | |
|-------------------|---|
| | <p>est arrivé que l'on soit leader là-bas, donc leader ça veut dire qu'il faut faire un reporting à la fin devant la totalité ou la quasi-totalité des employés de l'entreprise, cela peut être devant une centaine de personnes, en anglais, avec une fiche. C'est beaucoup plus dur quand ce n'est pas la langue maternelle. Un technicien peut faire cela, mais ce sont surtout des techniciens qui ont pas mal d'expérience. Cela fait sept ou huit ans qu'ils sont là déjà, au moins, ce sont des gens qui évoluent sans cesse, qui s'investissent, qui sont intéressés. Ce ne sont pas tous les techniciens. Il y a donc plusieurs rendez-vous dans l'année pour le kaizen, cinq fois par an on va faire 6-7 kaizen à la fois, à 6-7 groupes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans certains cas, c'est ce qu'on appelle du WebEx, on est aussi en liaison live informatique, c'est-à-dire qu'on va pouvoir remplir, consulter des fichiers avec des modèles Catia en même temps et puis pouvoir converser sur ce que l'on voit à l'écran. La visioconférence aujourd'hui on n'en a pas trop l'utilité. Le WebEx apporte un support écrit ou une image, par exemple un morceau de plan en 3D qu'on va tourner un petit peu dans tous les sens, cela permet de discuter avec un support visuel. - C'est vrai que, quand on reçoit des hôtes américains, on ne voyage pas. Mais au niveau de la langue, il y a l'opportunité de faire quelque chose. Il y a beaucoup de personnes qui ne se servent malheureusement pas de cette opportunité. Ils ne vont pas trop aller vers ces gens-là alors que l'opportunité et le potentiel sont là. - C'est beaucoup plus facile de parler à quelqu'un, quand il est en face que de téléphoner. |
| AE_Equip1 | - On est plusieurs, donc même s'il y en a un qui ne saisit pas tout, l'autre l'aura peut-être compris. On peut s'aider, c'est plus facile. |
| PRO_Avion2 | - Pas facile non plus. Déjà quand vous avez un interlocuteur ce n'est pas facile. |
| PRO_Serv | <ul style="list-style-type: none"> - Quand on a un phone call international, c'est l'anglais tout le temps. - Ils peuvent parler aux clients, ils peuvent parler aux collaborateurs indiens, ils peuvent parler à la direction. - Là où l'exercice est plus facile, pour la « mise en bouche » de l'anglais, c'est quand on a des phone calls avec des Allemands. |
| PRO_Syst | <ul style="list-style-type: none"> - Oui, on a des phone calls. On fait des phone calls à plusieurs postes avec des « araignées »⁵⁷ ; on a des « araignées » dans les salles de réunion. On utilise cela, c'est un outil qui marche très bien. - On utilise de temps en temps les conférences vidéo. Assez curieusement, cela n'a pas beaucoup de succès. On a une salle avec une caméra, un écran. Finalement, cela ne marche pas tellement bien, c'est curieux. La conférence téléphonique marche nettement mieux. Je crois que ce qui ne marche pas dans la conférence vidéo, c'est qu'on voit une image un peu détachée, c'est loin. Je crois que cela marcherait nettement mieux avec une petite caméra de part et d'autre. On ne se sent pas trop impliqué. Et j'ai déjà remarqué dans ces conférences vidéo, on voit souvent des gens qui se lèvent, qui sortent de la salle et puis un autre qui arrive, « c'est qui celui-là ? ». - Il y a un truc qui marche très bien, c'est ce qu'on appelle la conférence |

⁵⁷ Nom donné à l'appareil téléphonique utilisé dans ces téléconférences, en raison de sa forme.

| | |
|--------------------|--|
| | <p>WebEx. C'est le téléphone et on peut montrer des choses à l'écran. Par exemple un dossier. Avec la souris, on suit les documents. On parle à la personne en lui montrant. Comme si on était en face de lui et on lui montrait un papier. Cela a beaucoup de succès. Il faut s'abonner au réseau. L'autre est aussi abonné et on voit la même image. Par exemple, avec une compagnie québécoise, on va parler français mais leurs documents sont en anglais. Ils envoient par e-mail un document, donc on peut le regarder, on dit OK, on le met sur WebEx, on le regarde ensemble. Ce sont les Canadiens qui nous tournent les pages, en nous donnant des explications. Cela permet d'afficher un document qui est consultable par les deux parties, généralement en anglais et on discute sur les résultats.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oui, l'écrit pour supporter l'oral. Le WebEx, les e-mails, cela facilite la vie. Les petits traducteurs en ligne, cela peut permettre de se décomplexer un peu. |
| DRH_Telecom | - La visioconférence, on travaille beaucoup par visioconférence. |
| PRO2_Avion1 | - Un niveau technicien qui s'occupe, par exemple, de Quality Supply Chain a des interfaces dans le monde entier, et donc aujourd'hui ce sera par visioconférence avec un Allemand, un Espagnol ou un Anglais. On ne fait pas des réunions comme ça, c'est de la visio, qui est en anglais et le compte rendu est en anglais. |
| PRO_Logic | - On fait beaucoup de WebEx, entre autres avec les clients, sur des présentations de nouveautés. Le WebEx est très utile. En fait, il peut y avoir des formations ponctuelles sur des nouveautés, sur des produits, il peut y avoir des démonstrations auprès des clients, des partenaires. En règle générale, on les utilise principalement sur ces cas-là: pour présenter des nouveautés et des mini formations via le WebEx. |
| PRO_Struct1 | - Eh bien, des conf calls ou phone calls. On fait des visios. Tous les soirs, on a des réunions avec les Américains avec ça [il montre l'appareil servant aux téléconférences] et avec l'ordinateur. On visionne l'ordinateur. Toujours des supports et toujours en anglais. Il y a des schémas, des dessins, des photos. On a aussi des réunions. Tout technicien peut avoir des réunions avec les Américains. Même les avoir au téléphone. |
| | Réunions |
| DRH_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Nous nous avons une politique d'amélioration continue, des chantiers kaizen. - Donc dans ces équipes-là, il y a souvent des Américains qui viennent, surtout lorsque c'est technique. Donc il faut être capable aussi de les accueillir en anglais donc « Bonjour comment ça va ? Ça s'est bien passé, le voyage », etc. Savoir aussi accueillir son homologue américain ou anglais. Mais la majorité des contacts sont professionnels et techniques. Chacun dans son domaine, méthodes, engineering RH. - Les réunions pour les techniciens vont se faire en français sauf s'il y a une personne de nationalité étrangère, alors tout se fait en anglais. Vous allez avoir cinq Français, un étranger de langue anglaise ou même de nationalité allemande, tout va se faire en anglais. On part du principe que la personne est invitée dont on se met à sa disposition. |
| DRH_Telecom | - Quand on va avoir une personne qui va travailler en assistance technique chez notre client, cette personne-là va être amenée à côtoyer des équipes et |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>dans ces équipes il va y avoir des fois des Allemands, des Espagnols, des Anglais. Et les réunions se feront...alors cela c'est handicapant parce que les réunions par exemple... on a une jeune fille qui est rentrée comme assistante d'ingénieur, donc sur site client, eh bien notre client travaille avec Avion 1 donc certaines fois, elle doit assister à certaines réunions et là elle doit parler anglais et comprendre l'anglais.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il faut qu'il connaisse son métier, mais il faut aussi qu'il défende les positions de la société. Savoir défendre les positions. Après il y a les gens qui font tous les programmes, ce sont les personnes qui reçoivent le planning du bureau d'études et qui après vont interfacer quand il y aura des réunions avec le client pour dire: « Eh bien voilà sur telle activité on en est là, on n'a pas dépassé le délai » ou bien : « Attention on va dépasser les délais ». Cela se passe en anglais. |
| PRO_Avion2 | <ul style="list-style-type: none"> - Vous allez nommer un gars responsable d'un work package, eh bien, c'est lui qui va animer la réunion, c'est lui qui va donner des directives, c'est lui qui va faire les comptes rendus. Donc il faut le parler, il faut bien maîtriser la langue parlée. À la limite, à l'écrit, il [le technicien] aura plus de temps pour bien vérifier les fautes d'orthographe. Il faut qu'il sache animer. |
| PRO_Struct1 | <ul style="list-style-type: none"> - Il arrive qu'on fasse des réunions ici. Il suffit qu'il y ait un Américain et tout le monde parle anglais. - Tout technicien peut avoir des réunions avec les Américains. Même les avoir au téléphone. - Le face-à-face. C'est beaucoup plus simple qu'au téléphone. On n'a qu'à faire une grimace et ils reformulent. Et puis, on peut toujours prendre un papier et faire un dessin. - Même quand on fait des réunions avec Saint-Nazaire, il y a toujours un Allemand. Il y a huit Français et un étranger, voilà c'est en anglais. |
| PRO_Serv | <ul style="list-style-type: none"> - On a des revues de projet internes qui sont faites tout en anglais. Alors même si, dans la salle quand on fait des revues de projet, il n'y a que des français, on s'évertue à préparer au moins le document tout en anglais. |
| PRO_Syst | <ul style="list-style-type: none"> - On a des réunions en anglais, des présentations. S'il y a un Anglais parmi nous, la réunion se fait en anglais. S'il n'y a que des Français, elle se fait en français. Mais le compte rendu parfois peut se faire en anglais parce qu'il doit être diffusé à l'extérieur. |
| AE_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - Il y avait un Allemand qui ne parlait pas très bien français et on a parlé anglais. Il y a eu un moment, le sujet est devenu un peu chaud et on a dit : « Désolé, on va passer en français un petit moment ». On est passé en français pour s'expliquer, comme c'est un peu tendu des fois, ça reste plus simple... Il est habitué, il comprend un petit peu ce que l'on dit aussi. C'est vrai qu'il y a des fois où on ne s'en rend pas compte. |
| AE2_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Maintenant on fait des réunions, on parle en anglais. |
| | Autres tâches orales (techniques ou non) |
| DRH_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - On peut être amené à déjeuner avec eux et parfois, si l'équipe s'est vraiment bien entendue, ils peuvent aller le soir ou le dernier soir dîner ensemble. Ce n'est pas une obligation, mais on va dire que c'est dans l'ordre courant des relations professionnelles. |
| PRO_Struct1 | <ul style="list-style-type: none"> - Oui bien sûr, parce qu'on n'est pas toujours en train de parler technique. |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>De temps en temps on parle du week-end, la famille, etc. On est des humains quand même! Parce que si on doit parler de 8 heures du matin à 8 heures du soir anglais technique... Je sais que j'ai toujours des problèmes de vocabulaire, on arrive à détourner. Au restaurant, des choses comme ça...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parce que les mots techniques, il faut bien les relier entre eux. L'anglais général, c'est le côté humain, relationnel avec le client. On ne peut pas tout le temps être avec eux et ne leur parler que l'anglais technique. |
| | 2.3 Tâches écrites |
| PRO_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Ils sont plus à l'aise la plupart du temps sur l'écrit, parce qu'ils peuvent prendre leur temps et puis, c'est un apprentissage qui est moins brutal, on va dire. |
| | E-mails |
| DRH_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Les e-mails, beaucoup beaucoup. |
| PRO_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Oui régulièrement. Pour communiquer entre eux rarement, à moins que dans la boucle de l'e-mail il y ait quelqu'un d'anglophone, parce qu'il y a des anglophones chez nous. Certains représentants de nos clients, certaines personnes qui travaillent avec nous... |
| AE_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - En interne on parle en français, mais dès qu'on doit s'adresser à la maison mère aux États-Unis, on parle en anglais. Ou bien si les messages sont susceptibles d'être envoyés, pour des sujets épineux, même entre nous on écrit en anglais. - Quand on parle entre techniciens, on ne fait pas dans les grandes phrases, on va directement à l'essentiel. - En confirmant [l'oral] par écrit, parce que ce n'est pas évident. |
| AE2_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Il y a des termes qui reviennent souvent, des phrases qui reviennent souvent. Après, dans les mails on ne parle jamais du beau temps, de la pluie... - [est-ce que vous utilisez les mails pour confirmer quelque chose qui a été dit à l'oral ? Au téléphone ou en téléconférence ?] Oui oui. Ça m'arrive quand j'ai une réunion. Derrière on fait un petit bilan, mais c'est vraiment léger par mail et puis on décrit les tâches pour que tout le monde soit d'accord, que ce soit bien compris et ne pas laisser une réunion orale finir comme ça. En général, on crée aussi des to do lists, pour les tâches à faire. |
| DRH_Telecom | <ul style="list-style-type: none"> - Les mails, tout ce qui est correspondance avec le client sur un sujet, du technique, ça dépend du domaine d'activité dans lequel il est, ce peut être très très pointu |
| PRO_Logic | <ul style="list-style-type: none"> - On est souvent amené à communiquer par mail avec nos collègues anglais en sachant que c'est important de pouvoir écrire un mail, de le rédiger en anglais avec les formules de politesse qui se doivent. - Le mail pour nous est quand même un outil qui nous aide beaucoup. |
| PRO_Struct1 | <ul style="list-style-type: none"> - [Les e-mails] qui partent chez le client, oui [sont en anglais]. Entre nous, c'est en français, sauf s'il y a en copie un Américain. C'est souvent en anglais. Disons, un tiers est en anglais. - Ou on le fait répéter [pour confirmer le téléphone], ou on envoie un e-mail. Par écrit c'est plus facile, parce qu'on peut aussi aller dans un traducteur... qui ne nous dit pas toujours de bonnes choses mais... |
| AE_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - Les e-mails, la réponse aux questions des clients, faire des présentations PowerPoint. |

| | Documentation technique |
|--------------------|---|
| DRH_Equip1 | - Lecture et interprétation de documents techniques, rédaction de gammes pour l'Allemagne. |
| AE_Equip1 | - [Des rapports] et des présentations, des cahiers des charges. Tout ça reste très technique dans tous les cas. On ne fait pas du contrat. On fait des phrases, mais ça reste très « archaïque ». (Rires) |
| PRO_Logic | - [Le plus difficile au début] c'est la découverte des produits quand ils sont uniquement en anglais et que l'on a peu de connaissances on va dire, sur les débuts. On a nos petites astuces et les outils sur Internet qui sont très commodes. - A l'écrit on a le temps de pouvoir se rattraper et puis les logiciels étant en anglais, on peut récupérer directement le vocabulaire. Cela nous permet d'apprendre beaucoup plus vite. |
| PRO_Struct1 | - Aussi, toute la documentation technique qu'on doit rédiger pour leur donner. Quand il y a des rattrapages à faire, on doit rédiger des documents techniques, on fait beaucoup de dessins, surtout du visuel, mais il y a quand même quelques phrases à mettre en anglais. C'est de l'anglais vraiment de base, beaucoup technique. Il y a des documents, des procédures que l'on est obligés de faire en français et en anglais. - En anglais, on a beaucoup de lecture, par contre. Tous les documents sont en anglais. Même fait par notre bureau d'études qui est français. |
| AE_Avion1 | - C'est l'anglais écrit de la doc.[Simplified Technical English] - Je m'occupe de la définition des produits pour les futurs avions - Mais dire quelles données vont aller à quel endroit dans le manuel, donc typiquement, par exemple, décider si ce sera de l'anglais simplifié ou pas. Le product definition est forcément aussi rédigé en anglais, par contre là, c'est de l'anglais normal, on va dire. - Notre plus-value c'est cela, c'est mettre des documents qui ne sont pas forcément utilisables comme cela, dans un langage et un format utilisables par les équipes de maintenance. |

7.3 Utilisation de la L2

| | |
|-------------------|---|
| Thèmes | 3 Utilisation de la L2 |
| Entretiens | 3.1 Problèmes langagiers |
| | Franglais, STE, L2, caractérisation de la langue |
| DRH_Equip1 | - On est quand même « baigné » de plus en plus et comme on a notre propre jargon [Equip1], on fait beaucoup de franglais. On en fait toute la journée. - Pour le technique, on dira qu'il y a un endommagement sur un fan cowl. On ne va pas dire qu'il y a eu un endommagement sur un capot de soufflante. Après le fan cowl, ça va devenir qu'il y a eu un endommagement sur le fan (rires) qui est donc un ventilateur mais pour nous le fan, ça va être le fan cowl. Après, petit à petit, on acquiert aussi la langue [Equip1]. D'ailleurs souvent en entretien, je dis : « N'ayez pas peur, on parle le [Equip1] ici, du français, de l'anglais, du technique et du [Equip1], dans l'aéronautique je pense on peut s'en sortir avec le [Equip1] ». |

| | |
|--------------------|--|
| PRO_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - [Le franglais] C'est plutôt dans la communication avec les opérateurs qui se sont approprié certains mots anglais techniques. Par contre, ils n'ont pas la grammaire et le minimum de vocabulaire qui va autour. - Les mots-clés techniques sont à connaître. Ensuite l'anglais courant est important car il fait le lien qui va permettre, très rapidement, sur les conversations téléphoniques de pouvoir s'exprimer avec aisance. |
| AE_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - [Des anglicismes] Toute la journée. Tous les termes techniques sont en anglais. On fait des anglicismes. - [Avec la grammaire française] Tout à fait. |
| AE2_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Disons qu'il y a certaines pièces ou certains systèmes ou certains procédés qui ont des termes anglais, donc on garde le terme anglais. Je n'ai pas d'idée comme ça, un exemple, mais on va garder le terme anglais, parce que c'est universel. C'est comme les pièces des avions, si on a un terme en anglais on le garde en anglais, on ne va pas le traduire en français. |
| PRO2_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - Pour ceux qui maîtrisent bien l'anglais, c'est facile. Pour ceux qui sont en difficulté, des fois c'est un peu plus difficile. Après, on est dans un anglais professionnel. On n'est pas dans un anglais où on fait très attention à la grammaire, aux conjugaisons. Le but c'est qu'il n'y ait pas de contresens, et que la personne comprenne ce que l'on veut dire. On est dans un anglais professionnel et non pas dans un anglais « linguistique ». |
| PRO_Struct1 | <ul style="list-style-type: none"> - La grammaire, ce n'est pas toujours ça. Je n'ai jamais été très bon en anglais, d'ailleurs. J'arrive à me débrouiller, à me faire comprendre. C'est tout ce qu'on veut, comprendre et se faire comprendre. Pouvoir communiquer. - C'est vrai que toutes les références, les noms qu'il y a sur les plans, on garde les noms en anglais. On les sait en français mais on le dit en anglais, parce que ce sont les noms qu'il y a sur les plans, qui sont tous en anglais. |
| PRO_Serv | <ul style="list-style-type: none"> - Les termes techniques sont connus, sans problème puisqu'on voit toujours revenir les mêmes termes. Par contre tout ce qui est, je dirais, coté « littéraire », rédaction ainsi de suite c'est un peu plus compliqué. Cela reste du Keep it short and simple, donc ce n'est pas très valorisant quand on doit faire une proposition commerciale. Il y a un peu une problématique par rapport à cela. |
| AE_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - [Simplified Technical English] On l'emploie pour une grande majorité de notre doc de maintenance. - On a des formations pour apprendre à le rédiger mais comme ce n'est pas forcément idéal, on a un service linguistique ici à [Avion1] qui intervient en support. Il relit nos procédures et ce service corrige ou applique l'anglais simplifié en fonction des règles. - Comme c'est présenté, ce serait pour que tout le monde, même n'ayant pas un niveau forcément très élevé en anglais, puisse comprendre les procédures et donc pour que nous, en fait, on présente les procédures d'une façon synthétique, directive, qu'il ne puisse pas y avoir d'interprétations, que les phrases ne soient pas trop longues parce que c'est limité à un certain nombre de mots. Je ne sais plus, je crois que c'est une vingtaine, ça dépend si c'est de la description ou de la procédure. - Quand on a des manuels qui donnent des principes, comme des manuels de réparation de structures ou des manuels dont moi je m'occupe...eh bien... Cela ne marche pas, parce qu'on utilise beaucoup des tournures du type « you should », « it could be », « make sure »... « Make sure », cela revient |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>tout le temps en anglais simplifié. On ne dit pas «check», on dit : « do the check of». Il y a des mots qu'on ne peut pas utiliser.</p> <ul style="list-style-type: none"> - [Le Simplified Technical English est plus orienté] tâches, procédures alors, quand on fait de la description où on essaye d'expliquer quelque chose par exemple pour une consigne... - C'est l'anglais écrit de la doc. - On a des dictionnaires d'anglais technique qui avaient été édités d'ailleurs, je crois, par l'Aérospatiale à l'époque, puisqu'ils sont dans les quatre langues. Et puis après on a le service linguistique ici. Ce sont des gens qui contrôlent notre anglais simplifié dans les procédures et qui peuvent nous aider à rédiger. - Ce qu'il y a de drôle, c'est que maintenant que je suis à l'aise en anglais et avec notre anglais « tout terrain », il y a des choses que j'oublie en français, des termes techniques. - Même dans le français utilisé à [Avion1], il y a plein de mots en anglais. Le français [Avion1], c'est tout bêtement des collègues, ils n'impriment pas quelque chose, ils le print. C'est le franglais [Avion1]. - Typiquement au niveau des passés, par exemple. Dans le Weekly report, on met forcément des choses au passé puisque c'est ce qu'on a fait la semaine d'avant. En général, les Anglais si je ne me trompe pas, utilisent plutôt le prétérit, alors qu'un Français qui va parler du passé, va utiliser une forme progressive, un passif, ou quelque chose comme ça, "it has been" avec trois participes passés qui se suivent. Si on le lit, on voit les gens qui ont réfléchi en anglais, qui sont à l'aise par rapport à ceux qui ont réfléchi en français et traduit. |
| PRO4_Avion1 | - Ça, c'est notre métier [le Simplified Technical English]. C'est l'anglais de notre métier de rédacteur. C'est l'anglais qu'on livre à nos clients. |
| | Difficultés, problèmes |
| DRH_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Les phone calls, on a besoin de faire des formations. - Ils durent une demi-heure, une heure par semaine quand même. - Cela demande quand même beaucoup de concentration quand on n'est pas fluent et puis ce n'est pas tout d'écouter, il faut vraiment le comprendre. Au départ ils ne sont jamais seuls, à moins que la personne soit vraiment bilingue. Ils sont au moins toujours avec un responsable. J'espère, et c'est ce qu'on leur demande, qu'ils disent quand ils ne comprennent pas. |
| PRO_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Les deux points difficiles c'est de s'acclimater au nouveau monde technique qui est face à eux, avec le vocabulaire qui va avec et surtout faire face au phone call, à la fois dans l'expression et dans l'interprétation de ce qui est dit. Il y a des gens qui ont un bon niveau d'anglais, par contre la phonétique en face, difficile. - Il y a des gens qui arrivent à franchir le pas très vite, ils vont faire des progrès, alors qu'il y en a d'autres qui font un blocage. Et puis après, il y a la timidité de s'exprimer. Et cela c'est dommage, ils ne parlent pas fort, ils n'osent pas, alors qu'ils ont quand même un minimum de vocabulaire. Le problème c'est qu'ils veulent toujours raisonner en étant précis, compliqués alors qu'il faut au contraire, simplifier. C'est comme ça, en commençant de manière très très simple, que l'on arrive après à construire. |
| AE_Equip1 | - La conversation, quand il y a un sujet épineux, au téléphone...Pour se faire comprendre quoi, pour être sûr que l'information passe bien. |

| | |
|--------------------|--|
| DRH_Serv | <p>- Les personnes ont l'anglais scolaire. Moi je parlais avec certains où cela s'est mal passé parce que les verbes irréguliers... et. ils sont très scolaires et à l'IUT, on peut leur dire que l'on fait de l'anglais mais on n'est plus dans le même cadre qu'avant, donc tous les complexes que vous aviez, vous les mettez derrière vous et je pense que c'est important. Certains le disent oui quand même... c'est différent ce que l'on voit à l'IUT.</p> <p>- Le lien avec les écoles pour nous est important ; c'est là où quelque part on fait connaître notre entreprise. C'est là où quand les gens sont en recherche d'emploi, si ce qu'on leur a dit les a convaincus, ils viendront vers nous. C'est un vivier de recrutement ; c'est important d'avoir des relations avec les écoles, comme ce que l'on fait aujourd'hui lors de l'entretien, c'est échanger parce que l'on se rend compte qu'entre l'école et le moment où ils arrivent dans l'entreprise, dans le monde du travail il y a un gros décalage. Donc c'est bien quand on arrive à en parler. Les relations école/ universités et monde du travail c'est très important dans ce sens et aussi de tisser des partenariats avec des stagiaires, des apprentis. C'est vrai par rapport à l'anglais, il n'y a pas vraiment de lien entre les universités et entreprises...</p> <p>- Comme l'a dit le chef d'agence, dans deux ans le recrutement se fera en anglais pour les techniciens. D'ailleurs, je trouve que votre démarche est très bien...</p> |
| PRO_Serv | <p>- C'est plutôt l'anglais courant. Parce que les mots techniques on les voit passer souvent, même si on ne les intègre pas tout de suite, et inconsciemment ça rentre quoi... C'est vrai que c'est important de connaître les termes techniques, mais on les apprend vite.</p> |
| PRO_Serv | <p>- Mais le gros point problématique aujourd'hui c'est que l'on est amené à converser avec des Allemands, avec des Anglais que ce soit par téléphone ou en réunion et là il y a blocage. Ce blocage-là est dû essentiellement à la personnalité et au complexe que peut avoir la personne à parler anglais.</p> <p>- Il y a un vrai travail de fond à avoir là-dessus et on voit bien que les gens qui se débrouillent en anglais, ils ne parlent pas forcément très bien en anglais mais ils n'ont aucun complexe. À partir du moment où on arrive à faire sauter ce complexe-là, après... on arrive mieux à se débrouiller donc on progresse.</p> <p>- Lire et écrire ce n'est pas un problème, avec tous les outils que l'on a aujourd'hui. Le problème c'est parler. C'est clair. Après, les présentations en anglais ce n'est pas très compliqué.</p> <p>- C'est important parce que le fait de ne pas trop le parler ou le fait d'avoir ce complexe-là, on va être très minimaliste dans ce que l'on va devoir dire et quand vous devez argumenter commercialement ou autre, si vous êtes minimaliste ce n'est pas très accrocheur.</p> <p>- La plupart on voit que c'est [le pourcentage de compréhension] nettement à plus de 75 %, ils le comprennent.</p> |
| PRO_Equip1 | <p>- C'est clair qu'aujourd'hui un jeune qui sort de l'IUT a des bases d'anglais, mais il y a un pas à faire, pas toujours évident. Parce que, déjà, il y a un anglais technique qui est chez nous très particulier, parce que c'est le monde des nacellistes et puis s'il va chez Avion1 sur les trains d'atterrissage, ce sera un autre monde et sur la voilure encore un autre monde.</p> <p>- C'est vrai qu'à l'école ils apprennent, mais ils ne sont pas devant l'urgence. Là ils sont plus demandeurs et réceptifs...</p> |
| DRH_Telecom | <p>- Quand ils apprennent l'anglais à l'école, ils ont des supports, ils font de</p> |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>l'oral mais ce n'est pas comme quand on fait un stage à l'étranger ou quand on fait une expérience à l'étranger où là on est vraiment obligé d'aller au-devant des autres et de se débrouiller et surtout d'enlever un peu les complexes. Parce qu'en fait c'est ça. Souvent ce qui se passe, c'est qu'ils ont du mal à s'exprimer, parce qu'ils ont peur de faire des fautes et du coup cela crée des barrages, des blocages.</p> <ul style="list-style-type: none"> - C'est la peur de se lancer. - [Puis, rapportant les propos d'une technicienne employée dans une autre entreprise] : « Au niveau des structures, je n'y arrive pas à construire des phrases, comme ça, du tac au tac. Si quelqu'un me pose une question et je dois réfléchir et répondre sur un domaine technique ». <p>Le problème que j'avais remarqué c'était des gens qui étaient déjà en activité depuis trois ou quatre ans et qui, au niveau de l'anglais, on voit quand même qu'ils ont un lexique mais c'est ce blocage. Après faut qu'il y ait la motivation, c'est important.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les techniciens me disaient qu'ils se font des phrases types. Donc ils m'ont montré, ils ont des pages avec des phrases types entières et en fait, ça leur sert pour l'écrit. Ils recopient des phrases types et ils répondent aux mails comme cela. Par exemple j'ai eu un monsieur l'autre jour qui faisait de la qualification, donc il répondait tout en anglais et alors à l'oral par contre, il n'y arrivait pas. Et pourtant quand il m'a montré ces documents, c'était quand même un anglais soutenu. - Je pense que ce monsieur était un peu plus âgé et qu'il avait peut-être un manque de confiance en lui, aussi. - Avoir les réponses, donc des phrases de transition. Parce que les réponses ce n'est pas tout noir ou blanc, il faut des fois moduler ses propos [...] c'est-à-dire que le client ne va pas être content, par exemple. Il va dire que techniquement on a répondu à son problème mais pas tout à fait, donc il va demander à faire évoluer quelque chose, ou faire un travail en plus. Il faut lui répondre en disant que l'on a pris en compte sa demande mais que lors de la définition du cahier des charges, il n'avait pas émis cette hypothèse. On ne pouvait pas le savoir, on ne pouvait pas répondre à sa demande. Voilà, des phrases un peu de ce type et puis tout ce qui est : « J'ai bien compris votre demande », « J'ai bien compris votre besoin », « Nous avons essayé d'y répondre », « Nous allons y répondre plus vite », déjà comme cela parce que c'est cela souvent qu'ils n'ont pas. Quand il répond, en fait, souvent oui non, c'est trop carré. |
| PRO2_Avion1 | <ul style="list-style-type: none"> - À un certain moment, il faut qu'il ait la capacité, non pas simplement d'écouter ou connaître techniquement le sujet, mais aussi de pouvoir avoir à négocier en anglais, vous voyez ce que je veux dire. - Je pense que ce qui est le plus dur, c'est de se lancer à parler. Ce qui est dur aussi c'est au niveau de la compréhension. |
| PRO_Struct1 | <ul style="list-style-type: none"> - Je pense que c'est l'écrit [qui pose le plus de problèmes]. Quoique maintenant avec les ordinateurs, c'est beaucoup plus simple. Le problème avec les traducteurs, c'est que pour l'anglais courant c'est bien, mais pour le technique c'est souvent faux. Donc on est obligé de corriger chaque fois ce qui est traduit. On ne peut jamais l'utiliser tel quel, sauf si c'est pour raconter son week-end, alors ça marche! - Une erreur d'anglais [a des conséquences] ? Entre techniciens, non pas |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>trop, parce qu'on est en communication avec d'autres techniciens en face, qui connaissent le travail. S'ils voient une aberration, ils le disent. Il faut quand même remettre les choses, c'est qu'en face de nous, on a des gens comme nous. Ils font le même travail, le travail c'est le même, qu'il soit fait en France ou ailleurs, donc le produit lui-même, c'est la même chose; ce qui aide beaucoup.</p> |
| PRO_Serv | <p>- Pour vous faire part de mon expérience, mais je l'ai pas mal recoupée avec des collaborateurs, c'est que l'anglais au collège, on nous apprend les bases de l'anglais où vraiment on progresse pas mal. Au lycée, je pense qu'on perd le fil, parce que l'on passe sur de l'analyse de textes au même niveau que l'on pourrait faire de l'analyse de textes en français. Le bac ça fait 30 ans que je l'ai eu mais je le vois maintenant... On oublie le vrai parler quoi, et la communication. Et après, à l'université, à l'IUT en particulier on retrouve ça, on peut revenir sur les fondamentaux de l'anglais, on va apprendre des termes techniques, on va se retrouver, mais c'est presque ...trop tard et avec deux heures par semaine, c'est... Et ça dans le cursus scolaire, il y a vraiment la période lycée qui... Ou alors si, pour les gens qui font littéraire, c'est bien. Pour les gens qui ont l'esprit plus scientifique ou plus technique cela ne va pas du tout. On le voit, nous, sur le terrain [...]</p> |
| | Besoins |
| DRH_Telecom | <p>- [anglais] Général. Parce que le technique ils travaillent beaucoup là-dessus et ce sont des mots qui reviennent toujours dans le même contexte. Ils ont des logiciels anglais, on a des techniciens qui travaillent toute la journée sur des logiciels anglais. Après, quand on leur demande de prendre un client au téléphone, ils ne veulent pas ou alors ils ont du mal à comprendre. Mais je pense que c'est par manque d'habitude.</p> |
| PRO_Avion2 | <p>- Il faut savoir entendre et bien comprendre. Le nombre de problèmes qu'il y a parce qu'il y a des malentendus, mauvaise interprétation, mauvaise compréhension, c'est terrible et puis après aussi ne pas se tromper quand on parle.</p> |
| PRO_Struct1 | <p>. Ils ont beaucoup de manques en mots techniques propres à l'aéronautique. On ne peut pas dire qu'ils soient formidables en anglais non plus, de toute façon, ils ne peuvent que progresser, en étant obligé de le faire.</p> |
| PRO_Syst | <p>- Pour les techniciens, nous demandons un bilinguisme qui est « je comprends ce que je lis ».</p> <p>- Les techniciens qui sont orientés vers le client, le support, ils parlent anglais...parce qu'ils interviennent techniquement chez le client. Ils doivent pouvoir communiquer avec le client. Tout ce qui est commercial, support technique, bilingue au niveau du technicien.</p> <p>- Le technique vient tout seul. Il dépend tellement du milieu dans lequel on va aller. Un vocabulaire de base... Leur donner ses réflexes pour les rassurer, qu'il existe des petits traducteurs ... en leur montrant qu'il y a des limites en traduction. Cela rassure un peu.</p> |
| AE_Equip1 | <p>- Du parler. Au fil du temps, le vocabulaire rentre assez vite... du parler, peut-être mettre un peu de côté la grammaire qui finalement, vient toute seule. On n'a peut-être pas dans notre métier besoin de connaître tous les temps par cœur...quitte à ce que ça soit pas toujours correct au début et que ça vienne après. Parler de sujets un peu plus concrets, je ne sais pas... peut-être liés à des projets qu'ils font à l'IUT, des trucs comme ça...où ils savent</p> |

| | |
|--------------------|---|
| | de quoi ils parlent. |
| AE2_Equip1 | <p>Oui, moi je me suis fait souvent aider, pour la compréhension par des collègues de travail qui ont de l'expérience, qui parlent anglais couramment, on va dire. Pour la compréhension orale, pour expliquer au téléphone au début... Après, pour certains termes techniques, parce que, au début, moi je ne connaissais pas vraiment tout, j'ai appris sur le tas un petit peu aussi. C'est vrai qu'au niveau des termes techniques, pour écrire des mails au début.</p> <p>- [Aide de l'Internet] un petit peu et aussi on a un dictionnaire technique, ça nous aide. Mais c'est vrai que c'est plus simple d'aller demander à quelqu'un. Après on a accès à Internet, intranet, aux documentations de l'entreprise, les collègues, on a de l'aide.</p> <p>- Au début c'était surtout la compréhension orale et puis aussi le parler puisqu'au début j'ai quand même eu pas mal de phone calls, donc c'est peut-être pour cela. Ensuite, bien sûr, tout ce qui est mots techniques, vocabulaire technique pour après écrire des mails... Parce qu'une phrase, on se fait comprendre, mais si on n'a pas le mot technique, c'est un peu difficile. En gros, c'était ça. La traduction aussi, le vocabulaire technique surtout axé aéronautique puisqu'on est dans l'aéronautique. Après c'est vraiment comme je le redis, la compréhension orale avec l'accent. Un Français qui parlait même au début je le comprenais mais l'accent, les Américains, ils parlent vite, c'est un accent différent. Et puis, se faire comprendre aussi, le vocabulaire.</p> <p>- [Difficultés] plus à l'oral oui. Pour écrire un mail, si je prends 10 minutes, je prends 10 minutes. Je vais chercher dans le dico ou autre, alors qu'à l'oral il faut que ce soit de suite.</p> <p>- à l'écrit ça allait mieux, techniquement pour le vocabulaire aussi, petit à petit, on apprend. Pour le parler, il faut parler et pour la compréhension, il faut écouter. Il faut pratiquer, si possible régulièrement.</p> |
| | Suggestions |
| DRH_Serv | <p>- C'est là où il faut les sensibiliser les jeunes, c'est la langue de travail.</p> <p>- Deux heures en IUT, c'est juste, ce n'est pas beaucoup.</p> |
| DRH_Telecom | <p>- Faire beaucoup beaucoup d'oral et travailler les structures qui permettent d'être dans un milieu et de pouvoir communiquer avec les autres.</p> <p>- Rencontrer des Anglais ou des Américains.</p> <p>- Qu'il y ait des échanges.</p> |
| DRH_Avion1 | <p>- Par mon expérience personnelle, ce qui manque dans l'enseignement de l'anglais en France c'est l'expression orale. Cela, un séjour à l'étranger peut permettre d'y remédier. Voilà, pour la grammaire, on a les bases, on est bien, aussitôt qu'on arrive en entreprise, on est un petit peu perdu sur la capacité à s'exprimer.</p> <p>- Disons, du fait de la longueur des études, le niveau avancé est moins exigé qu'au niveau des ingénieurs. Par contre, c'est systématique, tous les ingénieurs sont très à l'aise en anglais; pour les techniciens donc on va dire : connaissances de base.</p> |
| PRO_Avion2 | <p>- Donc je mettrai plus l'accent dans la formation sur « j'écoute, je parle, j'écoute, je parle, j'écoute, je parle ».</p> |
| PRO_Struct1 | <p>- Des fois on ne parle pas assez, la conversation, le téléphone. Ça c'est du systématique, des fois le client il nous téléphone. Quand en face, ils ont un</p> |

| | |
|-------------------|--|
| | problème, ils nous téléphonent. Eux, ça ne les dérange pas, parce que c'est leur langue. |
| PRO_Serv | - Il faudrait arriver à proposer un stage intensif d'une semaine typiquement, où ils ne font que de l'anglais et ça, ça aide beaucoup. - Autrement, les semaines intensives c'est vraiment bien. On commence en faisant la KISS attitude (Keep it short and simple) mais tous les jours on enrichit d'un mot ou d'une expression supplémentaire. |
| PRO_Syst | - Je crois qu'il est essentiel que l'on donne des trucs aux collaborateurs pour être à l'aise. Je crois qu'une des choses qui fonctionne bien, c'est de pouvoir dire des choses du style « parlez un peu moins vite ». Et même on peut dire à son interlocuteur, il ne faut pas le prendre comme de l'hypocrisie, comme on n'a souvent pas le temps : « Pouvez-vous m'envoyer un e-mail ? ». Le fait de recevoir un e-mail va nous permettre de bien comprendre de quoi il veut parler. En plus, cela permet de donner une preuve écrite de ce que la personne a dit. Donc on reçoit l'e-mail, on comprend, et à partir de cet e-mail on va pouvoir rappeler. On va pouvoir préparer sa réponse. On sait de quoi il parle et on va pouvoir rappeler ou on va continuer la conversation par e-mail parce que c'est plus facile. Donc on va pouvoir utiliser de l'écrit qui est presque de l'oral vu que c'est de l'écrit qui est instantané. - L'outil e-mail est un outil très apprenant pour la langue anglaise. Il va permettre de découvrir des mots, de les utiliser et en même temps peut-être d'avoir un peu de communication orale, qui permet d'entendre le son qui correspond au mot. Et on s'habitue petit à petit. Je crois que c'est une très bonne méthodologie au début de commencer par s'envoyer des e-mails. L'e-mail est un bon point d'appui pour travailler sur le téléphone ou même pour préparer des réunions. Il permet de structurer les choses. Même entre Français on écrit en anglais, parce qu'en copie on peut avoir des personnes qui parlent anglais. Donc on peut avoir de l'anglais par des natifs, de l'anglais par des non natifs. - Pour les licences qualité, on pourrait commencer avec une norme, c'est-à-dire avec quelque chose qui va leur servir... par exemple la 9100 ou la 9000 qui existent en anglais. D'ailleurs, elle est publiée originellement en anglais et elle est traduite par la suite. Ce serait intéressant de leur donner les deux documents. C'est une norme internationale. Ainsi ils apprendraient les termes de leur métier. |
| PRO_Equip1 | - Il y a deux sortes d'exercice qui pourraient être utiles. Leur demander d'essayer d'interpréter quelque chose de très technique dans lequel ils ne connaissent pas la moitié des mots et leur demander de comparer l'un par rapport à l'autre pour voir ce qu'ils ont compris. Ensuite, voir comment ils ont réussi à comprendre ou ne pas comprendre...et puis peut-être aussi faire une simulation de conversations téléphoniques comme cela se passe chez nous. Voir s'ils ont compris la globalité du sujet ou bien savoir jusqu'à quel niveau ils ont compris. |
| AE_Avion1 | - On avait deux ou trois heures d'anglais par semaine. Donc, ce n'est pas suffisant. - On ne peut pas avoir un discours qui dit que l'anglais est très important et ne pas avoir les moyens. Il faut bien dire aux étudiants que l'anglais est très important et ceci dès la première année. Autre chose qui pourrait leur être utile, c'est de regarder des films en V.O., sous-titrée éventuellement. Ce qui manque le plus à mon avis c'est l'oral, écouter et comprendre parce que, |

| | |
|--------------------|---|
| | <p>forcément il y a des problèmes d'accent.</p> <p>- [Anglais de spécialité à l'IUT comme source de motivation] oui, parce que c'était plus concret. En licence, on avait demandé aux intervenants de nous faire les cours en anglais, parce qu'on en avait marre de n'avoir que deux heures d'anglais par semaine. La plupart venaient de chez [Avion1] avec des Powerpoints en anglais, donc ils étaient d'accord.</p> |
| AE2_Equip1 | - Il faut qu'ils se mettent à l'anglais bien, parce que c'est primordial, surtout le vocabulaire technique. Il faudrait qu'ils parlent, pas forcément le parler de tous les jours, le parler plutôt technique de l'entreprise avec une compréhension. |
| | Progrès constatés |
| PRO_Struct1 | - Ils [Les jeunes] sont peut-être plus à l'aise qu'on était nous, mais ils ont quand même pas mal de lacunes. Il faut qu'ils pratiquent. |
| PRO_Serv | - Il y a eu de gros progrès globalement quand même. On voit les jeunes qui sortent de l'école qui n'ont pas forcément un très bon niveau en anglais, mais qui ont envie de bouger. Il y a ce côté mondialisation. Ils ont envie de partir sur des missions à l'étranger. On a beaucoup beaucoup de sollicitations par rapport à cela, on a quelques opportunités aussi et donc ils font l'effort de vouloir parler anglais, et ils ont conscience que c'est un point important. |
| PRO_Syst | - Au niveau parler, on a toujours cette crainte mais je dirais qu'ils sont plus vite « dans le bain », beaucoup plus vite. |
| PRO_Equip1 | - Il y en a qui sont aussi plus ouverts dans leurs loisirs. Je trouve qu'il y a beaucoup plus de jeunes qui font l'effort de partir à l'étranger une semaine, avec peu de moyens, mais qui estiment que c'est important, qui sont curieux et qui sont ouverts. Après il faut en avoir envie, il faut se bouger pour que cela puisse se faire sinon cela ne se fera pas. |
| PRO4_Avion1 | - Il est clair quand même que les nouveaux arrivants, les newcomers, ont un niveau d'anglais supérieur à celui qu'on avait, ma génération, lorsqu'on arrivait dans le monde du travail, où dans les sections techniques on ne faisait pratiquement pas d'anglais. On a des jeunes qui déjà ont un meilleur niveau et je pense aussi, Internet y fait beaucoup, ont contact avec des articles en anglais. Ils sont beaucoup plus ouverts vers les pays étrangers aussi. En général, ce sont des gens qui n'hésitent pas, qui ont déjà voyagé en avion, qui ont fait des voyages à l'étranger ; des gens qui sont beaucoup plus ouverts, je trouve. Mais on trouve encore des jeunes, dès qu'on leur donne une phrase en anglais à l'audit, sont perdus. Ils sont perdus ou alors ils disent : « Là, je ne vais pas y arriver ». C'est dommage parce que, bon, toujours pareil, on a en face de nous des gens qui ont un très très bon niveau technique et d'un autre côté ils n'arrivent pas à se vendre parce qu'ils n'ont pas l'anglais. C'est un petit peu dommage. |
| | 3.2 Attitude par rapport à l'anglais |
| DRH_Equip1 | <p>- Au départ pour les techniciens je pense que c'est une peur : « Bon, comment cela va se passer, je n'ai pas le niveau, et j'ai de l'anglais technique mais, en fait, je me rends compte qu'entre la technique à l'école et la pratique, je n'ai pas appris les mêmes mots ».</p> <p>- Si vraiment la personne n'a jamais eu d'expérience à l'étranger on ressent toujours un peu de réticence, un peu de « peur ».</p> <p>- Et après, avec le candidat, si le candidat a envie, ça peut devenir un réel</p> |

| | |
|-------------------|---|
| | <p>plaisir d'échanger après avec ses homologues anglais. Cela va être au départ professionnel et après cela peut partir sur plein de sujets divers et après c'est très agréable de pouvoir communiquer.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Après s'ils ont peur de prendre la parole en public, s'ils sont timides en français, c'est difficile en anglais. - C'est un outil et c'est un art de vivre un peu chez nous. - Nous sommes une société de droit français et les documents sont la plupart en français tout ce qui est accords d'entreprise notamment sont en français puisque c'est la loi française qui nous l'impose, puisque les personnes doivent comprendre ce qu'elles lisent ou ce qu'elles signent, ce à quoi elles s'engagent. Donc l'anglais va toujours être de l'anglais professionnel, on va dire qu'après, la vie au travail se fait en français. - Vu que tous les documents relatifs à la culture [de Equip1] sont en anglais, la culture d'entreprise, dans tous les cas on a quand même notre oreille qui se forme à ça. Même si la personne est frileuse ou n'est pas très à l'aise, son oreille va quand même se faire. - On est quand même très culture américaine. On s'appelle par le prénom, même notre Président... On est très très culture américaine. Donc cela met plus à l'aise. - C'est notre culture d'entreprise. On est américains, on est une société de droit français mais on est américains. |
| PRO_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Pour les techniciens, pour la plupart, au début c'est une gêne et une contrainte, c'est clair. Un peu de stress aussi parce que c'est quelque chose qu'ils ne connaissent pas. Mais de la même manière, ils vont arriver sur un programme qu'ils ne connaissent pas. C'est la même chose. Après cela devient forcément un plaisir, quand ils y arrivent ils sont contents, ils s'épanouissent complètement parce qu'ils ont franchi le mur qui les empêchait de mettre en avant tout ce qu'ils savaient faire, dès qu'ils arrivent à faire passer le courant et à donner des positions. Les autres sont réceptifs et constatent les bonnes idées. S'ils ne s'expriment pas, c'est mort. A partir du moment où ils arrivent à faire passer le courant, cela devient un plaisir, une délivrance. - C'est même plus qu'un outil je pense. C'est universel, l'horizon est plus large, cela vous enrichit au-delà de la langue, cela vaut de l'or. Cela permet une ouverture d'esprit, vous êtes quasiment bilingue. Ce n'est plus le « j'essaie de comprendre ce qu'il me dit », je comprends complètement ce qu'il me dit et je découvre sa façon de penser et de me présenter les choses. C'est vraiment une autre dimension. |
| AE_Equip1 | <ul style="list-style-type: none"> - Une contrainte oui quelque part. On est obligé. La solution de facilité serait de parler en français, mais on n'a pas le choix donc... Plaisir, il ne faut pas pousser non plus! Un outil oui certainement. |
| DRH_Serv | <ul style="list-style-type: none"> - C'est vrai que les techniciens, on sent qu'ils n'aiment pas trop ça. Quand même, moi je le vois à l'entretien, dès que je leur parle de l'anglais... quand je leur demande le point qu'ils devraient améliorer, c'est l'anglais. Parce que, quand ils sont à l'IUT, ils ne s'en rendent peut-être pas compte, mais quand ils sont dans le monde du travail, ils se rendent compte de l'importance de l'anglais. Si l'ingénieur est complexé, c'est pareil, il va avoir la même problématique. Même s'il a une base de travail quand même plus solide, il va avoir la même problématique. - Il y a une honte, je dirais c'est la honte... l'accent, ils ont honte de parler, |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>ils sont complexés enfin la honte, le complexe... c'est vrai qu'il y en a qui disent : « Et puis nous, avec notre accent du sud... ».</p> <p>- L'anglais devient un outil de travail. Nous, nous avons vu la progression de l'anglais dans l'entreprise. Je pense qu'il faut que ce soit pareil pour les personnes, on aimerait voir le niveau qui évolue. Plus les jeunes arrivent, plus ils sont ouverts sur le monde, donc je pense qu'à ce niveau-là cela va évoluer oui, mais il y a encore du travail.</p> |
| PRO_Struct1 | <p>- Pour moi, c'est plutôt une contrainte. Ce n'est pas un plaisir, non. C'est un outil. C'est un outil qu'on est contraint d'utiliser. Je préférerais parler français, c'est ma langue maternelle. C'est un outil de communication. On est obligé de communiquer comme cela. Obligatoire et que ce soit avec n'importe quel client, de tous les pays.</p> <p>- L'anglais n'a jamais été ma tasse de thé. Je me fais comprendre, ça me suffit.</p> |
| PRO_Serv | <p>- Mais par contre il y a blocage. Parce qu'après tout, ce qui est de notre environnement, vocabulaire technique, on le pratique tous les jours. Après, tout ce qui est grammaire, il y a quelques fondamentaux à connaître et puis c'est tout.</p> <p>- Les gens ont peur de faire des fautes et restent un peu dans le côté très scolaire et ils ont du mal à faire le pas. C'est un travail plus psychologique que linguistique. Mais on le voit parce que quand ce cap-là est passé, c'est que du bonheur après! La personne, une fois qu'elle a passé ce cap-là, elle a envie d'apprendre, elle a envie de progresser et elle a envie de parler surtout.</p> <p>- Quand le déclic se fait, la personne ne va pas faire de la traduction mot à mot, elle parlera directement anglais.</p> |
| PRO_Syst | <p>- Je crois qu'il faut qu'il y ait un déclic. Même vis-à-vis de natifs anglais, je leur dis souvent : « Ne soyez pas complexés, vous parlez votre langue, lui aussi mais en plus vous essayez de parler et de comprendre la sienne ». Il peut y avoir des gens qui ont une bonne connaissance de la langue, c'est finalement oser qui est important.</p> <p>- Cela passe par tous les stades. Au début c'est une angoisse. Niveau ingénieur, après six mois cela va beaucoup mieux, on les aide, c'est un outil. Après, si on fait un audit à l'étranger, après le travail on discute d'autres choses, donc il faut avoir aussi une autre culture que le technique. Quand on va manger avec quelqu'un d'autre... Et puis quand on part en audit, il y a plein d'autres occasions, déjà on prend l'avion, l'hôtel, demander la chambre, réserver, commander à manger. Le principe de la compagnie n'est pas vraiment de les assister, donc c'est à eux de se prendre en charge.</p> |
| AE_Avion1 | <p>- Ce n'est plus une gêne. Cela l'était au début justement, en sortant de l'école, c'était une gêne, parce que je ne comprenais pas tout. Il y en a pour qui c'est une contrainte. Pour moi ce n'est pas une gêne, ce n'est pas non plus un grand plaisir. Ça ne me dérange pas et je sais que maintenant, quand je regarde un film, je préfère le regarder en V.O.</p> |
| AE2_Equip1 | <p>- Oui, au début c'était une gêne, une contrainte maintenant c'est plus un plaisir et un outil.</p> <p>- Oui oui, un plaisir. Et en fait, j'ai tout de même eu un petit déclic. Je me faisais un petit peu les phrases en français dans ma tête pour essayer de comprendre et puis petit à petit, ça allait de mieux en mieux et du jour au lendemain, les mots viennent tout seuls, en fait.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>- C'était quand je suis allé la deuxième fois aux États-Unis et ça s'est renforcé au Mexique. Même une Américaine, qui était avec nous dans le projet, m'a dit que j'avais fait énormément de progrès et que je parlais fluent. C'était quand même il y a un petit moment, il y a deux ans. Aujourd'hui je n'ai pratiquement plus pratiqué depuis. Et puis c'est vrai que ça dépend des programmes où on est, on est plus ou moins axé à parler américain ou pas.</p> |
|--|--|

Title, abstract and key-words

Title : English as a second language for French engineering technician students and English as a working language in the French aeronautical industry

Key-words : English as a second language, English for specific purposes, French engineering technician students, needs analysis, English in the workplace

Abstract

French engineering technicians in aeronautics have increasing contact with nationals of other countries and English has become prevalent in this industry. These changes inevitably affect the teaching of English to technicians as a second language in French Institutes of Technology (IUTs). The study focused on the didactics of the English language in the mechanical and production engineering department of the Toulouse IUT which has a bias towards aeronautical sciences and the use of English by technicians in French aerospace companies.

A needs analysis was conducted in both environments using a triangulation of sources and methods based on tasks and situations. In the university context, questionnaires were sent to students and lecturers at local and national levels which enabled the current situation and the language needs of IUTs to be analyzed. The problems and difficulties faced by the technicians employed in the aerospace companies were identified using semi-structured interviews in the workplace.

The results of the business surveys indicated that language anxiety could cause a mental block in the technicians' ability to communicate in English and that the main problem was more emotional than purely linguistic. Recommendations for improving English language teaching in the Toulouse IUT were made, which included encouraging speaking, reading and writing e-mails, project-based learning (PBL) and the development of self-learning. Finally, the study concluded that the creation of a University Observatory of Languages in the Workplace would be of significant value in reducing the dichotomy between university and business which still appears to be present in the field of foreign languages.

Titre, résumé et mots-clés

Titre : *L'anglais comme langue de formation en IUT et langue de travail* dans le domaine aéronautique industriel

Mots-clés : Didactique de l'anglais, anglais de spécialité, IUT, anxiété langagière, domaine aéronautique

Résumé

Pour le technicien en aéronautique, les contacts avec des ressortissants d'autres pays et d'autres cultures sont beaucoup plus fréquents que par le passé et l'anglais est véritablement *Lingua franca*. Les changements rapides intervenant dans le monde du travail affectent inmanquablement l'enseignement à l'IUT. L'anglais étudié dans le département génie mécanique et productique de l'IUT de Toulouse à orientation sciences aéronautiques, est étudié du point de vue de la didactique des langues et mis en perspective avec l'anglais utilisé par les techniciens dans des entreprises aéronautiques.

Une analyse de besoins a été effectuée dans les deux environnements, par triangulation de sources et de méthodes, basée sur les tâches et situations. Dans le contexte universitaire, des questionnaires aux apprenants et aux enseignants, au niveau local et national, ont permis l'analyse de la situation actuelle et les besoins langagiers des étudiants d'IUT concernés. Parallèlement, les problèmes et difficultés rencontrés par les techniciens employés dans les entreprises aéronautiques ont été identifiés à l'aide d'entretiens semi-directifs menés « sur le terrain ».

Les résultats des enquêtes en entreprise indiquent une anxiété langagière pouvant provoquer un blocage chez les techniciens, et tendent à montrer que le problème principal est d'ordre affectif plus que purement langagier. Des recommandations sont faites, comme le renforcement de la production orale, la pratique du courriel, l'apprentissage par projets et par problèmes ainsi que le développement de l'auto-apprentissage. Enfin, la création d'un Observatoire Universitaire des Langues en Entreprise est préconisée, afin d'abolir la dichotomie entre université et entreprise encore présente dans le domaine des langues étrangères.