



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2008-2009

Déployer la compétence «communication en langues étrangères» du formateur dans un cadre européen

**Contribution à une Dynamique d'Alternance dans
une Nouvelle Ingénierie d'Eccéité¹ Linguistique**

**Cas d'un centre de formation aéronautique dans le cadre
de la mise en œuvre d'une formation européenne**

Présentée par
Frédéric Desrues

Sous la direction de
Jacki Choplin, Chargé de cours

En vue de l'obtention du
Master 2 Professionnel
Stratégie et Ingénierie de Formation d'Adultes

¹ 'Ce qui fait qu'un individu est lui-même', Dictionnaire Le Nouveau Littré, Ed. 2007, page 595

1 - Introduction générale

1 - 1 PREAMBULE

Le sujet d'étude de ce mémoire est une initiative personnelle et non une démarche effectuée sur une demande institutionnelle. Cependant c'est avec un profond respect envers l'institution militaire et ses valeurs que cette étude a été réalisée dans le cadre d'une deuxième année de Master professionnel. Par ailleurs, cette initiative personnelle n'aurait pu perdurer sans la contribution volontaire de nombreuses personnes travaillant au sein de l'institution.

La problématique soulevée ici provient d'une pratique professionnelle mise en place depuis plusieurs années. La volonté de cette étude consiste à apporter une complémentarité de points de vue, une contribution qui en suscitera peut-être d'autres, afin de pouvoir servir les intérêts de l'institution et des personnes qui y travaillent au quotidien. En conséquence, les différentes personnes s'exprimant dans ce mémoire exposent des expériences qui leurs sont propres. Ils émettent donc un avis qui demeure personnel. Parallèlement, l'étude de ce mémoire se limite à la période **du 27 mai 2005 au 27 mai 2009**.

Pour finir, ce mémoire utilise un certain nombre d'iconographies dont l'usage sert deux fonctions : l'une 'illustrative', afin d'alléger les descriptions notamment du contexte de recherche, et l'autre 'pédagogique', facilitant ainsi la compréhension des lecteurs.

1 - 2 2008-2009 : DES ANNEES ANNIVERSAIRES MARQUANTES

Il peut sembler incongru de consacrer ces premières pages de mémoire à ce qui pourrait ressembler à un album photo. L'objectif est de retracer le contexte des événements vécus directement ou indirectement lors de la réalisation de cette étude. Ainsi dans les années à venir, le lecteur potentiel sera en mesure de mieux comprendre, de mieux saisir le contexte afin de mieux cerner la sensibilité et les valeurs utilisées pour appréhender la trajectoire utilisée, une brève histoire de vie.

1-2-1 La célébration des 20 ans du S.I.F.A.



Le principal objectif de ce colloque était de chercher des réponses aux questionnements émergeant du secteur professionnel de la formation des adultes. Une étude, réalisée par Apolline Givaudan, étudiante en première année de Master à l'Université de Rennes a recensé et établi une cartographie des anciens étudiants devenus professionnels.

Par ailleurs, ces 20 ans ont permis d'étudier les différents facteurs qui tracent au quotidien le parcours évolutif de l'ingénierie de la formation. En analysant le devenir professionnel des ex-étudiants, en saisissant le dynamisme et la réactivité que l'ingénierie de formation nécessite pour satisfaire aux exigences professionnelles plus que jamais diversifiées, ce colloque a permis de mieux réfléchir, en terme de posture stratégique, notamment en matière de contenus de formations qu'offre l'Université en ce domaine.

1-2-2 Les 75 ans de l'Armée de l'Air

1-2-3 Les 30 ans de l'Alpha jet et sa Millionième heure de vol

Combien d'élèves pilotes
formés en trente ans ?



Combien d'heures de formation
à l'E.E.T.I.S pour 1 million
d'heures de vol ?



1-2-4 2009 : La Commémoration des 75 ans du Débarquement



*Aux Invalides, en compagnie de M. Eric Shinseki
(US Veterans Affairs Secretary) ²*

Accompagnement lors de la remise de la Légion d'Honneur aux Invalides à M. Elmer De Lucia, vétéran américain qui a notamment participé au Débarquement du 6 juin 1944,.



*M. Elmer De Lucia est aussi reparti avec
un souvenir de l'armée de l'air*

1-2-5 2008 : L'année européenne du dialogue interculturel



Cette initiative pose la problématique des différences culturelles dans une réflexion sur la citoyenneté européenne : *«Au coeur du projet européen, il est important de prévoir les moyens du dialogue interculturel et du dialogue entre les citoyens pour renforcer le respect de la diversité culturelle et appréhender la réalité complexe de nos sociétés et la coexistence d'identités culturelles et de croyances différentes. En outre, il est important de souligner l'apport des différentes cultures au patrimoine et aux modes de vie des États membres et de reconnaître que la culture et le dialogue interculturel sont essentiels pour apprendre à vivre ensemble en harmonie.»* ³

² <http://obama.wsj.com/photo/0ghv74y1DFeu5?q=Eric+Shinseki>

³ Article 4 de la décision no 1983/2006/ce du Parlement Européen et du Conseil du 18 décembre 2006 relative à l'année européenne du dialogue interculturel (2008)

1-2-6 2009 : Le Meeting de la Base de Tours



Organisé en faveur de la Fondation des Œuvres Sociales de l'Air, ce meeting s'est déroulé sur la Base Aérienne de Tours, (1915). Il avait pour thème « Les ailes d'Europe s'invitent en Touraine ». A travers cette affiche, on comprend l'importance de la formation à travers l'Alpha Jet, et son ouverture sur l'Europe par le biais de l'AJETS et la représentation du drapeau européen.

1 - 3 'SI TU DIFFERES DE MOI, MON FRERE...'

« Si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis »⁴

Ainsi s'exprimait Antoine de Saint Exupéry dans « Citadelle ».

Comme tout à chacun, nous avons tous une vie privée, une vie familiale, une vie professionnelle, voire aussi une vie de détente, une vie associative, caritative, etc. Comment s'y retrouver ? Comment faire le tri de ce qui relève du professionnel ou pas ?

L'esprit humain est-il conçu comme cette gare de triage ?

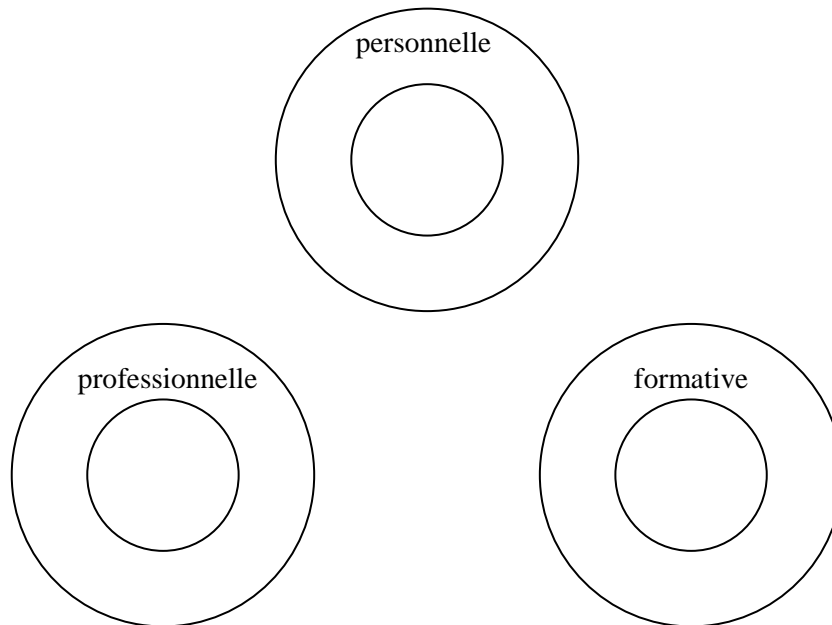


Tout serait sur des rails, cloisonné, sans possibilité de se croiser, de se heurter, de dérailer ?

Ce cloisonnement hypothétique n'a pas l'air aussi hermétique. Il ne semblerait pas naturel qu'à partir du moment où l'on passe d'une vie à l'autre, on puisse oublier, on puisse rester insensible à un événement qui vient de marquer votre être.

⁴ Merci à Noël Denoyel de m'avoir rappeler cette citation.

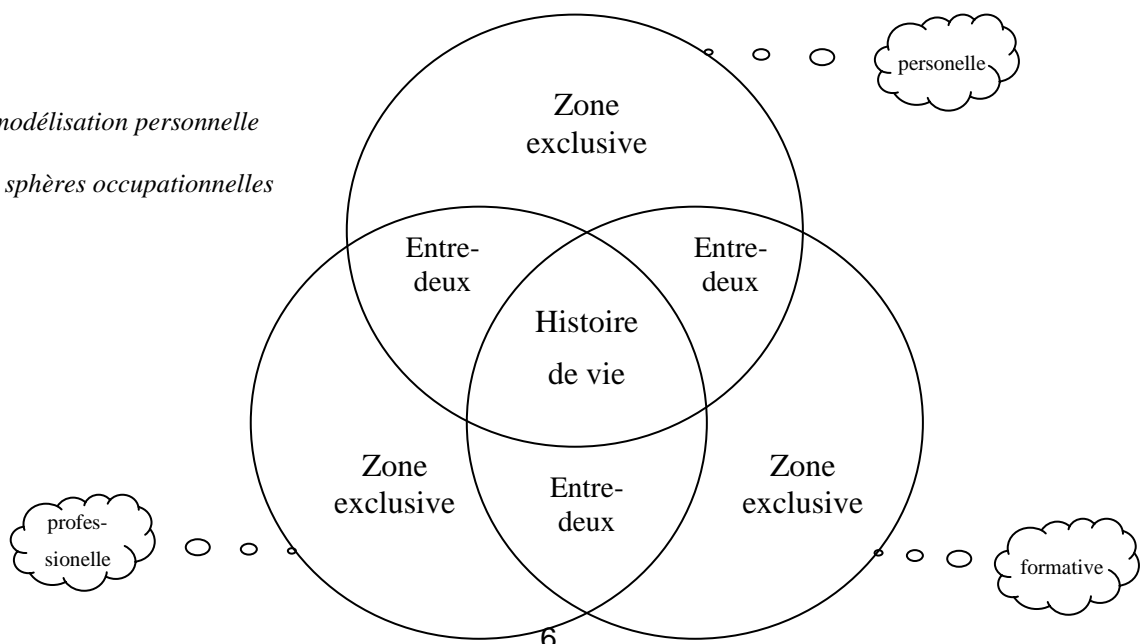
Ainsi, nous avons nos sphères occupationnelles. Pour simplifier, prenons en trois assez communes :



1^{ère} modélisation personnelle des sphères occupationnelles

Ces sphères ainsi représentées, complètement dissociées les unes des autres, avec une ‘carapace’ difficile à percer, ont certainement un fond de vérité : il faut savoir faire la part des choses en ne consacrant pas toute sa vie à une seule tâche. Ces sphères ne sont donc ni totalement confondues, ni complètement isolées les unes des autres. Il y a une part de ‘chevauchement’ entre la sphère personnelle et celle professionnelle. Lorsque l’on parle de formation professionnelle, il serait souhaitable que les sphères formatives et professionnelles se rejoignent aussi. Ainsi on finit par aboutir à une autre modélisation.

*2^e modélisation personnelle
des sphères occupationnelles*



On peut décerner différentes zones sur cette modélisation. Tout d'abord, celles 'exclusives', qui ne concernent qu'une sphère à la fois. Il y a une part de ce qui est privé qui doit le rester, par exemple.

Il y a ensuite les zones de 'l'entre-deux', celles qui recouvrent en partie deux vies distinctes qui interagissent entre elles. Ainsi une formation professionnelle doit pouvoir aboutir à une reliance entre ce qui est vécu en formation et ce qui est appliqué sur le champ professionnel.

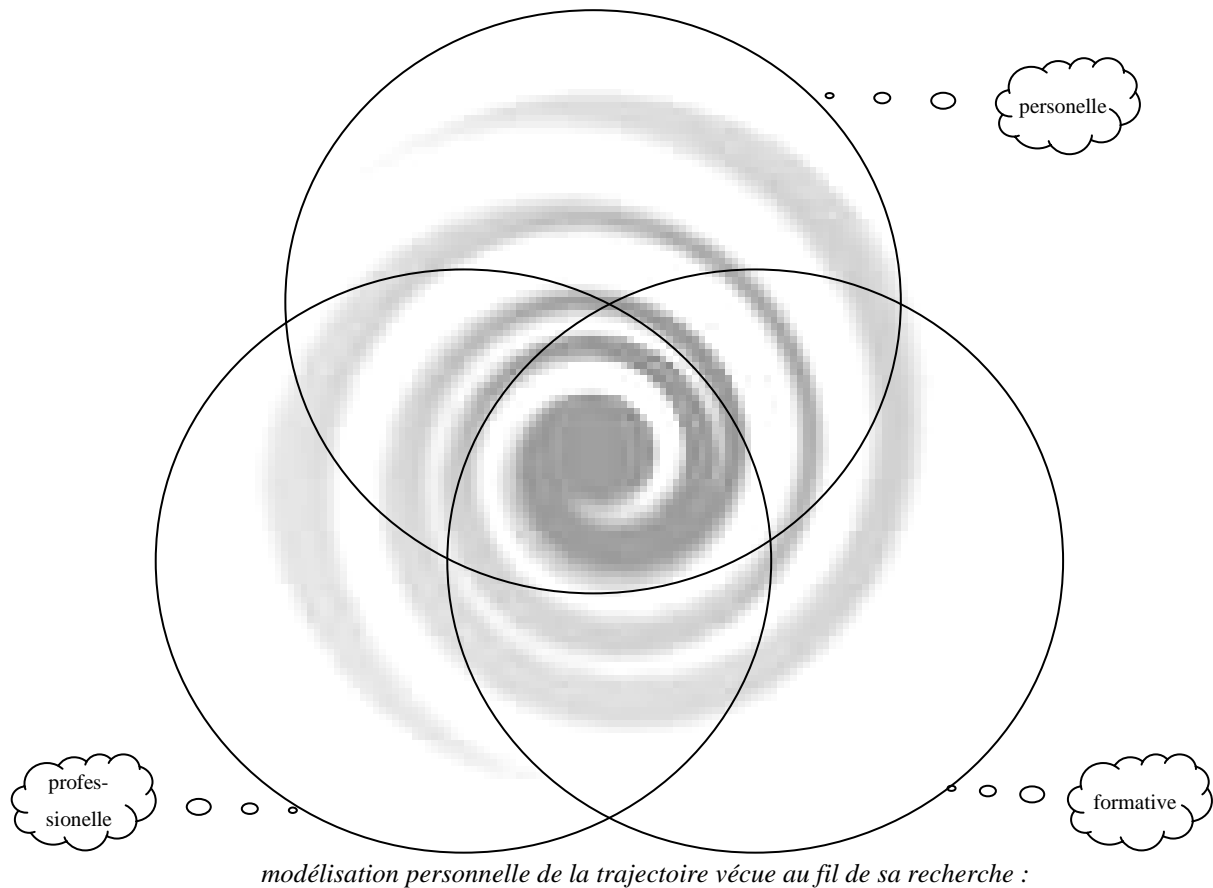
Pour finir, il y a la zone centrale, la zone 'fusionnelle', celle qui ne trie pas, celle qui regroupe tout, parce qu'elle affecte profondément l'esprit, elle contribue à la construction de l'être qui évolue dans ces différentes sphères, ce qui au quotidien construit l'histoire de vie de l'individu.

Une des démarches de ce mémoire serait de contribuer la facilitation de 'l'entre-deux', voire de 'l'histoire de vie'. Ainsi, cette démarche vise à rendre plus accessible l'intercompréhension entre deux univers : celui professionnel et celui de la formation.

En effet, ce mémoire aborde le thème de la compétence « communication ». Par expérience, on peut se rendre compte combien il peut être difficile de s'exprimer, de se comprendre, même avec la maîtrise parfaite de la langue maternelle. Cela est peut-être dû à un défaut de connaissance de 'l'autre' univers. Ainsi, ceux qui ne connaissent rien au monde militaire peuvent en avoir une approche aussi bien 'craintive' que 'fantasmée'. Réciproquement, le milieu universitaire peut souffrir de certains préjugés ou représenter pour certains, un accès à la connaissance universelle.

Ayant un statut d'apprenti chercheur à l'Université, et celui de formateur dans notre secteur professionnel, nous avons souvent buté sur l'entre-deux dans les débuts de formation. En effet, le fait de basculer régulièrement d'un secteur à l'autre sans parvenir à avoir une emprise suffisante sur notre parcours, ni sur la façon d'être perçu de part et d'autre, nous a fait 'tournoyer' de sphères exclusives en sphères exclusives. Avec le temps, nous avons réussi à mieux recentrer la trajectoire, de façon à la faire converger sur les 'entre-deux', de mieux comprendre leurs différences, les similitudes, les interactions qui pouvaient naître entre les sphères personnelle, professionnelle et formative.

La finalité est peut-être maintenant de passer 'd'entre-deux' en 'entre-deux' pour fusionner les différences expériences vécues et de pouvoir poursuivre ainsi un peu plus l'histoire de vie.



En conséquence, il a été décidé de rajouter parfois certains éléments descriptifs qui peuvent sembler d'une évidence absolue à certaines personnes naviguant dans une sphère mais pouvant s'avérer totalement abscons à d'autres lecteurs d'une autre sphère. L'objectif de ces ajouts est de faciliter la lecture de ces 'l'entre-deux'.

1 - 4 SIC ITUR AD ASTRA⁵

L'histoire aéronautique est écrite par des personnes plus ou moins expertes ou aventurières, plus ou moins conscientes du danger, plus ou moins connues et reconnues. Elles ont contribué chacune à leur niveau à cette 'idée folle' de défier, un jour, les lois de la gravité pour prendre son envol, pour s'affranchir et franchir les océans, les chaînes montagneuses, les déserts et pourquoi pas aller jusqu'aux astres. Chacun est donc libre de penser qu'un premier battement d'ailes puisse aboutir à 'décrocher la lune'.

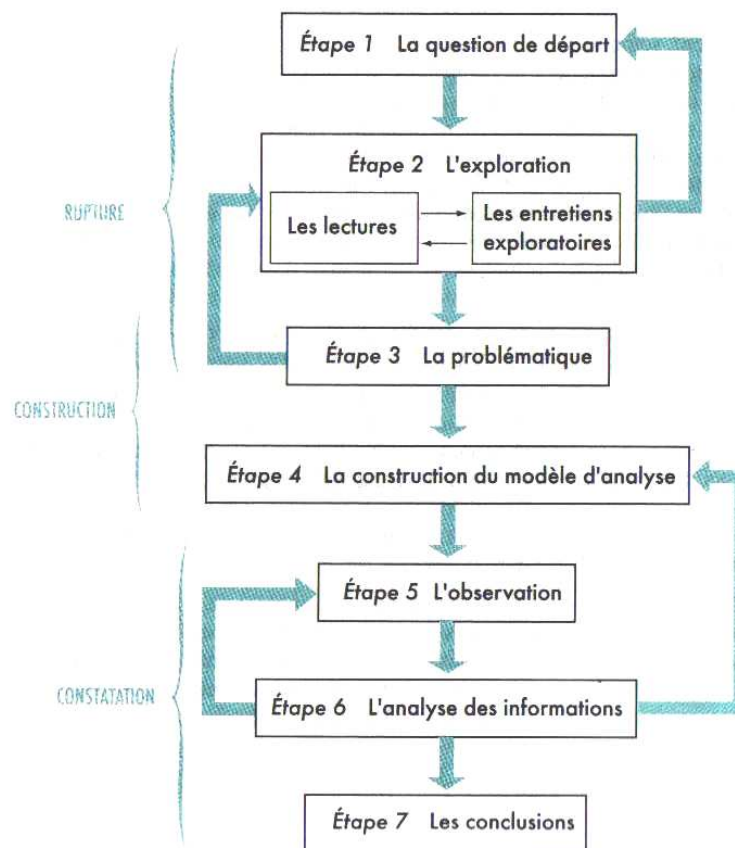
⁵ « Nous irons ainsi jusqu'aux astres » devise des frères Montgolfier.

2 - Méthodologie employée :

2 - 1 LES ÉTAPES PRECONISEES DE LA RECHERCHE

Cette recherche a été effectuée telle que décrite dans le « Manuel de recherche en sciences sociales » qui définit les trois axes de la recherche scientifique divisés en sept étapes : ⁶

LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE



⁶ Raymond Quivy, Luc Van Campenhoudt, Manuel de recherche en sciences sociales, Édition Dunod, 3e édition revue et augmentée, juillet 2006, p 16

2-1-1 Les « trois actes de la démarche »⁷

- La rupture⁸ :

Le chercheur doit savoir se défaire de son « *implication personnelle* » qui l'a poussé à choisir de traiter un sujet de recherche qui l'intéresse, car si cela ne représente pas « *à priori une mauvaise chose* », « *certains dangers sont inhérents* » dans la mesure où l'« *esprit [du chercheur] n'est pas vierge* », car déjà teinté par sa connaissance et son expérience préalable, peut-être « *d'idées préconçues* ». Ainsi, « *pour constituer des connaissances valides du point de vue des sciences sociales, ces connaissances doivent être produites selon certaines règles et certaines procédures rigoureuses* ». Ainsi, par le terme de rupture, il est nécessaire de comprendre « *l'importance du recul réflexif* » pour une meilleure « *démarcation* ».

- La construction⁹ :

Il s'agit ici d'établir « *une construction théorique* », « *un cadre théorique de référence* », qui « *précède toute observation* » afin de la soumettre « *à l'épreuve des faits* »

- La constatation¹⁰ :

Pour acquérir un « *statut scientifique* », il est nécessaire d'expérimenter, de constater sur le terrain de la recherche, dans la « *réalité concrète* » la véracité du la construction théorique.

Remarque préliminaire¹¹ : L'ouvrage en référence précise qu'il s'agit de fournir « *un fil directeur, des repères et des normes de travail* », précisant cependant que « *rigueur n'est pas synonyme de rigidité* ». Il ne s'agit pas de mettre en œuvre cette démarche « *de manière mécanique* », mais de privilégier « *un processus de découverte, une aventure intellectuelle qui se réalise dans un contexte concret et (...) imprévisible* ». Il conclut que « *le chercheur devra faire preuve de souplesse et d'une capacité d'adaptation* », devant « *régulièrement revenir en arrière* ».

⁷ Ibid, p 17

⁸ Ibid, p 19

⁹ Ibid, p 20

¹⁰ Ibid, p 20

¹¹ Ibid, p 21

2-1-2 La question de départ¹²

Sa fonction est comparable à « *un camp de base que dressent les alpinistes pour préparer l'escalade d'un sommet* ». Elle doit pour se faire respecter certains critères :

- de clarté¹³ : être suffisamment concise, précise et univoque
- de faisabilité¹⁴ : réalisme du travail à effectuer suivant la question
- de pertinence¹⁵ : poser une 'vraie' question, qui est fondée sur ce qui existe et qui témoigne d'une intention de comprendre ce qui est étudié

2-1-3 L'exploration¹⁶

Cette étape comprend ce que l'on appelle les lectures et les entretiens exploratoires. Ainsi, « *tout travail de recherche s'inscrit dans un 'continuum'* » et « *il est important (...) de situer clairement son travail par rapport à des cadres conceptuels reconnus* ». Donc, à partir de la question de départ, il s'agit de définir des choix de lectures en fonction des thèmes qui semblent en rapport avec la recherche. Si ces lectures participent à faire un bilan sur les connaissances, elles ne permettent pas de « *mettre en lumière des aspects* » de la question étudiée. L'entretien exploratoire est complémentaire et cherche à enrichir les lectures en limitant celles-ci à ce qui est pertinent, dans la mesure où ces entretiens « *servent à trouver des pistes de réflexion (...) et des hypothèses de travail* ».

2-1-4 La problématique¹⁷

C'est « *l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ* ». Elle doit définir « *dans la continuité de l'exploration* » et « *faire le lien entre un objet d'étude et des ressources théoriques mobilisées pour l'étudier* ».

¹² Ibid, p 25

¹³ Ibid, p 27

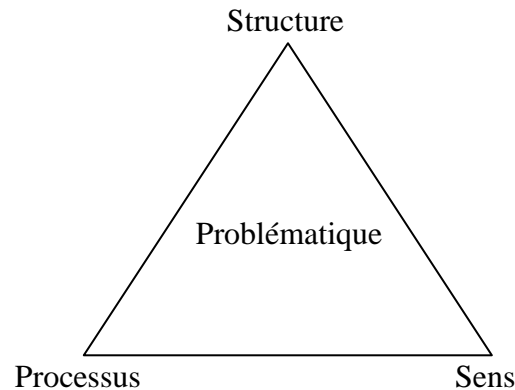
¹⁴ Ibid, p 29

¹⁵ Ibid, p 30

¹⁶ Ibid, p 41

¹⁷ Ibid, p 75

- Les trois pôles de la problématique¹⁸:



*Modélisation du triangle explicatif de la problématique*¹⁹

La structure : « *Les phénomènes n'ont pas lieu au hasard* ». Il s'agit de comprendre les conditions dans lesquelles les phénomènes se produisent.

Le processus : « *Chercher à voir comment les acteurs produisent ce que l'on appelle la société (...) l'ensemble de leurs relations sociales* »

Le sens : il s'agit de voir si « *les perceptions des uns et des autres* » ne seraient pas « *partiellement divergentes voire conflictuelles* ». Il faut donc « *aborder les phénomènes sociaux en termes de culture, d'idéologie, de représentations sociales ou symbolique* » afin de « *chercher à 'comprendre' la manière dont les acteurs se rattachent cognitivement et émotionnellement à leurs expériences et aux institutions qui les structurent* ».

- Les deux temps de la problématique²⁰:

Il s'agit tout d'abord « *comparer les problématique possibles* » en mettant en « *évidence les points de convergence et (...) de divergence* ». Ensuite, il faut « *savoir trancher à un moment donné et aller de l'avant* »

2-1-5 La construction du modèle d'analyse²¹

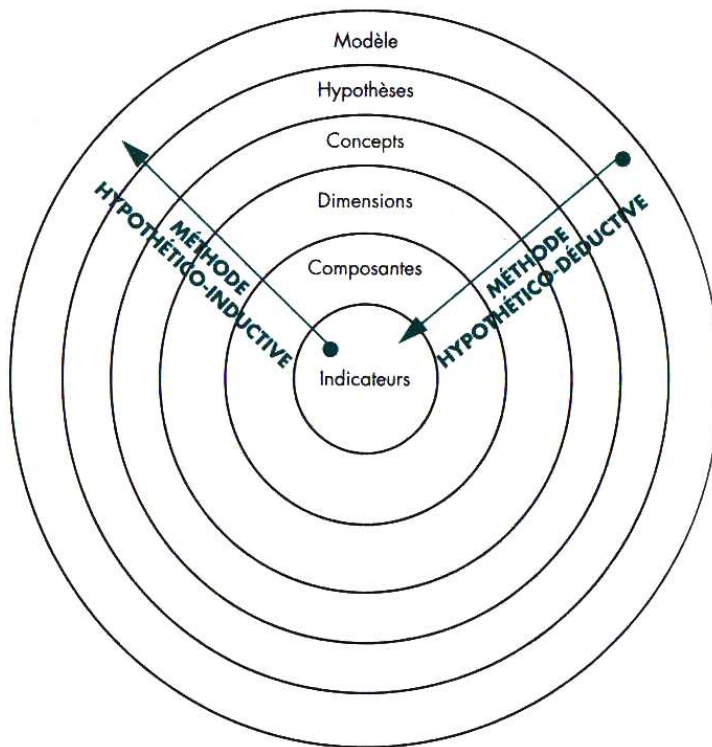
Elle doit constituer le « *prolongement naturel de la problématique* ». Composée de concepts et d'hypothèses, elle doit former un « *cadre d'analyse cohérent* ».

¹⁸ Ibid, p 93

¹⁹ Ibid, p 94

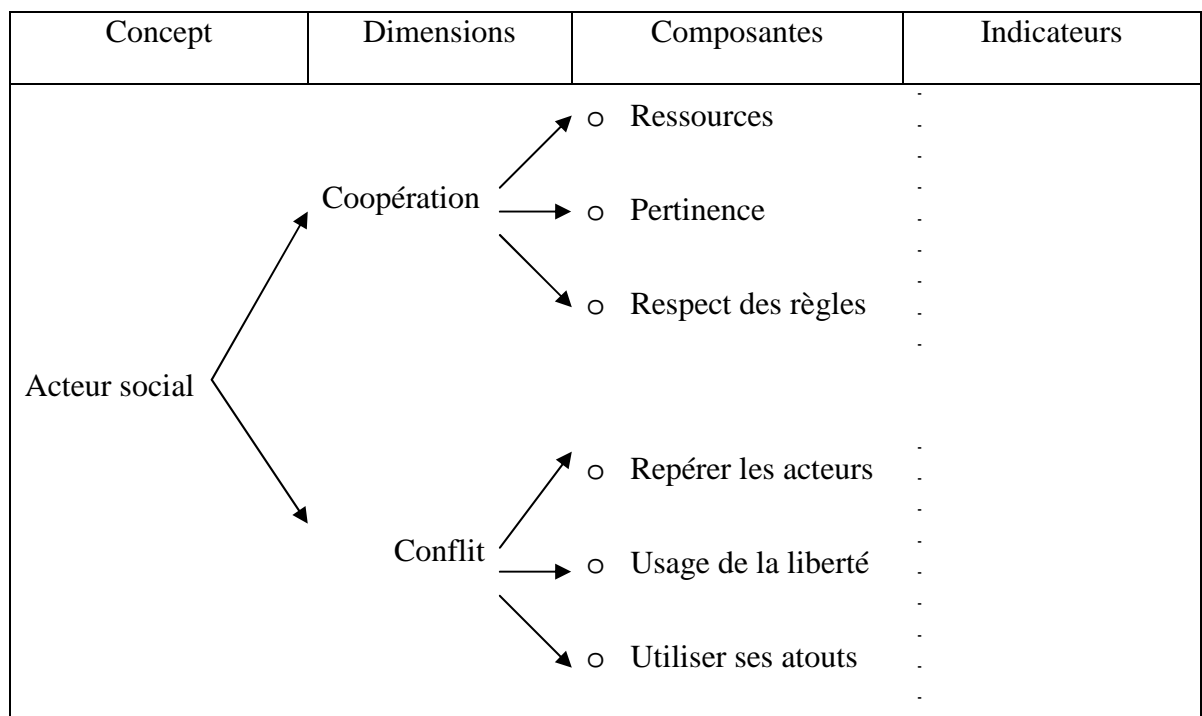
²⁰ Ibid, p 95

²¹ Ibid, p 75



Méthode hypothético-inductive : En partant de l'observation, de certains indicateurs, sont établis les concepts, les hypothèses et donc un modèle d'analyse qui sera soumis « à *l'épreuve des faits* »

Méthode hypothético-déductive : En partant d'un postulat, est établi un travail de recherche d'hypothèses, de concepts et d'indicateurs pour lesquels il devra y avoir une correspondance avec les faits.

Modélisation des méthodes de construction du modèle d'analyse²²

Modélisation du concept systémique ex : l'acteur social ²³

²² Ibid, p 134

²³ Ibid, p 124

La construction d'un concept, « *la conceptualisation* », est « *abstraite qui vise à rendre compte du réel* » en désignant des dimensions comprenant différentes composantes pour lesquelles il faut « *préciser les indicateurs* » afin de pouvoir mesurer ces dimensions.

Il existe deux types de concepts :

- Opératoire : construit à partir « *d'observations directes ou d'information rassemblées* ».
- Systémique : construit à partir d'un « *raisonnement abstrait* », avec « *un degré de rupture le plus élevé* »

2-1-6 L'observation

Aussi appelée « travail de terrain », cette étape consiste à apporter un « matériau 'concret' », notamment par « des propos recueillis dans le cadre d'entretiens ».

- Des données pertinentes ²⁴:

Ce sont celles qui auront été définies par les indicateurs pour observer une hypothèse parfois difficilement observable. « *Le problème de la définition des données nécessaires pour tester les hypothèses n'est pas aussi simple qu'il paraît de prime abord* ».

- Un échantillonnage ²⁵:

Pour respecter le critère de faisabilité, il semble difficile suivant le cas de pouvoir étudier « *la totalité de la population* » et il est donc nécessaire de se concentrer sur un « *échantillon représentatif de la population* »

- La méthode de recueil des informations : l'entretien semi-directif ²⁶

Appelé également « semi-dirigé », cet entretien est la méthode la plus utilisée en recherche sociale. S'appuyant sur des « *questions-guides relativement ouvertes* » afin de « *laisser venir l'interviewé* » pour qu'il s'exprime avec ses propres termes, le chercheur devant « *recentrer l'entretien sur les objectifs* ».

²⁴ Ibid, p 145

²⁵ Ibid, p 145

²⁶ Ibid, p 174

- Un instrument d'observation ²⁷:

Il est nécessaire de concevoir un instrument d'observation qui *soit « capable de produire toutes les informations adéquates et nécessaires afin de tester les hypothèses »*.

2-1-7 L'analyse des informations ²⁸

La finalité est bien entendu de répondre à la question de départ, en regardant si ce qui a pu être observé sur le terrain corrobore les hypothèses de départ et permet d'interpréter les écarts. Cette analyse a également un rôle réflexif sur des faits observés qui étaient inattendus, permettant ainsi soit d'affiner la conception du modèle d'analyse, soit « *de proposer des pistes de réflexion et de recherche pour l'avenir* ».

- L'analyse de contenu :

Elle porte sur « *le choix des termes utilisés par le locuteur, leur fréquence et leur mode d'agencement, la construction du 'discours'* », en précisant que « *contrairement à la linguistique, l'analyse de contenu en sciences sociales n'a pas pour objectif de comprendre le fonctionnement du langage en tant que tel* ».

Cette analyse peut être « *catégorielle* » : comparaison des occurrences de certains termes caractéristiques regroupés en « *catégories significatives* ». C'est une démarche principalement quantitative et explicite : La fréquence reflèterait l'importance des termes aux yeux du locuteur qui parle.

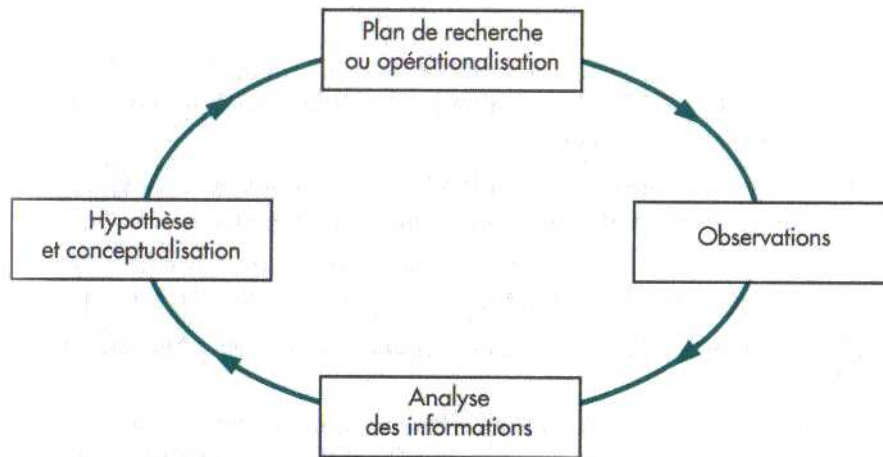
Cette analyse peut également être « *structurale* » : c'est l'analyse de l'agencement des éléments du message qui met à jour « *des aspects sous-jacents et implicites* » de ce qui est dit par le locuteur, en cherchant des « *co-occurrences* » ²⁹ . Cette étude doit permettre de « *déceler un ordre caché du fonctionnement du discours, soit d'élaborer un modèle abstrait construit par le chercheur afin de structurer le discours et le rendre plus intelligible* ».

²⁷ Ibid, p 151

²⁸ Ibid, p 189

²⁹ « Association de thèmes dans les séquences de la communication », Ibid, p 203

- Une analyse non linéaire³⁰:



Modélisation de la boucle rétroactive de recherche

Dans la mesure où il s'agit de privilégier le dialogue et l'interaction entre l'aspect théorique et la réalité de terrain, une boucle rétroactive de recherche viendra renforcer le schéma linéaire des étapes décrites précédemment. Elle aura pour principe de reprendre les trois actes (rupture, construction, constatation) de la recherche décrits au début.

2-1-8 Les conclusions³¹

Elles se décomposent en trois parties

- Le rappel des grandes lignes de la démarche³²:
 - Rappel de la question de recherche
 - Présentation du modèle d'analyse et des hypothèses de recherche
 - Présentation du champ d'observation et de la méthode utilisée
 - Comparaison entre résultats attendus par hypothèses et ceux observés
 - Interprétation des écarts

³⁰ Ibid, p 209

³¹ Ibid, p 215

³² Ibid, p 209

○ Les nouveaux apports de connaissance³³:

Ces connaissances portent tant sur l'objet de l'analyse que sur les connaissances théoriques.

- L'objet d'analyse : Portant sur le phénomène étudié, ces connaissances permettent de nuancer, corriger, voire de remettre en cause « *l'image antérieure de ce phénomène* » : ce que l'on sait « *de plus* » et ce que l'on sait « *d'autre* ».
- Les connaissances théoriques : Celles-ci doivent être considérées dans « *une optique de formation* » pour le chercheur auteur de la recherche quant à sa « *capacité d'analyser des phénomènes sociaux* », en amont (pertinence de la problématique) qu'en aval (cohérence et « *opérationnalisation* » du modèle construit).

○ Les perspectives pratiques³⁴:

« *Les conclusions d'une recherche conduisent rarement à des applications pratiques claires et discutables* ». Il s'agit dès lors de suggérer « *des pistes d'actions* » en concluant « *qu'il n'est pas de chercheur capable d'influencer durablement et profondément les pratiques sociales qui ne s'impose un incessant travail d'autoformation théorique* ».

2-1-9 La mise en pratique de la méthodologie de recherche

L'étape première consiste à rédiger la question de départ. Elle était formulée ainsi : « comment maintenir les compétences du formateur ? »

Cette problématique impliquait une multitude d'acteurs donc de champs d'application. Il était nécessaire de procéder aux études des qualités de clarté, de faisabilité et de pertinence. Cette problématique manquait de pertinence dans le sens où elle semblait prendre en compte une évolution sans la préciser : pourquoi ne pourrait-on plus maintenir les compétences du formateur ? C'est alors que nous avons explicité la dimension européenne

³³ Ibid, p 216

³⁴ Ibid, p 218

dans le domaine de la formation. Par ailleurs, cette problématique demeurerait trop vague : quelles compétences pour quels formateurs ? De plus, « *un chercheur doit s'assurer que ses connaissances, mais aussi ses ressources en temps, en argent et ses moyens logistiques lui permettront d'y apporter des éléments de réponse valables* »³⁵

Comme expliqué ibidem, le cadre de la problématique s'est vu redimensionné à une échelle plus raisonnable. Ainsi, a été entérinée la décision suivante : la recherche porterait sur les formateurs au sein de l'E.E.T.I.S Alpha Jet. Les principaux acteurs impliqués dans la recherche-action sont divisés en deux. La première catégorie de formateurs regroupe les personnels déjà en place au moment où 'l'eupéanisation' de la formation a été mise en oeuvre. La deuxième catégorie de formateurs représente ceux qui ont intégré l'unité une fois cette étape mise en place et opérationnelle. De cette distinction, nous souhaitons relever les similitudes et les différences dans les méthodes employées à la pérennisation de la compétence « communication » en langue anglaise et les résultats de ces dernières.

Il a été nécessaire de reformuler la problématique : « Comment pérenniser la compétence 'communication en langue étrangère' du formateur dans un cadre européen ? ». C'est ainsi que c'est imposé une problématique plus précise, posant une vraie question et offrant une faisabilité plus réaliste.

L'étape suivante consistait en l'exploration. Elle fut faite de lectures d'ouvrages suivant des critères de choix. En partant de la question de départ, nous avons sélectionné des lectures qui portent à réfléchir, si possible avec des approches diversifiées. Il nous a fallu tout de même des temps de réflexion personnelle. En parallèle, nous avons établi une bibliographie adéquate. Il y a également la préparation de l'entretien exploratoire.

Il s'agit d'« *une technique étonnamment précieuse pour une très grande variété de travaux de recherche sociale. Pourtant les chercheurs l'utilisent peu et mal. Bien utilisée, elle peut rendre d'incalculables services. Chaque fois que, pris par le temps, nous avons cru devoir sauter cette étape exploratoire, nous nous en sommes mordus les doigts par la suite* »³⁶
Cette étape semblait particulièrement délicate au chercheur balbutiant que nous sommes et

³⁵ *Manuel de recherche en sciences sociales* de Raymond Quivy, Luc Van Campenhoudt, Dunod; Édition : 3e édition revue et augmentée (13 juillet 2006), p 30

³⁶ Ibid. p 58

source à perte de temps par défaut de préparation, ce qui nous a incité à nous documenter davantage en ce qui concerne les critères à prendre en compte dans la réalisation des entretiens.³⁷

Dans un premier temps, nous nous devions de définir les objectifs des entretiens : De quelle nature sont les informations à recueillir ? Attend-on une narration, une opinion ou un raisonnement ?

Puis, qui 'choisir' comme interviewé ? « Avec qui est-il utile d'avoir un entretien ? ». En l'occurrence, il peut s'agir de « témoins privilégiés », c'est-à-dire de personnes ayant une bonne connaissance du problème, dont l'activité professionnelle les met en prise directe avec la problématique. Il a fallu alors porter attention au risque de subjectivité et au manque de recul possible.

D'autres paramètres ont dû être pris en compte : l'entretien doit-il être enregistré ? Est-ce que le thème de l'entretien est familier à l'interviewé ?

Le recueil de données s'est appuyé sur des entretiens semi-directifs enregistrés auprès de formateurs de l'E.E.T.I.S avec des niveaux et des durées d'expériences différents. Enfin, des données concernant l'échelon décisionnaire ont apporté un éclairage différent à la problématique et à l'orientation de la préconisation. Le thème de l'entretien a été expliqué au préalable.

A suite de la lecture de *L'analyse de contenu* de Laurence Bardin³⁸, s'est imposée une démarche qualitative dans l'analyse des données. Pour cela, il nous a fallu établir des guides d'entretien des plus rigoureux (choix et pertinence des questions, les personnes auxquelles elles s'adressent...).

Comme cela est conseillé, nous avons procédé à une analyse rédigée par entretien, puis à une comparaison de ces analyses afin de dégager des éléments pertinents dans le cadre de la problématique développée. Nous n'avons pas procédé à l'interprétation des analyses

³⁷ *Sociologie 128, numéro 19 : L'Enquête et ses méthodes* de Alain Blanchet, Anne Gotman, Armand Colin; Édition : 2e édition (7 mars 2007), p 74

³⁸ *L'analyse de contenu* de Laurence Bardin, Presses Universitaires de France - PUF (18 avril 2007), p 146

sitôt rédigées afin d'avoir une banque de données de qualité facilitant la rédaction des préconisations.

La phase rédactionnelle devant débuter, il nous a été très difficile de ne plus lire, chercher. Il a fallu se rendre à l'évidence, nous ne pourrions pas rendre la copie 'tant' espérée, tant pensée, tant remaniée. C'est une étape de dur labeur où l'on hésite, où l'on doute. A l'heure où nous écrivons ces lignes, nous savons bien au fond de nous que cela vient juste de commencer.

2 - 2 LE RETRO-PLANNING

Temporalités	Actions	Remarques
Septembre- Décembre	Etude théorique de la problématique, de l'hypothèse et des concepts	Enrichie par des études d'ouvrages universitaires
Janvier	Préparation des entretiens semi-directifs	Accord du Directeur de Mémoire
07 – 15 février	Entretiens et témoignage	Poursuite des lectures et recherches universitaires
Mars	Retranscription des entretiens et témoignage	Analyse informelle par 'lecture flottante'
03 avril	Rencontre avec le personnel du CFA d'Orléans	En complément de leur intervention à l'Université, afin d'affiner les préconisations.
07 avril	Rencontre avec le directeur de mémoire	Proposition d'une première ébauche de mémoire
Avril- mai	Poursuite de l'analyse des entretiens et de la rédaction du mémoire	Relecture d'ouvrages pour affiner l'écriture
27 mai	Rencontre avec le directeur de mémoire	Proposition d'une ébauche de mémoire plus aboutie. Obtention de l'autorisation à soutenir le mémoire
juin	Finalisation de la rédaction du mémoire	Décision de la date de soutenance
8 juillet	Soutenance du mémoire	

3 - Le contexte de la recherche

3 - 1 L'ACTUALITE HISTORIQUE

3-1-1 La France et l'OTAN : « (...) la décision de Nicolas Sarkozy sanctionne un fait accompli sur le terrain et pourrait, paradoxalement, relancer la dynamique européenne. (...) L'assimilation des 700 à 800 officiers français qui devraient rejoindre l'état-major international, après une quasi absence de quarante-trois ans, ne suscite pas d'inquiétude.

« Liberté de parole »

Au début des années 1990 encore, un général français en poste à Sarajevo refusait de s'exprimer en anglais. Depuis, la maîtrise de la langue de Patton est devenue obligatoire pour tout officier tricolore qui aspire à faire carrière. Les concepts, les méthodes et même les formulaires inspirés par l'Otan se sont imposés à toutes les armées françaises. »³⁹

3-1-2 L'Erasmus militaire, un projet en marche : « Je vois cet Erasmus militaire comme une opportunité pour l'Europe », a déclaré le chef d'état-major des armées français, le général d'armée Jean-Louis Georgelin à l'occasion du séminaire sur « l'initiative européenne pour les échanges de jeunes officiers » qui s'est tenu les 13 et 14 novembre 2008 à l'École militaire de Paris. (...) Ces échanges de jeunes officiers ont comme vocation le renforcement de l'interopérabilité des forces et le développement de la culture européenne de sécurité et de défense. Les officiers concernés pourront suivre une partie de leur formation dans un autre Etat membre. « C'est un des projet phare de l'UE » souligne le général de brigade aérienne Antoine Creux, le modérateur de ce séminaire. « Ce projet devrait conduire à la création d'un socle commun de connaissances sur la défense européenne, des échanges d'étudiants, d'enseignants et d'enseignements entre académies et écoles militaires des Etats membres pour des qualifications croisées des officiers européens. » Ce projet devrait également aboutir à l'élaboration de modules communs par les académies et écoles militaires européennes de formation initiale d'officiers... »⁴⁰

³⁹ « L'armée française a déjà intégré les méthodes et les concepts de l'Alliance », Le Figaro, le 12 Mars 2009

⁴⁰ http://www.defense.gouv.fr/defense/articles/l_erasmus_militaire_un_projet_en_marche (Publié le 17/11/08)

3 - 2 DISCOURS DU DIRECTEUR DES RESSOURCES HUMAINES DE L'ARMEE DE L'AIR Le 14 janvier 2008

3-2-1 La Gestion Prévisionnelle des Emplois, des Effectifs et des Compétences

« (...) L'armée de l'air a donc décidé de rénover sa politique de gestion de l'emploi (...) Il s'agira alors de développer des outils et des modes de gestion qui placeront la compétence au centre des processus RH. Cet outil majeur sera OPERA : l'Outil d'une Politique d'Emploi Rénové de l'Armée de l'air. (...) »

En modernisant la gestion des RH, il replacera la compétence au centre des parcours professionnels. En développant une vraie GPEEC (Gestion prévisionnelle des emplois, des effectifs et des compétences), il visera l'adéquation entre effectifs, compétences et juste besoin. (...) »

Il s'agit de construire ce projet en s'appuyant sur une démarche participative, de manière à prendre en compte au mieux les préoccupations de toutes les parties prenantes, donc du personnel lui-même. L'objectif est bien de gagner l'adhésion de tous sans quoi le but recherché ne peut être atteint. C'est certainement la première fois qu'une telle démarche est retenue : définir la politique de l'emploi des administrés, avec les administrés. C'est ici aussi se placer dans la logique de concertation raisonnée qui sera gage d'efficacité, et donc du succès de ce projet au final. (...) »

Le Général de Corps Aérien Joël Martel,

Directeur des Ressources Humaines de l'Armée de l'Air

3-2-2 De la difficulté de la mise en place de la gestion de compétences

Se pose la question de savoir ce qu'est la compétence, sur le plan pragmatique de l'emploi à occuper ? A qui confier un poste qui nécessite telle(s) ou telle(s) compétence(s) ? A quelqu'un qui a été formé ? A quelqu'un qui est diplômé ? A quelqu'un qui en a l'expérience ? A quelqu'un qui correspond au statut socioprofessionnel attendu ? Ou à quelqu'un de compétent ? S'il peut sembler facile de dire ou de constater que quelqu'un n'est pas compétent, Qu'est-ce que la compétence ? Comment la définir ?

3 - 3 PRESENTATION DE L'ECOLE FRANCO-BELGE AJETS

3-3-1 Un processus de valorisation



« Lancée officiellement le 6 novembre 2003 (...), cette initiative s'inscrit dans le cadre d'un processus de valorisation des outils de formation des pilotes de combat existants dans les deux pays. Elle a pour objectif de tirer profit de la synergie des besoins et des moyens des deux armées de l'air équipées d'avions école similaires. L'idée initiale porte sur la partie de la formation du pilote de chasse se déroulant sur Alpha Jet. (...) La formation commune est réalisée par l'intégration de personnel et de moyens belges et français. (...) Tant pour la composante belge que pour l'armée de l'air, les avantages attendus sont manifestes. (...) Par ailleurs, la grande qualité des structures de formation existantes au sein (...) de l'armée de l'air se trouve ainsi reconnue, valorisée, pérennisée. Mais c'est surtout du partage des connaissances et des expériences que les deux parties tirent profit en établissant des programmes de formation véritablement communs.

*- Une réalisation concrète et une contribution pragmatique au projet européen : (...) En novembre 2005, le Président de la République s'est félicité de cette initiative devenue une réalité. « Préfigurant un centre européen de formation des pilotes de combat, cette école favorise la convergence des outils de défense européens » a jugé le chef de l'Etat. « Il y a là un beau projet qui, je l'espère, le moment venu, sera en mesure de rassembler nombre de nos partenaires européens ».*⁴¹

3-3-2 Des perspectives nombreuses

- Des perspectives nombreuses : La réussite du rapprochement franco-belge est de bonne augure et constitue le premier jalon du projet AEJPT (Advanced European Jet Pilot Training). D'ores et déjà, AJETS offre un potentiel évident de formation des pilotes de combat européens et a vocation à s'inscrire dans le cadre d'une coopération élargie à

⁴¹ Dossier de presse « La journée de l'Europe et la Défense », jeudi 4 mai 2006, Délégation à l'Information et à la Communication de Défense (DICOD)

d'autres pays européens. (...) Relayée par une véritable volonté d'aboutir à un projet majeur, la mise en place de AJeTS est aujourd'hui un succès, faisant de l'école franco-belge un véritable creuset européen de la formation des pilotes de combat. Une dynamique a été lancée et l'idée d'école européenne a pris corps. Pour autant, ce qui a été décidé et réalisé ne constitue pas tant un aboutissement qu'un point de départ. La politique de formation intégrée est incontestablement un chantier de l'avenir. »⁴²

3 - 4 TEMOIGNAGE DU COLONEL LE GARREC⁴³

Lors de la mise en place de l'AJeTS, le Colonel Le Garrec était Chef du Département E5 « Plans » du Commandement des Ecoles de l'Armée de l'Air. Il commande désormais le 'Flight Training Organisation' de l'Armée de l'Air, et est responsable pédagogique ainsi que Représentant défense auprès du conseil du personnel naviguant de l'aviation civile. Il travaille à l'heure actuelle sur la mise en œuvre de la formation par les compétences.

3-4-1 La mise en place de l'AJeTS

Il nous explique :

« Je vais vous raconter l'histoire telle que je l'ai vécue puisque j'ai participé à ça très rapidement. En novembre 2003, on nous a exposé que la décision avait été prise entre la France et la Belgique de mutualiser les formations de pilotes de chasse. Donc, très rapidement, on nous a expliqué les tenants et les aboutissants de cette coopération. On nous a demandé de faire ça tout de suite donc dès l'été 2004, il a fallu afficher cette coopération là, sachant qu'évidemment, même pas dix mois pour faire un travail de cette ampleur là, c'est un peu une gageure.

En balayant tous les points, l'aspect linguistique ne nous était pas apparu initialement. (...) Et dans l'acception des termes de cette coopération, et dans l'imaginaire de chacun, les Belges parlent tous français et même les néerlandophones, car les officiers belges sont obligés d'apprendre les deux langues et d'être bien compétents dans les deux, à des degrés

⁴² Dossier de presse « La journée de l'Europe et la Défense », jeudi 4 mai 2006, Délégation à l'Information et à la Communication de Défense (DICOD)

⁴³ L'intégralité de ce témoignage est retranscrite en annexe.

divers (...) Sauf que, tout d'un coup ils nous ont dit que « nous voudrions faire la formation en anglais (...) car notre langue de travail, c'est l'anglais. Un élève belge qui soit francophone ou néerlandophone se retrouve sur les bancs de l'école en anglais. » (...) Ça a été plus un déclic qu'autre chose, parce que ça faisait des années qu'on se posait la question. J'ai relu, en son temps, un certain nombre des directives du Chef d'Etat-major de l'Armée de l'air qui disait qu'il faut mettre l'accent sur l'anglais. On met l'accent sur l'anglais et en fin de compte, on mettait l'accent sur pas grand-chose, et surtout pas l'accent tonique. Donc résultat des courses, on n'avancait pas. Et là, cela a été un déclencheur.

3-4-2 La problématique de l'E.E.T.I.S

Problématique : comment faire ? Partie pilote, (...) je me disais que cela allait être difficile mais pas vraiment insurmontable. (...) En revanche, l'aspect E.E.T.I.S, là c'était sûr que cela allait sûrement nous poser un problème. (...) On avait bâti une procédure, à laquelle d'ailleurs vous avez participé, pour monter le niveau des gens de l'E.E.T.I.S. (...)

Donc autant que je me souviennne, c'est un peu la manière dont on a géré cela. Et je suis assez content quand même car on a réussi à faire quelque chose, à mon avis, de quand même pas mal. Parce qu'amener des adjudants-chefs, alors là c'est plus dans votre domaine, qui avaient un niveau scolaire d'anglais, à être capable de délivrer leurs cours spécifiques dans une langue qui n'est pas la leur, dans un temps qui a été à peu près de dix-huit mois, je pense que c'est quand même une belle performance. Je me souviens l'autre fois, lors d'une visite de je ne sais plus quel pays, (...) il y avait le Major qui a fait une présentation du moteur en anglais, c'était assez pétant. Il y a toujours des choses à dire évidemment, mais c'est un tour de force que d'ailleurs même les belges reconnaissent. Les belges reconnaissent d'autant plus et sont d'autant plus un peu des fois... gênés de nous le dire, mais nous le disent quand même que, ce qu'on a réussi à faire avec les mécaniciens, on n'arrive pas à le faire avec les pilotes. C'est-à-dire qu'ils voudraient que le niveau des pilotes soit bien supérieur à ce qui est, et on a énormément de mal, mais tout simplement parce qu'on a pas d'accompagnement. (...)

3-4-3 L'anglais : une langue de travail

[L'anglais], c'est une langue de travail. Elle n'est pas là pour suppléer le français. On est là pour travailler avec une langue qui n'est pas la notre, une langue universelle, une langue en plus de sécurité pour nous dans notre monde d'aéronautes. Ce n'est pas à nous qu'il faut en vouloir, mais à ceux qui ont construit l'OTAN, ceux qui ont construit l'OACI, parce qu'ils n'ont pas su imposer le français comme langue universelle. A partir de là, il faut arrêter et puis on fait avec. Et ce n'est pas en interdisant des trucs comme ça qu'on va défendre plus la langue française qu'autre chose. Déjà, dans ces cas là, il faut qu'ils interdisent le SMS, parce que ça fait plus de destructions dans l'esprit de nos gamins, pour arriver à défendre notre langue et la parler que d'essayer de baragouiner un peu d'anglais de temps en temps. C'est un avis personnel.

Alors après pour tout ce qui est ingénierie de formation à la langue anglaise, je pense que vous êtes mieux placé que moi pour en parler parce que c'est vous qui l'avez mise en œuvre et très bien mise en œuvre. C'est parfait. (...)

Ceci étant, moi je suis convaincu que l'on n'a pas le choix, dans le sens où il va falloir que l'on reconsidère totalement notre outil de formation. (...) Il y a l'AEJPT qui nous force, pour en revenir à votre domaine, à l'anglais. Il y a la perspective de l'AEJPT qui nous y amène, la coopération franco-belge qui nous y force. Il y a d'autres projets qui nous y amènent aussi. (...) Et là forcément, il n'y a qu'une langue qui va fonctionner, c'est la langue anglaise, parce que toute la doc, toute la certification aussi, la certification des actes, va se faire dans une langue qui n'est pas la nôtre, qui va se faire en anglais de manière générale, et là il y a énormément de choses. Il est inconcevable que nos mécanos ne parlent pas l'anglais. D'ailleurs, (...) on avait bien vu la problématique de l'E.E.T.I.S (...)

J'ai quand même mon sentiment, vu de l'extérieur et ce serait intéressant votre analyse : tout le monde est conscient qu'il faut passer à l'anglais ; tout le monde se rend compte qu'il n'y a pas d'échappatoire... Je crois que les gens ne savent pas comment prendre le sujet, ils ne savent pas comment aborder l'affaire. (...)

Alors, on peut être sauvé par la partie civile, la partie certification civile. Dorénavant, la France a décidé que ses pilotes militaires seraient qualifiés selon des licences civiles. Ça ne veut pas dire qu'ils n'ont que les licences civiles. Au dessus de ces licences civiles, il y a des licences militaires qu'il faut garder. Mais au moins en licence civile, évidemment

pour activer et maintenir ces licences civiles, dorénavant, il y a un niveau d'anglais à obtenir et en plus à revalider sur une périodicité en fonction du niveau. (...) Ce sera vrai pour les pilotes, c'est vrai pour les contrôleurs aériens. Ce sera vrai aussi pour les mécaniciens. Donc, on est dans cette mouvance, qu'on le veuille ou non. (...) Donc, on est forcé d'y aller.

3-4-4 Une barrière à franchir

Ceci étant, il y a je pense un investissement initial à mettre en place et il y a une grosse barrière culturelle à faire tomber. (...) La coopération franco-belge m'a amené à la conclusion suivante que la part du culturel est énorme... Et que lorsque l'on a été entraîné dans un métier d'une manière différente de la nôtre et que l'on nous demande de remettre ça en cause, on a du mal à accepter parce que l'on considère que ce que l'on fait, on le fait bien. (...) Chacun est convaincu. Pourquoi ? Parce que, j'ai l'impression que cela vient du fait que les gens à qui on a enseigné des compétences... Attention, des capacités... on va utiliser les normes AFNOR... les gens à qui ont enseigné des capacités... alors la capacité, si vous regardez la structure AFNOR, c'est le savoir, le savoir-faire, le savoir être. Tout ça mis en commun lié entre eux vous amène à une capacité, laquelle capacité devient une compétence lorsqu'elle utilisée dans la vraie vie. (...)

Ce à quoi je crois, pour répondre à votre question, c'est l'utilisation de ces capacités ensemble, dans la vraie vie qui va faire changer les choses parce que si demain, vous prenez tous les élèves qui sortent de Cazaux, des français et des belges, des [élèves] qui sortent de Lecce en Italie, de Talavera en Espagne et vous créez un escadron européen, dans lequel vous allez faire utiliser des normes. Et bien là, vous allez créer la communauté. Et c'est seulement une fois que tout ça sera mis en place que vous pouvez imaginer faire une formation sur les mêmes choses. Je pense que c'est la vraie vie qui nous amène à penser pareil... La vraie vie dans une même langue. Parce que la vraie vie dans une langue différente, vous ne pensez pas pareil. (...)

Quand je suis arrivé dans le monde des Awacs français, c'est la même machine, la même mission, mais les choses sont faites complètement différemment, parce qu'on ne parle pas pareil, et ça j'en suis persuadé. Je pense que la langue nous force à un raisonnement différent suivant la langue que l'on utilise... »

3 - 5 PRESENTATION DE L'E.E.T.I.S ALPHA JET



Insigne de la B.A 705 et de l'E.A.C
voir p. 232

C'est en 1979 que les premiers Alpha Jet sont entrés en service sur la Base Aérienne de Tours (B.A 705) pour remplacer les T.33. L'Ecole d'Aviation de Chasse (E.A.C) utilise ces nouveaux avions école pour assurer la formation des élèves pilotes de chasse. C'est ainsi qu'est né l'Ensemble Equipe Technique Instruction Spécialisée (E.E.T.I.S) Alpha Jet.

3-5-1 Sa composition et ses missions

Elle comprend deux grandes divisions :

- l'instruction spécialisée, chargée de dispenser une instruction technique spécifique
- l'équipe technique qui a la charge de suivre l'évolution de cet appareil

De par sa vocation de formation technique spécialisée sur l'Alpha Jet, L'E.E.T.I.S est un Organisme d'Instruction Spécialisée (OIS) qui opère dans le cadre de la formation professionnelle continue au sein de l'armée de l'air. Voici ses principales missions :

- dispenser d'une instruction technique spécialisée
- organiser et conduire des examens sanctionnant la formation
- élaborer des supports pédagogiques qui y sont associés
- participer à l'élaboration du contenu de la formation
- élaborer d'un calendrier de dispense de l'instruction

Les personnels, au niveau national, susceptibles de suivre ces formations sont divers:

- élèves pilotes de chasse et navigateurs chasse
- moniteurs pilotes
- abonnés
- élèves moniteurs simulateurs
- mécaniciens toutes spécialités et officiers mécaniciens

Mais aussi des personnels dits « extérieurs » à l'Armée de l'air : Gendarmerie, D.G.A, ainsi que du constructeur de l'avion : Dassault Aviation.

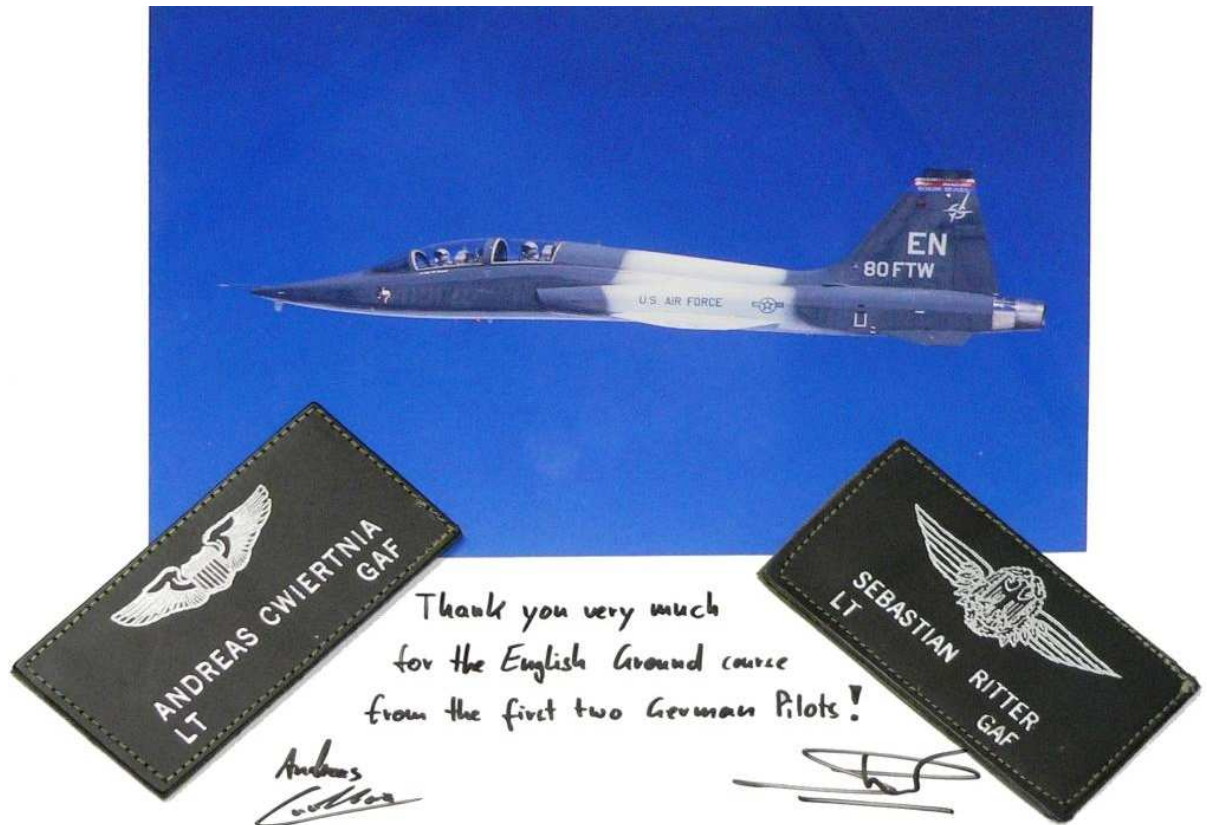


3 - 6 UNE TRANSITION REUSSIE

Le personnel de l'E.E.T.I.S Alpha Jet, regroupé au sein de la division instruction et de la division équipe technique, a vu son plan de charge augmenter de 40% ces dernières années. Les raisons : la mise en place de l'AJeTS (Advanced Jet Training School), l'école franco-belge de pilotage et le regroupement des spécialités des mécaniciens avions. Toutes deux sont entrées dans une logique d'adaptation liée à l'internationalisation de la formation des pilotes de chasse et à l'optimisation des conditions de mise en oeuvre des aéronefs.

3-6-1 Un témoignage amical de satisfaction

Les deux premiers pilotes allemands que l'E.E.T.I.S a formé ont laissé un petit témoignage amical de leur satisfaction : « Merci beaucoup pour le stage de formation au sol, en anglais, pour les deux premiers pilotes allemands ! »



3 - 7 ET A LA POINTE DE MODERNITE EUROPEENNE

3-7-1 La Navigabilité



Illustration tirée du Bulletin d'information du projet « navigabilité » de l'armée de l'air - juillet 2008

Avec la création en septembre 2003 de l'AESA - Agence Européenne de la Sécurité Aérienne – (ou EASA : European Aviation Safety Agency, en anglais), l'Union Européenne s'est dotée d'une structure de réglementations visant à optimiser les conditions de sécurité dans son espace aérien. Ces réglementations s'appellent des 'PART' et conditionnent ce que l'on appelle la Navigabilité.

Chaque état, dont la France, décline ces PART en réglementations nationales (appelées 'FRA', pour la France). Dans la mesure où c'est le transporteur aérien qui est l'exploitant et responsable de sa flotte, il est aussi par voie de conséquence en charge du maintien de la navigabilité à son niveau. Or l'Etat est également un « exploitant étatique » et il se doit donc d'appliquer ces mêmes 'FRA' pour les appareils relevant de sa juridiction, entre autre du Ministère de la Défense.

Aussi, à ce titre, l'Armée de l'Air se doit désormais d'assurer, sous les nouveaux critères européens, les différentes dispositions réglementaires :

- opérationnelles (emploi de ses aéronefs, la qualification des équipages)
- techniques (garantir la « santé technique », l'entretien des aéronefs, la gestion des flottes, la formation et la qualification de son personnel technique, etc.)

Cela concerne directement les missions quotidiennes de l'E.E.T.I.S Alpha Jet. En voici les deux dernières dispositions en cours de mise en œuvre.

3-7-2 Le projet ATAMS

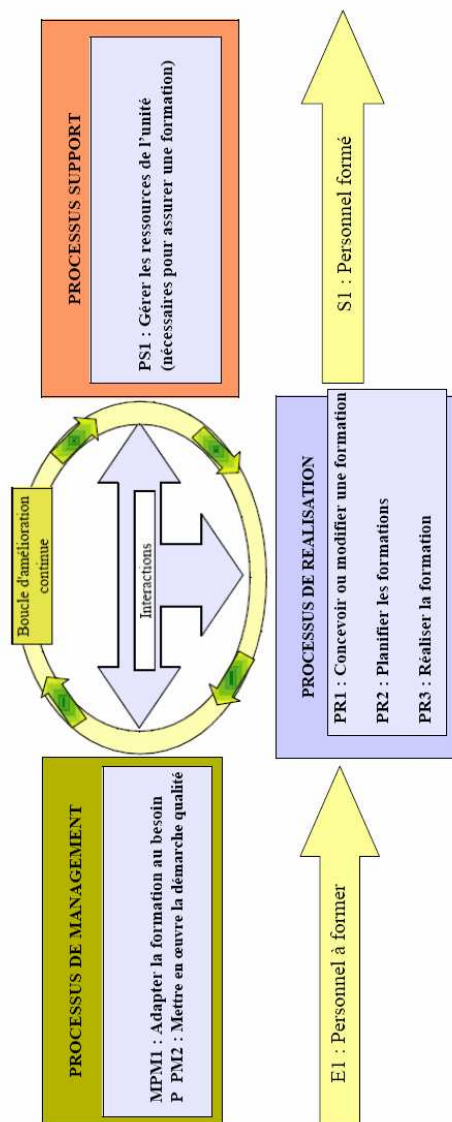
Il s'agit d'un système de gestion technico-logistique qui cherche à faciliter les activités de suivi technique et de maintien de la navigabilité des flottes en service dans les forces armées, notamment l'armée de l'air. En harmonisant et en standardisant ainsi ce suivi, l'objectif est de simplifier cette démarche de navigabilité. Il est à noter que ATAMS signifie : « Aircraft Technical and Airworthiness Management System » et qu'il utilise une terminologie anglaise.

3-7-3 La FRA 147

La mise en application de cette nouvelle réglementation intéresse également la formation aéronautique avec la certification FRA 147. Elle définit entre autre les exigences au sein des organismes de formation par rapport à :

- l'organisation pédagogique (en termes de moyens humains, de locaux, et de matériels)
- les procédures de formation et de certification
- le suivi et l'évaluation de ces procédures par le responsable Qualité

3-7-4 La Démarche Qualité



Modélisation de la Cartographie de processus d'instruction, issue d'un document de travail de l'E.E.T.I.S

Afin d'être en mesure de respecter les exigences de la Navigabilité, l'E.E.T.I.S a mis en œuvre une démarche qualité.

Processus de Management :

- Adapter la formation au besoin

- Mesurer la satisfaction des unités
- Mesurer la satisfaction des stagiaires
- Analyser et gérer les insuffisances
- Décider la création ou l'évolution d'une formation

- Mettre en oeuvre la démarche qualité

- Évaluer les risques
- Réaliser des audits
- Organiser la revue de direction des processus de l'unité

Processus de Réalisation :

- Concevoir ou modifier une formation

- Définition des objectifs de formation.
- Définition du programme de formation.
- Conception du cours, réalisation des aides pédagogiques
- Homologation des formations.

- Planifier les formations

- Collationner les besoins de formation
- Réaliser un calendrier des stages
- Affecter les ressources nécessaires à chaque stage

- Réaliser la formation

- Accueillir et administrer les stagiaires
- Dispenser la formation
- Organiser les examens
- Contrôler la formation

Processus Support :

- Gérer les ressources nécessaires pour assurer une formation

- Gérer les matériels
- Exprimer un besoin en matériel audiovisuel
- Exprimer un besoin en matériel informatique
- Exprimer un besoin en matériel technique
- Entretenir le matériel pédagogique
- Exprimer un besoin en matériel commissariat [Mobilier]
- Gérer les locaux mis à disposition
- Exprimer un besoin en infrastructure
- Besoin en accueil de stagiaires
- Gérer les instructeurs
- Exprimer un besoin en personnel
- Former les instructeurs
- Gérer les crédits alloués à l'unité

3-7-5 L'enjeu

L'enjeu est le suivant :

*« La communauté des règles relatives à la navigabilité présente un intérêt collectif pour les États qui collaborent dans des programmes de développement, de production et de soutien de flottes modernes. Cette communauté permettra d'accroître l'efficacité des coopérations, le développement de l'interopérabilité ainsi que l'élargissement de la communauté des procédures, des données, des formations, des ressources logistiques, le renforcement de la confiance et de la reconnaissance mutuelle. »*⁴⁴

⁴⁴ Bulletin d'information du projet « navigabilité » de l'armée de l'air - mai 2008

3 - 8 L'INGENIERIE PEDAGOGIQUE UTILISEE. EX : LE HEINI

3-8-1 Le « Trois-colonnes »

Pour dispenser leurs cours, les formateurs de l'E.E.T.I.S utilisent un outil pédagogique officiel de l'armée de l'air appelé le « 3 colonnes ». Il se présente sous forme de classeur en format A3, dont le contenu se partage en trois colonnes. Les deux premières colonnes sont élaborées par l'ensemble des formateurs puis validées par le responsable de l'instruction. La troisième colonne est un espace personnalisé que chaque instructeur s'approprie pour dispenser son cours suivant son expérience professionnelle et son savoir-faire personnel.

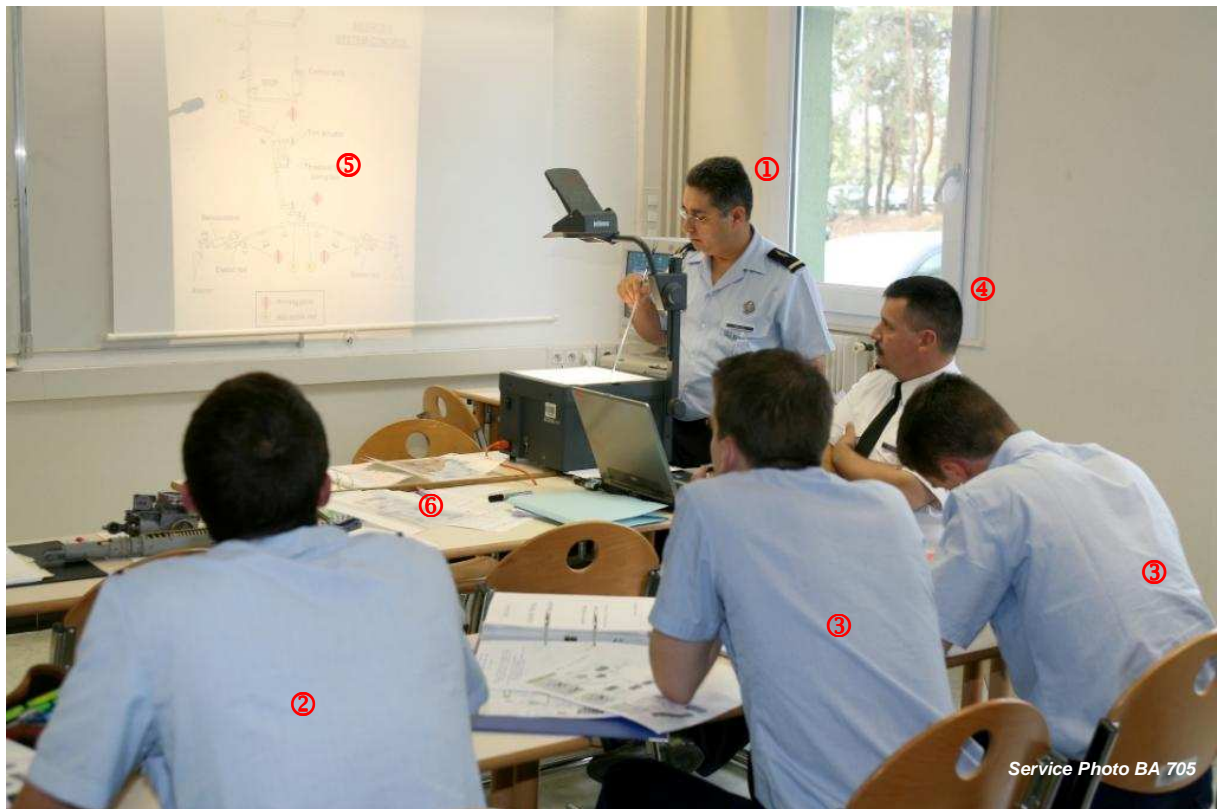
Leçon : PILOTE	MATIÈRE : CDES VOL	APPROUVÉ LE : / /
<p>1 GENERAL</p>	<p>The aircraft is equipped with mechanically actuated dual-barrel hydraulic servocontrols on the 3 axes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - a one-piece stabilator (pitch) - two ailerons (roll) - a rudder (yaw) 	
<p>2 STABILATOR (PITCH) CONTROL SYSTEM</p>	<p>Slide</p> <p>Composed of two specific devices</p> <ul style="list-style-type: none"> - " HEINI " - " ARTHUR " 	<p>The HEINI system is also known as the DNL system, DNL standing for 'démultiplicateur non linéaire' (non-linear reduction gear)</p>
<i>1^{ère} colonne</i>	<i>2^e colonne</i>	<i>3^e colonne</i>

Exemple de "trois colonnes", préparé en anglais, pour dispenser un cours sur le HEINI aux élèves pilotes.

Cet outil offre l'avantage d'assurer un contenu homogène de formation, quelque soit le formateur. C'est un critère important notamment en matière d'équité de l'évaluation de l'élève pilote.

Cependant, le formateur ne peut pas se limiter à ce seul outil pédagogique pour dispenser son cours. Il fait notamment appel à des schémas ou des animations, par le biais d'un rétroprojecteur ou d'un vidéo projecteur.

3-8-2 En salle de cours



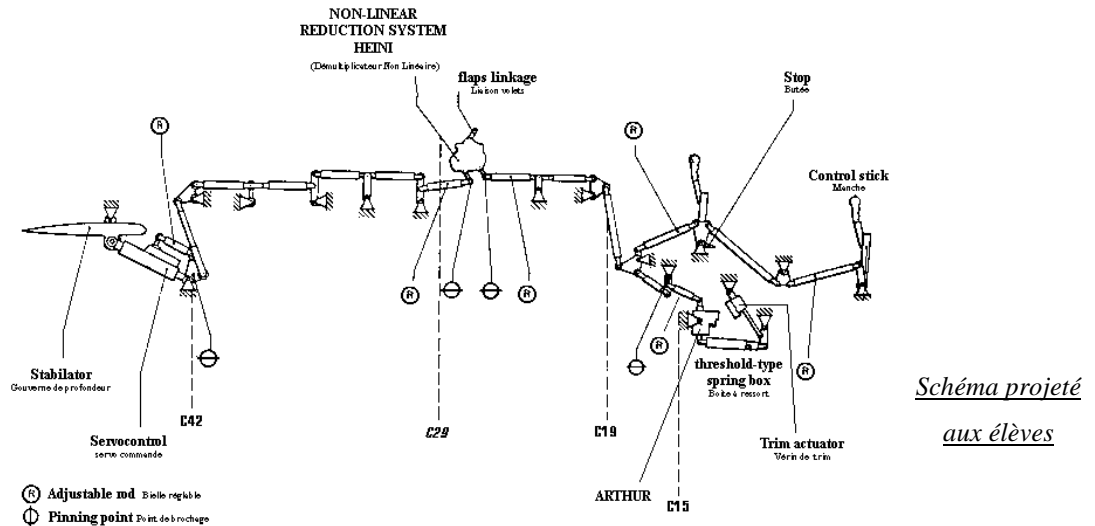
Exemple d'explications techniques apportées par le biais de la projection d'un schéma.

Brève description de la photographie :

Le formateur ① s'adresse à des élèves pilotes français ② et belges ③, sous le regard attentif et l'écoute du formateur en langue anglaise ④, pour expliquer un schéma ⑤ tel que prévu dans son « 3 colonnes » ⑥. Si l'on observe ce qui est mis en œuvre ici par le formateur, ce dernier est isolé 'géographiquement' de son « 3 colonnes » alors que ses élèves attendent de lui des explications, une production de savoirs réfléchie, architecturée et en interaction immédiate avec eux.

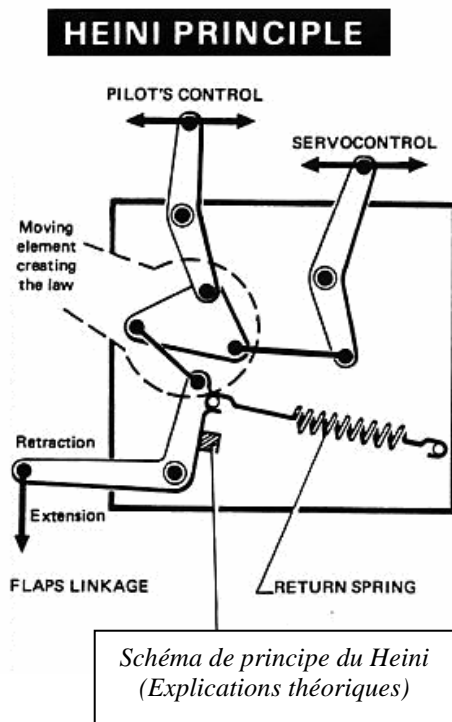
De quelles informations dispose-t-il sur son schéma pour pouvoir l'aider dans cette étape ?

Il suffit de regarder le schéma suivant pour se rendre compte qu'il y a un certain nombre d'informations susceptibles de venir aider le formateur dans sa démarche explicative.



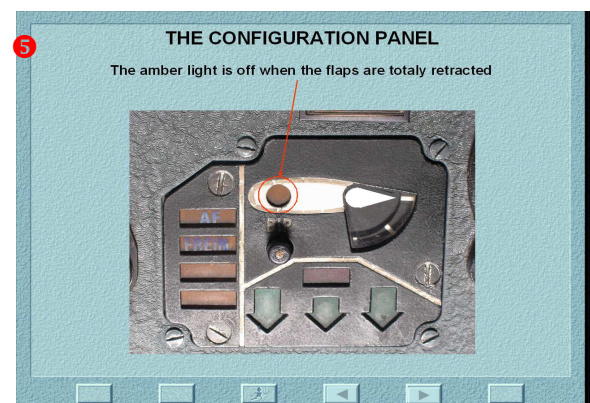
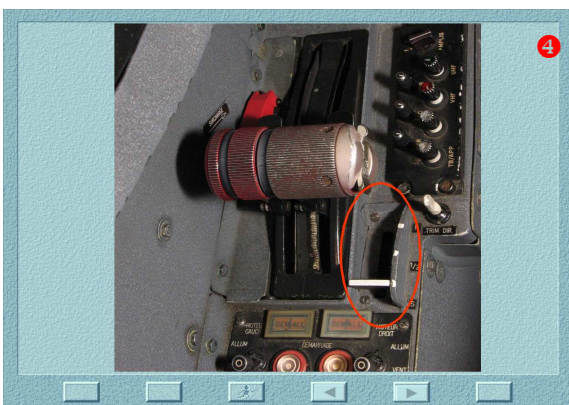
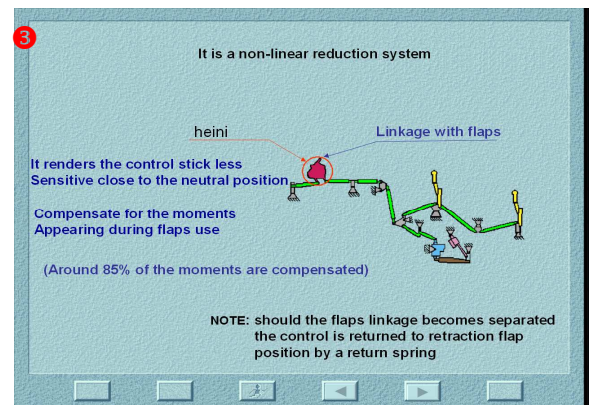
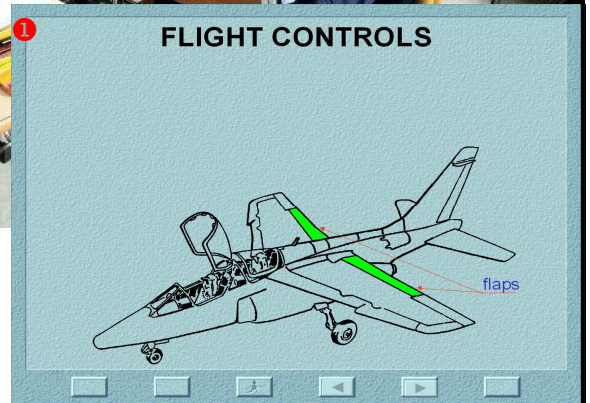
Quelles explications techniques sont disponibles sur ce schéma pour le formateur soit capable d'expliquer le rôle du HEINI dans la chaîne 'commande de vol' ? Il doit alors faire appel à toutes ses ressources, notamment en anglais, pour démontrer une réelle capacité à agir efficacement face à une situation ou une famille de situations en s'appuyant non seulement sur les connaissances nécessaires mais aussi en sachant mobiliser ses connaissances pour parvenir à résoudre une situation complexe.

3-8-3 Des explications théoriques et des démonstrations pratiques



3-8-4 Comment ça se passe dans le cockpit ?

Le formateur s'adresse aux élèves pilotes français et belges en utilisant une API (*). Les différentes séquences d'animation à l'écran alternent les étapes de fonctionnement du système étudié avec ce qui se passe à l'intérieur du cockpit, tel que le pilote le vivra



(*): API - Aide Pédagogique Informatisée

3-8-5 En taille réelle sur maquettes statiques et dynamiques



Le 'hall-maquettes' permet de visualiser les différents systèmes étudiés (ex : le HEINI ①) : cellule ②, hydraulique ③, armement ④, propulseur ⑤, avionique ⑥, équipements de bord ⑦. Il permet également de simuler certain cas de figures (ex : pannes de sortie de train ⑧) et de me mettre les élèves en situation, sous le regard du formateur en anglais ⑨



3 - 9 FORMATIONS PROFESSIONNELLES : QUELLE FINALITE ?

EXEMPLE DE LA P.A.F



Volant sur Alpha Jet, la Patrouille de France montre un bel exemple. Chacun donne le meilleur de soi, pilotes comme mécaniciens, au sol comme en vol, de jour comme de nuit. Chacun met à profit sa formation, son expérience, ses compétences pour arriver à un même résultat, un beau travail d'équipe : La présentation en vol.

3 - 10 **PREMIER SÉMINAIRE DES FORMATEURS D'ANGLAIS**

3-10-1 **'To be or not to be'**

« Telle n'est plus la question! », serait-on désormais tenté de répliquer. La base aérienne de Tours a accueilli les 12 et 13 mars 2009, le premier séminaire des formateurs à la langue anglaise, durant lequel ont été rappelés les enjeux opérationnels préalablement fixés aux différents acteurs de cette formation.



*Photo de groupe des formateurs en langue anglaise, avec les responsables de formations
et les partenaires civils*

L'Armée de l'air ne peut faire l'économie de l'apprentissage de la langue anglaise. Pourquoi ? Parce que l'armée de l'air possède « *un outil unique dans le monde de la Défense. Pourquoi nous, nous avons souhaité nous doter de cet outil ? N'oublions pas que nous sommes dans l'armée de l'air. L'espace aérien n'a pas de frontière. Notre outil de travail c'est la langue anglaise, et ça se décline jusqu'au mécano qui va 'parquer' un F16 hollandais* », débute le Colonel Landelle, chef du bureau Pilotage et Performance de la DRH-AA. Il faut pour cela « *se doter d'outils pour accompagner les personnels* ».

3-10-2 **L'anglais en situation de communication professionnelle**

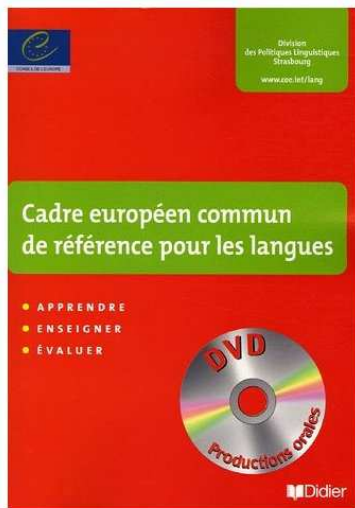
En s'appuyant sur cette citation de W.C Sellar « *For every person who wants to teach, there are thirty who don't want to learn,* », le Lieutenant-Colonel Le Gall, chef de la division études prospectives a expliqué la mise en œuvre de la politique de la langue anglaise qui a pour objectif « *l'acquisition des compétences permettant l'utilisation de la langue anglaise en situation de communication dans un environnement professionnel*

international (...) On donne à l'ensemble du personnel le niveau anglais général nécessaire, puis un niveau d'anglais spécialisé suivant les emplois et les postes tenus. » Il a ensuite défini le rôle des formateurs « en terme de communication, argumentation, conviction et de persuasion. (...) Par les temps présents et avec ce qui s'annonce, celui qui n'aura pas l'anglais demain, ce sera véritablement un handicap. (...) Dans le cadre de l'OTAN en particulier, ce qui va être demandé aux sous-officiers pour être dans le dispositif, c'est le niveau 3322. Pour les officiers, ce sera du 3333, voire 4444. »

3-10-3 L'anglais, une matière dynamique

Pour clôturer, le Général Chevassu s'est adressé à l'ensemble des formateurs : « *Nous comptons sur vous pour que l'anglais continue à être une matière dynamique et que, aux résultats, les retours d'expérience que l'on a des opérations, des exercices internationaux, et Dieu sait si l'actualité de cette semaine nous invite à bien en comprendre l'intérêt, [nous offrent] véritablement la satisfaction (...) c'est-à-dire que la qualification des gens est meilleure aujourd'hui qu'hier* ».

3 - 11 PRESENTATION DU C.E.C.R.L



Le « Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (C.E.C.R.L): Apprendre, Enseigner, Évaluer » est un document qui a été publié par le Conseil de l'Europe en 2001 et adopté par l'Union Européenne à Barcelone, en 2002. De par la définition qu'il offre **des niveaux de maîtrise**⁴⁵ d'une langue étrangère, en tenant compte de différents **domaines de compétence**⁴⁶, cet ouvrage est considéré comme étant une référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

⁴⁵ C.E.C.R.L, p25

⁴⁶ C.E.C.R.L, p26 et 27

3-11-1 Les trois grands principes⁴⁷

La tâche du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe consiste à assurer « *la cohérence* » et « *la continuité* » de son action en respectant **trois principes** (Cf. la Recommandation R (82) 18) :

⇒ La diversité: une source d'enrichissement

« que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques »

⇒ La langue et la réciprocité

« que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination »

⇒ Une coopération suivie

« les États membres, en adoptant ou en développant une politique nationale dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, pourraient parvenir à une plus grande concertation au niveau européen grâce à des dispositions ayant pour objet une coopération suivie entre eux et une coordination constante de leurs politiques. »

Ainsi le C.E.C.R.L octroie une place prépondérante à un « *objectif éducatif prioritaire* », relatif à la « *préparation à la citoyenneté démocratique* » :

« Promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux. »

⁴⁷ C.E.C.R.L, p 10

3-11-2 Les six niveaux de maîtrise

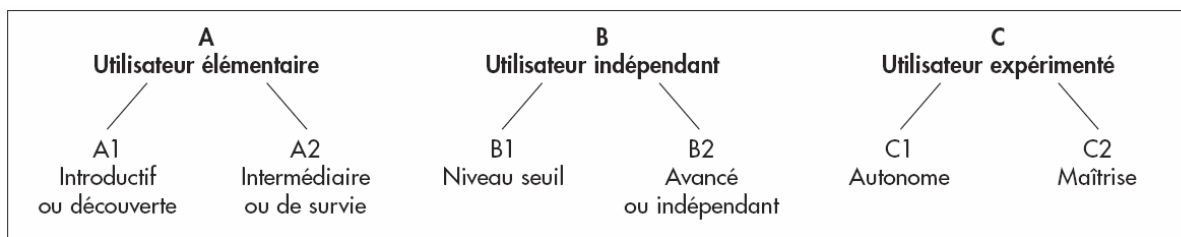


Figure 1

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.
	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. 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 les inconvénients de différentes possibilités.
UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.

Niveaux communs de compétences – échelle globale

3-11-3 Les domaines de compétences

		A1	A2	B1
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

		B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.

3-11-4 Un C.E.C.R.L, pour quelles utilités ? ⁴⁸

⇒ Une base commune

Tout d'abord, le C.E.C.R.L étant un document européen commun, il offre une « *base commune* » qui peut être exploitée dans les différents secteurs, les différentes étapes de la formation : ingénierie pédagogique, évaluation, etc.

Le but du C.E.C.R.L est de décrire « *ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer* », en précisant que cette « *description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue* ».

Ainsi l'utilisation des niveaux de compétence doit pouvoir permettre « *de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie* »

⇒ Une mobilité et une reconnaissance

L'utilisation d'un cadre européen facilite « *ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d'apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe.* »

⇒ « *Le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant* »

LE C.E.C.R.L rappelle que « *pour traiter la grande complexité du langage humain* » il est nécessaire de découper « *la compétence langagière selon ses différentes composantes* » car « *la communication met tout l'être humain en jeu* » : « *En tant qu'acteur social, chaque **individu** établit des relations avec un nombre toujours croissant de **groupes sociaux** qui se **chevauchent** et qui, tous ensemble, **définissent une identité.*** »

Ainsi, « *Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de **favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité** en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.* »

⁴⁸ Cf. C.E.C.R.L, « *1.1 qu'est-ce que le cadre européen commun de référence ?* » p 9

⇒ « une plus grande unité parmi ses membres »

Conformément à l'objectif général du Conseil de l'Europe (Cf. les Recommandations R (82) 18 et R (98) 6), il s'agit de pouvoir « parvenir à une plus grande unité parmi ses membres » et atteindre ce but « par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel. »

3-11-5 Comment ne pas l'utiliser⁴⁹

« Enfin, il faut **être prudent dans l'interprétation** d'un ensemble de niveaux et d'échelles de la compétence langagière et ne pas les considérer comme un instrument de mesure semblable à un mètre. Il n'existe pas d'échelle ni d'ensemble de niveaux qui puisse se prévaloir d'être ainsi linéaire. »

⇒ Une difficulté de progression exponentielle⁵⁰

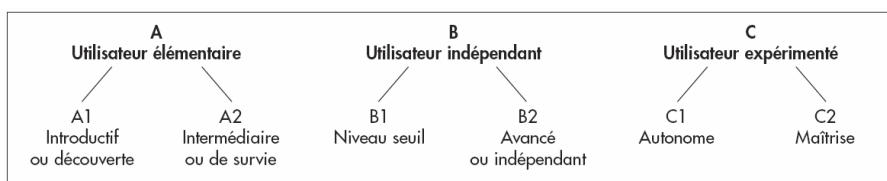


Figure 1

Ainsi représentés, les 6 niveaux de maîtrise semblent linéaires.

Si on les représente maintenant en échelle de niveaux de difficulté et de temps passé, pour passé d'un niveau à l'autre, voici ce que l'on obtiendrait.

Niveau de difficulté et de Temps passé pour atteindre les niveaux :

- A2 :
- B1 :
- B2 :

Ex : Un apprenant qui commence à apprendre l'anglais en 2010 et qui met un an à atteindre le niveau A2, mettrait deux ans de plus pour atteindre le niveau B1, soit en 2013, et quatre ans supplémentaires pour atteindre le niveau B1, soit en 2017, avec un degré de difficulté, et donc d'efforts à fournir, multiplié par deux à chaque niveau.

⁴⁹ C.E.R.C.L., « 2.2 niveaux communs de référence d'une compétence langagière », P 20

⁵⁰ C.E.R.C.L., « 2.2 niveaux communs de référence d'une compétence langagière », P 20

⇒ Un déséquilibre ⁵¹

Quelle représentation avoir de la compétence « Communication en langues étrangères » ? Il n'est pas aussi facile de concevoir la maîtrise de la compétence « communication en langues étrangères » comme étant l'addition ou la juxtaposition de la compétence « communication en langue maternelle » et de connaissances en anglais. Ainsi le C.E.C.R.L présente cette compétence comme *« une compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme déséquilibrée. Et ce de différentes manières :*

- maîtrise générale plus grande dans une langue que dans d'autres*
- profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre (par exemple : excellente maîtrise orale de deux langues, mais efficacité à l'écrit pour l'une d'entre elles seulement)*
- profil multiculturel de configuration autre que le profil multilingue (par exemple : bonne connaissance de la culture d'une communauté dont on connaît mal la langue, ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante). »*

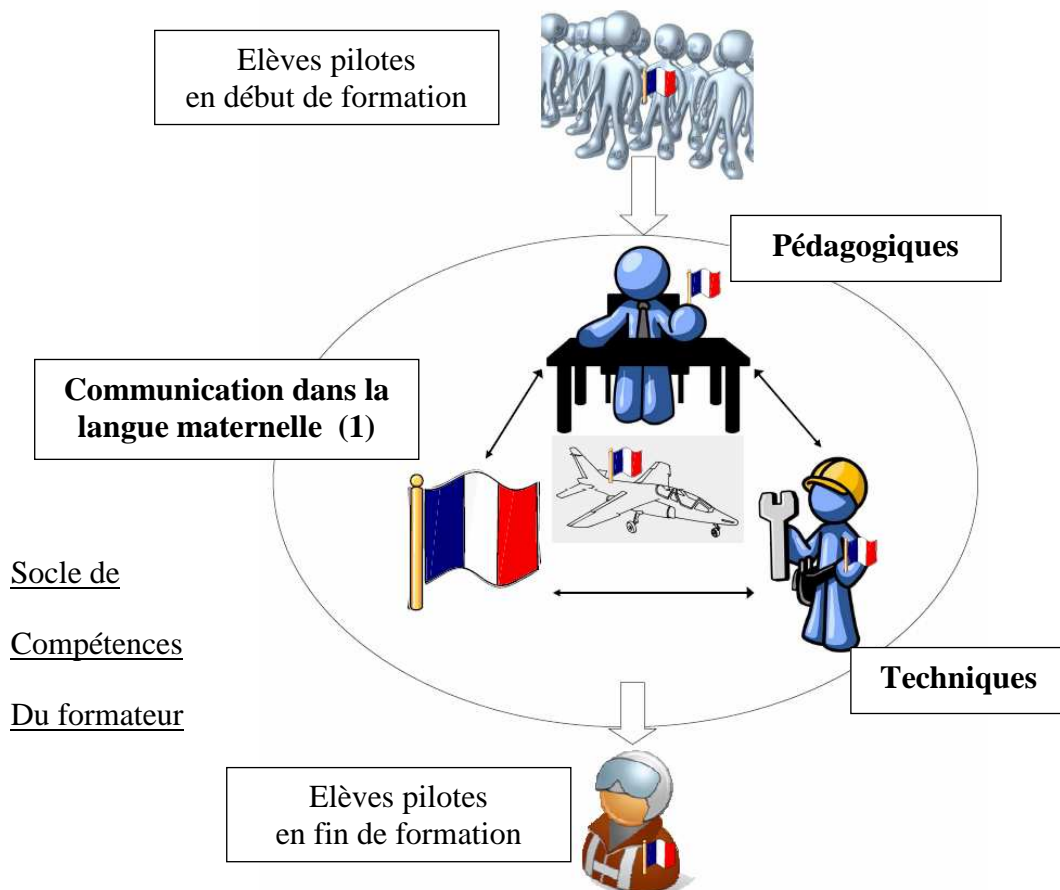
⁵¹ C.E.R.C.L, « 6.1.3.1 Une compétence déséquilibrée et évolutive », P 105

4 - Genèse de la problématique

4 - 1 L'E.E.T.I.S ALPHA JET, EN MATIERE DE COMPETENCES

4-1-1 Avant la mise en place de l'AJeTS

Initialement, la formation des élèves pilotes de chasse s'effectuait en s'appuyant sur un socle de compétences du formateur :



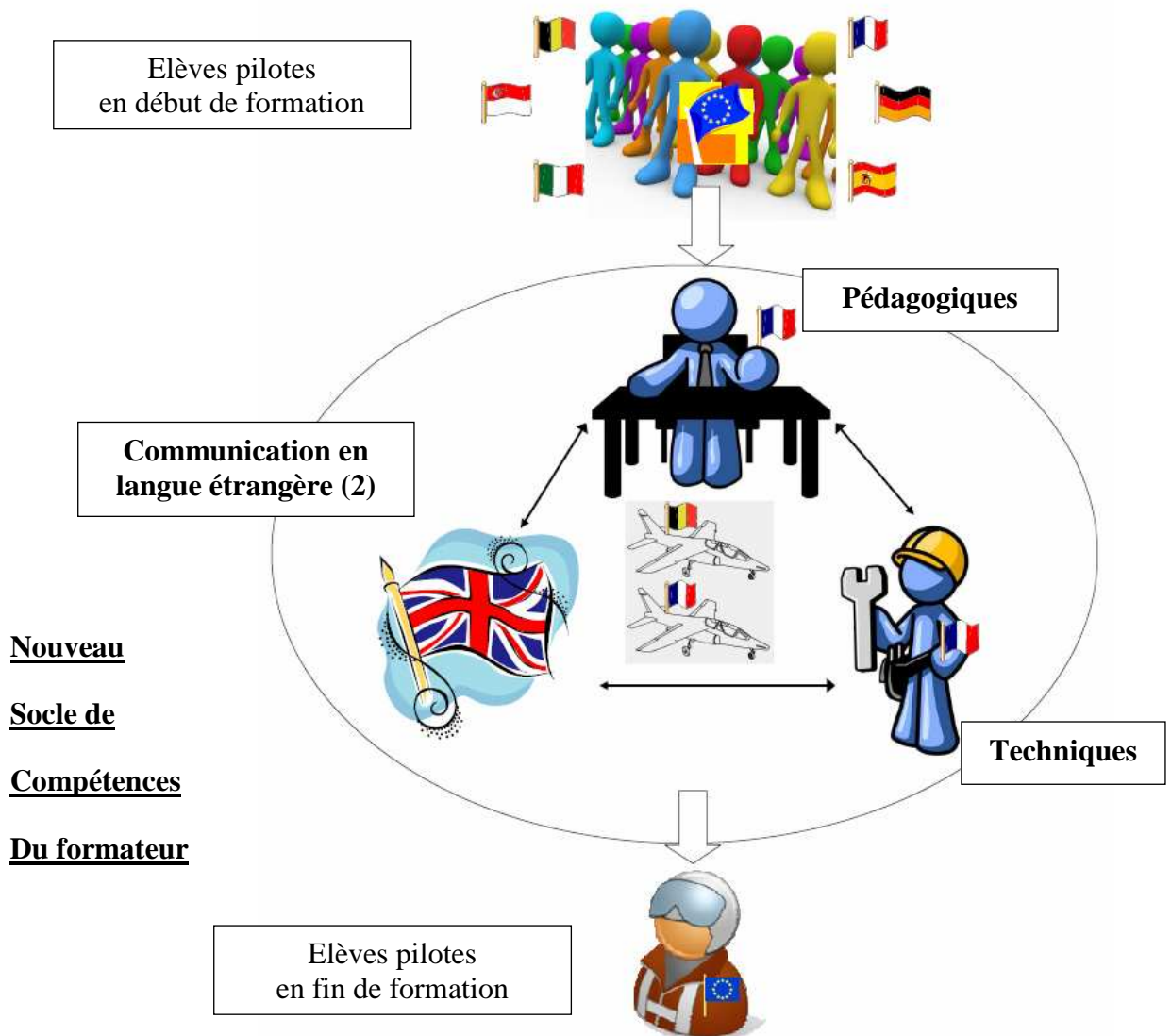
(1) voir la définition

en annexe 1

*Modélisation personnelle du 'socle de compétences' nécessaire
au formateur en E.E.T.I.S, avant AJeTS*

Les élèves pilotes de chasse étant français, le formateur de l'E.E.T.I.S s'appuyait sur plusieurs compétences, notamment ces compétences techniques (formations professionnelles tout au long de sa carrière de mécanicien). A l'E.E.T.I.S, il lui était nécessaire de suivre une formation pédagogique en externe et en interne à l'unité. La communication dans la langue maternelle était une compétence 'naturelle'.

4-1-2 Lors de la mise en place de l'AJeTS



*Modélisation personnelle du 'socle de compétences' nécessaire
au formateur en E.E.T.I.S, avec l'AJeTS*

Le passage à une formation européenne, avec notamment des élèves pilotes étrangers ne maîtrisant pas du tout la langue française, a imposé l'usage de la langue anglaise, langue officielle du secteur aéronautique. Cette décision offrait plusieurs avantages. Tout d'abord, quelque soit les nationalités présentes, la formation demeurait la même. Cela permettait une homogénéisation de la formation européenne des pilotes. D'autre part, cela permettait également une reconnaissance de cette formation dans l'ensemble du monde aéronautique. Cet état de fait à souligner l'importance d'une compétence considérée comme acquise par les formateurs, celle de la communication. Le fait que cette compétence s'effectue désormais en langue étrangère a remis en cause la validité de cette compétence. Suffit-il de connaître l'anglais pour être compétent en communication en langue étrangère ?

4 - 2 EMERGENCE DE LA PROBLEMATIQUE

4-2-1 La théorie sans pratique et la pratique sans la théorie – KANT

« La théorie sans la pratique est impuissante, la pratique sans la théorie est aveugle »

Emmanuel Kant, *Critique de la raison pure*

Notre parcours professionnel, en tant que formateur, puis de formateur de formateurs, nous a amené à croiser des expériences dans le cadre de l'enseignement des langues. La première se déroulait dans un centre de formation militaire, le Centre de Langue Aéronautique Spécialisé (CLAS). Notre travail consistait alors en un enseignement 'traditionnel' dans le cadre de la formation professionnelle continue, avec un professeur, des apprenants, une salle de cours et son tableau blanc, suivant des cycles de formation de deux à quatre semaines.

Avec l'avènement des formations européennes, s'est créée il y a quatre ans, une école européenne de formation de pilotes de chasse. Cette structure étant à vocation internationale, il a fallu adapter la formation des formateurs de cette école à de nouvelles contraintes : une nouvelle organisation, un matériel comportant des différences suivant les pays d'origine et surtout, une nouvelle langue, commune à tous les apprenants européens : l'anglais, langue véhiculaire par excellence.

Cette mise en œuvre n'allait pas sans poser de nouveaux problèmes, notamment au sein de l'Ensemble Equipe Technique et Instruction Spécialisée (E.E.T.I.S) où nous officions maintenant.

Avec le temps, de l'expérience et de la réflexion, les problèmes sont devenus maîtrisables et peuvent laisser maintenant un peu plus de temps à l'analyse des solutions trouvées. Pour reprendre la citation d'Emmanuel Kant, il n'est jamais rassurant d'évoluer en 'aveugle'. Aussi, il faut trouver des solutions afin de pérenniser le chemin parcouru, de le développer, afin de pouvoir 'déployer ses ailes'. En partant du 'terrain', cette démarche se veut matérialiste.

Notre expérience et nos différents environnements professionnels ont fait que nous nous sommes intéressés de près à la question de la pratique de la langue anglaise en contexte professionnel. Les aviateurs appartiennent à une armée que l'on appelle dans la sémantique militaire « projetable ». Cette notion implique qu'une partie ou toute une base aérienne puisse voir le jour sur un théâtre extérieur, à l'étranger, et être opérationnel dans des délais très courts. Le travail en interalliés, le plus souvent avec des anglophones, exige une maîtrise de la langue anglaise dans le cadre du travail. Ainsi, l'anglais sert de vecteur communicationnel même, et surtout, lorsque les protagonistes ne parlent pas la même langue.

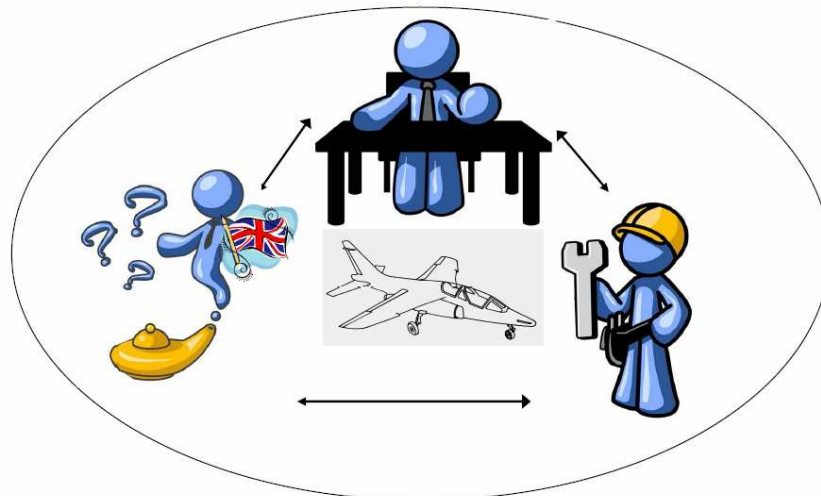
La théorie voudrait que des connaissances linguistiques suffisent à rendre transposables le reste de ses connaissances dans la langue cible. Cependant, une parfaite connaissance de la grammaire ne garantit pas une communication adéquate suivant un vocabulaire ou une culture spécifique.

Comment être compétent en matière de communication en langue étrangère ?

4-2-2 Les conséquences de l'AJeTS

La mise en œuvre originelle de l'AJeTS en 2005 a eu pour conséquence de modifier subitement le socle de compétences des formateurs de l'E.E.T.I.S. Ces derniers, pour pouvoir continuer à enseigner, devaient acquérir une nouvelle compétence : la communication en langue étrangère. La problématique était de savoir par quel biais cela serait possible dans la mesure où plusieurs paramètres venaient complexifier la situation :

- Cette compétence ‘communication en langue étrangère’ doit pouvoir s’exercer dans un cadre professionnel technique spécialisé.
- Ce cadre professionnel relève de la Sécurité des Vols, et donc à ce titre, implique un degré très important de responsabilités.
- Le formateur doit être en mesure d’assurer la qualité de son cours, quelque soit le niveau de compétence ‘communication en langue étrangère’ de ses élèves pilotes.
- Le cursus standard des formateurs se compose ainsi :
 - anglais scolaire. (niveau baccalauréat, filière technique)
 - 15 à 25 ans d’expérience professionnelle en tant que mécanicien avion
- Le délai d’acquisition de cette compétence est extrêmement limité dans le temps de par la transition rapide vers le nouveau système AJeTS.
- L’annulation du plan de charge de formation de l’E.E.T.I.S (flux continu d’élèves à former) pendant ce délai n’était pas envisageable.

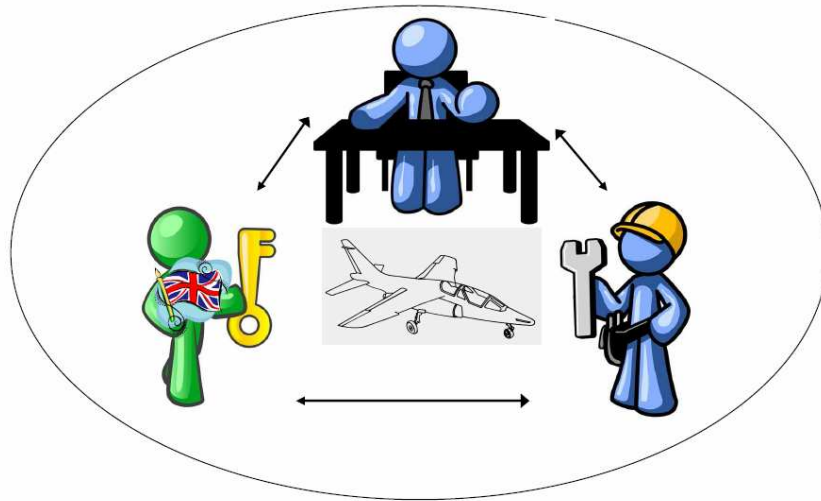


Modélisation personnelle de l’émergence de la problématique

Quelle solution prendre ?

4 - 3 SOLUTION PRAGMATIQUE A LA PROBLEMATIQUE

Devant l'urgence et face à la complexité de la situation, un formateur en langue anglaise (symbolisé en vert dans la modélisation ci-dessous) a été affecté à l'E.E.T.I.S afin des former les formateurs.



*Modélisation personnelle de l'hypothèse
de résolution de la problématique*

4 - 4 'PRAXIS' EXPERIENTIELLE

Tout comme un médecin dans les services d'urgence va chercher à stabiliser les organes vitaux de son patient avant d'envisager un acte médical plus conséquent mais aussi plus déterminant quant à son rétablissement, nous avons cherché à répondre avec beaucoup de réactivité aux besoins de formations des formateurs. En parallèle, nous avons observé leurs pratiques in situ et au quotidien...

Au fur et à mesure, nous avons constaté une adaptation progressive mais en profondeur du besoin de formation. D'une part, nos 'élèves' étaient devenus nos collègues. Nous ne les formions pas de façon ponctuelle mais de façon continue, quasi quotidienne. D'autre part, il ne fallait plus réfléchir uniquement en terme de compréhension orale – compréhension écrite – d'expression orale – expression écrite. Il fallait intégrer leurs besoins professionnels dans cette formation dédiée et personnalisée. Ainsi l'expression écrite était devenu la rédaction du cours « trois-colonnes », et les activités orales s'articulaient autour des différentes étapes des cours qu'ils avaient à donner.

Ce changement de posture, ô combien plus exigeant pour nous et pour eux, s'avérait également plus passionnant car constructif. L'apprenant se préparait à devenir un « *apprenant-usager* »⁵² qui ne réfléchissait plus uniquement en terme de matières 'scolaires' d'apprentissage d'une langue (grammaire, vocabulaire, etc.) mais qui se projetait également dans une situation professionnelle concrète pour laquelle il devait se former : une perspective actionnelle de communication interactive.

Pour le formateur, cela implique de modifier son ingénierie. Il ne faut plus préparer des activités, mais des scénarios, des mises en situations professionnelles réalistes. Il ne s'agit plus uniquement de dispenser un cours mais de jouer des rôles successifs et multiples:

- Interlocuteur : de façon à faciliter le discours de l'apprenant-usager pour « *obtenir un échantillonnage de production langagière mesurable* »
- Observateur : de façon plus subtile, de façon à ne pas influencer le 'jeu de rôle' de l'apprenant –usager
- Evalueur : de façon à évaluer l'aptitude de l'apprenant-usager à fournir et obtenir des informations suivant le projet déterminé.
- Formateur : à l'issue du scénario, 'décortiquer' chaque phase du scénario avec l'apprenant-usager pour discerner les erreurs, les choix, les moyens, les difficultés, les points langagiers (grammaire, etc.) et les décisions prises.

⁵² Terme emprunté à l'ouvrage de Claire Bourguignon, Philippe Delahaye et Christian Puren, *Evaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*, Edition Delbopur, février 2007

4 - 5 FORMULATION DE LA PROBLEMATIQUE ET DES HYPOTHESES

4-5-1 Les formulations successives

Le thème de cette recherche s'inscrit dans la dimension européenne de la formation de formateurs. La formulation initiale de la problématique apparaissait ainsi : Comment pérenniser la compétence 'communication en langue étrangère' du formateur travaillant dans un cadre européen ?

Le terme 'pérenniser' relève d'un terme de didactique : pérennité (état de ce qui dure longtemps). Dans l'acception de 'pérenniser', il y avait un sous-entendu qui n'existait pas dans notre esprit qui risquait d'être préjudiciable, comme si quelqu'un vous disait : « ne vous inquiétez pas, tout va bien se passer... » Y avait-il une raison de s'inquiéter de quelque chose jusqu'à présent ? Non, alors pourquoi jeter le trouble par une formulation maladroite...

Le terme de 'pérenniser' a ensuite été remplacé par 'développer', qui éliminait cette connotation négative. De plus ce terme offrait une perspective positive : ôter l'enveloppe qui contient quelque chose. Cela signifiait que la formation pouvait permettre de faire sortir une compétence nouvelle de son enveloppe.

Après mûre réflexion, il y avait quelque chose qui manquait à ce terme. En effet, nous parlons de développement dans le sens de croissance. Sans décrire une finalité à la suite, on peut se demander, voire remettre en cause la nécessité de développer, de crainte d'arriver à un dispositif surdimensionné par rapport aux besoins. Il ne faut pas confondre efficacité et efficience.

4-5-2 Déployer ses compétences⁵³

Dans le terme 'déployer' est sous-entendu « d'étendre complètement ce qui est ployé, replié, » comme les ailes d'un oiseau qui prennent toute leur étendue avant un envol. Il y a également la notion d'occuper tout l'espace possible, prendre son essor. Dans un sens plus

⁵³ Un grand merci à Mme Marie-Thérèse Sautebin-Pousse qui m'a autorisé à reprendre partiellement le titre de son ouvrage « Déployer les compétences et pouvoir agir – l'envol du cerf-volant », Édition publications universitaires romandes, Co-éditeur Éditions d'en bas, janvier 2008

figuratif, il a également la notion de ce qui devient manifeste : déployer des qualités, du courage, de l'habilité pour parvenir à quelque chose.

Il y a donc dans ce terme un sens profond de vouloir mettre en oeuvre, de mettre en route quelque chose. D'ailleurs, en terme de chasse. « *Déployer ou déplier le trait, allonger la corde de crin qui tient à la botte du limier ; ce qui se fait pour entrer en quête* »⁵⁴

Bien entendu, dans une acception militaire, déployer des forces consiste à envoyer son armée prendre une place plus grande sur le terrain. Sur le plan stratégique, on peut le comprendre comme partir sur le champ de bataille, tout comme on peut l'envisager comme une meilleure maîtrise du terrain dans lequel l'armée évolue quotidiennement, sans pour autant être dans un contexte de conflit à proprement parlé : il est également possible de se déployer pour mieux appréhender et interagir efficacement sur cet environnement.

4-5-3 L'hypothèse de la recherche⁵⁵

Il en découle une hypothèse centrale : Dans l'apprentissage de la maîtrise de la langue, le formateur de formateurs, enseignant la langue doit accompagner les formateurs sur le terrain. Cette hypothèse se décline suivant quatre sous hypothèses.

4-5-4 Quatre hypothèses secondaires

Ainsi, la première sous hypothèse s'articule comme suit : « Travailler dans un cadre européen nécessite d'acquérir une nouvelle compétence : la communication en langue étrangère ».

Puis, nous nous interrogerons sur le fait que travailler dans un cadre européen nécessite l'adaptation de la formation du formateur et nous envisagerons que la formation en alternance soit vecteur d'une meilleure professionnalisation.

Enfin, la compétence « communication en langue étrangère » ne se limite pas à une pratique langagière. Elle a un impact dans les sciences humaines.

⁵⁴ Dictionnaire Littré en ligne

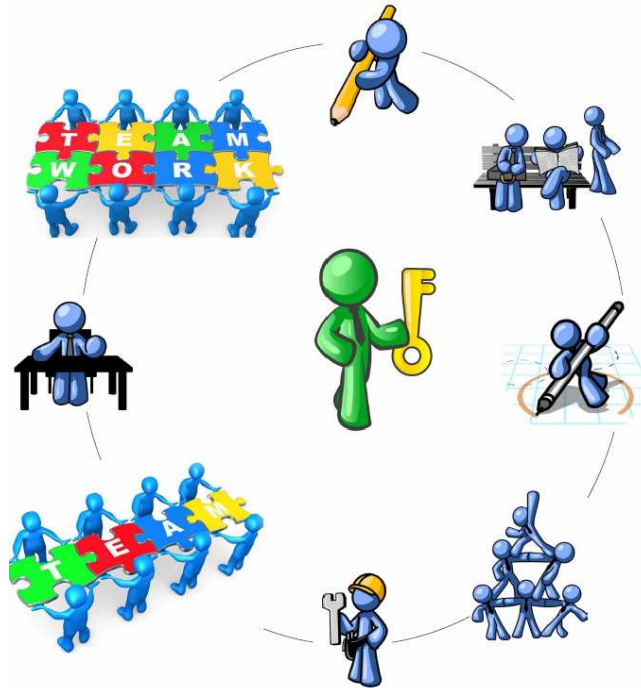
⁵⁵ « Une hypothèse est une proposition qui anticipe une relation entre deux termes qui, selon le cas, peuvent être des concepts ou des phénomènes. Elle est donc une proposition provisoire, une présomption, qui demande à être vérifiée. Dès lors, l'hypothèse sera confrontée, dans une étape ultérieure de la recherche, à des données d'observation », *Manuel de recherche en sciences sociales* de Raymond Quivy, Luc Van Campenhout, Dunod ; Édition : 3e édition revue et augmentée (13 juillet 2006), p 139

Pour finir, il semble que travailler sur l'évaluation permettrait « *également d'amener les apprenants à réfléchir sur leurs besoins en termes de communication, les entraînant ainsi à une prise de conscience de leur apprentissage et à l'autonomie* »⁵⁶

⁵⁶ CECRL, p 46

4 - 6 INGENIERIE PEDAGOGIQUE ACTUELLE EN ANGLAIS

4-6-1 Descriptif



Modélisation personnelle de l'ingénierie mise en mise en oeuvre



- Compréhension et expression écrite
- Préparation d'un glossaire technique personnel



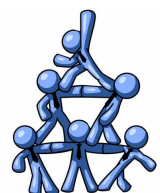
- Préparation de son cours 3-colonnes
- Réflexion sur sa formation en langue

L'ingénierie pédagogique a été mise en place de façon intuitive en s'appuyant sur l'expérience professionnelle pour répondre au mieux à cette situation de formation nouvelle. Il était nécessaire, pour assurer une formation la plus complète possible et la plus adaptée, de décliner des axes de formations suivant plusieurs aspects.

Il y a une part de travail personnel. Cela s'entend par un suivi individualisé de chacun des formateurs par le formateur en anglais. Ainsi, chaque formateur bénéficie d'un suivi personnalisé et d'une formation adaptée à sa situation et son objectif professionnel.



- Se tenir informer de l'actualité générale et aéronautique, par des documents écrits et audio



- Séance en ateliers



- Etude de documentations techniques réelles (Airworthiness Directives)



- Répétition de cours en condition restreinte et/ou réelles

Cela s'entend également par une part de travail personnel, que seul le formateur en formation peut réaliser.

Ce travail est renforcé par du travail en groupe, un travail de groupe, le plus souvent avec le formateur en anglais.

Le travail de groupe offre plusieurs avantages dont celui de modifier les rôles. Par exemple, le formateur en formation, même débutant, peut se retrouver parmi ses collègues (de toutes spécialités) et le formateur en anglais, à suivre un cours préparé par un des formateurs en formation. Chacun est libre de s'exprimer, de poser des questions, tant sur sa compréhension technique, que sur son articulation pédagogique et l'expression en langue anglaise.



- Formation indirecte et active entre formateurs de 'même génération' (toutes spécialités confondues)

TEAM : équipe



- Formation indirecte active entre formateurs de 'générations différentes' (toutes spécialités confondues)

TEAM WORK : travail d'équipe

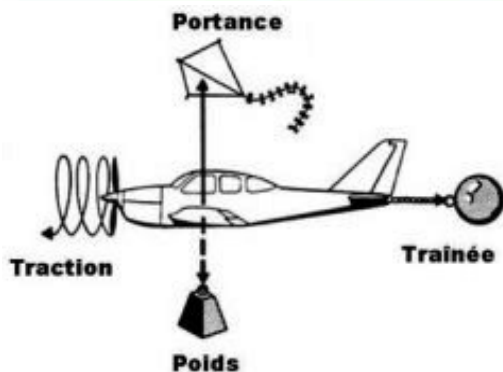
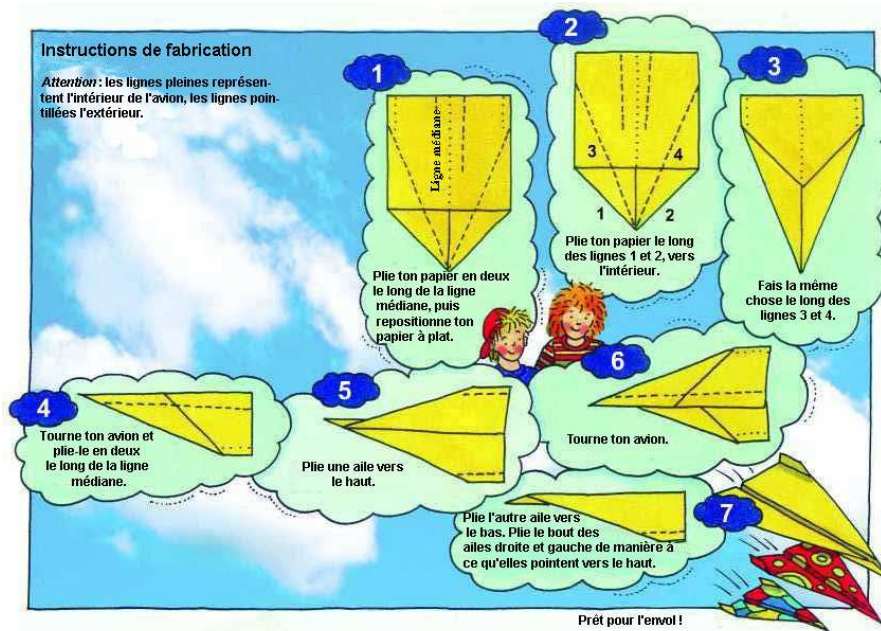
4-6-2 Analyse

Cette ingénierie est développée dans les différents secteurs (théorique et pratique) qui sont nécessaires à la bonne exécution des missions dévolues aux formateurs de l'E.E.T.I.S. Cela s'étend donc sur de l'anglais général, de l'anglais courant et sur l'anglais spécialisé, l'anglais technique aéronautique.

5 - Les concepts

5 - 1 DE L'UTILITE DES CONCEPTS...

5-1-1 De l'avion en papier aux formules d'aérodynamisme



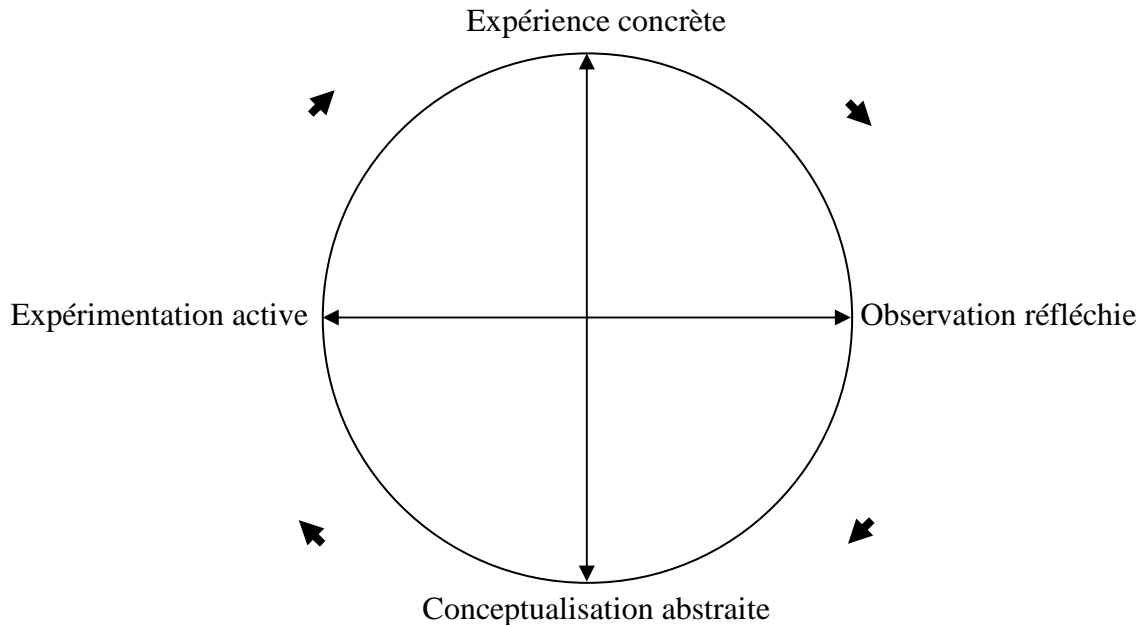
S'il semble aisé de faire un avion en papier (Cf. explications ci-jointes ⁵⁷), il paraît moins évident de comprendre les forces qui agissent et qui influent sur la trajectoire d'une feuille de papier ayant la forme d'avion. Pourtant

cette étape semble nécessaire pour mieux comprendre ce qui se passe et ainsi, agir en toute intelligence sur ces 'phénomènes', sur ces forces (Cf. schéma à gauche ⁵⁸). A un degré ultime, on entre dans l'essence, dans le concept abstrait qui est mis en jeu de façon à parvenir à trouver dans son esprit, quelque moyen pour réussir, à se montrer ingénieux, en aboutissant à la formule de la portance ($F_z = \frac{1}{2} \rho V^2 S C_z$), et commencer un travail de conception. Inspirons-nous de cette démarche dans la poursuite de notre recherche.

⁵⁷ <http://www.umweltbundesamt.de>

⁵⁸ <http://www.machines-volantes.blogspot.com>

5-1-2 De la boucle d'apprentissage de David Kolb



*Modélisation du cycle d'apprentissage expérientiel: modèle de Kolb*⁵⁹

David Kolb a développé dans “*Experiential Learning – Experience as the source of learning and development*”⁶⁰, un modèle d'apprentissage dit expérientiel, dans la mesure ce cycle d'apprentissage s'appuie sur l'expérience, notamment en milieu professionnel. Ce cycle permet de mieux comprendre le ‘modus operandi’ de l'acquisition de connaissances ainsi que la construction de compétences.

Dans la mesure où il s'agit d'un cycle, il n'y a pas de point de départ ni d'arrivée à proprement parlé. Ce qui est important de comprendre, c'est qu'il est nécessaire d'effectuer au moins un cycle complet pour assurer réaliser ce ‘modus operandi’.

Pour prendre un exemple simple⁶¹ d'une famille faisant l'acquisition d'un nouvel équipement ménager, disons un lecteur DVD. Cette famille est composée des deux parents et de deux enfants. L'enfant le plus jeune n'attendra pas longtemps avant de toucher à tous les boutons afin de voir ce qui s'allume, s'ouvre, s'affiche, etc. C'est l'expérience concrète. Pendant ce même temps, son aîné(e) le regardera faire en observant attentivement en

⁵⁹ D'après Guy Le Boterf, Ingénierie et évaluation des compétences, Ed Eyrolles, 5^e Edition, 2006, p 201

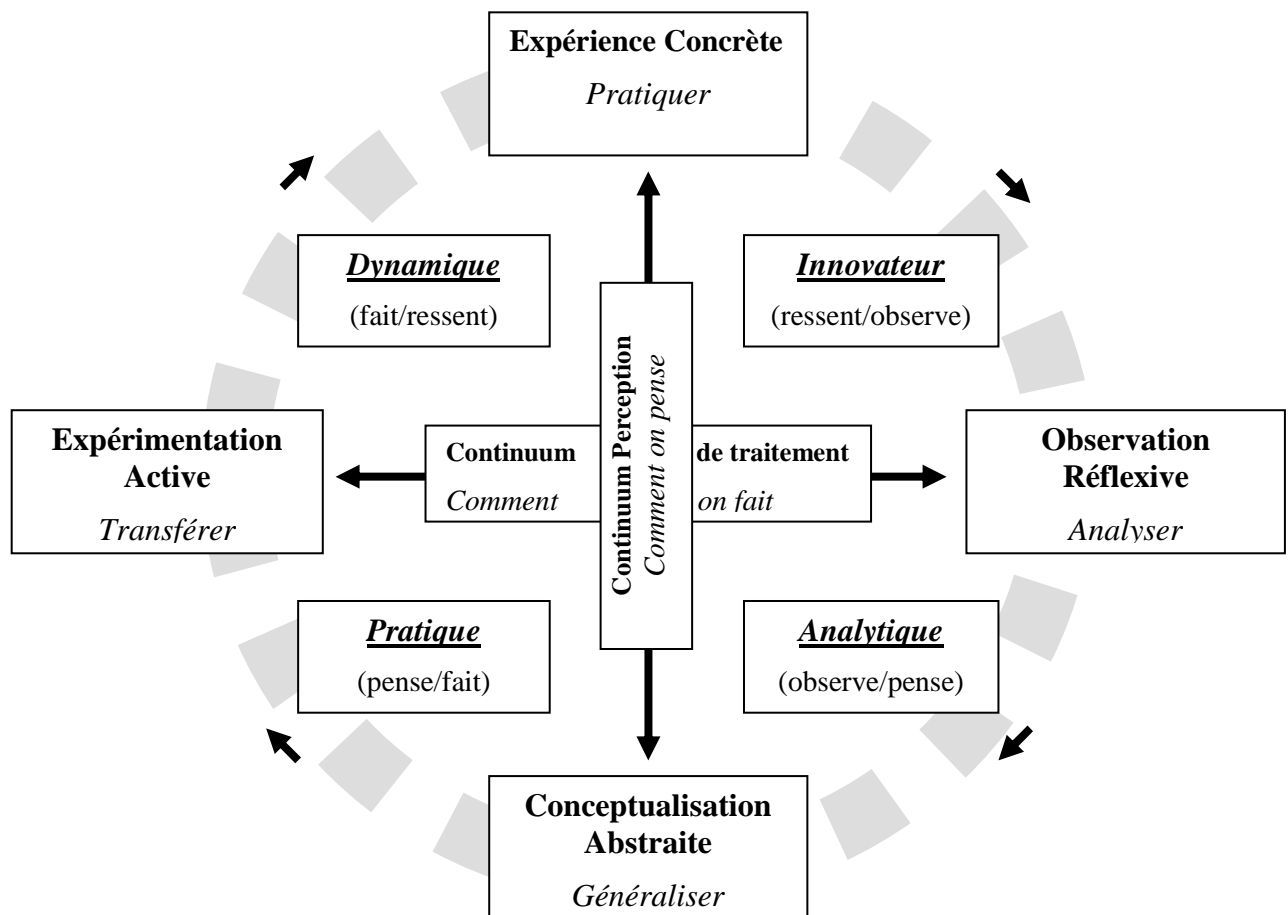
⁶⁰ Englewoods Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1984

⁶¹ Tel qu'il a pu nous être expliqué par M. Francis Minet lors de notre formation. Merci à lui.

privilégiant la réflexion à la manipulation incessante de boutons. C'est l'observation réfléchie.

Simultanément, le père se plongera dans le mode d'emploi, le lira de long en large avant de tenter quoique ce soit, de peur de l'endommager. C'est la conceptualisation abstraite. Il reste la mère qui, ne souhaitant pas y passer la journée, avait pris soin de demander au vendeur ce qu'il était besoin de savoir pour s'en servir rapidement, ressort ses quelques notes et installe le lecteur de DVD. C'est l'expérimentation active.

Il est possible de constater d'après cet exemple qu'il existe plusieurs différentes formes d'apprentissage : Innovateur, Analytique, Pratique et Dynamique.



Modélisation (traduction personnelle) adaptée des différentes formes d'apprentissages selon D. Kolb

Ainsi voici notre réflexion personnelle : Qu'est ce qu'apprendre ? Qu'est ce qu'enseigner ?
Qu'est-ce que développer une compétence ?

A défaut d'avoir une réponse, il faudra s'inspirer de ce cycle comme fil directeur de notre recherche : boucler la boucle...

5-1-3 Introduction des concepts

La genèse de ce travail de recherche met en avant les méandres par lesquels sont passées nos réflexions. Ainsi lorsqu'il s'est agi de mettre en mots, d'expliquer, de mettre en avant les concepts qui sous-tendaient tout le processus de recherche, nous nous sommes retrouvés bien dépourvus ! Une littérature abondante, des thèses différentes selon le point de vue initial, et jamais, jamais, une seule et unique définition à l'instar de notre très rassurant dictionnaire !

Cette problématique fait appel à quatre concepts que nous allons tenter de mieux cerner maintenant.

Le premier concept serait la compétence. Selon Philippe Perrenoud, elle « *présuppose l'existence de ressources mobilisables, mais ne se confond pas avec elles, puisqu'au contraire elle y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe. Elle accroît la valeur d'usage des ressources mobilisés, de même qu'une recette de cuisine magnifie ses ingrédients, parc qu'elle ordonne, les met en relation, les fond dans une totalité plus riche que leur simple réunion additive* »⁶²

La compétence serait donc une capacité à agir efficacement face à une situation ou une famille de situations en s'appuyant non seulement sur les connaissances nécessaires mais aussi en sachant mobiliser ses connaissances pour parvenir à résoudre une situation complexe.

Quelles sont les connaissances nécessaires pour communiquer en langue étrangère ? Puisque le cadre qui nous intéresse est l'Europe, regardons comment est définie cette compétence au sein de cette institution:

« Pour la communication en langue étrangère, les compétences de base sont globalement les mêmes que pour la communication dans la langue maternelle (...). La communication en langues étrangères demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise variera (...) en fonction du

⁶² Construire des compétences dès l'école de Philippe Perrenoud, ESF Editeur, 5e édition (24 janvier 2008), pp 35-36

contexte social et culturel, de l'environnement, des besoins et/ou intérêts de chacun. (...) Les individus devraient également être capables (...) d'apprendre des langues de façon informelle au titre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Une attitude positive implique une sensibilité à la diversité culturelle, et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle. »⁶³

Pour être compétent dans ce cas, il faudrait donc savoir mobiliser des connaissances qui tiennent compte de différents paramètres tels que le contexte social, des besoins et/ou intérêts de chacun. Nous nous sommes interrogés alors sur la manière de mettre cela en œuvre : Comment faire une approche par compétences dans l'enseignement des langues ? Comment identifier ces différents paramètres ?

Jean-claude Beacco répond qu'il faut retenir « *que l'enseignement accompagne l'apprentissage en ce qu'il vise à aider l'apprenant à 'mettre de l'ordre' dans ses observations ou à conforter sa perception intuitive des fonctionnement réguliers de la langue cible* »⁶⁴

Le formateur doit accompagner l'apprenant.

Cette démarche fait appel à un deuxième concept, celui de l'alternance.

En effet, qu'il était frustrant en tant que formateur de se limiter à cet espace-temps qu'est un stage. L'apprenant, stagiaire dans un centre de formation, ne peut pas alors bénéficier d'une situation de travail réelle. Il ne peut 'qu'emmagasiner' des connaissances qu'il essaiera de restituer plus tard, sans le professeur, sur son lieu de travail.

Désormais à l'E.E.T.I.S, le formateur de formateurs est présent sur les deux aspects de l'alternance. Il est le formateur qui établit, met en forme un contenu de cours, qui le

⁶³ D'après la RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, parue au journal officiel européen

⁶⁴ *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Jean-Claude Beacco, Collection : Langues & didactique, Les Editions Didier, 5 juillet 2007, p 17

dispense, l'anime au bénéfice d'un apprenant et qui veille finalement à ce que le contenu a bien été acquis.

Maintenant, il peut également devenir le tuteur qui sélectionne une situation de travail afin de mettre l'apprenant en mise en situation. Il peut ainsi expérimenter cette nouvelle compétence qui celle de la communication.

Ce qu'André Geay résume par ces mots : « *A l'entre-deux, entre les savoirs acquis à l'école et l'expérience acquise au travail, l'alternance visera directement les compétences comme savoir-en-action dans un contexte de production. L'alternance est un système de production de compétences professionnelles* »⁶⁵

Mais l'apprenant n'existe pas qu'à travers son activité professionnelle, il existe également en qualité d'individu faisant partie d'une société. La définition de la communication en langue étrangère mentionnait que « Le degré de maîtrise variera (...) en fonction du contexte social et culturel, de l'environnement (...) ». Le fait de changer de langue dans une société n'est pas anodin. L'actualité récente, et dans le cadre de l'Europe, l'a encore démontré. Dans l'article « Le Conseil de l'Europe dénonce les lois linguistiques flamandes »⁶⁶ on apprend que le Congrès des pouvoirs locaux du Conseil de l'Europe a décidé sans équivoque d'imposer un contrôle général de la démocratie locale du pays qui accueille les institutions européennes. Cette décision intervient suite aux disputes linguistiques incessantes entre les communautés néerlandophone et francophone de la région de Bruxelles. En lisant l'article, on peut y voir une gradation de la dimension socio-linguistique : « Le conflit est d'abord symbolique (...) Ses conséquences sont néanmoins ubuesques (...) L'affaire trouve un prolongement sur le plan international. »

Ce qui nous amène à nous interroger sur le troisième concept qu'est la socio-linguistique.

Selon J-C Beacco, elle « décrit la communication verbale dans le cadre des régulations et normes sociales, les activités langagières étant considérées comme des comportements sociaux »⁶⁷

⁶⁵ *L'école de l'alternance* d'André Geay, L'Harmattan, Collection Alternances et développements, 3 mai 2000, p 38

⁶⁶ Article de Pierre Avril paru dans le Figaro, le 26 novembre 2008.

⁶⁷ *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Jean-Claude Beacco, Collection : Langues & didactique, Les Editions Didier, 5 juillet 2007, p 83

Faudrait-il comprendre alors que l'introduction d'une deuxième langue soit de nature à créer une dérégulation des normes sociales et/ou une altération des comportements sociaux ? L'utilisation de plusieurs langues dans une même société, ou diglossie⁶⁸, ne serait-elle pas source de perte de repère pour l'individu vivant dans cette société ?

Louis-Jean Calvet apporte la réponse suivante : « Nous avons vu tout au long de ce livre [La guerre des langues et les politiques linguistiques] (...) que l'expansion d'une langue dans l'espace et dans le temps est toujours l'expression d'une autre expansion, militaire, économique, religieuse, culturelle, etc., qu'elle témoigne d'un mouvement social plus profond »⁶⁹

Est-ce que ce mouvement social est ressenti ? Pressenti ?

Quel est l'impact de cette expansion pour l'homme ?

Dans la problématique qui nous intéresse, quel est l'impact de cette expansion pour le formateur au sein de l'E.E.T.I.S ? Et par voie de conséquence, quel rôle doit jouer le formateur de formateur en charge de l'apprentissage de la langue ?

Peut-être faut-il chercher du côté de Gaston Pineau : « *S'il est une situation sociolinguistique où l'énoncé de Benveniste s'applique ' c'est dans le langage que l'homme se constitue comme sujet', c'est bien dans la situation de l'histoire de vie* »⁷⁰

Mais cette histoire de vie n'est lisible par l'apprenant, par le formateur si et seulement si ces derniers savent déterminer si ce qu'ils font est correct ou non, par rapport à certains critères.

⁶⁸ Par opposition au bilinguisme (capacité d'un individu à utiliser plusieurs langues) d'après Louis-Jean Calvet dans *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette littératures, 1999, p 45

⁶⁹ Louis-Jean Calvet dans *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Hachette littératures, 1999, p 279

⁷⁰ *Courant interactif en histoire de vie et triangulations formatives*. Gaston Pineau (2000). Cahiers de sociolinguistique, 5, Histoire de vie et dynamique langagière, p 38-50.

En cela il nous faut traiter aussi de l'évaluation. Certes il ne nous est pas possible de traiter tous les points ayant attrait de près ou de loin à ce concept, cependant, l'acte d'évaluer les compétences, les critères permettant cette évaluation, la formation qui en découle sont des paramètres très importants à prendre en compte. Le formateur de formateur devient, à l'instar du coach sportif, un médiateur, un facilitateur (cf. M .Jacotot) et l'apprenant un acteur en route vers l'autonomie d'évaluation dans le but de savoir apprendre à apprendre et à être au cœur de ses apprentissages.

5 - 2 LA COMPETENCE

La compétence ? Les compétences ? Des compétences ? Avoir des compétences ? Être compétent ? Être performant ? Autant de situations, de possibilités sémantiques. Nous tenons donc à cadrer, à exposer le concept de « compétence » que nous avons adopté. Dans un premier temps, nous travaillerons sur ce que nous pensons être des abus de langage. Nous entendons bien souvent le mot ‘compétence’ sans que pour cela nos interlocuteurs aient vraiment une vision, une notion bien réelle et précise de ce que c’est que la compétence dans le monde du travail, puis nous nous attacherons au caractère individuel et collectif de la compétence, enfin nous tenteront de délimiter les contours de ce qu’est la compétence « communication langue étrangère »)

Le concept de compétence comme nous venons de le voir, est intrinsèquement lié et ne se dessine correctement, que par la mise en lumière d’autres concepts. Ainsi, la notion de sociolinguistique se révèle tout à fait pertinente dans notre analyse.

Bien sûr, l’optique qui nous intéresse dans ce mémoire est celui de celui qui apprend et des moyens qui sont mis à sa disposition. Ainsi, au vu du public apprenant qui est le notre nous traiterons du concept d’alternance. De part la préconisation européenne d’un apprentissage tout au long de la vie, nous souhaitons aborder l’alternance temporelle et l’alternance spatiale, voire définir une combinatoire de ces deux déclinaisons du concept d’alternance pour en fonder un troisième.

Enfin, clé de voûte de tout le dispositif mais aussi concept mis en lumière par les autres concepts, nous traiterons de l’évaluation. Dans un premier temps, nous balayerons les différents procédés d’évaluations et le pourquoi de leur pratique. Puis, au regard du concept de compétence, nous travaillerons à mettre en avant ce qu’est l’évaluation, ses origines, les outils nécessaires et ses raisons d’être. Enfin, en parallèle avec la compétence « communication en langue étrangère », nous affinerons ce que nous entendons par évaluation.

De nos jours, on ne peut se soustraire à la récurrence de certains mots. Le terme « Compétence » est l'un de ceux-là. Ainsi, nous pensions savoir de quoi il s'agissait. Grand mal nous en a pris ! La littérature foisonne de définitions, d'analyse d'angle de vue, d'étude. Nous en arrivons au même constat : il n'y a pas de définition au sens premier, comme dans un dictionnaire de langue, de la voire les compétences.

Cependant, nous nous devions de proposer une définition propre à ce que notre champ d'étude nous a permis de considérer comme étant la notion de compétence qui prévalait. Ainsi, nous nous sommes posé la question de ce qu'était la notion de compétence en partant de l'analyse des synonymes que l'on veut bien lui prêter et des conséquences que cela a revêtu au niveau chronologique.

Puis nous « catégoriserons » la compétence en deux grands groupes au sein des entreprises. Enfin nous aborderons plus particulièrement ce que revêt le concept de « compétence communication en langue étrangère » du point de vue de l'apprenant.

La lecture de certains ouvrages nous ont permis de mettre en mots ce que nous ressentions lorsque l'on parlait de compétence autour de nous. Tous le monde semblait être d'accord, de façon consensuelle, sur le sens que revêtait le mot « compétence » dans une discussion : *telle ou telle personne est compétente*, sous entendu, *tu peux avoir confiance en elle, elle sait ce qu'elle fait*. Certes, mais encore ! Ainsi, nous avons essayé de repérer dans notre vie de tous les jours tant professionnelle que privée ce qui ⁷¹était considéré comme de la ou des « compétences ».

Peut-on dire que la compétence serait synonyme d'habileté ⁷²? D'aptitude ⁷³ ? De capacité ⁷⁴ ? D'expertise ⁷⁵? Pourquoi sommes tous, enfin presque tous, enclins à utiliser ces mots les uns pour les autres quelque soit notre champ d'application ?

⁷¹ Nous employons volontairement le singulier et le pluriel à ce stade de l'exposition du concept car l'un et l'autre ne sont pas pour nous équivalents et qu'il nous a fallu au final faire un choix.

⁷² Habileté : activité 'routinisée', automatisme, souvent sensorimoteur.

⁷³ Aptitude : disposition innée ou acquise à effectuer des apprentissages spécifiques.

Les auteurs de *La compétence : mythe, construction ou réalité ?*⁷⁶ mettent en avant les « valeurs » différentes que revêt ce terme en fonction de l'angle sous lequel on l'envisage. En effet, « *le recrutement a ses critères, qu'il appelle **capacité** ou **aptitude**.[...] la mobilité se débat avec la mesure des **potentiels**, la formation avec les **être-capable**, quand ce n'est pas les **savoir-être**, [...] quant à la rémunération, elle aimerait bien gratifier les gens **compétents**, et ceux-là seulement.* »⁷⁷. En effet, les évolutions dans le monde du travail, le contexte économique ont précipité l'émergence de nouveaux concepts, dont celui de la compétence. L'apparition du concept de compétence correspond à la réponse à un besoin de lisibilité, en termes de mobilité interne et de Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC), auquel ne parvenaient pas à répondre les anciens systèmes de classification. Ainsi Philippe Zarifian⁷⁸ explique t-il que la notion de qualification s'est opposée à la notion de compétence avec l'avènement du taylorisme, ce qui a entraîné le passage du modèle de métier au modèle de poste de travail au sein des grandes industries. Le métier mettait en avant la notion de professionnalité ; à l'inverse, le travail relevait de l'exécution mécanique, et même qualifié (OS par exemple), l'ouvrier n'est pas considéré comme un « professionnel » dans son domaine d'action. Ainsi, « *« Avoir un métier » est une expression valorisée, bien d'avantage que « occuper un emploi » ou « tenir un poste »* ». ⁷⁹ Tout au long du 20^{ème} siècle, la notion de compétence a évolué en fonction des évolutions économiques : les années 1970 et l'émergence de la notion d'autonomie individuelle, puis la sortie de crise dans les années 80 et plus proche de nous, la nécessité de compétitivité. En cela, la stratégie de Lisbonne se fait l'écho de cette tendance « *Devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* », tel est l'objectif qui a été fixé pour 2010 à l'Union européenne lors du sommet de Lisbonne de 2000. Dans cette perspective, une mission clé est attribuée à la formation : « *S'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le*

⁷⁴ Capacité : savoir ou savoir-faire vérifiés par des comportements, des productions, des performances (trace évaluative de l'aptitude).

⁷⁵ Expertise : compétence dans l'excellence (automatisation, simplification, métacognition).

⁷⁶ MINET Francis, PARLIER Michel, de WITTE Serge, *La compétence : mythe, construction ou réalité ?* 1994, ed. L'Harmattan, collection Pour l'emploi. 230 p.

⁷⁷ Ibid. p 25.

⁷⁸ ZARIFIAN Philippe, *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique et enjeux actuels et propositions.* 2004, 2^{ème} édition actualisée, Editions Liaisons. 130 p.

⁷⁹ Ibid. p 19

niveau de l'emploi et d'en améliorer la qualité. » Il ne faut toutefois pas voir là un intérêt nouveau de l'Europe. Dès ses débuts, elle a en effet été conduite à traiter des questions liées à la qualification et à la formation professionnelle, ainsi qu'à leur reconnaissance par la certification du fait du principe de libre circulation des personnes, des biens et des capitaux. »⁸⁰. « En 1999, le Bureau International du Travail (B.I.T.) affirmait que « le niveau de compétence et la qualité de la main d'œuvre feront de plus en plus la différence dans la course aux débouchés sur un marché mondialisé. »⁸¹ et de préciser plus avant dans le corpus du texte que Compétence et Compétition ont des racines latines communes⁸²!!! L'émergence de ce concept dans le monde du travail a vu se propager non seulement l'utilisation du mot compétence, mais aussi les ambiguïtés quant à sa définition, dans le monde de la formation.

En regardant dans la direction des publications et en considérant les axes de réflexions que certains spécialistes mettent en avant, nous pouvons envisager la compétence sous des axes différents.

Claude Lévy-Leboyer définit la compétence comme des répertoires de comportements plus ou moins bien maîtrisés (1996), observables en situation, ils mettent en œuvre de manière intégrée des aptitudes, des traits de personnalité et des connaissances acquises. Les compétences ne peuvent pas se développer s'il ne préexiste pas les aptitudes associées. Pour cet auteur, les compétences sont liées à une tâche ou une activité professionnelle déterminée, et plus précisément, aux missions qui font partie du poste. Le fonctionnement cognitif a également une importance décisive dans la compétence.

L'approche théorique de Philippe Zarifian (2001) mérite que l'on s'intéresse de plus près. Différentes idées développées par cet auteur nous paraissent pertinentes et à utiliser. Il propose une définition intégrant plusieurs dimensions et donc associée à plusieurs formulations :

⁸⁰ Collectif, publication du CEREQ, Bref n° 244 septembre 2007 « La construction de l'Europe de la compétence ».

⁸¹ LE BOTERF Guy, Construire les compétences individuelles et collectives, 2008, 4^{ème} tirage. Eyrolles, Editions d'Organisation. P 19

⁸² « *competentia* : proportion, juste rapport et *competere* 'com' et 'pete' : pouvoir. Compétence est donc porté par deux racines : *convenir, être en état de, convenable pour*, mais aussi *rivaliser, compétition, pouvoir* », Josette Layec, Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif, Ed ; L'Harmattan, octobre 2006, p 32

« La compétence est la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquels il est confronté. »

« La compétence est la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager les enjeux, à assumer des domaines de coresponsabilité. »

« La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances acquises et les transforment, avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente. »

L'individu est donc un acteur qui s'engage, le sujet humain n'est pas considéré à l'image d'un ordinateur qui applique, il sélectionne ou choisit la réponse adaptée à la situation et répond de celle-ci. Il utilise donc une forme d'intelligence des situations qui renvoie aux apports de la psychologie cognitive. Sa compétence s'appuie sur les connaissances acquises qui pourront être mobilisées en situation et que la situation modifie. Néanmoins, l'individu seul n'est pas toujours compétent, il doit être capable de faire appel aux compétences d'autres.

Enfin, l'angle de vue que Guy Le Boterf développe est particulièrement intéressant dans la perspective de définir le concept de compétence.

En résumé, pour lui, la compétence n'est pas un état, elle est indissociable de l'action. Elle dépend de la situation et du contexte dans lesquels elle s'exprime. Pour lui, l'essentiel de la compétence est le **savoir-agir** : c'est-à-dire savoir-mobiliser, savoir-intégrer, savoir-transférer des ressources dans un contexte professionnel. Trois ans après, il garde l'idée d'un savoir-agir décisif mais il s'agit maintenant de savoir mobiliser dans un contexte, de savoir combiner, de savoir transposer, de savoir apprendre et savoir apprendre à apprendre et de savoir s'engager pour être compétent. De là la différence qui s'impose entre être compétent et avoir des compétences.

Il n'y a pas une seule manière d'être compétent, la compétence est la réalisation de combinaisons permettant d'accomplir l'activité. La compétence réelle des personnes étant la « manière de s'y prendre » : le schème opératoire. « Les compétences mises en œuvre produisent des résultats qui s'apprécient en terme de performance. »

Mais la compétence ne s'explique pas uniquement grâce au savoir-agir. En effet, pour être compétent il faut également pouvoir et vouloir agir. Le contexte et l'organisation du travail offrent la possibilité d'agir. Le vouloir agir est évidemment à mettre en relation avec la

motivation, mais à deux niveaux : d'une part, celle du salarié, et d'autre part, celle du manager, qui peut faciliter l'expression des compétences.

Forts de cette émergence de littérature spécialisée, les industriels, les employeurs ont tenté à leur tour de définir la notion de compétence (dans un souci de GPEC à ne pas en douter).

Pour le Medef, *la compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer. »*

La compétence professionnelle correspond, pour l'AFNOR à la « mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. »

Le Cereq utilise quant à lui trois rubriques pour définir la compétence : savoirs, savoir-faire et savoir-être. « Un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont mobilisés dans l'exercice d'un emploi/métier, dans une situation donnée » (ROME de l'ANPE).

Finalement, ces explications données ne résolvent pas le problème de qu'est-ce que la, voire les compétences dans la problématique qui est la notre, et si nous avons déjà des éléments de réponses?

C'est par le biais de l'analyse du concept d'évaluation que s'est peu à peu dessiné notre concept de compétence.

Ainsi, c'est en mettant en regardant les termes « évaluation » et « contrôle », en attestant que ce ne sont pas là des synonymes, que nous avons fait un premier constat : les **compétences** ne sont pas des **savoirs**, enfin pas uniquement des savoirs, des connaissances. La compétence est liée :

- « - *l'action; la compétence, c'est la possibilité de faire quelque chose qui se voit et qui peut s'évaluer de manière opérationnelle ;*
- *à un succès dans l'action ; il ne suffit pas d'agir, il faut réussir son action, la compétence se manifeste par degré de réussite dans l'accomplissement d'une tâche ;*

- *à la situation ; la compétence est contingente d'une situation donnée, mais elle doit pouvoir s'adapter aux exigences d'une situation nouvelle ou à une classe de situations [...] il s'agit dans ce cadre de faire appel à des stratégies opératoires que nous appellerons « capacités »*
- *Ainsi, une fois acquise, une compétence peut être transférable dans d'autres situations grâce à la mobilisation, de façon interactive des différentes capacités et connaissances qui la construisent. »*⁸³

Donc même si il y a toujours des connaissances " sous " une compétence, elles ne suffisent pas. Une compétence est quelque chose que l'on sait faire. Mais ce n'est pas un simple savoir-faire, un " **savoir-y-faire** ", une habileté. C'est une capacité stratégique, indispensable dans les situations complexes.

Cependant, ceci étant dit, il apparaît alors difficile de repérer cette, ces compétences. Les la compétence est invisible en l'état ! En fait, une compétence existe parce que l'on aura défini au préalable ce que l'on attendait d'une personne ou d'un groupe de personnes dans une situation donnée, à un moment donné.

Dans cette première étape, nous avons mis en avant les origines industrielles de l'émergence de la notion de compétence. Il existe de nombreuses catégorisations de compétences :

- **les compétences spécifiques ou techniques, correspondent au métier, à la technique professionnelle utilisée ; ex : Réaliser une soudure, pour un soudeur.**
- **les compétences transversales sont utiles dans différents domaines et ne sont pas liées à une technique :**
- les compétences relationnelles : échanger avec des collègues, conduire un entretien, animer une réunion...
- les compétences organisationnelles : organiser un plan d'action, planifier des activités, définir et suivre un indicateur....mais aussi la maîtrise des logiciels "excel", "power point" ...usage d'Internet et des intranets ...

⁸³ BOURGUIGNON C., DELAHAYE P. et VICHER A., Evaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents, revue de la didactologie des langues-cultures et de lexicultureologie, 2005/4 n° 140, p 461.

Cependant, nous souhaiterions retenir dans le cadre de notre recherche les deux grands items : celui des compétences individuelles et celui des compétences collectives.

Ce que l'on appelle compétence individuelle relève de chaque personne. En effet, la mise en œuvre d'un « schème opératoire » propre face à un événement reste révélateur des compétences individuelles de l'acteur.

Toutefois, cette même compétence est considérée comme collective car l'individu coordonne et mobilise ses propres capacités et savoirs, mais cela en utilisant les ressources que lui fournit son entourage. De plus « *la compétence ne peut être séparée de ses conditions sociales de production* »⁸⁴, la personne agit parce qu'on souhaite qu'elle le fasse (la hiérarchie), parce qu'elle en a les moyens, qu'elle a reçu une formation appropriée... Enfin, l'individu situe son action dans un cadre fait de règles, de normes auxquelles il peut se référer, La compétence ne se réduit jamais à des connaissances procédurales codifiées et apprises comme des règles, même si elle s'en sert lorsque c'est pertinent. Juger de la pertinence de la règle fait partie de la compétence.

J. BEILLEROT introduit brièvement, mais de manière éclairante, le concept de compétences collectives en partant d'un postulat : "il y a des compétences (et donc des savoirs) qu'aucun n'aurait pu détenir, ni inventer ou construire seul"⁸⁵. Ainsi, on ne peut apprendre à négocier qu'à plusieurs, et une négociation réussit ou échoue pour tous. Ces compétences collectives résultent de la conjugaison de compétences individuelles (agencement de savoirs différents ou agencements de savoirs mis différemment en œuvre), qui sont plus que l'addition de chacune.

Monsieur Le Boterf lui définit les composantes de la compétence collective comme suit⁸⁶ :

- savoir élaborer des représentations partagées,
- un savoir communiquer,
- un savoir coopérer,
- distinguer co-activité / collaboration / coopération,
- apprendre à désapprendre pour coopérer ?
- savoir apprendre collectivement de l'expérience.

⁸⁴ LE BOTERF Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives*, 2008, 4^{ème} tirage. Eyrolles, Editions d'Organisation. P 63

⁸⁵ BEILLEROT, J., Octobre 1991, *Les compétences collectives et la question des savoirs*, Cahiers pédagogiques, n°297, Paris, pp.40-41.

⁸⁶ Guy Le BOTERF, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Ed. de l'organisation

Si nous insistons sur la compétence collective, c'est que la problématique du mémoire soulève la notion de compétence « communication en langue étrangère ». Ce terme vient du latin « *communicare* » qui signifie « *mettre en commun* ». La mise en commun (« cum » = avec) est un des traits descriptifs de la compétence collective. La communication implique la production écrite et orale, la compréhension écrite et orale. Nous pourrions nous arrêter là comme cela a souvent été le cas. En effet, les « 4 skills » que nous retrouvons chez nos amis anglophones ont été victimes d'une traduction lacunaire. Ainsi, la notion d'interaction n'est pas présente dans la traduction des « 4 skills ». Nous pourrions mettre en parallèle communication et relation interpersonnelle afin de sous-tendre l'idée que la compétence « communication » n'existe que dans l'interaction. La communication et la relation interpersonnelle sont deux termes proches. La **relation interpersonnelle** désigne la forme et la nature du lien (familial, de voisinage, professionnel...) qui unit deux personnes. La **communication** est le rapport d'interaction qui s'établit lorsque les partenaires sont en présence. Ce rapport s'analyse à trois niveaux : intrapsychique (les dimensions de la personnalité de chacun des protagonistes), interactionnel (la structure relationnelle et sa dynamique) et social (le contexte culturel avec ses normes, ses valeurs et ses rituels dans lequel il se place).

Tout comme pour la définition de la notion de compétence dans son acceptation la plus large nous avons trouvé un fil directeur en travaillant sur le concept d'évaluation, nous avons étudié un outil d'évaluation qui est le Cadre Européen Commun de Référence en Langues⁸⁷ (C.E.C.R.L.). Le groupe de travail qui a réalisé cet ouvrage cherché uniformiser ce que les différents pays européens appelaient « compétences langagières » afin de produire un référentiel commun. Le but était de produire une échelle de compétence sur laquelle pourraient se placer les différents diplômes des pays européens afin que chacun puisse en faire une lecture convenable, toujours dans la perspective soulignée par le processus de Bologne de la mobilité des gens en termes de carrière et de géographie.

Le Chapitre 4 (p. 39 à 80) expose dans le détail (mais de manière ni exhaustive ni définitive) les catégories (étalonnées si possible) nécessaires à la description de l'utilisation de la langue par l'apprenant/utilisateur en fonction des paramètres identifiés et qui couvrent tour à tour : les domaines et les situations qui constituent le contexte de l'utilisation de la langue ; les tâches, buts et thèmes de la communication ; les activités, les

⁸⁷ Division des politiques linguistiques ; « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Hatier

stratégies et les opérations de communication et les textes, en particulier en relation avec les activités et les supports.

Le Chapitre 5 (p. 81 à 102) Entre dans le détail des compétences générales et communicatives de l'utilisateur/apprenant étalonnées dans la mesure du possible. P7

Ainsi, « la perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier⁸⁸. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y **mobilise(nt) stratégiquement les compétences** dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des **capacités** que possède et met en œuvre l'acteur social.

De ce point de vue, on admettra ici que toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue peut être caractérisée par une proposition telle que celle-ci :

« **Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue** : L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrément**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » p15

⁸⁸ Nous rejoignons ici la « définition » que nous avons établie en début de chapitre.

Mais qu'est ce que la « compétence à communiquer en langue étrangère » ? Toujours selon le C.E.C.R.L, « la compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une **composante linguistique**, une **composante sociolinguistique**, une **composante pragmatique**. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

- **La compétence linguistique** est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations.[...]

- **La compétence sociolinguistique** renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

- **La compétence pragmatique** recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts **d'échanges interactionnels**. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. [...]

Simultanément, tout processus d'apprentissage facilitera le développement ou la transformation de ces représentations internes, de ces mécanismes et de ces capacités. » pp 17, 18.

L'IMPORTANCE DU CONCEPT DE COMPÉTENCE EN STRATÉGIE

En fait, l'approche fondée sur les ressources et compétences cherche à donner, dans la démarche d'analyse stratégique, une certaine prééminence à la dimension interne. L'entreprise est maîtresse de son propre avenir et c'est le dirigeant (ou la coalition dominante) qui, au travers des choix opérés, oriente le devenir de l'organisation et influence sa capacité à tirer parti d'atouts compétitifs spécifiques. Ce rôle s'exerce donc principalement par l'intermédiaire des ressources/compétences qui constituent, en fait, le champ privilégié de la prise de décision.

Le rôle des compétences s'avère donc essentiel puisque, non seulement, elles sont susceptibles de contribuer à l'acquisition d'un avantage compétitif durable, mais également elles peuvent expliquer l'échec d'une entreprise.

Si la compétence d'un individu existe, indépendamment de son appartenance à l'entreprise, elle se façonne, s'exprime et s'enrichit dans l'interaction, c'est-à-dire au sein de l'organisation. Elle requiert également, au risque de s'estomper, d'être entretenue et protégée, ce qui renvoie à la nécessité d'un cadre organisationnel pour permettre sa subsistance et son développement (Prahalad et Hamel, 1990).

Puisque sur ce dernier point nous nous sommes concentré sur la formation et de la définition de la compétence dans le monde la formation, il nous était paru très important de souligner les compétences du formateur (nous préférons ce terme à celui d'enseignant, car un formateur, à notre sens, est plus un facilitateur qu'un dispensateur de connaissance et cela s'inscrit dans une logique d'ingénierie des compétences, voire de la compétence). Cependant, la problématique de ce mémoire met en lumière l'apprenant, même s'il est formateur et nous reparlerons des compétences transversales, et non le formateur de formateurs. Ainsi, nous avons donc volontairement passé sous silence les compétences du formateur.

5 - 3 L'ALTERNANCE

« La connaissance s'acquiert par l'expérience.

Tout le reste n'est que de l'information. »

Albert Einstein

« Le nouveau modèle d'organisation, qui se construit chaque jour sous nos yeux, rend obsolète le type de cohérence entre formation et emploi mis en place dans l'après guerre. » comme le précise André Gauron, conseiller à la Cour des Comptes, en introduction de son rapport⁸⁹.

Considérons qu'il y a un avant 1971⁹⁰ et un après. L'organisation « fordiste » d'alors cède peu à peu la place à un nouveau modèle productif qui *« articule de façon interactive, la différenciation des produits, la réactivité des processus, des relations sociales qui concilient mobilité et sécurité, ainsi qu'un système de formation initiale et continue qui assure un haut niveau général de compétences, une forte capacité d'initiative individuelle et d'apprentissage de nouveaux savoirs »*⁹¹.

Les années qui ont suivi n'ont fait qu'accentuer la nécessité de faire de la formation, et qui plus est de la formation continue, ce qui implique une alternance de fait, un outil majeur dans la gestion des enjeux économiques et politiques. (Processus de Bologne, Stratégie de Lisbonne...) *« Les récentes réformes du système de formation professionnelle et de l'apprentissage redonnent actualité aux formations dites « en alternance ». [...] L'alternance est un terme singulier décrivant des réalités plurielles. »*⁹²

⁸⁹ GAURON André, *Rapport « Formation tout au long de la vie » : Formation tout au long de la vie Une prospective économique*, La Documentation française. Paris, 2000

⁹⁰ Loi 1971 : loi du 16 juillet. Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 1972. Loi Delors. C'est la mise en forme de l'ANI de 1970. Introduction d'une obligation de dépense de formation à la charge des entreprises. Taux : 0,80% de la masse salariale brute pour les entreprises de plus de dix salariés.

⁹¹ GAURIN André, *ibid.*

⁹² ROMANI, Claudine. *Alternance[s] : Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger*. Note Emploi Formation n°11 Mars 2004. Céreq , p1

« *La formation continue est devenue une dimension essentielle des mutations en cours dans les pays industrialisés. Qu'il s'agisse d'accroître la compétitivité des entreprises, d'accompagner les restructurations industrielles ou de lutter contre le chômage, la formation intervient, sous des modalités très diverses, pour tenter de répondre aux multiples problèmes engendrés par ces mutations.* »⁹³. Le Traité de Lisbonne met en avant la nécessité des pays membres de l'Union de mettre l'accent sur la formation afin de faire de l'Europe une entité des plus compétitives. Un certain nombre de mesures a accompagné la stratégie de Lisbonne (Copenhague pour la reconnaissance des formations, les programmes d'échanges...). La lecture d'un rapport⁹⁴ datant de 2007 publié par le Parlement européen et traitant de l'efficacité et l'équité des systèmes européens d'éducation et de formation nous a permis d'entrevoir l'alternance comme une nécessité politique, économique et humaine.

L'intérêt que nous portons à ce concept est indissociable du fait que nous parlons de formation d'adultes. Par définition, l'adulte est un actif, un faire valoir de l'économie de son pays et ne peut en aucun cas ne pas être « productif ». Donc, si l'on envisage de former cet adulte, il faut prendre en considération la voie de l'alternance comme vecteur de professionnalisation.

Ainsi, dans un premier temps nous souhaitons mettre en avant les évolutions de ce que l'on appelle l'alternance en France et dans les autres pays d'Europe avec des différences de résultats suivant les enjeux économiques privilégiés des entités politiques afin d'entrevoir les conséquences que cela a eu et pourrait avoir dans la mise en œuvre d'une politique de formation continue.

Puis, nous analyserons les différents regards théoriques et pédagogiques voire andragogiques portés sur l'alternance ou formation professionnelle continue afin de considérer un axe d'application éventuelle.

⁹³ DUBAR Claude, La formation professionnelle continue (5^{ème} édition). Editions La Découverte, 2004, p 3

⁹⁴ Parlement Européen, commission de la culture et de l'éducation. Rapport sur l'efficacité et l'équité des systèmes européens d'éducation et de formation (2007/2113(INI)).

Enfin, nous nous attacherons à envisager deux axes d’alternance : alternance spatiale et alternance temporelle afin d’en considérer les implications réflexives chez celui qui se forme.

Ces trois grandes dispositions développées dans les pages suivantes laissent certainement en marge d’autres voies d’analyse, mais elles témoignent d’une orientation consciente que la problématique « Développer la compétence ‘communication en langue étrangère’ du formateur dans un contexte européen » nous a amenés à prendre.

5-3-1 Alternance et résonances politiques et économiques

5-3-1-1 La France et l’Europe : formation professionnelle initiale, exemple de l’apprentissage

Jusqu’à peu encore - et malgré tout, cette vision a la vie dure lorsque l’on parle d’orientation, de formation, d’emploi - le terme d’alternance revêtait le sens de « dernière chance » pour des jeunes gens qui n’avaient pu s’inscrire dans un système scolaire conçu pour l’acquisition de savoir connaissances. Nombres de jeunes qui se sont vus orientés dans des filières professionnelles qu’ils n’avaient pas choisies sous prétexte qu’ils ne « suivaient » pas dans une filière générale, nombres d’entre eux qui, de fait par manque de motivation, par manque de considération sociale et personnelle, ont contribué malgré eux à créer cette image plus que négative de l’apprentissage et pourtant *"l'apprentissage est le plus ancien des systèmes d'éducation technique. Il s'enracine dans le désir de tout homme et de toute société de transmettre à ses fils son expérience et son savoir-faire, condition de la survie de l'espèce"*.⁹⁵

⁹⁵ GEAY, André ; « L'école de l'alternance » Editions L'Harmattan, Paris, 1998. p. 15

Mais pourquoi ce qui semble être une évidence en matière de formation des adultes de nos jours paraît bien étrange aux français que nous sommes ?

La France, de part son histoire, son évolution, a proposé le système d'éducation par alternance théorie-pratique sans qu'il y ait de lien entre les lieux d'apprentissage, les besoins des entreprises et de concertation entre les formateurs et les acteurs économiques. En conclusion, la formation en alternance n'offrait pas de corrélation entre la formation et les besoins. On comprend mieux la faible popularité de ce type de formation.

Il serait pourtant peu opportun de ne voir que de mauvaises applications du système de formation en alternance ou formation continue. Nous avons été formés au sein des forces armées qui offrent une formation en rapport avec les besoins des forces et adaptée au juste besoin pour des raisons économiques. A cela s'ajoute les raisons historiques qui font que former faisait partie du rôle des forces (conscription...). A y regarder de plus près, il n'y a pas que dans les armées que l'alternance est mise en pratique ! Et fort heureusement, l'alternance revêtait des lettres de noblesse dans d'autres pays européens.

Ainsi, à la lecture du rapport *Alternance[s] : Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger*⁹⁶ et du *Traité des sciences et techniques de la formation*⁹⁷, on se rend compte que le système d'apprentissage dit « dual » des pays de langue germanique est positivement considéré. Les chiffres mis en avant sont de 40 à 60 % des gens choisissent ce système de formation. Les pays anglo-saxons ne voient pas d'intérêt à l'apprentissage des jeunes gens par le système de l'alternance, les entreprises n'y voyant pas d'intérêt économique. D'autres pays encore ont une politique de formation par l'apprentissage sans alternance efficace. Il reste la France. Notre pays avait choisi de mettre en avant les formations professionnelles scolaires reconnues par l'Education Nationale. Ainsi, le passage en entreprise était quasi inexistant. Les choses évoluent, et des contrats de formation en alternance ont vu le jour. Cependant, ce moyen d'enrichir

⁹⁶ ROMANI, Claudine. *Alternance[s] : Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger*. Note Emploi Formation n°11 Mars 2004. Céreq

⁹⁷ COLLECTIF, sous la direction de Carré Philippe et Caspar Pierre. *Traité des sciences et techniques de la formation*. Ed.Dunod, Paris, 2004, 2^e édition, chap. histoire de la formation postsecondaire et chap.8, l'Europe de la formation.

connaissances et compétences reste minoritaire dans notre pays, sans que nous ayons d'autres systèmes efficaces à l'instar de l'Espagne.

5-3-1-2 La France et l'Europe : les raisons de l'insuccès

Les origines

Même s'il apparaît que la France consacre un budget important à sa formation ⁹⁸, il persiste « *des inégalités d'accès à la formation au cours de la carrière [...] qui semblent y être plus importantes que dans d'autres pays développés.* »

Alors comment analyser les relations entre formation et emploi ? Bien sûr, les acteurs politiques et économiques ont bien compris que « *sous peine d'inefficacité économique et de déséquilibres sociaux, il doit exister une cohérence entre le modèle de développement de notre pays et son système de formation* »⁹⁹. Cependant, il ne faut plus chercher d'adéquation, dérive de l'organisation fordiste de la production, mais envisager d'articuler deux sous-systèmes porteurs de logiques partiellement autonomes, le système de formation et le système productif.

Comment en est-on arrivé là ?

- Le développement des métiers du **secteur tertiaire** a bouleversé la donne (que fait-on exactement dans ces métiers, leur caractère transverse rend les choses bien plus complexes).
- La nécessaire **compétitivité** de notre société engendre le besoin absolu de développer « *l'aptitude à inventer puis à produire à des coûts compétitifs de nouveaux biens et services ou à concevoir des procédés plus efficaces... Dans un tel processus, une main d'œuvre qualifiée est la plus sûre des ressources et la*

⁹⁸ Sources : divers rapports de l'OCDE.

⁹⁹ FREYSSINET Jacques, président du Rapport du groupe de travail (1991) : *Pour une prospective des métiers et des qualifications*, Commissariat Général du Plan, La Documentation Française.

*croissance résulte pour une large part de l'extension cumulative **des compétences** via l'éducation ou la formation professionnelle interne »¹⁰⁰. La formation n'est plus considérée une donnée mais un élément susceptible de modifier les avantages comparatifs. Nous ne sommes plus dans une perspective d'acquisition de connaissances mais de compétences.*

- Enfin, le système éducatif n'a plus, ou moins, de rôle **régulateur**. Le chômage de masse a créé un déséquilibre évident, ce à quoi s'est ajouté le phénomène de rallongement des études, de plus en plus généralistes sur du long terme. Il y a donc de forte inadéquation entre le produit de la formation et les compétences nécessaires à l'emploi.

De ces bouleversements a résulté une meilleure, qualitativement parlant, formation initiale et un taux d'actifs diplômés plus importants. Cependant, les chiffres montrent que la formation professionnelle continue reste l'apanage des personnes qualifiées. Or cette non qualification coûte chère. Il faut aussi prendre en compte un autre facteur : l'adéquation formation-emploi. Le CERQ dans ses études révèle que les titulaires d'un CAP, BEP ou équivalent détiennent un emploi correspondant à leur niveau d'étude alors que les titulaires d'un titre II voire I assistent à un déclassement plus marqué de leur niveau d'étude.

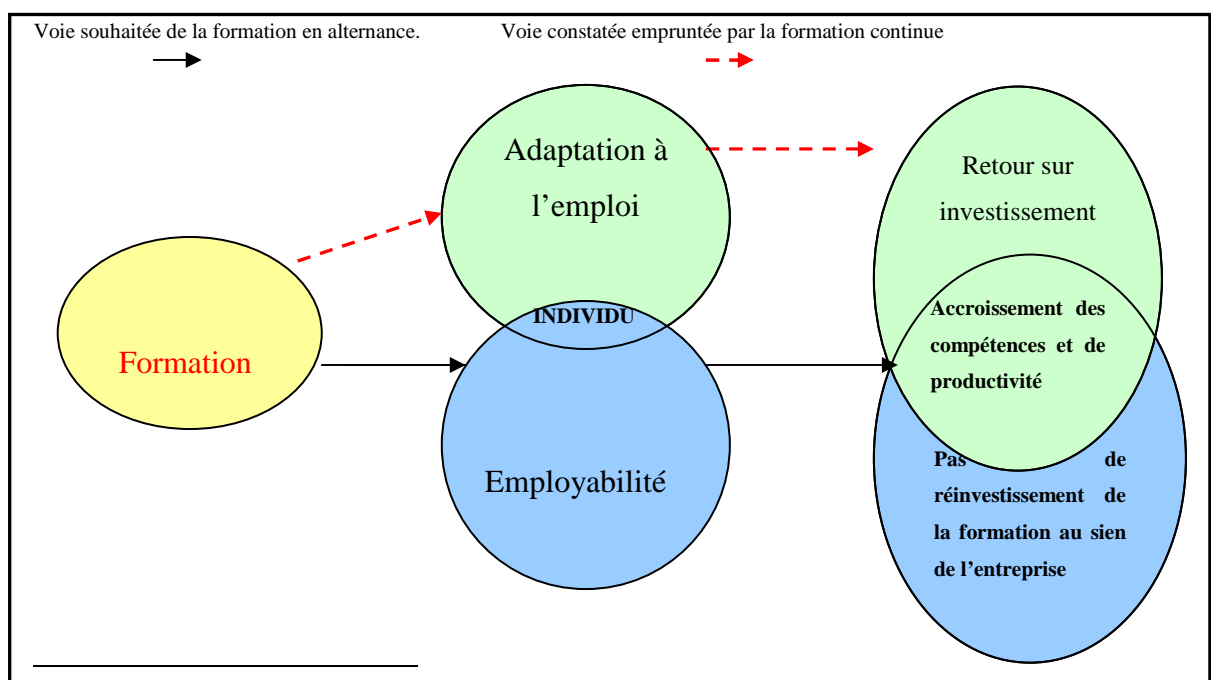
Ainsi se mettent en place de nouvelles politiques de formation.

Les résonances et conséquences politiques intra entreprises et nationales

Si la France faisait office de « mauvais élève » en termes de formation professionnelle initiale, il apparaît cependant au travers de l'étude des Perspectives de l'emploi de l'OCDE que la formation continue structurée est relativement peu développée dans les pays de l'Europe du sud, mais relativement importante au Royaume-Uni, en France et dans la plupart des pays nordiques.

¹⁰⁰ BOYER Robert, « Formation et emploi dans les nouveaux modèles de production » (1995), *Revue STI-OCDE*, n° 15.

- Et pourtant, la France est un cas extrême : les obligations de financements rendent ce système complexe et finalement peu probant. Bref, en France, le problème de la formation en alternance ne réside pas dans les moyens financiers qui y sont dédiés, mais dans la régulation du système de formation et dans l'adaptation aux besoins.
- De plus, la formation professionnelle est une co-responsabilité des co-investisseurs dans la formation, les salariés et les entreprises. Cependant, les individus payent peu, mais s'investissent peu et les entreprises qui financent ne font que verser un subside et ne s'impliquent pas plus.
- Il ressort des différents rapports consultés que si les entreprises – surtout les plus grandes - consentent un effort financier plus important à la formation, ces formations en alternance sont de plus courtes durées. Les entreprises mettent en œuvre des plans de formation dans le souci premier d'adaptation à l'emploi sans prendre en compte la formation comme vecteur de promotion professionnelle ¹⁰¹. Les formations reçues e sont plus qualifiantes, ni certifiées. Il y a là confusion entre **adaptabilité et employabilité**.



¹⁰¹ DUBAR Claude, *La formation professionnelle continue*, 2004, 5ème éd. Ed La Decouverte, collection Repères Introduction.

C'est là un point important des contours que nous entendons donner au concept d'alternance dans le cadre de notre problématique. Même si l'espoir est de voir une formation initiale générale plus accès sur le développement de la capacité à s'adapter à l'évolution du travail et à faire évoluer ses compétences, il n'en reste pas moins la nécessité de mettre en place une formation professionnelle continue ouverte à tous, pour le bien de tous et non pas pour l'entreprise qui finance cette alternance. Le DIF¹⁰² est une tentative de réponse à ce problème, mais nous choisissons délibérément de ne pas traiter de ce point trop avant car la problématique qui est la notre porte sur le monde militaire, et les armées ne disposent pas du DIF, ayant des organes de formations internes propres.

Il nous semble important de signaler les efforts consentis à la mise en place de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et de la certification. Ce sont autant de mesures politiques prises en faveur des personnes qui se forment sur le tas, le « learning by doing », que chacun acquiert en exerçant son métier. En ce sens, la formation des adultes est **une formation en alternance tout au long de la vie.**

Nous emprunterons les mots de Robert Boyer pour conclure sur une vision mitigée de la formation en alternance en France et des répercussions politiques et ce malgré les efforts consentis. Le chemin à parcourir en ce sens est encore long.

*« La formation **en alternance** constitue une autre modalité de formation des compétences, caractérisée par une imbrication des trois systèmes de relations professionnelles, d'éducation et de formation continue. La force d'une telle stratégie est de livrer des compétences aussi bien théoriques que pratiques, suffisamment générales pour être applicables dans diverses entreprises et sur une large fraction de la carrière salariale, si ce n'est sa totalité. Au sein d'un même métier les inégalités se trouvent ainsi limitées du fait de l'homogénéité des compétences certifiées par un diplôme, alors que la mobilité tant interne qu'externe est possible dans le maintien, voire l'extension, des compétences. Des efforts répétés d'acclimatation de ce modèle dans les pays européens, tels que la France*

¹⁰² DIF: droit individuel à la formation (février 2007). Un projet de loi relatif à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie a été adopté le 29 avril 2009 en conseil des ministres.

*ou encore le Royaume-Uni, n'ont pas livré les résultats espérés, c'est-à-dire ceux du modèle dual de l'Allemagne. Sans doute faute de partenaires sociaux capables de négocier les compromis institutionnalisés correspondants. »*¹⁰³

5-3-2 L'alternance : selon diverses approches pédagogiques

Il est donc souhaitable de regarder ce que font nos voisins européens en la matière, d'envisager de collaborer avec eux afin de proposer un système de professionnalisation des savoirs des plus efficaces et ainsi faire de nos pays une puissance économique digne de ce nom. Il ne faut pas négliger la construction de notre capital humain, véritable moteur de prospérité et de compétitivité. L'alternance, dans son acceptation la plus large, ne devrait plus être uniquement synonyme d'insertion sociale !

Parlons maintenant d'alternance dans un contexte de sciences et techniques de formation, puisque que rassurons nous, ce n'est pas un procès d'intention contre les politiques que nous avons l'intention de faire, mais bien un travail de recherche visant à améliorer un système existant, et ce au travers de réflexions soulevées en vue de résoudre une problématique.

Peut-on parler alors d'alternances en fonction de la situation qui se présente à nous, en fonction de l'angle d'étude de telle ou telle explication ? Et toutes ces approches doivent-elles s'exclure obligatoirement ? Sous quel angle dois-je aborder l'alternance dans le cadre de la résolution de ma problématique ?

¹⁰³ BOYER Robert (*Directeur de Recherche au CNRS, CEPREMAP et EHESS*). Formation professionnelle au cours de la vie: Analyse macroéconomique et comparaisons internationales ; 2000, Complément du rapport GAURON.

5-3-2-1 Différentes approches de la notion d'alternance et résonance dans la problématique

La bibliographie faisant état de la notion d'alternance est très vaste malgré le faible intérêt des entreprises. Le numéro 172 du périodique Education Permanente traite de la question d'alternance. La préface rédigée par Solveig Fernagu-Oudet a retenu notre attention car elle présente un éventail assez large des traitements de la question de l'alternance. Nous suivrons donc les points traités en miroir avec notre problématique.

- L'alternance fonctionne-t-elle comme un système d'hétéro-significations ?

Ainsi, la formation en alternance ne peut se départir d'un système de significations. En temps que responsable de formation, on envisage un parcours pour un autre. On pense pour quelqu'un. Cependant, dans les faits, la planification linéaire du formateur est en décalage avec les applications possibles qu'à l'apprenant. Ainsi, je retiendrai de cette approche que ***chaque*** partie prenante, apprenant, concepteur de formation, formateur...se rencontrent en un lieu, à un moment, pétris de leurs individualités. L'alternance, « *système dynamique* »¹⁰⁴, est un espace de rencontre des différences (divergence et convergence) des acteurs, des données, etc.

- Les pédagogies de l'alternance sont-elles des pédagogies du projet ?

Ce paragraphe pose la question de la légitimité de l'apprenant dans les pratiques de l'alternance. Effectivement, la logique économique et la logique didactique se combinent en un plan de formation. Mais qu'en est-il de celui qui apprend ?

Le succès de toute formation passe par l'investissement de l'individu dans le processus de formation. Il va de soi, et les recherches diverses et variées qui ont récemment vues le jour le spécifient, que l'apprenant soit au cœur de la formation. Elyes BENTABET, du Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ), lors du

¹⁰⁴ COLLECTIF, Education permanente n° 172/2007-3, p 8.

forum mondial de l'Education et de la formation tout au long de la vie (28-29 octobre 2008), a traité de 'Placer l'individu au cœur des dispositifs de formation'. Il propose de « *mettre en œuvre un droit à la formation attaché à la personne et non plus seulement à l'emploi.* »

- Les pédagogies de l'alternance sont-elles des pédagogies de l'expérience ?

Il ressort de cet article que les parcours de formation en alternance ne prennent pas en compte l'idée d'expérience. C'est comme si on considérait l'apprenant comme un être vierge de vie sociale, professionnelle sur lequel on peut inscrire des contenus de formation distinctement de lui.

Pour notre part, nous considérons l'apprenant, par opposition à la feuille blanche, comme un palimpseste. Son vécu est primordial dans la mise en place d'une formation en alternance et de son succès. Ainsi, nous devons prendre en compte le parcours et les apprentissages précédents avant d'envisager un parcours de formation. Il nous faut s'adapter au maximum aux besoins spécifiques, aux personnalités pour que tous convergent vers la compétence à acquérir. Comment cela va-t-il s'organiser dans le cadre de la résolution de la problématique ?

- Les pédagogies de l'alternance sont-elles des pédagogies de l'accompagnement ?

« *Seuls un tutorat efficace, un suivi des périodes en entreprises, des échanges et des analyses de pratique [...] peuvent permettre la prise en compte de la dimension hautement singulière de tout apprentissage et accompagner l'apprenant dans ses apprentissages.* »¹⁰⁵. Et le rôle du tuteur, l'impact de ses choix pédagogiques, la fréquence de ses prises de contacts représentent autant d'éléments déterminants dans la réussite d'une formation en alternance. Nous en voulons pour preuve la multiplication des tuteurs avec sollicitation par

¹⁰⁵ Ibid. p 9

e-mail, téléphone dans les systèmes de formation à distance. L'alternance a aussi un caractère de mise à distance soit de l'instance de formation, soit du milieu d'application.

- Les pédagogies de l'alternance seraient-elles des pédagogies d'identification ?

Très spontanément, oui, bien sûr. Il nous faut cependant nous expliquer. « *L'alternance serait donc un lieu de genèses identitaires* »¹⁰⁶. De part le travail, l'individu apprend tous les jours, il se forme et se transforme.

Dans *Le récit autobiographique : de la recherche à la formation. Expériences et questionnements*, les auteurs mettent en avant que chaque fois qu'il se raconte, l'individu prend en compte ce qu'il était, ce qui l'a transformé et ce vers quoi il va. Chaque nouveau récit faisant de lui un être différent, transformé. L'idée de palimpseste s'impose à nouveau.

- Les pédagogies de l'alternance sont-elles des pédagogies de la métacognition ?

L'expression que nous retiendrons de la lecture des ouvrages d'André Geay- et celle qui est reprise très souvent- est celle-ci consiste à dire que l'alternance c'est « *apprendre en entreprise ce qui ne s'apprend pas à l'école* ».

Dans *L'école de l'alternance*, l'auteur s'applique à faire l'apologie des pratiques d'enseignements qui veulent entremêler différents types de savoirs à apprendre : "*On débouche alors sur un savoir d'expérience, point de jonction du savoir d'action et du savoir théorique. C'est un savoir en action, une réflexion en acte face à l'imprévu...*"¹⁰⁷ De ce fait, l'apprenant prend toute sa place dans le processus de formation et surtout dans la réussite de ces nouveaux apprentissages. De son implication, de sa prise de conscience quant à l'investissement dont l'apprenant fait preuve résulte une expérience d'autant plus riche en apprentissages. Schön parle de « *praticien réflexif* ». L'alternance permettrait alors un développement de l'individu par l'expérience comme « *intégration des savoirs* ». Si l'apprenant prend de la distance par rapport aux phases de formation, de production alors il

¹⁰⁶ ASTIER P., PETIT L. cités dans ¹⁰⁶ COLLECTIF, Education permanente n° 172/2007-3, p 10.

¹⁰⁷ GEAY, André ; « L'école de l'alternance » Editions L'Harmattan, Paris, 1998. p. 51

se donne la possibilité d'intégrer les savoirs et de se développer en réfléchissant à ce qu'il vient d'intégrer.

Nous analyserons cette question de façon plus approfondie en **Réflexivité de la formation en alternance.**

- Les pédagogies de l'alternance sont-elles des pédagogies de la rupture et de la reliance ?

Ce paragraphe traite de la nécessité pour l'apprenant d'être mis en situation dans des contextes variés, d'être soumis à des situations différentes. Le principe même de l'alternance de phase de formation-phase d'application offre de fait une rupture dans le processus même d'acquisition de savoirs connaissance pour amener le sujet aux savoirs actions. L'apprenant se doit d'être un « *sujet capable* », capable de choix, de discernement. Ainsi, la richesse qu'offre l'alternance serait en fait la diversité des situations de formation et d'apprentissage, de mise en pratique, dans des lieux où la politique de formation professionnelle continue des adultes est différente de celle de la France.... L'alternance serait en substance la rencontre de l'autre (l'altérité...), et de l'autrement. Autres personnes, autres lieux, autres temps, autres savoirs, autres façons d'apprendre... L'alternance offrirait-elle plus qu'un maintien de compétence ? Le processus d'alternance serait alors vecteur de progression ?

5-3-3 L'alternance: dimension spatiale et dimension temporelle

Concrètement, lorsque nous parlons de formation tout au long de la vie, nous admettons que l'adulte passera de l'entreprise au lieu de formation, de son pays au pays voisin, de son bureau ou de son atelier à la salle de formation. Nous ne devons pas oublier que l'alternance tout au long de la vie, c'est aussi un processus qui se déroule dans le temps, l'adulte afin d'obtenir une promotion interne, de changer d'employeur, de s'adapter à de nouvelles technologies se formera (plan de carrière et dispositifs de formation types associés).

Ainsi pour répondre au défi démographique et à la crise actuelle, le Conseil « Education, jeunesse et culture » représentant les ministres européens de l'éducation a proposé l'adoption d'un nouveau cadre applicable jusqu'en 2020 (Europe de l'Education et

de la Formation 2010-2012). Quatre priorités se dégagent et en particuliers celle-ci « *Faire de l'éducation et de la formation continue une réalité en tablant sur 20% de mobilité pour 2020 et promouvoir la flexibilité du travail* ». De plus, la déclaration de Barcelone spécifie qu'il faut « *Ouvrir au monde extérieur les systèmes d'Éducation et de Formation* » et ainsi « *accroître la mobilité et les échanges* ».

Nous sommes donc bien conscients des enjeux que revêt le processus d'alternance à bien des égards. « *L'école de l'Alternance se veut la recherche d'un modèle pédagogique permettant de concilier une bonne formation professionnelle en entreprise et une culture générale suffisante en école pour que l'apprenti soit capable de continuer à apprendre et à se former tout au long de la vie.* »¹⁰⁸

5-3-3-1 Mobilité institutionnelle et géographique

La transparence entre les systèmes de formation – la **mobilité institutionnelle** – est une condition de base pour atteindre l'objectif d'une formation tout au long de la vie. C'est ainsi que les obstacles qui rendent actuellement le passage d'un système de formation à l'autre difficile doivent être enlevés. Cette « école de l'Alternance » envisagée par André Geay favoriserait « *la production de cette autonomie d'apprentissage [l'alternance] suppose la réconciliation de l'apprenti avec l'école et donc la pédagogie spécifique dans le partage du pouvoir de former entre l'école et l'entreprise.* »¹⁰⁹

La **mobilité géographique** des apprenants demande la mobilité intellectuelle de tous les acteurs de la formation : l'apprenant doit acquérir des compétences linguistiques et interculturelles, les institutions doivent s'ouvrir à des partenariats et être à la recherche du point commun entre les différents systèmes de formation et finalement, les entreprises doivent être convaincues de la plus-value que représente pour eux la mobilité de leurs apprenants et les compétences qui en découlent.

Les carrières ne sont pas toutes linéaires. Pour motiver l'apprenant à se former tout au long de sa vie, les passages d'un système de formation ou d'études à l'autre doivent pouvoir se réaliser aisément et :

- de façon systématique et organisée ;

¹⁰⁸ GEAY André, *L'école de l'Alternance*, 1998, Ed. L'Harmattan, p 11.

¹⁰⁹ Ibid.

- en assurant la qualité des formations et des certificats délivrés ;
- en reconnaissant les compétences préalablement acquises et qui sont évaluées et certifiées par un organisme de formation reconnu ;
- dans l'objectif de donner à l'apprenant des compétences professionnelles et socioculturelles).

Quels avantages pour les apprenants ?

Les participants à ces formations dites en alternance gagnent en termes de compréhension de la culture et de la mentalité des autres pays et une connaissance du mode de vie, du travail à l'étranger et de la culture. De ce fait, les apprenants ont une meilleure maîtrise des langues étrangères et une confiance en eux accrue. Même si le développement personnel et le développement de la « communication » ainsi que l'accès à l'autonomie sont des critères difficilement observables et mesurables, nous pouvons sans aucun doute affirmer qu'il s'agit de réels gains pour les apprenants. De plus, on note un accroissement du degré de compétence professionnelle à la suite de formation en alternance.

Quels avantages pour les entreprises ?

L'alternance géographique offre une ouverture à l'internationalisation et la possibilité de créer de nouvelles relations de travail. Cela renforce la notion de citoyenneté européenne et modifie les modes opératoires des entreprises, tout au moins de leurs « acteurs » et par transfert venant des acteurs d'autres nations. Enfin, les entreprises développent et mettent en pratique le « tutorat » (organisation apprenante voire concourante).

Quels avantages pour les écoles et centres de formation ?

La mobilité offre la possibilité d'exploiter le savoir-faire et l'expérience étrangère. Elle rend possible l'échange d'idées et d'expériences entre différents programmes européens et encourage le développement personnel et professionnel. De fait, on note un enrichissement des programmes de formation et l'on voit apparaître la nécessité d'« évaluation » du contenu des cours et des pratiques pédagogiques pour une meilleure lisibilité des compétences acquises/ à acquérir.

Quels obstacles pour les apprenants ?

L'insuffisance d'informations en général, sur les modalités pratiques (logement par exemple) représente des freins à la mobilité. Viennent ensuite la donne affective, la famille, les amis ne seront pas là, et une formation est couronnée de succès en partie si l'apprenant bénéficie d'un environnement socio affectif stable et satisfaisant (soutien...). L'aspect financier est aussi souvent mis en avant par les apprenants tout comme l'aspect communication. La maîtrise de la langue du pays d'accueil est souvent peu élevée et constitue un obstacle à cette mobilité.

D'autres arguments viennent souligner la difficulté pour les apprenants en entreprendre une formation en alternance : la lourdeur des documents à fournir et à renseigner, Absence de stratégie d'internationalisation viable, l'absence de recherche sur la mobilité...

Quels obstacles pour les entreprises ?

Les entreprises se plaignent d'un manque d'information et de soutien (absence d'outils et de « vade-mecum ». de plus le cadre administratif et réglementaire pose problème. Les employeurs ne voient pas toujours les avantages de la mobilité transnationale (et nationale) pour l'alternance. Les coûts et l'organisation sont souvent lourds et le manque de réseaux ne facilite pas les choses. Le stage à l'étranger (qui peut être long) ne fait pas partie du cursus initial dans le plan de formation en alternance.

Quels obstacles pour les écoles et centres de formation ?

Les ressources financières sont insuffisantes pour financer les participants à la formation en alternance (manque de moyens financiers pour couvrir les coûts). Il est encore aujourd'hui difficile de cibler et cerner des entreprises adéquates pour les participants à la formation en alternance européenne. Les écoles sont aussi confrontées au manque de logements pour accueillir les participants étrangers. On note un manque d'intérêt de la part des participants pour travailler à l'étranger auquel il faut ajouter un manque d'intérêt pour la mobilité transnationale des personnes-clés au niveau central de l'établissement. Il est difficile de trouver du personnel pour assister/conseiller les participants à la mobilité. De plus il existe des problèmes de communication avec les établissements partenaires. Enfin on peut déplorer des compétences insuffisantes chez les participants accueillis ou envoyés.

Synthèse

1. Manque de « cadre de qualité » dans la mobilité

Qualité en relation avec le cadre, les aspects pratiques et les interventions pédagogiques.

2. Manque de connaissances au sujet de la mobilité

Plus de publicité autour de la mobilité, créer une image positive, diffusion de l'information, communautés de pratique pour l'échange de connaissances et d'expériences sur les activités de mobilité.

3. Manque de stratégies viables

Induire les écoles professionnelles à s'engager à long terme pour la mobilité.

4. Manque de mécanismes de soutien

Mécanismes de financement, recherche de stages, offre de services pour les PME.

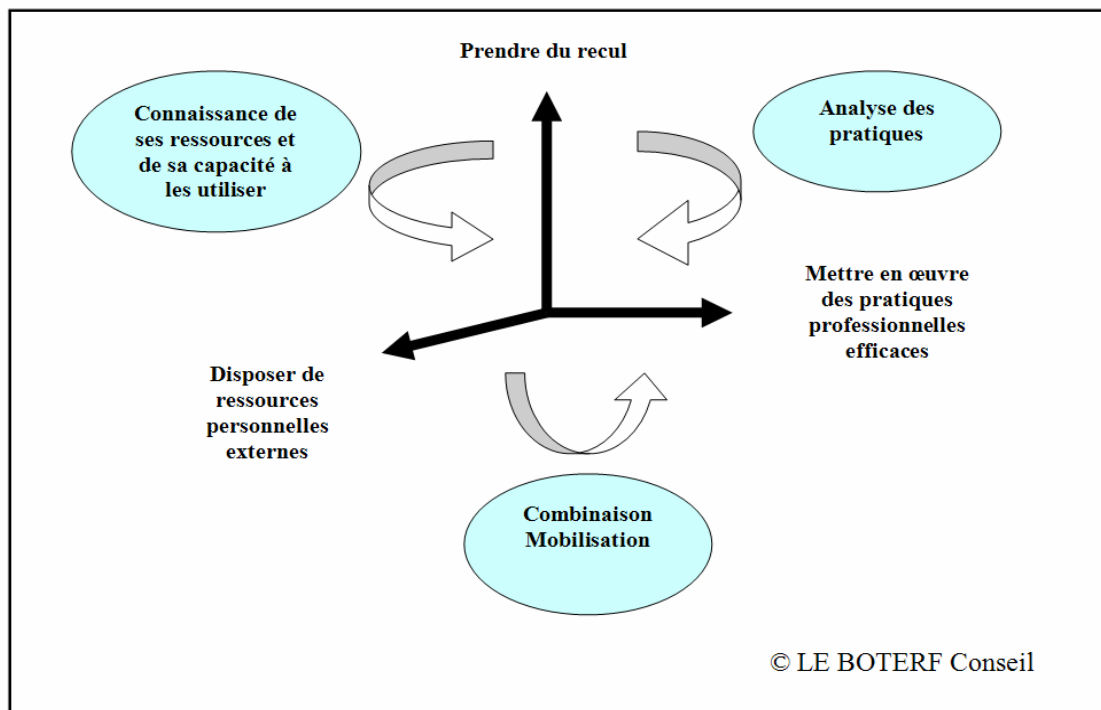
5. Obstacles légaux et administratifs

Absence de statut pour les apprentis et les jeunes en cours de FEP en stage à l'étranger; exigences de visas pour les participants hors-UE.

6. Manque de reconnaissance des qualifications obtenues

5-3-4 Réflexivité de la formation en alternance

« Déployer la compétence « communication en langue étrangère » du formateur dans un contexte européen », telle est la problématique soulevée. Nous avons tenté supra de délimiter les contours que nous souhaitons donner au concept de compétence. La démarche est identique en ce qui concerne le concept d'alternance. La mise en parallèle de ces deux concepts fait qu'ils s'éclairent l'un l'autre. Ainsi, « *une personne qui agit avec **compétence** [met] en œuvre trois dimensions : celle des pratiques ou de l'action, celles des ressources disponibles et celle de la **réflexivité**.* »¹¹⁰



Modélisation des trois dimensions de la compétence.¹¹¹

¹¹⁰ LE BOTERF Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives*. 2008, 4^{ème} édition. Editions d'Organisation EYROLLES, p 130.

¹¹¹ Ibid. p 131

Nous tenons à souligner que notre recherche a pris comme centre d'intérêt la personne en formation et non le formateur. Cependant, à la lumière du concept d'alternance, il est évident, que les formateurs dont nous parlons trouveront dans l'acquisition de cette conscience réflexive du principe d'alternance dans l'acquisition de compétence un terreau très riche pour nourrir leur pratique professionnelle en cernant mieux les principes cognitifs de leur public.

○ *La réflexivité dans l'acquisition de compétence en tant qu'apprenant :*

Nous l'avons mentionné précédemment, l'apprentissage peut se représenter sous forme de boucle¹¹². La réflexivité prend part à ce cycle d'apprentissage. Ainsi, Guy Le Boterf détaille cette courbe en quatre phases :

- la phase de mise en situation. C'est là le point de départ de l'apprentissage, que cela se passe en situation professionnelle au sein de l'entreprise ou en situation didactisée au sein d'un cours. Si l'apprenant en reste à cette phase, le risque est grand de créer des « automatismes » sans conscience.
- Puis, vient le temps de « l'explicitation », c'est à ce moment que commence le processus de réflexivité, où l'on raconte ce que l'on vient de vivre. L'alternance est propice à ce temps d'explicitation puisqu'elle offre le recul temporel et géographique nécessaire à sa mise en place. Cela peut être la mise en pratique d'une théorie apprise en salle de cours, mise en situation qui force la reformulation dans l'objectif d'une co-évaluation, voire d'une auto-évaluation. Le fait de raconter force à l'organisation des données vécues voire apprises. L'acteur explique comment il s'y est pris pour « faire ».
- Ensuite vient la phase de « conceptualisation » et de « modélisation ». Il s'agit là de s'extraire du pragmatique de l'action afin de construire « *des schèmes opératoires, des modèles cognitifs qui rendent à la fois compte de la compréhension des situations rencontrées et des pratiques professionnelles.* »¹¹³
- Enfin, vient le transfert. A ce moment du cycle d'apprentissage, l'acteur-apprenant tient compte des phases d'apprentissage antérieures et agit en conséquence. Ce transfert peut être *d'assimilation* (on corrige ses erreurs dans un contexte

¹¹² Travaux de Kolb (1984) et Piaget (1977)

¹¹³ LE BOTERF Guy, *Construire les compétences individuelles et collectives*. 2008, 4^{ème} édition. Editions d'Organisation EYROLLES, p 123.

identique) ; il peut être *d'accommodation* (la situation est très différente) ou de *transposition*.

Nous nous sommes particulièrement intéressé à ce qui est nommé « apprentissage en triple boucle » ou « deutero-learning ». Cela implique une **évaluation** des stratégies d'apprentissages mises en place. Ce concept d'évaluation voire de co-évaluation (avec le formateur de formateurs et les séances de débriefing) fait l'objet d'un traitement à part entière en tant que concept qui sous-tend notre problématique. Nous aurons donc l'opportunité d'aborder à nouveau le principe du deutero-learning.

○ *La réflexivité de l'alternance en tant que formateur :*

Philippe Perrenoud parle d' « *assumer son identité réflexive* » lorsque l'on est formateur, enseignant car « *ce n'est pas une entreprise purement intellectuelle. Certes, un enseignant réflexif :*

- *adosse sa réflexion à des savoirs ; il est préférable que ces derniers aillent au-delà du sens commun et s'appuient sur une culture de base en didactique et en sciences sociales (Perrenoud, 2004) ¹¹⁴;*

- *mobilise un " savoir-analyser " (Altet, 1994, 1996) ¹¹⁵ qui lui permet, dans le flux des événements, d'isoler des données significatives et de les interroger ;*

- *passé assez souvent d'une réflexion dans l'action, tendue vers sa réussite, à une réflexion dans l'après-coup, plus centrée sur la relecture de l'expérience et sa transformation en connaissances (Schön, 1994, 1996 b ¹¹⁶) ».*¹¹⁷

¹¹⁴ PERRENOUD, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, n° 160, septembre, pp. 35-60. In PERRENOUD Philippe, *Assumer une identité réflexive*, Éducateur, n° 2, 18 février 2005, pp. 30-33

¹¹⁵ ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : de Boeck, pp. 27-40. In PERRENOUD Philippe, *Assumer une identité réflexive*, Éducateur, n° 2, 18 février 2005, pp. 30-33

¹¹⁶ SCHÖN, D. (dir.) (1996 b). Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas. Montréal : Editions Logiques. In PERRENOUD Philippe, *Assumer une identité réflexive*, Éducateur, n° 2, 18 février 2005, pp. 30-33.

¹¹⁷ PERRENOUD Philippe, *Assumer une identité réflexive*, Éducateur, n° 2, 18 février 2005, pp. 30-33.

Conclusion :

Le Parlement européen, en ce qui concerne l'enseignement et formation professionnelle, souhaite améliorer la qualité et la pertinence. Ainsi, il « 35. *soutient la création de meilleures opportunités pour la formation des adultes, qui leur permettent de mieux s'adapter aux demandes du marché du travail et qui permettent également aux personnes peu qualifiées de s'intégrer aux processus de formation, en tenant compte de la question du vieillissement de la population;*

37 [...] permettre d'échanger les meilleures pratiques dans ce domaine et demande instamment aux partenaires sociaux et aux entreprises privés et publiques d'éliminer toutes les formes de discrimination et d'encourager activement la formation sur le lieu de travail [...]

39. invite les états membres à mettre en œuvre des politiques permettant de faciliter le passage des jeunes de l'école au monde du travail [...]

43. recommande d'améliorer l'accès à l'enseignement tertiaire et de développer des formules permettant de poursuivre des études après un cursus dans l'enseignement professionnel, puis de se former pendant l'emploi;

44. insiste sur la nécessaire flexibilité des programmes de formation professionnelle proposés,

45. invite les états membres à proposer, en association avec les établissements en vue de mieux répondre aux besoins des jeunes ;

46. invite les états membres à unir dans un partenariat commun les institutions de l'enseignement, les entreprises, les partenaires sociaux et autres acteurs, et le secteur public, en vue de la réalisation de programmes performants de formation professionnelle [...] »

Ces recommandations soulignent la grande nécessité de former les professionnels, de mettre en place des ingénieries qui permettent la « *mobilité* », la possibilité de se former

tout au long de la vie et d'enrichir ses compétences au service de l'entreprise certes mais aussi au service de l'individu même dans un souci d'employabilité.

L'alternance serait propice à l'enrichissement de ce capital humain qui fait la force d'une nation. La synthèse ¹¹⁸ du mois d'août 2007 *Apprentissage tout au long de la vie et capital humain*, publiée par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) met en avant ceci :

« À de nombreux égards, il est plus pertinent d'assimiler la formation du capital humain à un processus d'apprentissage permanent, que de la réduire à l'éducation. [...] »

Du point de vue économique, tout comme dans l'optique de l'emploi, la possibilité pour un individu de continuer à se former tout au long de sa vie revêt une importance croissante. Les emplois anciens migrent en direction des pays à plus faible coût de main-d'œuvre, alors que les nouvelles technologies créent, au fur et à mesure de leur évolution rapide, des emplois encore inconnus il y a peu, ou modifient radicalement les connaissances qui étaient jusqu'alors nécessaires pour exercer une profession particulière. Il est ainsi désormais impératif pour les individus d'actualiser leurs compétences et leurs aptitudes tout au long de leur vie professionnelle. [...] »

À l'avenir, l'augmentation de l'offre de capital humain dépendra moins du développement quantitatif des services d'éducation que de l'amélioration de la qualité de l'apprentissage. Pour les sociétés, l'enjeu consistera à aider le plus grand nombre d'individus à perfectionner l'étendue de leurs talents et de leurs capacités tout au long de leur vie. »

L'alternance semble souffrir, en France au moins, d'un manque de reconnaissance sociale. Son étude reste à approfondir pour en dégager des pédagogies susceptibles de permettre à tout un chacun de pouvoir se former tout au long de la vie, d'être un moteur pour l'économie de son pays. Les analyses mentionnées supra offrent des axes exploratoires variés du processus d'alternance et nous ont permis d'envisager une « alternance bigarrée » comme possible scénario de résolution de problématique. Il nous semble cependant qu'une multitude d'outils politiques, économiques et sociologiques entrevoient l'alternance comme une possible réponse aux challenges de notre société.

¹¹⁸ www.oecd.org/publications/syntheses

Notre travail de chercheur, notre profession de formateur de formateurs nous a fait nous rendre à l'évidence que nous étions apprenti chercheur en alternance, formateur en formation et que nos interrogations de chercheur nourrissaient nos velléités de formateur et vice versa. Nous avons alors compris la notion de réflexivité, le besoin de placer l'apprenant au cœur du dispositif de formation. Nous sommes à la croisée des chemins de l'alternance, de l'auto/hétéro formation et de la formation dite traditionnelle. Cf. *Formation, travail et professionnalisation*¹¹⁹, sous la direction de Richard Wittorski (*B - De la professionnalisation des formateurs à celle des stagiaires dans un parcours de formation personnalisée (Catherine Renoult et Richard Wittorski), 1-Professionnalisation des formateurs par la conduite de dispositifs de formation personnalisés*).

... pour conclure ce chapitre

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. »

Benjamin Franklin

¹¹⁹ WITTORSKI Richard, *Formation, travail et professionnalisation*. Editions l'Harmattan. Collection: Action et Savoir. (2005).

5 - 4 LA SOCIOLINGUISTIQUE

5-4-1 La langue maternelle

Le terme de « langue maternelle » est souvent utilisé en comparaison de sa maîtrise des langues étrangères. La langue maternelle est le plus souvent celle que l'on apprend étant enfant, dès son plus jeune âge. Il s'agit d'un apprentissage de « proximité » avec sa famille, la quotidienneté de la vie (les copains d'école, etc.), avant que cela ne devienne une matière à l'école. Le fait d'associer « langue » et « maternelle » constitue une première étape de sociolinguistique. L'être social, la mère, est directement lié à un outil linguistique, la langue.

5-4-2 'La famille constitue le premier lieu de socialisation' ¹²⁰

Pour celles et ceux pour qui ont des enfants en âge d'utiliser cet outil de technologie moderne qu'est le téléphone portable, chacun a pu constater que la langue subit des modifications intenses avec l'utilisation des SMS ¹²¹. Ainsi, on n'écrit plus « je t'aime » mais « jkif grv ». A tel point que certaines institutions sérieuses viennent au secours des simples locuteurs que nous sommes. Ainsi, nous découvrons sur le site Internet de Larousse : « *Décrypter les messages de vos ados : Le Langage SMS*

Voici l'article incontournable pour les innombrables parents qui restent dubitatifs devant les conversations incompréhensibles de leur adorable progéniture. (...) » ¹²²

L'altération d'une langue devient un enjeu d'incompréhension au sein du berceau de la société que constitue la famille. En effet, la famille représente le premier maillon amenant à vivre en société dans le sens où elle représente le premier état de vie collective, c'est-à-dire un mode d'existence caractérisé par la vie en groupes constitués, un terreau favorable au développement d'une culture et d'une civilisation : « *le premier lieu d'accueil de la vie ; le lieu de la transmission des valeurs matérielles, morales, culturelles et spirituelles ;*

¹²⁰De La Noë Q., Vieillir en exil : ruptures et transmissions, *Champ Psychosomatique* 2001/4, n° 24, p. 81-98

¹²¹ Short Message Service, que l'on pourrait interpréter comme un service de mini-message, dans le sens où, au début des SMS, leur contenu était limité à 160 caractères.

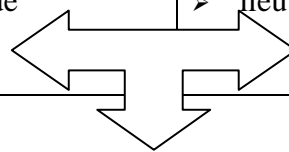
¹²² http://www.larousse.fr/ref/contrib/Langage-sms_11003036.htm

le lieu des premières expériences de la vie en société ; celui de la solidarité entre ses membres et entre les générations »¹²³.

5-4-3 Le syndrome de « la génération pouce »

Dans son article « La pratique du mini-message. Une double stratégie d'extériorisation et de retrait de l'intimité dans les interactions quotidiennes »¹²⁴, Carole-Anne RIVIERE fait part de ses résultats d'enquêtes réalisées en juillet 2000 et juillet 2001 auprès d'une quarantaine de personnes utilisant intensivement ces mini-messages. Après la lecture de cet article, nous avons classé en deux colonnes les différents termes utilisés pour qualifier le SMS et ses effets sur la société ?

COLONNE A	COLONNE B
<ul style="list-style-type: none"> ➤ forme hybride ➤ singularise ➤ rompt ...servitudes...respect... tradition ➤ dégradée dérivée... conventionnelle ➤ s'éloigne... conventionnelle ➤ espace... transgression ➤ inaccessible à qui pas le code 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ sociale, complicité réciproque ➤ partager... construire... créer ➤ identité...groupe...communique ➤ s'approprie... espace...communication ➤ plaisir...inventer langage original ➤ univers commun, communauté, ➤ références communes, complicité ➤ langage... valeur... fusionnel ➤ lieu de reconnaissance



‘Écriture secrète’

La colonne A évoque plutôt la rupture, voire l'exclusion. La colonne B inspire davantage un climat de construction voire d'intégration. Cette dualité se retrouve dans le terme de 'secret'. C'est à la fois ce que l'on ne peut pas connaître, parce que cela est secret

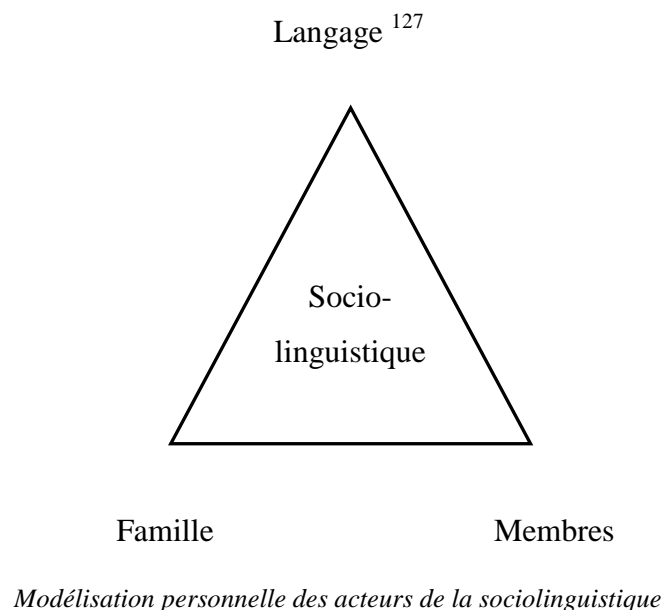
¹²³ Cf. le séminaire « La famille, pilier du modèle social européen », à ROME, Mardi 3 avril 2007, présidé au Parlement européen, par la députée européenne grecque et présidente du groupe « Famille et protection de l'enfance » du Parlement, Mme Marie Panayotopoulos-Cassitou.

¹²⁴ Riviere C.-A., La pratique du mini-message. Une double stratégie d'extériorisation et de retrait de l'intimité dans les interactions quotidiennes, *Réseaux* 2002/2-3, n° 112-113, p. 140-168.

voire ‘top secret’. On peut prendre pour exemple le respect du secret médical. C’est confidentiel, on ne peut le divulguer au profane. Mais le secret, c’est aussi ce qui constitue l’essence de ce qu’il représente : « ADN, le secret de la vie »¹²⁵. Le secret, c’est ce qui contient la Vérité. Qui détient la Vérité, celui qui est dans le secret, se voit ainsi doté d’une certaine influence, d’un certain pouvoir au sein de la société.

Par cet exemple, il est possible de comprendre l’existence d’interactions implicites mais décisives entre trois acteurs qui sont la famille (la société), la progéniture (le locuteur) et le SMS (le langage).

Mais finalement, n’est-ce pas cela la sociolinguistique ? L’étude de la sociologie dans le contexte du langage ou encore de la linguistique dans son contexte social ? « *Si la langue est chose éminemment sociale, n'est-on pas en droit d'estimer (...) qu'il n'y a pas de véritable linguistique sans sociolinguistique et que de ce fait la sociolinguistique est la linguistique véritable* »¹²⁶



¹²⁵ Ouvrage de James D. Watson, paru aux éditions Odile Jacob, en octobre 2003, dans la collection Sciences. Ce généticien, récompensé par le prix Nobel de médecine en 1962 en qualité de co-découvreur de la structure de l'ADN, explique dans son ouvrage des mécanismes moléculaires qui sont à la base de ce qu'est le vivant. Il démontre ainsi combien nos connaissances en génétique peuvent affecter comment il faut penser de nos origines, notre identité.

¹²⁶ J.-B. MARCELLESI, *Caractères de la sociolinguistique*. C.I.S.L., 1981-82, n° 3, p. 66

¹²⁷ D'après le Trésor de la Langue Française Informatisé, le langage est « *la faculté que les hommes possèdent d'exprimer leur pensée et de communiquer entre eux au moyen d'un système de signes conventionnels vocaux et/ou graphiques constituant une langue; par métonymie, le langage comme réalisation de cette faculté.* » Par ailleurs, la langue est un « *système de signes vocaux et/ou graphiques, conventionnels, utilisé par un groupe d'individus pour l'expression du mental et la communication.* 'La langue est le signe principal d'une nationalité' (MICHELET, *Tabl. Fr.*, 1833, p. 3) ».

Il est possible de chercher à comprendre ces interactions en passant par le biais de la sociolinguistique. Cela revient à dire dans un premier temps qu'il semble impossible de comprendre un changement linguistique si on l'isole de la communauté dans lequel il se produit. Cela nous renvoie vers les travaux William Labov qui cherchait à comprendre les motivations sociales d'un changement phonétique : « *l'observation directe d'un changement phonétique au sein de la communauté qui le produit* »¹²⁸. Ainsi, par exemple il reprend une thèse (au demeurant assez amusante) suivant laquelle le climat, les conditions météorologiques ont modifié la prononciation de certains sons, notamment ceux qui nécessitent d'ouvrir la bouche en grand et d'inspirer de l'air. Sous des latitudes nordiques, on ne prononce pas pareil que sous un climat plus clément.¹²⁹

5-4-4 Les travaux de William Labov

Dans le cadre de son étude, William Labov affirme : « *Nous soutenons ici le point de vue suivant : il est impossible de comprendre la progression d'un changement dans la langue hors de la vie sociale de la communauté où il se produit. (...) Des pressions sociales s'exercent constamment sur la langue...* »¹³⁰

Selon lui, le langage est une « *forme de comportement social (...) [et] l'analyse des mécanismes du changement linguistique contribue directement à la connaissance générale de l'évolution sociale...* »¹³¹

Ainsi, il constate que l'observation du changement (phonétique) dans la langue s'explique par « *une réaction complexe à un grand nombre d'aspects du comportement humain* »¹³²

Il parvient à expliquer que certains changements phonétiques prennent leurs sources dans un groupe « *à une époque où l'identité distincte de ce groupe se trouve affaiblie par suite de pressions internes ou externes.* »¹³³

Cela pose la question de la 'toute-puissance' de la langue dans la société. En effet, « *Si le groupe le plus haut placé dans la hiérarchie de la communauté linguistique n'est pas à*

¹²⁸ W. Labov, *Sociolinguistique*, Les Editions de Minuit Collection : Le sens commun, 1 octobre 1976, p.45

¹²⁹ Ibid, p 365

¹³⁰ Ibid, p 47

¹³¹ Ibid, p 187

¹³² Ibid, p 235

¹³³ Ibid, p 251

*l'origine du changement, il ne manque pas de le stigmatiser grâce au contrôle qu'il exerce sur le réseau des communications. »*¹³⁴

Inversement, « *si le groupe le plus haut placé dans la hiérarchie de la communauté linguistique est à l'origine du changement, celui-ci fait figure de modèle de prestige pour tous les membres de la communauté. Les autres groupes l'intègrent donc (...) dans la mesure de leurs contacts avec les utilisateurs du modèle de prestige* »¹³⁵

William Labov établit alors « *un principe fondamental : les attitudes sociales envers la langue sont d'une extrême uniformité au sein d'une communauté linguistique* »¹³⁶

Cela revient à dire qu'il est « *absurde de penser qu'une communauté entière puisse changer en même temps, sans référence mutuelle, sans un passage progressif du modèle de locuteur en locuteur* »¹³⁷

Il conclut ainsi : « *Je suis pour ma part enclin à penser que le développement des différences linguistiques a bien une valeur positive pour l'évolution culturelle des hommes, et que, bien plus, la pluralité des cultures constitue peut-être un élément nécessaire de la partie spécifiquement humaine de l'évolution biologique.* »¹³⁸ « *Il nous faudra désormais admettre que la diversité des langues (...) peut présenter une valeur pour d'autres que les linguistes* »¹³⁹

Si l'on ne devait retenir qu'une phrase de William Labov, ce serait celle-ci : « *On ne saurait esquiver la dimension sociale de la langue sans de graves conséquences* »¹⁴⁰

5-4-5 La réciprocité de Labov ?

On peut émettre alors l'hypothèse inverse (et non contraire) de William Labov : si un changement linguistique peut s'expliquer par des facteurs sociaux, c'est-à-dire que les membres de la communauté sont les instigateurs de variations linguistiques, que se passe-t-il pour les membres d'une même communauté si l'on introduit arbitrairement, et

¹³⁴ Ibid, p 253

¹³⁵ Ibid, p 254

¹³⁶ Ibid, p 338

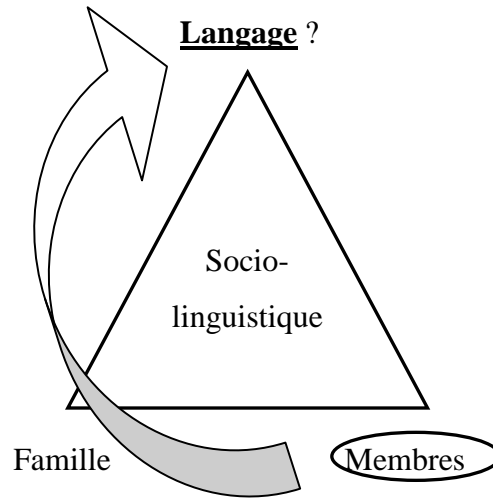
¹³⁷ Ibid, p 374

¹³⁸ Ibid, p 432

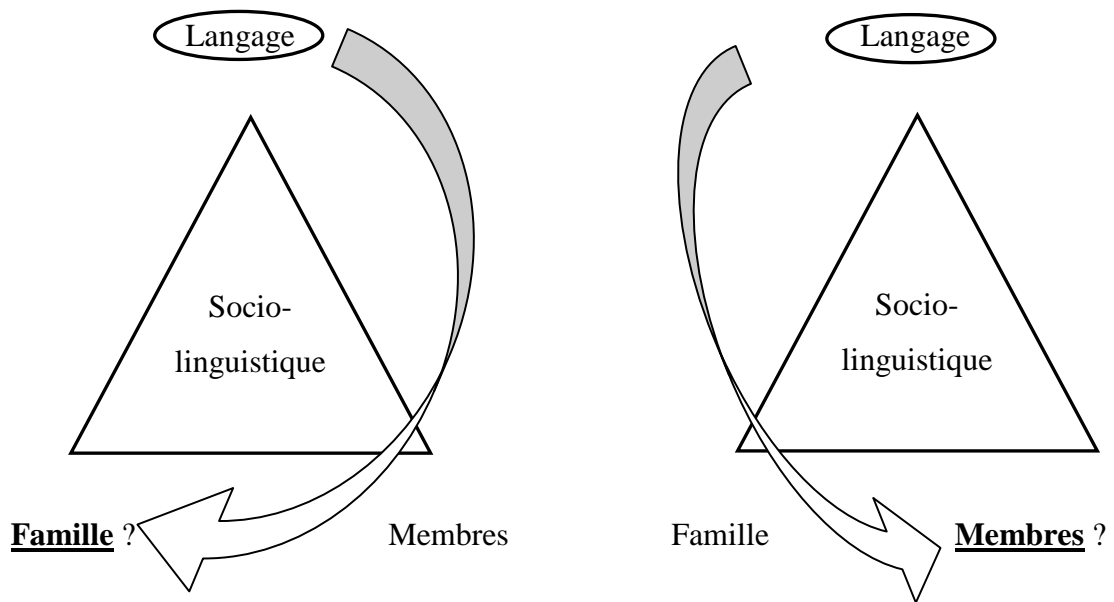
¹³⁹ Ibid, p 434

¹⁴⁰ Ibid, p 352

indépendamment de la volonté de ces membres, des variations linguistiques ? Y aura-t-il réciprocité de processus ? Quels seront les effets sur la communauté ? Sur ses membres ?



Travaux de Labov : un changement linguistique
peut s'expliquer par des facteurs sociaux



Problématique : un changement social
peut-il s'expliquer par des facteurs
linguistiques ?

Il y a en effet un paradoxe de la langue : celui de la norme, du repère amovible. Or pour que cette norme puisse perdurer, il faut qu'elle reste utilisable et utilisée par tous. Si l'on change de points de repère en permanence, c'est la désorientation perpétuelle.

Comme nous l'avons vu précédemment avec les SMS, une langue est en constante évolution, à des vitesses variables et pour des raisons multiples. Ainsi nous n'utilisons plus la langue comme l'utilisaient nos grands-parents, et il est très probable que chacun puisse, notamment avec sa descendance, constater que cette langue aura encore bien changé. Comment vivre, communiquer dans une société, dont les repères, les outils changent en permanence ? Comme nous l'avons avec les travaux de William Labov, un changement dans la langue, adopté par une communauté 'influente', nécessitera aux autres de devoir s'intégrer, tout comme nous, parents, devons faire un minimum d'effort en matière de SMS, pour comprendre les messages que nos enfants nous envoient.

Comme l'explique Charles Bally : « *Les langues changent sans cesse et ne peuvent fonctionner qu'en ne changeant pas. A chaque moment de leur existence, elles sont le produit d'un équilibre transitoire. Cet équilibre est donc le résultat de deux forces opposées : la tradition, qui retarde le changement, lequel est incompatible avec l'emploi régulier d'un idiome* ¹⁴¹, *et d'autre part les tendances actives, qui poussent cet idiome dans une direction déterminée.* » ¹⁴²

Ainsi, si le changement est transitoire, il nécessite de trouver un équilibre entre tradition et mutation. Donc, à plus ou moins long terme, on peut penser que cet équilibre se fasse ; c'est une question d'équilibre instable qui jongle avec un déséquilibre stable.

Là où la problématique reste entière, c'est dans le cas d'un changement subit, dans le sens de soudain, et subi, dans le sens de contraint, de la langue dans le cadre d'un changement de pays par exemple. Quel rôle joue alors la langue ? Quel est l'enjeu de cette rapidité d'équilibre ?

¹⁴¹ « Du latin idioma, chose propre. Ce qui est particulier à une langue » (Littré en ligne)

¹⁴² 1932, Linguistique générale et linguistique française, p.18

5-4-6 La langue, un outil de médiation

Comme le rappellent Véronique CASTELLOTTI et Didier DE ROBILLARD : « *La sociolinguistique, depuis ses origines, a montré comment la perception de l'autre et sa catégorisation sociale pouvaient être influencées par les représentations de ses pratiques linguistiques (...), etc. (Labov, 1976).* »¹⁴³

Si l'on prend le cas des personnes illettrées, il s'avère très difficile pour elles de s'insérer dans la société et trouver un emploi est souvent vécu comme un handicap par ces personnes.

Une personne qui migre vers d'autres contrées que les siennes peut se retrouver ainsi dans une situation plus difficile que si elle était demeurée 'chez elle'.

« Pour la grande majorité des citoyens, s'insérer socialement signifie souvent s'insérer professionnellement. (...) C'est donc la sphère du travail en général qui nous intéressera dans un premier temps, dans la mesure où l'évolution des phénomènes langagiers y apparaît indissolublement liée aux changements sociaux. Dans ce domaine, les transformations en cours modifient radicalement les rôles et les relations, ce qui bouleverse le rapport à la langue. Cette analyse de la "part langagière du travail" est développée dans quatre directions, qui font notamment apparaître un élargissement des ressources personnelles nécessaires pour une adaptation satisfaisante au monde du travail. Cette diversification 4 des compétences linguistiques, de plus en plus requise pour s'adapter aux nouveaux impératifs professionnels, entraîne l'exclusion de certains travailleurs, dont le répertoire n'apparaît pas comme suffisamment complexe et pluriel pour remplir des fonctions spécifiques.

(...) On peut se demander, dans une Europe en cours d'intégration, si la mobilité professionnelle et géographique, dans les années qui viennent, ne sera pas liée étroitement à des savoirs, savoir-faire et savoir être de nature partiellement linguistique, dont la maîtrise et l'usage ne concerneraient pas que le sommet de la pyramide hiérarchique, comme c'est principalement le cas actuellement. (...)

¹⁴³ Castellotti V. et de Robillard D., Langues et insertion sociale : matériaux pour une réflexion sociolinguistique, *Langage & société* 2001/4, n° 98, p. 43-75.

Chez les jeunes notamment, la langue apparaît comme un médiateur privilégié dans la socialisation. Il s'agit ici (...) de prendre la mesure des avantages et des difficultés qui peuvent être suscités par les contacts des langues et par les conséquences qu'ils induisent, tant du point de vue des pratiques linguistiques que des représentations liées à ces pratiques, [plaidant] pour l'instauration d'actions de découverte et de reconnaissance de la diversité linguistique et culturelle, en examinant comment différents types de médiation peuvent être développés au profit d'une insertion réussie. »¹⁴⁴

Si l'on comprend bien que l'enjeu de la maîtrise d'une langue dépasse juste le simple fait de maîtriser les bases linguistiques de cette nouvelle langue, on peut se demander ce qu'il faut entendre par « *les contacts des langues et par les conséquences qu'ils induisent, tant du point de vue des pratiques linguistiques que des représentations liées à ces pratiques.* »

5-4-7 Le locuteur, un acteur social

« La communication met tout l'être humain en jeu. Les compétences isolées et classifiées ci-après se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. »¹⁴⁵

5-4-8 Homoglotte et Hétéroglotte

Comme le locuteur est un acteur social, il semble important de prendre en compte ce contexte social et donc son impact sur le locuteur.

¹⁴⁴ Castellotti V. et de Robillard D., Langues et insertion : quelles articulations ?. Présentation, *Langage & société* 2001/4, n° 98, p. 5-16.

¹⁴⁵ CECRL, p 9

Ainsi un français qui apprend l'anglais en France ou dans un pays anglophone ne bénéficiera pas du même environnement social, du même bain et donc, son imprégnation différera. Ce contexte linguistique modifie le problème d'appropriation par l'apprenant : En France, il sera dans un contexte « *hétéroglotte* » ; en pays anglophone, dans un contexte « *homoglotte* », si l'on se réfère à la terminologie et la perspective développées par Porquier & Py (2004 : 60) : « *La distinction hétéroglotte/homoglotte, qui n'est ici pertinente que dans une problématique de l'appropriation, prend en compte la relation entre la langue cible et le contexte linguistique d'appropriation.* » ¹⁴⁶

En contexte hétéroglotte, le formateur et les apprenants maîtrisent une langue maternelle commune (L1) et travaillent à l'acquisition d'une langue étrangère (L2). Ils peuvent donc s'appuyer sur L1, d'une part pour créer des interactions entre L1 et L2 (analyse comparative), et pour mieux 'didactiser' L2. Il y a une dissymétrie homogène : Formateur et apprenants maîtrisent mieux L1 que L2.

En contexte homoglotte, l'apprentissage de L2 s'enrichit naturellement du vécu de l'apprenant dans son quotidien (vie sociale, professionnelle, etc.). Cela produit un écho direct avec ce qu'il apprend dans sa 'vie de salle de cours'. Cet écho fait office d'animation et d'accompagnement 'naturels' par le biais de ces liens interculturels qui se tissent et se renforcent quotidiennement.

Cette approche communicative est à prendre en compte dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère et pose le problème de la posture du centre de formation et/ou du formateur hétéroglotte : Peut-il ou doit-il recréer, repenser ces environnements homoglottes ? Comment articuler ainsi des activités d'apprentissages et celles 'extra-cours' ? Comment alterner entre vécu de la classe et vécu de l'apprenant à l'extérieur de la classe ? Tout en conservant l'idée qu'il s'agit d'une formation qu'il serait souhaitable de situer par rapport à un référentiel reconnu, quel processus adopter pour harmoniser l'évaluation et la certification de cette formation ? Quel outil prendre ?

¹⁴⁶ la mort annoncée des « quatre compétences » – pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE, Evelyne Rosen, université Charles-de-Gaulle Lille 3 – équipe theodile e.a. 1764, glottopol, revue de sociolinguistique en ligne, n°6 – juillet 2005, *construction de compétences plurielles*

5-4-9 'Hep Brezhoneg, Breizh ebet'

« Sans langue bretonne, plus de Bretagne », ce slogan repris de l'irlandais « gan tanga, gan tira » qui en gaélique signifie « sans langue, pas de patrie »¹⁴⁷, pose la problématique de l'importance de la langue dans l'identité et l'existence d'une ethnie.

Si le but de ce mémoire n'est pas ici de chercher à répondre à : « Qu'est-ce qu'être breton de nos jours ? », ni même de discuter du bien fondé des différents débats et revendications qui peuvent concerner la Bretagne, il a semblé intéressant de se pencher sur le cas de la Bretagne dans la mesure où ce sujet demeure d'actualité et ne cesse d'être réinventé. Cela traduit donc une problématique durable. Le fait d'être breton signifierait appartenir à une ethnie, que l'on pourrait définir sur un plan sociologique comme étant une construction sociale avec des caractéristiques communes, dont une des clefs de voûte serait la langue. Se poser la question du « Pourquoi une construction sociale ? » revient à se demander ce que parler breton veut dire.

La langue bretonne était utilisée par « *des paysans, des artisans ruraux (...) et le bas clergé* » ce qui a sans doute contribué à ce que cela soit « *la langue du peuple* », délaissée par les « *élites et milieux urbains* » bretons¹⁴⁸. Ce qui fait que la Bretagne se trouve dans une situation de bilinguisme. Mais est-ce vraiment du bilinguisme, dans la mesure une langue semble dominante par rapport à l'autre ? Ainsi la Bretagne représente une zone de diglossie contemporaine: « *une langue française considérée par tout le monde (...) comme supérieure et légitime, parée de tous les attributs de l'écrit et de la culture (...) et une langue bretonne sans valeur sociale ni utilité, longtemps rabaissée au rang de parlers locaux et ruraux, dialectes ou patois, dont l'usage quasi-exclusivement oral est limité au cercle de la familiarité immédiate, de l'interconnaissance ; au-delà on passe au français* »¹⁴⁹.

Donc à la fracture géographique (la langue bretonne n'a pour ainsi dire été jamais parlée en Haute-Bretagne) correspond une fracture sociale par l'intermédiaire de l'usage ou non de la langue bretonne.

¹⁴⁷ Pierre-Jean Simon, *La Bretonnité un ethnicité problématique*, Presses universitaires de Rennes, co-édition Terre de brume, 1999, p 96. A lire également : Le Coadic Ronan, 1998, *L'identité bretonne*. Rennes, Presses de l'Université de Rennes.

¹⁴⁸ Ibid, p 98

¹⁴⁹ Ibid, p 99

Ce qui est intéressant de noter par ailleurs, c'est que la problématique de cette ethnie change de connotation avec le temps : « *le processus classique de retournement du stigmaté en emblème* »¹⁵⁰. Ainsi si cette ethnie touchait « *les autres, ceux qui ne sont pas comme nous — et qui ont manifestement tort de ne pas l'être* »¹⁵¹, la différence, l'altérité, semblent désormais se 'cultiver' comme faisant partie d'un patrimoine, d'une histoire commune à cette ethnie « *en écoutant ses membres parler d'elle* »¹⁵². Chacun contribue ainsi à bâtir et à entretenir, au fil des générations, l'image de son ethnie, son identité collective au travers son identité individuelle, sans pour autant sombrer dans certains aspects négatifs tels que la ségrégation.

C'est ainsi que se sont créés des centres d'enseignement du breton pour adultes « *Skol An Emsav* »¹⁵³ (*Emsav* signifiant 'mouvement breton') ainsi que les écoles Diwan¹⁵⁴, association fondée en 1977. En parallèle, les panneaux de signalisation routière y sont également disposés en français et en breton. Pour finir, la langue bretonne possède désormais une couverture médiatique avec l'ouverture d'une chaîne télévisée (<http://www.tv-breizh.com/>), sans parler des 'fest-noz' et du Festival interceltique de Lorient.

En conclusion, ce dernier exemple nous montre qu'une langue peut être utilisée comme simple instrument de communication. Mais cette vocation semble assez réductrice en regard d'un mode d'expression d'une culture et du reflet d'une identité. Comme l'écrivait M. Salah Stétié, diplomate et poète : « L'identité est profondément liée à la langue et vice versa. C'est d'être énoncées et dites que les choses prennent corps. C'est avec des mots que se fait l'homme et c'est avec de l'homme que se fait la langue. La langue n'est pas langue seulement, elle n'est pas exclusivement nominative, elle est aussi syntaxe, c'est-à-dire logique, et allégorie, c'est-à-dire philosophie, ontologie¹⁵⁵ et métaphysique. »¹⁵⁶

¹⁵⁰ Ibid, p 19

¹⁵¹ Ibid, p 18

¹⁵² Ibid, p 29

¹⁵³ <http://www.skolanemsav.com>

¹⁵⁴ Lire l'article : http://www.presseocean.fr/actu/actu_detail_-Au-college-Diwan-on-parle-breton-des-le-petit-dejeuner-_9179-698037_actu.Htm

¹⁵⁵ « Théorie de l'être, science de l'être ; c'est en général le synonyme de métaphysique. *Il sera bien dans l'ordre de la marche d'esprit qui va naturellement des concrets aux abstraits et des moins abstraits aux plus abstraits, de finir par l'ontologie ou la science de l'être.* [Bonnet, *Oeuv. mêl.* t. XVIII, p. 179, dans *POUGENS*] », *Littérature en ligne*

¹⁵⁶ « Langue française, plurilinguisme et identités européennes : un fil de soie », *Synergies, Monde, Revue du Gerflint*, n° 1, 2006.

En ce point, on rejoint ce qui est décrit dans le C.E.C.R.L : « *La communication met tout l'être humain en jeu. Les compétences isolées et classifiées ci-après se combinent de manière complexe pour faire de chaque individu un être unique. En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront.* »¹⁵⁷

¹⁵⁷ CECRL, chap « 1.1 QU'EST-CE QUE LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE ? », p 9

5 - 5 L'EVALUATION

Puisque nous parlons de formation, nous ne pouvons exclure l'évaluation. Cette « étape » est partie prenante et indissociable de toute conception, de toute mise en œuvre d'un plan de formation.

Le premier réflexe que nous avons eu, et ce à chaque instant du parcours de recherche, a été de tenter de définir les termes que nous employions, que nous rencontrions afin que le doute, l'incompréhension n'aient que peu le pouvoir de citer dans ces pages. Le but recherché n'est pas LA vérité, mais de cette tentative, nous souhaitons même en place un langage commun qui nous permettra d'établir une communication effective voire efficiente. Nous avons donc avant toute chose cherché à dégager une définition de ce que le terme « évaluation » revêtait pour nous.

Ainsi, nous avons mis en avant quel était le bénéficiaire, le destinataire de ce processus d'évaluation dans le cadre de notre mémoire.

Ce qui nous a amené à réfléchir sur le pourquoi d'une évaluation de la compétence « communication en langue étrangère » ?

Enfin, nous nous sommes intéressés aux outils que nous avons pour faire en sorte que cette évaluation ait un sens, pour le formateur et pour l'apprenant.

Nous avons délibérément omis des pages suivantes certains aspects du processus d'évaluation, et en particulier celui de l'évaluation de la formation, car même si cette étape est importante, ce n'est pas là l'optique affichée de la problématique qui est la notre « Déployer la compétence « communication en langue étrangère » du formateur dans un contexte européen ».

5-5-1 Ainsi qu'est ce qu'évaluer ?

Ouvrons donc notre dictionnaire de langue française et voyons :

« Action d'évaluer, **d'apprécier la valeur** (d'une chose); technique, méthode d'estimation. (Quasi-) synonym. *estimation*.

Évaluation peut désigner une quantité, une sensation mesurable ou un objet représentant une certaine valeur.

SYNT. *Évaluation approximative, correcte, empirique, exacte, expresse, générale, globale, illusoire, implicite, latente, objective, rigoureuse; évaluation mathématique, numérique, quantitative, scientifique; évaluation boursière, morale, sociale.*

Voyons quels sens peut prendre le verbe « évaluer » ?

A.– Estimer, juger pour déterminer la valeur.

B.– Estimer, mesurer (une quantité, une grandeur, un ensemble mesurables).

SYNT. *Évaluer algébriquement, approximativement, avec précision, correctement, globalement, mathématiquement, quantitativement, statistiquement.*

Étymol. et Hist. 1366 *esvaluer* « déterminer la valeur, le prix de quelque chose » (*Arch. hospitalières de Béthune*, 56, H. Loriquet ds *R. Hist. litt. Fr.* t. 12, p. 145). Dér. avec préf. *é-** et dés. *-er* de *value* 'valeur, prix' »¹⁵⁸

Nous retrouvons donc deux grandes orientations dans ces définitions.

L'évaluation serait donc un acte de mesure. Oui, mais que mesure l'évaluation ? Quel est son but et quand doit elle intervenir ?

L'évaluation serait un acte visant à statuer la valeur de quelque chose, oui mais pourquoi ? Pour qui ? Comment ?

¹⁵⁸ <http://www.cnrtl.fr/definition/>

Et à l'analyse rapide de l'étymologie des mots « évaluer », « évaluation », nous constatons, que l'évaluation, de nos jours, dans le domaine de la formation est un point clé ! Au regard de la stratégie de Lisbonne, le capital humain d'une communauté doit être compétitif, avoir de

« la valeur », un « prix ». Cette valeur n'est pas une et unique en tout temps et en tout lieu ! Elle évolue en fonction des lois du marché. Il en va de même pour cet « arme » qu'est la formation. Le processus de Bologne prône la formation tout au long de la vie, notre quotidien et la fragilité du monde économique en particulier nous amène à réfléchir l'évaluation, le processus d'évaluation, comme un élément clé déterminant la **valeur économique** de quelqu'un, de quelque chose en fonction de **critères** pré établis afin que cette personne et/ou cette chose soit au plus en adéquation avec les **attentes au moment de l'évaluation**.

En résumé et avant d'aller plus avant dans la réflexion, l'évaluation est - dans le domaine de la formation des adultes - un acte de mesure visant à déterminer si la personne ou l'objet évalué correspond ou non aux attentes professionnelles du moment (mesure de l'écart entre ce qui est et ce qui est attendu). De là découle un jugement professionnel, un tel ou un tel est « compétent » et une re-médiation ou non de la formation.

○ *EVALUER, ce n'est pas CONTROLER*

	Contrôler	Evaluer
Etymologie	Rôle, enrôler (armée)	Valeurs
Objectifs	Vérifier le respect d'une obligation, la conformité	Apprécier les effets prévus et imprévus d'une action et le processus d'apprentissage
Données	Règles, normes	Indicateurs, critères construits
Rôles des indicateurs	Fonder une certitude, une vérité	Indiquer, analyser
Critères	Conformité	Efficiency, performance, pertinence, cohérence
Référent	Obligations	Finalités, but, objectifs, projet (apprentissage par exemple).

Selon Stéphane Bon, cours du 20 mars 2009. Université François Rabelais

Loin de prétendre tout savoir sur la question, nous nous sommes attachés à différencier (et non opposer) le contrôle et l'évaluation. Ainsi, le tableau ci-dessus nous a permis d'entrevoir ce que nous présentions de façon confuse. Charles HADJI reprend en ces termes que « *l'évaluation est un processus et non un ensemble de procédures, immanent à un vécu, et non tourné vers des structures objectives, s'intéressant à toutes les dimensions du temps, et non exclusivement au passé.* »¹⁵⁹. Au risque de paraître caricatural, nous contrôlons des connaissances, des objets et nous évaluons des compétences, des gens. Ce qui nous permet d'entrevoir « *le contrôle comme un cas particulier de l'évaluation* »¹⁶⁰

¹⁵⁹ HADJI Charles, l'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils. 1989, ESF éditeur. P 69

¹⁶⁰ Ibid. p 69

5-5-2 Evaluation et compétence ?

Nous avons précédemment énoncé et tenté de définir les contours du concept de compétence. Ainsi, lorsque nous traitons d'évaluation, le rapprochement de ces deux concepts est inévitable. Nous avons mis en avant la notion d' « être compétent », « d'agir avec compétence ». Comment évaluer cet « agir » ? Y a-t-il alors ce que l'on pourrait nommer des degrés de compétences ?

Guy Le Boterf explique que *« plus être compétent signifie savoir prendre des initiatives, plus l'évaluation consiste à attribuer une « valeur », une « pertinence » à une pratique professionnelle inventée en mise en œuvre. »*¹⁶¹. Il continue en mettant en avant les diverses possibilités d'exprimer une compétence. En conséquence les référentiels de compétences devront être considérés comme des outils aidant à la mise en place d'évaluations des compétences en situation.

Lorsque l'on parle de compétence langagière, il est souvent fait référence au cadre européen commun de référence en langue. Ainsi *« le Cadre de référence **définit les niveaux de compétence** qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.*

*[...]. Le Cadre **donne des outils** aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc [...] »*¹⁶²

○ Des critères d'évaluation des compétences

Selon Guy Le Boterf, il ne faut pas, lorsque l'on parle d'évaluation, confondre « compétences » et « ressources » que la personne mobilise pour agir avec compétence. Ainsi il propose de prendre en compte trois critères dont la pertinence vaut de par leur utilisation conjointe :

¹⁶¹ LE BOTERF Guy, Ingénierie et évaluation des compétences. 2008, 2^{ème} tirage. Eyrolles Editions d'Organisation

¹⁶² Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Division des politiques linguistiques, Strasbourg. 2000, Ed Didier, p 9.

- L'évaluateur abordera la compétence grâce **aux résultats** : il observe « des performances, des résultats » et en déduit que Monsieur X ou Madame Y a agi avec compétence.
- L'évaluateur analyse les **pratiques professionnelles** : Monsieur X ou Madame Y est compétent puisqu'il a montré qu'il était capable de prendre en compte l'environnement pour arriver à son but.
- L'évaluateur va prendre en compte **l'évaluation des ressources** : par le biais de test ou de validation des acquis, l'individu fera la preuve de la maîtrise des ressources et de sa capacité à les utiliser à bon escient.

Dans le cadre de la problématique qui est la notre, nous avons déjà tenté de définir en quoi consistait la compétence communication en langue étrangère. Notre outil dans ce cadre là était le CECRL. Faisons un rappel de ce que nous considérons comme étant la compétence à communiquer en langue étrangère.

*« La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une **composante linguistique**, une **composante sociolinguistique**, une **composante pragmatique**. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire. »¹⁶³*

- *Le CECRL : cadre européen commun de référence en langues : outil pour l'évaluation de la compétence à communiquer en langue étrangère*

*« Traditionnellement, **trois concepts** sont considérés comme fondamentaux pour traiter d'évaluation ; la validité, la fiabilité et la faisabilité ou praticabilité. [...]*

*• **La validité** est le concept dont traite le Cadre de référence. La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question.*

¹⁶³ Ibid. p 17

• **La fiabilité**, d'un autre côté, est un terme technique. C'est la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves.

Plus importante, en fait, que la fiabilité est l'exactitude des décisions prises en fonction d'une norme. Si une évaluation rend compte des résultats en termes de réussite/échec ou de Niveaux A2 +/B1/B1 +, quelle est l'exactitude de ces décisions ? Cette exactitude dépendra de la validité pour le contexte d'une norme donnée (par exemple Niveau B1). Elle dépendra également de la validité des critères utilisés pour prendre les décisions ainsi que de celle des procédures selon lesquelles on les met en œuvre.

• **La faisabilité** est un point essentiel de l'évaluation de la performance. Les examinateurs ne disposent que d'un temps limité. Ils ne voient qu'un échantillon limité de performances et il y a des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères. Le Cadre de référence vise à fournir des éléments de référence, et non un outil pratique d'évaluation. »¹⁶⁴

Parce que le CECRL offre ces garanties de fiabilité, de validité et de faisabilité, il est depuis quelques années très souvent cité, utilisé, mis en avant comme un garant de la qualité de la compétence et de l'évaluation de cette compétence. Il ne faut pas oublier que cet ouvrage met à disposition de ses utilisateurs des critères pouvant être la base de référentiels de compétences utilisés dans le processus d'évaluation. La compétence à communiquer en langue étrangère est complexe à évaluer. Il s'agit « d'évaluer la mise en œuvre de la compétence de la langue ». Le DCL (diplôme de compétence en langue) est en ce sens un moyen pertinent d'évaluer cette compétence « communication »¹⁶⁵ en prenant en compte les trois critères mentionnés par Guy Le Boterf.

¹⁶⁴ Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Division des politiques linguistiques, Strasbourg. 2000, Ed Didier. Chapitre 9

¹⁶⁵ Ibid. p 135

5-5-3 Evaluer, des pertinences multiples

- *La place de l'erreur*

Jean-Pierre Astolfi, dans *L'erreur, un outil pour enseigner*¹⁶⁶, met en avant la nécessité de voir l'erreur créatrice et non de la laisser cacher le progrès. La façon de considérer l'erreur dans l'apprentissage a beaucoup évolué. La conception négative donnant lieu à sanction a cédé la place à une autre conception où les erreurs se présentent plutôt comme indices pour comprendre le processus d'apprentissage et comme témoins pour repérer les difficultés des élèves.

« Il nous semble qu'une telle évaluation [celle mettant en lumière les fautes et non les points positifs] est décourageante pour les apprenants, qu'elle éveille en eux un sentiment d'échec et entraîne une baisse de motivation. Afin de fournir à chaque apprenant, quelles que soient ses capacités, le sentiment que ses efforts ne sont pas voués à l'échec, ne serait-il pas plus opportun de totaliser les bonnes réponses, écrites ou orales ?

*L'enseignant qui voudra fournir aux apprenants un feed-back positif sur les effets de leur apprentissage, tout en les aidant à comprendre l'origine des erreurs commises et en leur indiquant comment corriger les fautes pour les éviter dans l'avenir, dépassera le rôle de contrôleur pour devenir guide et conseiller sur le chemin de l'apprentissage. Une telle évaluation aura pour l'apprenant une véritable valeur formative. Evaluer positivement et non pas par la négative serait stimuler l'élève et maintenir sa motivation, la force génératrice de tout enseignement. »*¹⁶⁷

- *Quel type d'évaluation pour quels effets ?*

Selon l'objectif que revêt l'évaluation, sa pertinence, sa valeur ne sera pas la même et bien entendu ses répercussions non plus.

¹⁶⁶ ASTOLFI Jean-Pierre *L'erreur, un outil pour enseigner* Paris, 1997, ESF.

¹⁶⁷ Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe <<http://culture.coe.int/portfolio>>.

Charles HADJI ¹⁶⁸, distingue trois types d'évaluation en fonction de l'objectif qu'elle revêt.

- Si l'objectif dominant est de *certifier* (faire le point sur les acquis, et octroyer éventuellement un diplôme), l'observation portera sur les comportements globaux, socialement significatifs. [...]
- Si l'objectif est de *réguler* (guider constamment le processus d'apprentissage), l'évaluateur s'efforcera d'obtenir des informations portant sur les stratégies d'approche des problèmes et sur les difficultés rencontrées.
- Si l'objectif est *d'orienter* (choisir les voies et modalités d'étude les plus appropriées), l'évaluation portera principalement sur les aptitudes, les intérêts et compétences considérées comme pré-requis pour de futures acquisitions.

Ainsi, selon sa place dans la formation, l'évaluation n'aura pas la même fonction (ibid, p59) :

N (1) : Avant l'action de formation	En (2) : Pendant l'action	En (3) : Après l'action de formation
Evaluation : <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostique • Pronostique • Prédictive Fonction : <ul style="list-style-type: none"> • Orienter • Adapter Centrée sur : <ul style="list-style-type: none"> • Le producteur et ses caractéristiques 	Evaluation : <ul style="list-style-type: none"> • Formative • « Progressive » Fonction : <ul style="list-style-type: none"> • Réguler • Faciliter (l'apprentissage) Centrée sur : <ul style="list-style-type: none"> • Les processus (de production) 	Evaluation : <ul style="list-style-type: none"> • Sommative • Terminale Fonction : <ul style="list-style-type: none"> • Vérifier • Certifier Centrée sur : <ul style="list-style-type: none"> • Les produits

¹⁶⁸ HADJI Charles, L'évaluation règles du jeu, des intentions aux outils. ESF éditeur, 1989, p58-59

(identification)	• L'activité (de production)
------------------	------------------------------

L'évaluation, à l'exception de l'évaluation certificative, n'est donc pas une fin en soi. Elle apparaît alors comme un aboutissement. Instrument de communication entre l'élève et l'enseignant par excellence, l'évaluation est l'occasion de parler des progrès réalisés, des déficits encore constatés, des critères spécifiques à chaque activité langagière afin de déclencher chez l'élève une prise de conscience, de mettre en place une stratégie d'apprentissage adaptée et de permettre à l'enseignant de réfléchir à son enseignement et de proposer les remédiations nécessaires.

○ De l'évaluation formative à l'évaluation formatrice

Le concept d'évaluation
(d'après Gérard De Vecchi et Alain Rieunier)

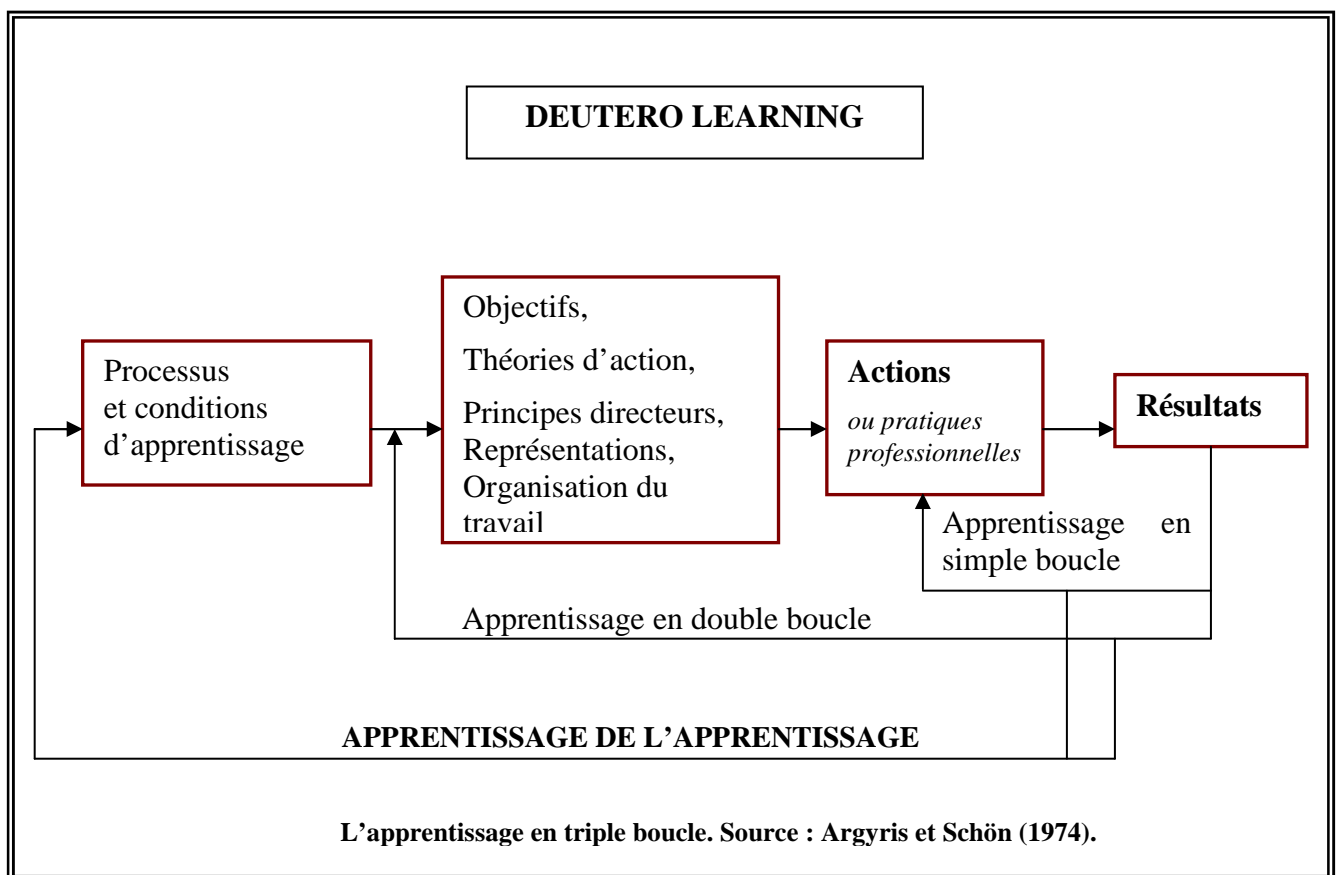
diagnostique	sommatrice		formative	formatrice
Intention de connaître les représentations et les pré requis, c'est à dire ce qu'il faut que les élèves doivent maîtriser en préalable à l'étude qui va suivre, tant sur les connaissances que des savoirs faire	Intention de contrôle des résultats (de l'ensemble des élèves par exemple) <ul style="list-style-type: none"> Ne porte que sur les élèves Se situe en fin d'UE Vise les contenus Induit notation, validation, voire sanction, sélection 	certificative Intention (par l'état ou un organisme agréé) de définir un niveau de compétence acquis.	Intention de formation, de dépassement d'obstacle, d'aide plus individualisée, et de miroir pour l'enseignant qui voit les effets de son action <ul style="list-style-type: none"> Fait partie intégrante du processus d'apprentissage Implique que l'on remédie aux manques constatés <u>Est liée à une pédagogie de la réussite</u> 	Elle tente de prendre en compte celui qui apprend, en le rendant conscient de son cheminement vers la tâche à accomplir. C'est plus qu'une procédure d'évaluation, Il s'agit d'une véritable démarche d'appropriation du savoir
N.B : les évaluations nationales en font partie, mais sont utilisées comme évaluations sommatives normatives !	Normative : si on compare les résultats des élèves à des normes (ex : Annie saute 1,10m. C'est la 1 ^{ère} de la classe) Critériée : Si on se réfère à des objectifs précis, définis au préalable (ex : Pierre saute 1,25m. Pour lui, le critère de réussite est cette année de 1,30m → objectif non atteint)	(ex : l'état certifie que Mr X a bien acquis le niveau de compétence exigé par le diplôme concerné : capes, capsais, cafipemf, ...)		Concept développé par Georgette Nunziatti, qui pose comme point de départ que les instruments privilégiés de la construction des apprentissages sont : - l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants - l'autogestion des erreurs - <u>la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de l'action</u>

L'intérêt que nous portons à ce tableau réside dans la mise en avant d'une fonction **formatrice** de l'évaluation. Ainsi, l'individu en situation d'apprentissage, grâce à l'évaluation, modélise les schèmes opératoires d'apprentissage qu'il met en place pour accéder à l'acquisition de compétence. Ceci sans détour nous ramène aux concepts de boucles d'apprentissage. « Notre sujet apprend à modifier ou à développer sa façon d'apprendre, à tirer les leçons de l'expérience [...] le sujet apprend à apprendre »¹⁶⁹. Pour cela, l'apprenant se doit de pouvoir évaluer ses performances. L'intérêt des critères dont

¹⁶⁹ LE BOTERF Guy, Construire des compétences individuelles et collectives. 2008 ; Eyrolles, éd. d'Organisation, p 129

nous avons parlé précédemment résident dans le fait que les grilles d'évaluation sont aisément exploitables. Il suffit qu'un médiateur procède dans un premier à la co-évaluation afin que l'apprenant s'approprie ces critères (« **L'évaluation mutuelle** est le jugement porté par l'enseignant ou l'examineur. »)¹⁷⁰ Le CECRL précise très souvent que les destinataires de ce cadre sont à la fois l'enseignant et l'apprenant. Au final, et le formateur doit tendre vers cette acquisition d'autonomie, l'apprenant doit être capable de procéder à l'autoévaluation (« **L'auto-évaluation** est le jugement que l'on porte sur sa propre compétence. »)

Il ne s'agit plus uniquement d'appréhender ses marges de progression, mais bien de mieux gérer ses apprentissages. Bateson parle de « *deutero-learning* » : *l'apprentissage devient un objet d'apprentissage.*¹⁷¹



¹⁷⁰ Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Division des politiques linguistiques, Strasbourg. 2000, Ed Didier. P144

¹⁷¹ LE BOTERF Guy, Construire des compétences individuelles et collectives. 2008 ; Eyrolles, éd. d'Organisation, p 129

LE BOTERF Guy, Construire des compétences individuelles et collectives. 2008 ; Eyrolles, éd. d'Organisation, p 130.

5-5-4 Conclusion

Qu'il peut être frustrant de ne considérer qu'une faible partie de cette question !

Nous avons vu dans un premier temps, qu'évaluer revêtait un sens particulier surtout lorsqu'il est défini à la lumière du concept de compétence.

L'évaluation est pour nous un moteur pertinent, essentiel et intrinsèque de tout processus de formation. Ainsi, outil au service du formateur tout comme de l'apprenant le CECRL certifie que les points développés au long de ces pages pouvaient être utiles en matière de conception de programmes tout comme en matière d'évaluation. Et si l'on prend en compte cette dimension, on arrive sans hésitation à ce que ce qui est cité comme le deutéro-learning.

Il reste à espérer que le programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes¹⁷² nous permettra de mieux appréhender ce qu'est l'évaluation dans un parcours de formation et de diffuser, affiner et partager avec les autres pays nos efforts et résultats pour que la formation d tout au long de la vie prenne une dimension nouvelle.

¹⁷² « Le PIAAC évaluera le niveau et la répartition des compétences des adultes d'une façon systématique et cohérente dans les différents pays. Il portera sur les facultés cognitives et compétences professionnelles essentielles qui sont requises pour participer avec succès à l'économie et à la société du 21ème siècle. Il sera administré pour la première fois en 2011.

Le PIAAC sera aussi l'occasion de rassembler une diversité d'autres données qui permettront d'interpréter et d'analyser les résultats des évaluations. Il renseignera, entre autres, sur les antécédents et le devenir des adultes en fonction de leurs qualifications de même que sur l'utilisation faite des technologies de l'information et sur la maîtrise de la langue et du calcul d'une façon générale. »

6 - Recueil et analyse de données

6 - 1 L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

6-1-1 Les raisons de ce choix ¹⁷³

Cette méthode a pour avantage de permettre aux interviewés, acteurs du sujet de la recherche, d'exprimer leurs propres visions de leurs pratiques et événements relatifs à cette recherche : « *représentations sociales, systèmes de valeurs, repères normatifs, interprétations de situations, lectures de leurs propres expériences* ». Par ailleurs, cela confère une plus grande précision dans la compréhension des interactions en jeu : « *les systèmes de relations, le fonctionnement d'une organisation* », ainsi que « *la reconstitution de processus d'action, d'expériences ou d'événements du passé* », sans oublier « *tous les récits de vie, les trajectoires de vie dans leurs dimensions sociales et individuelles* ».

En respectant ainsi leurs « *propres cadres de références* », il est possible d'atteindre un certain degré de spontanéité, garante d'une part d'une plus grande « *neutralité du chercheur* » et d'autre part, d'un degré de profondeur plus important des éléments à analyser.

6-1-2 Comment choisir les personnes à interroger

Bien entendu, il semblait nécessaire de limiter les candidat(e)s potentiel(le)s uniquement aux personnels instructeurs de l'E.E.T.I.S. Il semblait également essentiel d'avoir un panel le plus représentatif possible. Cela s'entend sur le genre (homme et femme) et sur la diversité de spécialités enseignées. Par ailleurs, comme ce mémoire commence son étude dès la mise en place de la formation européenne, il y a quatre ans, et ce jusqu'à ce jour, il semblait également opportun de répartir le choix des personnes tant sur celles et ceux qui

¹⁷³ Raymond Quivy, Luc Van Campenhout, Manuel de recherche en sciences sociales, Édition Dunod, 3e édition revue et augmentée, juillet 2006, p 174

étaient là dès le début, que sur ceux qui sont arrivés quelques années plus tard, époque à laquelle la formation s'était davantage institutionnalisée.

Pour finir, dans la mesure où il est question de langues étrangères, il semblait aussi opportun de pouvoir disposer de personnes ayant des origines étrangères qui auraient pu apporter un éclairage différent sur l'usage de leur langue maternelle.

Bien entendu, il a fallu également prendre en compte la faisabilité, tant au niveau des personnels existants, que sur leurs disponibilités professionnelles. Il faut d'ailleurs les remercier de leurs sollicitudes. Le critère faisabilité prenait également en compte le fait qu'il fallait laisser suffisamment de temps pour analyser correctement ces entretiens, tout au long de la recherche.

En conclusion, quatre entretiens ont été menés : une femme et trois hommes. Ils représentent plus de la moitié de spécialités enseignées à l'E.E.T.I.S. Parmi eux, deux 'jeunes' retraités, de ceux qui ont participé activement à 'la pose de la première pierre' en matière de formation européenne. Par ailleurs, le fait de leur départ à la retraite (il y a un an environ) permettait peut-être de faire une rupture avec leur vie professionnelle passée et d'amener donc un travail réflexif différent de leurs collègues de l'époque qui sont toujours en activité.

Les deux autres personnes sont des instructeurs arrivés il y a au moins un an. Ce choix a été préféré par rapport à ceux qui viennent juste d'être affectés, car la question s'est posée de leurs réflexions sur quelque chose qui n'aurait pas encore été vécu. Auraient-ils décrit leur idéal, du spéculatif ? Ce qui intéresse la recherche, c'est le 'vécu' des formateurs. En revanche, il aurait été intéressant, dans le cadre d'une autre étude, d'assurer un suivi entre ce qui était escompté par chaque instructeur à son arrivée et ce qui s'est avéré faisable au quotidien. Bien entendu, ce travail a débuté à titre informel dans le cadre du suivi de formation des formateurs.

6-1-3 Quelles questions (se) poser ?

Telle pourrait être la première double question à se poser :

- Quelles questions se poser ?
- Afin de définir les questions qu'il poserait lors de ces entretiens.

Aussi un canevas des thèmes qui semblaient pertinents d'aborder a été ébauché dans le cadre de notre recherche. Ensuite, des questions ont été préparées afin de permettre un entretien qui soit à la fois complet et accessible, en privilégiant un vocabulaire quotidien. Pour faciliter un début de réponse de la part des personnes interviewées, quelques questions de relance étaient prévues. Une fois ce travail fini, une première ébauche a été rédigée et proposée au directeur de mémoire.

6-1-4 Première ébauche de guide d'entretien

DESCRIPTION:

1. Pouvez-vous nous décrire en quoi consiste le travail d'instructeur à l'E.E.T.I.S Alpha-Jet?
 - De quoi avez vous besoin pour le faire?
 - Qu'est-ce qu'il faut savoir faire pour faire votre travail ?
 - (ex: N'importe qui pourrait le faire?)
 - Quelles qualités ou compétences sont nécessaires?
2. Quelle(s) formation(s) ou stage(s) avez-vous effectué(s) pour pouvoir faire votre travail?
 - Dans quel(s) domaine(s) cela portait-il?
 - Qu'est-ce que vous avez su faire sans formation préalable?
 - Pourquoi?

COMPETENCE LANGUE ETRANGERE:

3. Qu'avez-vous ressenti lorsque vous avez appris que vous deviez travailler en langue anglaise à l'E.E.T.I.S?
 - S'agissait-il d'une contrainte nouvelle?
 - Avez vous vu cela comme un nouveau défi professionnel et personnel?
 - Cela ne vous posait pas de problème majeur?
4. La mise en place de l'AJETS et la présence d'élèves européens vous ont-il demandé du travail supplémentaire?
 - Dans votre façon de préparer les cours?
 - Dans votre façon de dispenser les cours?
 - Dans votre relationnel avec ces élèves?
5. Le fait de dispenser désormais vos cours en anglais vous permet-il de communiquer aussi facilement qu'avant lorsque vous le faisiez en français?
 - Entrez-vous dans le détail dans vos cours de la même façon?
 - Communiquer vous autant qu'avant avec les élèves pendant les moments de pause? (exemple: sur ce qu'ils font par ailleurs, leurs condition d'hébergement, etc...)
 - Quel(s) moment(s) vous met(tent) le moins à l'aise lorsque vous faites cours en anglais?
6. Avez-vous déjà ressenti des difficultés à comprendre ce qu'un élève, notamment non francophone, vous posait comme question? Selon vous,
 - Cela était-il du à sa façon de parler?
 - Cela était-il du à votre façon de comprendre?
 - Cela venait-il du fait qu'il utilise des procédures et/ou du matériel différent du votre?

FORMATION:

7. Quelles étaient vos premières approches avec la langue anglaise?
 - L'aviez-vous beaucoup étudiée à l'école?
 - Aimiez-vous cela?
 - Vous sentiez-vous capable de communiquer en anglais après cela?
8. Avant votre arrivée à l'E.E.T.I.S, quelle(s) formations (s) en anglais avez-vous reçue(s) depuis votre entrée dans l'armée de l'air?
 - En aviez-vous besoin sur le plan professionnel?
 - Aimiez-vous cela?
 - Vous sentiez-vous capable de communiquer en anglais après cela?
9. Depuis votre arrivée à l'E.E.T.I.S, avez-vous reçu une formation en anglais?
 - En aviez-vous besoin sur le plan professionnel?
 - Aimiez-vous cela?
 - Auriez-vous pu vous en dispenser?
10. Pourriez-vous décrire comment cette formation en anglais vous a été dispensée?
S'agissait-il de...
 - Cours purement théoriques, qui se limitaient à la salle de classe de votre formateur?
 - D'un apprentissage 'sur le tas' qui vous amenait progressivement à pouvoir faire votre métier de formateur, sans forcément comprendre les rouages de la langue?
 - D'un mélange des deux : théorie + pratique?

ROLES:

11. Quel rôle avez-vous joué dans la formation en anglais que vous avez reçue ?
 - Avez-vous eu l'impression d'être un simple élève sur les bancs de l'école?
 - Ou d'un professionnel actif orientant seul ce vers quoi il aimerait aboutir?
 - S'agissait-il d'un travail d'équipe entre vous et votre formateur pour une formation personnalisée?
12. Quel rôle a joué votre formateur dans la formation en anglais que vous avez reçue ?
 - Celui du 'professeur de classe' classique avec sa leçon du jour?
 - Celui qui répondait à vos questions uniquement?
 - Celui qui vous accompagnait afin de trouver un équilibre entre vos capacités et vos objectifs?
13. Comment cela s'est-il concrétisé sur le terrain?
 - Vous veniez voir votre formateur dans sa salle de cours?
 - Votre formateur vous suivait quand vous dispensiez vos cours?
 - Un 'savant' dosage des deux?
14. Comment cela s'est-il concrétisé dans le temps ?
 - Votre formation n'a duré que sur une période donnée. Maintenant que vous êtes formé, vous n'avez plus besoin de continuer la formation?
 - Votre formation dure dans le temps parce qu'il faut sans cesse reprendre ce qui a été vu?
 - Votre formation dure dans le temps car il est nécessaire de maintenir son niveau, voire même de l'améliorer?

EVOLUTION:

15. Quelle(s) évolution(s) avez-vous pu constater depuis le début de votre formation concernant
 - votre connaissance de la langue?
 - votre maîtrise de la langue?

- votre confiance en vous sur vos capacités à communiquer en anglais?
 - votre connaissance de ce que font / d'où viennent les différents élèves?
16. Comment expliquer votre évolution?
- Y seriez-vous arrivé seul?
 - Votre formateur aurait-il pu parvenir à vous faire évoluer sans votre investissement personnel?
 - Par un travail d'équipe entre vous, vos collègues et votre formateur?
17. Que pensez-vous de votre niveau d'anglais actuel?
- Vous permet-il d'enseigner à un niveau acceptable?
 - Cela vous semble-t-il suffisant?
 - Perfectible?
18. Comment continuer à évoluer?
- Aimeriez-vous continuer à évoluer?
 - Votre formation à l'heure actuelle le permet-elle?
 - Pourquoi à votre avis?
19. Concernant la formation que vous avez reçue,
- Qu'est-ce que vous attendiez et que vous avez eu?
 - Qu'est-ce que vous n'attendiez pas et que vous avez eu?
 - Qu'est-ce que vous attendiez et que n'avez pas eu?
20. Qu'avez-vous pensé en remplissant la grille d'auto-évaluation des compétences linguistiques?
- Il n'est jamais facile de s'évaluer tout seul. Cela ne devrait-il pas à mon formateur de la remplir?
 - Personne d'autre que moi sait ce dont je suis capable de faire. Ne suis-je donc pas le mieux placé pour la remplir?
 - L'évaluation n'est-elle pas plus objective et réaliste lorsqu'elle est effectuée par le formateur et moi-même?

PROSPECTIVES:

21. Si vous regardez ce qui a été fait depuis la mise en place de cette formation, pensez-vous qu'il est plus facile de devenir instructeur à l'E.E.T.I.S maintenant plutôt qu'il y a 4 ans?
- Le fait d'arriver au début de la mise en place de formation offre l'avantage de faire les choses à son idée mais demande beaucoup de travail?
 - Le fait d'arriver une fois 'la machine bien lancée' permet de se mettre au travail rapidement, mais il faut faire avec ce qui a été déjà conçu?
 - Peu importe finalement, car quelque soit le moment, nous avons tous notre part de travail personnel à produire afin de faire nos 'propres outils'?
22. Concernant la formation en langue anglaise, comment faire en sorte que les formateurs de l'E.E.T.I.S soient toujours capables de faire votre métier dans les années à venir?
- Quels sont les enjeux professionnels qui les attendent dans les années à venir?
 - Pensez-vous les limites de cette formation dans sa forme actuelle ont été atteintes?
 - Vous sentez-vous être devenu « formateur européen » avec votre expérience professionnelle?
23. Y a t il une question ou un point que je n'ai pas abordé dont vous auriez aimé parler?

6-1-5 Après entretien avec le directeur de mémoire

Il a été décidé, d'un commun accord, de retravailler cette première ébauche. En effet, celle-ci donnait l'impression de soumettre un questionnaire, ce qui à l'oral aurait pu prendre des allures d'interrogatoire...

Il s'agit d'entretiens semi - directifs, durant lesquels il faut savoir laisser à la personne interviewée un espace suffisamment de latitude pour exprimer ce qui lui semble important à ses yeux, son vécu à elle, et non rester sur les éventuels à priori ressentis par la celui qui pose les questions.

Aussi le questionnaire a été remanié pour favoriser la 'conversation libre' sur des sujets tout de même ciblés.

Avant de commencer l'entretien, il a été demandé à chacune des personnes de se positionner sur la grille proposée sur la page suivante. Seule était visible la partie délimitée en rouge. Effectuer cela avant de débiter l'entretien nous importait très important. En effet, avant l'entretien, la personne interrogée est dans un état d'esprit différent : ses réponses sont spontanées dans le sens où l'entretien n'a pas encore eu lieu. Par ailleurs, comme on revient sur les réponses faites en fin d'entretien, cela permet à l'interviewé de regarder cette grille peut-être sous un regard différent, de modifier ses réponses et de chercher à comprendre pourquoi, alimentant d'autant plus l'entretien.

NIVEAUX EUROPEENS - GRILLE D'AUTO-EVALUATION

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

6-1-6 Deuxième ébauche

	Thèmes clés	Questions	POURQUOI ?
QUI ?	Personne ? Parcours ?	Qui êtes-vous ? (profession) D'où venez-vous ?	
OÙ ?	Lieu ? Rôle ? Contexte ? Avenir ?	Où travaillez-vous ? Quel est le rôle de votre unité ? Pourquoi une formation européenne ? Comment vous voyez-vous dans quelques années ?	
QUOI ?	Activités ?	Quelles sont vos activités ? Décrire une séance de cours (en langue anglaise) ?	
COMMENT ?	Méthodologie Compétences Réactivité	De quelle documentation disposez-vous ? Quelle(s) qualité(s) nécessaire(s) ? Formation européenne = Demande du travail supplémentaire ?	
FORMATION RECUE ?	Quand ? Durée ? Comment ? Où ? Limites ?	Formation initiale ou continue ? Quel rôle des différents acteurs ? Salle de cours/Sur le tas ? Atteintes ? Et après ?	
RAPPORT A LANGUE ANGLAISE	Avant l'E.E.T.I.S ? Autre pratique de l'anglais ? D'autres situations ?	Est-ce que la pratique de l'anglais nécessaire ? Est-ce que tu voyages ? Est-ce qu'il existent des situations en dehors du travail où tu dois parler anglais ?	
RAPPORT A LA DIVERSITE	Pratique d'autres langues ?	Dans quel contexte ? professionnel ou autre ? Est-ce qu'il y a les mêmes difficultés/ facilités ?	

	Conclusion :	Est-ce un réflexe d'utiliser ces autres langues, en priorité sur l'anglais ? Pourquoi ? Que faire pour que ce soit plus instinctif ?	
AUTO EVALUA- TION	Comment est perçu le niveau d'anglais ? Un outil de progression ?	Avant la formation et maintenant ? Est-ce utile de se placer sur une grille d'évaluation ? Cela permet de voir sa progression ? Est-il possible de se fixer un objectif à atteindre et de définir comment y parvenir ?	

6-1-7 L'anonymat des entretiens

L'anonymat des entretiens est un principe dans le cadre des recherches universitaires. Il ne faut donc pas voir une perfidie quelconque à faire apparaître ces entretiens sous des prénoms d'emprunt, en l'occurrence celui de nos quatre enfants (Alexis, Tanguy, Amélie et Antoine) ce qui permettrait de surcroît de pouvoir respecter le genre des personnes interrogées.

L'intégralité des entretiens a été retranscrite et ils figurent en annexe de ce mémoire.

6 - 2 METHODOLOGIE D'ANALYSE

1. Pour chaque entretien, il a fallu **classer l'explicite** : reprendre l'entretien phrase par phrase, mot par mot, pour repérer les mots clefs. Repérer les idées qui se dégagent.

Un exemplaire de ce travail se situe en Annexe 7.

Lignes	Entretien 1	Mots clefs
1	Phrase 1	Mot clef A
2	Phrase 2	Mot clef B
3	Phrase 3	Mot clef A Mot clef C
4	Phrase 4	Mot clef D
5	Phrase 5	Mot clef B Mot clef C
6	Phrase 6	Mot clef E

2. Pour chaque entretien, faire une **grille d'analyse** comprenant les citations classées par **mots clefs récurrents** puis effectuer un regroupement de ces termes **par idées et/ou thèmes**. Chaque mot clef est défini et classé par thèmes et sous thèmes.

Idée/Thème A

Sous thème A

Lignes	Ce que l'interviewé 1 dit du sous thème A	Mots clefs	Définition
1	Phrase 1	Mot clef A	du mot clef A
3	Phrase 3		
4	Phrase 4	Mot clef D	du mot clef D

Idée/Thème A

Sous thème B

Lignes	Ce que l'interviewé 1 dit du sous thème B	Mots clefs	Définition
2	Phrase 2	Mot clef B	du mot clef B
5	Phrase 5		
6	Phrase 6	Mot clef E	du mot clef E

Idée/Thème B

Sous thème A

Lignes	Ce que l'interviewé 1 dit du sous thème A	Mots clefs	Définition
3	Phrase 3	Mot clef C	du mot clef C
	Phrase 5		
4	Phrase 4	Mot clef D	du mot clef D

3. Pour chaque entretien, nous avons rédigé la **synthèse** de la grille d'analyse : seuls apparaissent les thèmes, sous thèmes et les mots clefs récurrents.

Idée/thème	Entretien 1	Mots clefs
A	Sous thème A	Mot clef A
		Mot clef D
	Sous thème B	Mot clef B
		Mot clef E

Idée/thème	Entretien 1	Mots clefs
B	Sous thème A	Mot clef C

4. **Regroupement des synthèses** de chaque entretien dans un **tableau comparatif**.

Nous avons procédé à l'analyse des idées récurrentes et à la **compréhension des discours**. Nous avons ensuite défini d'une **architecture implicite** des discours suivant des parties et sous parties.

	Idées/thèmes A			
Sous thèmes	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4
A	Mot clef A Mot clef D	Mot clef A Mot clef H	Mot clef A Mot clef D Mot clef H	Mot clef M Mot clef D
B	Mot clef B Mot clef E	Mot clef B Mot clef D	Mot clef E	Mot clef E Mot clef K
C	Mot clef F Mot clef J	Mot clef M Mot clef O	Mot clef M Mot clef O	Mot clef M Mot clef O

Démarche quantitative : Qu'est-ce que révèle l'utilisation des mots clefs récurrents organisés en sous-thèmes ?

Démarche qualitative : Qu'est ce que signifie l'emploi de mots clefs peu récurrents ?

	Idées/thèmes B			
Sous thèmes	Entretien 1	Entretien 2	Entretien 3	Entretien 4
A	- Mot clef A - Mot clef D	Etc.	Etc.	Etc.
B	- Mot clef B - Mot clef E	Etc.	Etc.	Etc.
C	Etc.	Etc.	Etc.	Etc.

5. Pour chaque interviewé, nous avons fait une **calibration** par parties et sous parties :

Pour la partie A :

	<u>Entretien 1</u>	Partie A
Sous partie A	Phrase 6 Phrase 18	
Sous partie B	Phrase 27 Phrase 42 Phrase 67	
Sous partie C	Phrase 22	

Puis la partie B :

	<u>Entretien 1</u>	Partie B
Sous partie A	Phrase 45 Phrase 68	
Sous partie B	Phrase 12	
Sous partie C	Phrase 24 Phrase 47	

De même pour les autres entretiens :

	<u>Entretien 2</u>	Partie A
Sous partie A	Phrase 33 Phrase 64	
Sous partie B	Phrase 62	
Sous partie C	Phrase 65 Phrase 145 Phrase 167	

Etc.

6. Rédaction d'une **analyse par entretien** :

« Entretien 1 :
 - Partie A : ...
 - Partie B : ...
 - Partie C : »

Nous avons suivi la même démarche avec les autres entretiens.

7. Croisement des grilles ci-dessus afin d'effectuer une **analyse comparative**, pour déterminer :

- Ce qui **se ressemble**
- Ce qui **diffère**
- Il faut réfléchir par rapport à la pertinence ou la non pertinence par rapport aux hypothèses de départ.

Cette dernière étape marque la fin de l'analyse explicite.

6 - 3 GRILLE D'ANALYSE DES TERMES RECURRENTS DE [AMELIE]

Thème 1 : Les différents acteurs de la formation

Sous thème 1

N° de ligne	Ce qu'elle dit <u>des autres</u>	Mot clef	Définition
292	« <i>C'est toujours un travail d'équipe</i> »	équipe	Un certain nombre d'ouvriers attachés à un travail spécial. Esquif. Équiper est proprement se mettre en mer, c'est le sens ancien ; puis, de là et de l'attirail qu'exige un vaisseau
426	« Une équipe!... Une équipe, il n'y avait pas de prof-élève. »		
850	[estime et reconnaissance partagées] « Une reconnaissance partagée (...) C'est toujours un travail d'équipe. »		
133	« d'avoir un ancien collègue d'une autre base »	collègue	Celui qui fait, avec d'autres, partie d'un même corps, et aussi qui exerce une fonction. Du latin collega, de colligere (cueillir)
380	« je faisais parvenir (...), à mon collègue »		
859	« j'ai un collègue , qui étais passé en cours, à un moment donné, qui m'a écouté , et c'est vrai, il me disait qu' il me sentait à l'aise dans ma manière de s'exprimer »		
291	« Tout est en liaison , donc en fait on ne peut pas dire que chacun a une maquette pour soi »	l'autre	Qui n'est pas la même personne. L'autre, les autres, servant de complément à l'un.
295	« puisqu'il y a des parties qui nous intéressaient purement nous les électriciens, donc il y a toujours une interaction »		
297	« C'est toujours un travail qui vient se rajouter à celui des autres spécialités. »		
298	« Il y a un croisement toujours d'informations »		

358	« On nous a classé donc par groupe , en ayant un petit test d'entrée, pour savoir déjà à quel niveau on se situait . »	groupe	Un certain nombre de personnes réunies. Terme de musique. : Se dit de plusieurs notes réunies ensemble. Même étymologie que le mot Croupe : le radical de ce mot signifie quelque chose de ramassé, conglomérer. Terme de charpente. Partie du comble d'un bâtiment, qui a une forme triangulaire
386	« on a travaillé donc par petits groupes ».		
388	« on était par petits groupes avec un instructeur d'anglais , d'anglais purement technique aéronautique »		

Sous thème 2

N° de ligne	Ce qu'elle dit du <u>formateur d'anglais</u>	Mot clef	Définition
394	« Mais après aussi le soutien technique »	soutien appui	Ce qui tient par dessous, ce qui soutient. En termes de papeterie, la résistance, la propriété que le papier a de se soutenir, au lieu de se friper.
456	« On sent qu'on a une béquille quand même... »		
457	« je faisais souvent appel à toi aux moments où on butte »		
463	« on se sentait plus soutenu »		
789	« Je m' appuierais plus (...) sur l' expérience que l'on a faite (...) comme on faisait... »		
395	« je te sollicitais assez régulièrement »	régularité	Qualité de ce qui est régulier. Proportion, harmonie. Conformité aux règles.
781	« avoir une régularité de travail (...) c'est... bien tout le travail que l'on a fait... régulièrement : reprendre les choses, renforcer , reprendre, consolider , améliorer ... »		
854	« moi personnellement, tout le travail que l'on a fait , (...) qui a continué à l'E.E.T.I.S, n'a fait qu' au fur et à mesure de progresser . »		

466	[Un travail donc d' accompagnement ?] « Ah oui oui oui... Tout à fait ! »	accom- pagner	<i>De même étymologie que compagnon : celui qui mange le même pain. Compagnonnage : association entre ouvriers de même métier, en vue de se prêter des secours mutuels.</i>
462	« Pour comprendre aussi dans leurs esprits , tu as fait l'interface . »	esprit	<i>du latin spiritus, esprit, proprement souffle, de spirare, souffler, respirer. se dit en particulier des facultés intellectuelles, de l'aptitude à comprendre, à saisir. Avoir l'esprit ouvert.</i>
395	« un entraînement en cours, (...) faire comme si on était en cours »	en situation	<i>Position, posture des hommes. Disposition de l'âme. État d'une personne par rapport à sa condition. Moment de l'action qui excite l'intérêt</i>
390	« il a eu ton arrivée Fred à l'E.E.T.I.S »	suivi	<i>Choses qui se succèdent. Qui est fait sans interruption, continu. Où il y a de l'ordre, de la liaison. Qui attire beaucoup d'auditeurs,</i>
391	« nous a permis d'une part d'avoir vraiment d'avoir quelqu'un sous la main »		
392	« les cours que tu nous a fait qui étaient des cours pour arriver à s'exprimer, à écrire »		
396	« et puis tu reprenais le vocabulaire, tu posais des questions, etc ».		
801	« ce que l'on a fait ensemble »		

Sous thème 3

N° de ligne	Ce qu'elle dit d' <u>elle</u>	Mot clef	Définition
372	« <i>Entre temps, personnellement, (...), quand je rentrais du boulot, une fois que la petite était au lit, bien, c'était (...), du travail de ce côté-là</i> »	personnel	<p><i>Qui est propre et particulier à chaque personne. Qui est plein de personnalité, d'attachement à sa propre personne.</i></p> <p><i>du lat. personalis, de persona, personne.</i></p>
418	« <i>Alors de manière personnelle aussi par... je mettais abonnée à une revue anglaise</i> »		
421	« <i>Donc à titre personnel, pareil, on travaille, toujours ce travail de fond en lui même que ce soit avant les cours, les jours avant ou en continu, par petits temps...</i> »		
776	« <i>l'objectif final n'est peut-être pas ciblé, alors que là, c'était ciblé... alors, c'était un défi, on va dire, personnel... mais pour un défi professionnel...</i> »		
803	« <i>Une sorte de continuité, puisque je pense que honnêtement et peut-être aussi que c'est une vue personnelle : ça a marché avec moi !</i> »		
810	« <i>Donc cette démarche personnellement m'a convenue... Est-ce qu'elle convient à tout le monde, je ne sais pas, mais moi personnellement, oui...</i> »		
842	« <i>certes l'apprentissage d'une langue vient de la personne elle-même, de la volonté qu'elle met à vouloir apprendre... Elle vient aussi ... de ceux qui dispense cette chose (...) je pense que toutes les personnes qui nous ont aidés... voilà, nous ont fait... ont fait tout... de telle manière que l'on avance... Je pense que ça c'est important de à dire quand même... »</i>		
854	« <i>moi personnellement, tout le travail que l'on a fait, qui a démarré à Avord, et qui a continué à l'E.E.T.I.S, n'a fait qu'au fur et à mesure de progresser.</i> »		

N° de ligne	Ce qu'elle dit d' <u>elle</u>	Mot clef	Définition
481	« <i>Je pense que j'aurais pu aller plus loin</i> »	Je	<i>pronom personnel de la première personne, du singulier et des deux genres. du lat. Ego</i>
488	« <i>dans l'expression orale, je me rends compte avec le recul...</i> »		
490	« <i>je me rends compte que ce que j'ai acquis en langue anglaise</i> »		
378	« <i>je me suis dégagé des moments (...)</i> c'est là que <i>j'ai commencé</i> ».		
405	« <i>je pense que j'étais arrivée à une certaine fluidité d'expression</i> »		
470	<i>l'imprégnation (...), pour vraiment se roder, j'y travaillais régulièrement dessus.</i>		
489	« <i>en reprenant mes anciens cours, en me ré-entraînant, je serais capable de refaire</i> »		
602	« <i>c'était à l'époque où je pratiquais donc j'ai réussi à lui expliquer comment sortir</i> »		
514	« <i>que je faisais deux trois jours avant de m'y remettre</i> »		
647	« <i>justement, j'étais dans la phase anglais (...), je n'arrivais absolument pas</i> »		
649	« <i>j'aurais été sensée (...)</i> que <i>je connais</i> . (...) <i>je m'en suis sentie (...)</i> <i>incapable...</i> »		
651	« <i>Parce que je pense que j'étais dans une démarche 'anglais-anglais et anglais'.</i> »		
664	« <i>l'allemand est une langue que je n'aime pas...</i> »		
666	« <i>Et donc, quand j'ai du apprendre l'allemand, j'étais réfractaire.</i> »		
673	« <i>l'anglais c'est une langue (...)</i> que <i>j'ai pris plaisir</i> , voilà, à apprendre. »		
674	« <i>mais j'ai pris plaisir. J'y suis allé quand même volontairement, pas à reculons</i> »		
685	[utilisation de termes allemands] « <i>de manière inconsciente puisque je pense que c'est imprimé en moi...</i> »		
719	« <i>je pense que là, je manque singulièrement de ... bien de pratique.</i> »		
731	« <i>ce n'est pas forcément un vocabulaire que j'utilisais donc que je n'ai pas répété ou</i>		

	<i>que moi, je n'ai pas imprimé ou que je n'ai pas eu l'occasion de m'en resservir... »</i>	Je	
760	<i>« ce que j'ai déploré... ce que je trouve dommage quand même, c'est de perdre cet anglais courant, même si je ne l'utilise pas. »</i>		
761	<i>« mais c'est vrai que je n'ai pas trop pris le temps non plus... parce que j'ai d'autres obligations professionnelles maintenant... »</i>		
767	<i>« Je ne concevais pas de continuer à être instructeur si je ne me mettais pas à l'anglais, puisque c'était un impératif »</i>		
779	<i>« Une opportunité, (...) il faudrait vraiment que je me mette à (...) un défi, pour que je me fixe un objectif pour arriver à reprendre »</i>		
789	<i>« Je m'appuierais plus... (...) plutôt sur l'expérience que l'on a faite (...) comme on faisait... »</i>		
804	<i>« je veux dire, moi je me suis sentie à l'aise avec cette démarche et je me suis senti progresser »</i>		
805	<i>« Je me suis vu progresser, c'est donc que c'est une méthode apparemment qui me convenait... »</i>		
828	<i>« cela nécessite que je me prenne moi-même par la main et de me fixer un objectif »</i>		
861	<i>« c'est vrai que j'étais arrivée à un stade, pas euh..., mais à un stade où en fait j'arrivais à, non plus réfléchir en français et puis traduire... mais à parler anglais... »</i>		
864	<i>« Voilà, j'étais autonome... du moins, dans mon cours, attention ! »</i>		
867	<i>« J'arrivais à une certaine autonomie (...) j'arrivais à rebondir »</i>		
868	<i>« (j'arrivais) et à... ne plus avoir cette... mauvaise technique, on va dire... 'Je pense en français, je traduis en anglais', mais voilà, de m'exprimer en anglais... dans mon domaine. C'est là que je me suis rendu compte du travail accompli et du trajet... »</i>		

Thème 2 : Le rapport à la langue

Sous thème 1

N° de ligne	Ce qu'elle dit de <u>ses difficultés</u>	Mot clef	Définition
74	« Alors, grande panique peut-être au départ ! »	panique	<i>En grec, le dieu Pan, qui troublait les esprits. terreur subite et sans fondement.</i>
81	« petit vent de panique au départ »		
112	« des difficultés à faire passer des nuances de ce que l'on voulait dire exactement ! »	difficile	<i>Qui n'est pas facile. Se dit aussi des chemins, dont le parcours n'est pas commode. Qui donne du tourment.</i>
114	« donc une déformation peut-être aussi de l' information , une difficulté de contact »		
169	« En anglais , il y a (...) tous les vocabulaires techniques à retenir ce qui n'étaient pas facile »		
245	« difficile aussi aux élèves après de répondre »		
243	« cela a été très difficile , parce que c'était difficile pour moi de s' exprimer pour moi »		
606	« J'avoue que maintenant , j' aurais peut-être plus de difficultés ... »		
619	« il y a eu aussi une difficulté de la part des élèves » [français]		
624	« la difficulté , d' arriver à maîtriser totalement de A à Z le cours en anglais »		
147	« je ne dirais pas dans la réflexion anglaise ... mais on toujours tendance à penser français puis à traduire en anglais »	traduire	<i>du lat. traducere, faire passer, conduire au-delà. Transférer d'un lieu à un autre. Passer d'une langue dans une autre. Par extension, expliquer, interpréter.</i>
459	« Parce que la traduction comme ça littérale, on va dire au coup par coup , il nous manque toujours un mot de vocabulaire.»		
458	« au départ on pense français et dans la tête on essaie de traduire la phrase en français et puis bien sûr à un moment donné ça coince »		

245	« Pour répondre correctement, il faut comprendre la question »	comprendre	du latin <i>comprehendere</i> , de <i>cum</i> , avec, et <i>prehendere</i> , prendre. Prendre en soi. Saisir par l'esprit. Comprendre quelqu'un, pénétrer dans les idées, dans les vues de quelqu'un.
246	« moi , de comprendre aussi ce qu'ils voulaient me dire pour être sûr que je comprenne bien de quoi ils parlent »		
334	« Quand vous avez en face de vous quelqu'un qui ne comprend pas un mot de français, la communication prend là tout son sens ... »		
493	J'arriverai peut-être à m'exprimer , la personne arriverait peut-être à me comprendre , enfin ce serait plus du ' baragouinage ' qu'autre chose...		
626	« je ne comprenais pas la question , ou pas la réponse , ou que eux ne comprenaient pas ma question »		
580	« là du coup, la barrière de la langue quand même »	barrière	Fermeture à l'aide de plusieurs pièces de bois. En général, empêchement, obstacle.
625	« C'est-à-dire que quand vraiment ça coincait de part et d'autre , (...) à un moment donné , il y a une impasse »		
552	« un week-end à Londres ,... pour demandeur son chemin ou quelque chose, et bien... pareil, on se rend compte que (...)... et bien là, le niveau d'anglais , il était zéro !... »	situation	Position, posture des hommes. Disposition de l'âme. État d'une personne par rapport à sa condition. Moment de l'action qui excite l'intérêt
561	« quand on était dans la rue , à demandeur notre chemin , etc., bon et bien quand on ne sait pas s'exprimer en anglais et bien l'anglais moyen que l'on abordait dans la rue ... bien euh... voilà...(.) Il faisait ce qu'il pouvait et nous aussi. »		
566	« même ceux qui avaient fait plusieurs années d'anglais ... on se rend compte que, bien en fait, quand il s'agit de passer à l'action , il n'y a plus rien »		
611	[<i>en dehors du cadre professionnel</i>] « avec les élèves français, le naturel reprenant le dessus , les échanges se faisaient essentiellement en français, sauf bien sûr quand il y avait des élèves étrangers »	naturel	du lat. <i>naturalis</i> , qui vient de <i>natura</i> , nature. Qui vient de la nature seule, par opposition à acquis. Qui s'offre de soi-même à l'esprit.
623	« ils (...) avaient une facilité aussi, quand ils avaient une question , de repasser en français . »		
628	« c'était plus facile d'en sortir en passant en français ... »		

585	« <i>l'échange</i> est très rapide... par gestes ... ça a des limites . Cela va pour des petites choses, mais cela a beaucoup de limites , »	limite	du lat. <i>limitem</i> , chemin de traverse
112	« enfin des difficultés à faire passer des nuances de ce que l'on voulait dire exactement ! »	nuance	Mélange et assortiment de plusieurs couleurs qui vont bien ensemble. Différence délicate et presque insensible qui se trouve entre deux choses du même genre. se dit des délicatesses du langage, comparées aux nuances des couleurs.
439	« ce qui a permis aussi après plus facilement de s'exprimer ,... d'arriver à acquérir les nuances »		
443	« il y a des nuances en anglais que... l'on a pas forcément en français »		
444	« on a des petites nuances de vocabulaire qui nous paraissent à nous très basiques et que là, on ne maîtrise pas en anglais »		
449	« des petites nuances comme ça de langage qui en français semblent évidentes (...) En anglais , hum... si on se trompe de verbe, la nuance a son importance quoi... »		
398	« ... comment on peut vraiment précisément traduire ou exprimer certains euh...(...) certaines nuances techniques etc. »		
645	« j'ai eu l'occasion d'avoir deux allemands en cours , où malheureusement , je ne suis pas arrivé à décrocher... deux mots , deux, trois d'allemands , »	origine	du latin <i>originem</i> , de oriri, surgir, se lever. Principe d'où quelque chose provient. Extraction d'une personne, d'une nation.
649	« Normalement , j'aurais été sensée ... on va dire, donner quelques phrases ou m'aider un petit peu avec quelques mots d' alsacien que, que, que je connais . Et là, je m'en suis sentie complètement incapable ... »		
664	« l' allemand est une langue que je n'aime pas... »		
666	« il y a une... une vieille racine , on va dire un petit peu... qui date bon... des, des histoires de gamins qui entendent parler de la guerre , grands-parents et tout, animosité , qui n'existe plus , mais quand on est gamin donc envers les allemands en général. Et donc, quand j'ai du apprendre l' allemand , j'étais réfractaire . »		
671	« mes onze ans d' allemand n'ont pas abouti à grand-chose »		

Sous thème 2

N° de ligne	Ce qu'elle dit de <u>l'outil de communication</u>	Mot clef	Définition
87	« la langue anglaise (...) a pris beaucoup d' ampleur (...) devient incontournable »	incontournable	<i>De contourner : terme de peinture et de sculpture. Marquer avec des traits et des lignes les contours d'une figure pour premier fondement du dessin. Passer autour de quelque chose</i>
105	« l'anglais (...) devient incontournable et que ça prend de l'importance »		
105	« donc vraiment devenir , je pense,... un atout majeur , voilà ! »		
767	« Je ne concevais pas de continuer à être instructeur si je ne me mettais pas à l'anglais , puisque c'était un impératif »		
324	« d' échanger bien sûr (...) des questions ou un dialogue , etc. ... de transmettre quelque chose, d'avoir envie de communiquer ! Voilà, de communiquer avec les autres ! »	communiquer	<i>du latin communicare, commun. Rendre commun, transmettre. Avoir des relations, être en rapport avec quelqu'un. Communiquer à autrui ses sentiments, ses idées, ses opinions. Se rendre familier, visible, accessible.</i>
329	« justement ce goût de communication est important »		
330	« apprendre une nouvelle langue , si on a déjà pas envie de communiquer au départ , cela nécessite un effort important »		
333	« l'envie de communiquer , elle s'avère nécessaire pour ce genre de situation »		
334	« Quand vous avez en face de vous quelqu'un qui ne comprend pas un mot de français , la communication prend là tout son sens... »		
344	« ça n'a pas été un changement de pédagogie à concevoir, mais un changement de langage et de communication pure »		
349	« un an pour acquérir un niveau d'anglais suffisant, ... pour communiquer, dialoguer »		
361	« beaucoup d' oral (...) d' interactions , beaucoup de dialogues entre les élèves , hein... »		

	<i>de communication, vraiment pour essayer de s'exprimer à l'oral un maximum, etc. »</i>		
408	<i>« pour permettre donc plus facilement une communication avec les élèves»</i>		
409	<i>« arriver à une communication, (...) tant pour les élèves français ou étrangers, belges »</i>		
793	<i>« la communication, ça passe quand même d'abord par l'écoute, comprendre l'autre... »</i>		
392	<i>« les cours que tu nous a fait qui étaient des cours pour arriver à s'exprimer, à écrire»</i>	s'exprimer	du latin <i>exprimere</i> , de <i>ex</i> , et <i>premere</i> , presser. Extraire la liqueur de certaines choses en les pressant. Rendre par les paroles. Se faire comprendre par la parole. Rendre sa pensée.
439	<i>« a permis aussi après plus facilement de s'exprimer»</i>		
447	<i>« C'est justement d'avoir vraiment le verbe aussi qui va avec ce que l'on veut dire... »</i>		
461	<i>« Pour comprendre aussi, quand on avait nos premiers élèves belges, puisque eux s'exprimaient parfaitement. »</i>		
490	<i>« en langue anglaise pure, c'est à dire courante, arriver à s'exprimer, quelqu'un vous pose une question dans la rue, de s'orienter, ne serait ce que de trouver un chemin... »</i>		
498	<i>« Arriver à s'exprimer, arriver à faire cours... (...) Donc même, le but du jeu c'était quand même le cours. »</i>		
498	<i>« si on s'exprimait sur des sujets totalement différents pour acquérir une aisance de parole, un vocabulaire autre »</i>		
561	<i>« quand on était dans la rue, à demandeur notre chemin, etc., bon et bien quand on ne sait pas s'exprimer en anglais et bien l'anglais moyen que l'on abordait dans la rue... bien euh... voilà...(…) Il faisait ce qu'il pouvait et nous aussi. »</i>		
324	<i>« d'échanger bien sûr (...) des questions ou un dialogue, etc. ... de transmettre quelque chose, d'avoir envie de communiquer ! Voilà, de communiquer avec les autres ! »</i>		Donner et recevoir par échange. Communiquer, se remettre réciproquement.
547	<i>« avec des anglais, où là on s'est retrouvé alors... de part et d'autres, eux ne sachant pas un mot de français et nous un mot d'anglais... dans une situation au niveau échange technique... »</i>		

558	« on était dans le même euh... purement militaire , donc les échanges étaient un petit peu plus faciles . »	échanger	
585	« l'échange est très rapide... par gestes ... ça a des limites . Cela va pour des petites choses, mais cela a beaucoup de limites , »		
590	« une semaine de travail pur, (...) Très court effectivement pour l'échange »		
611	« avec les élèves français, le naturel reprenant le dessus , les échanges se faisaient essentiellement en français, sauf bien sûr quand il y avait des élèves étrangers »		

Sous thème 3

N° de ligne	Ce qu'elle dit de <u>son usage de la langue</u>	Mot clef	Définition
747	« Houlà ! Alors, le niveau il était très simple »	niveau d'anglais au début	
748	« 'Lire' j'arrivais à dégrossir (...) certains mots sans forcément comprendre le sens ... »		
749	« 'écouter' , alors là, je crois que c'était quasiment mission impossible ... »		
749	« 'prendre part à une conversation' ... à part dire 'bonjour', 'bonsoir' (...) quasiment »		
751	« 's'exprimer' ... non, non, là, j'avoue que le niveau , il était très... très, très basique »	en autonomie	Autonome : Terme dérivé de deux mots grecs signifiant même et loi: qui jouit de ses propres lois. Qui se fait sa règle à soi-même.
859	« j'ai un collègue , (...) il me sentait à l'aise dans ma manière de s'exprimer »		
861	« c'est vrai que j'étais arrivée à un stade, pas euh..., mais à un stade où en fait j'arrivais à, non plus réfléchir en français et puis traduire... mais à parler anglais ... »		
864	« Voilà, j'étais autonome (...) dans mon cours, attention ! Dans mon domaine ... »		
867	« J'arrivais à une certaine autonomie ... Il y a des moments où ça coincait (...) Mais j'arrivais à rebondir »		

139	« à savoir comment je pourrais, m'exprimer »	m'exprimer	
146	« pour avoir plus de faciliter , on va dire, à m'exprimer »		
443	« Quand on s' exprime en cours, le vocabulaire... il y a des nuances en anglais que... l'on a pas forcément en français »		
444	« nous semble plus logiques dans leurs manières de s'exprimer , puisque nous, on a des petites nuances de vocabulaire qui nous paraissent à nous très basiques et que là, on ne maîtrise pas en anglais »		
493	« m'exprimer (...) ce serait plus du ' baragouinage ' qu'autre chose.. ».		
719	« je pense que là, je manque singulièrement de ... bien de pratique ... et de vocabulaire pour s'exprimer dans la vie courante, même si on a vu beaucoup beaucoup de choses »	paradoxe	Du grec, à côté, et, opinion. contraire à l'opinion commune
471	« il m'arrivait fréquemment à un moment donné que arrivé en français, je ne trouvais plus le mot ... le vocabulaire justement... en français , ce qui paraissait un petit peu (petit rire) paradoxal ... Parce qu'on avait tellement de mal de passer du français à l'anglais ... donc c'était quand même un signe que les choses avançaient ... On se pose quand même des questions »		
651	« Parce que je pense que j'étais dans une démarche 'anglais-anglais et anglais'. »		
710	« moi je distinguerai quand même... le professionnel et le, le ... et l'extraprofessionnel, c'est-à-dire la vie courante ... »	déséquilibre	Lat. aequilibrium, de aequus, égal, et libra, livre, poids. Terme de mécanique. Contraire de équilibre : Dans le langage général, état d'un corps qui se tient debout, sans pencher d'aucun côté. rétablir, tenir l'équilibre, rendre des choses égales.
712	« je pense que je me situerais là en (...) A2 en ' Ecoute ' (...) de vie courante »		
716	« par contre , 'prendre part à une conversation , s'exprimer oralement en continu et écrire', là, je dirais vraiment basique, A1 , pour tout ce qui est ' extrapro '... »		
721	« Alors qu'en professionnel , bien c'était ça qui était ciblé aussi, l'objectif »		
722	« je me situerais en B1 pour le professionnel »		
724	[un déséquilibre ?] « Oui ! oui, oui, oui... Mais qui était et qui je pense, reste »		

642	« en tant que frontalière , j’ai fait de l’ allemand ... sans grand succès , je l’avoue »	paradoxe	Du grec, à côté, et, opinion. contraire à l’opinion commune.
662	« Plus de facilité à apprendre l’anglais quand même que l’allemand... »		
664	« l’allemand est une langue que je n’aime pas... »		
666	« il y a une... une vieille racine , on va dire un petit peu... qui date bon... des, des histoires de gamins qui entendent parler de la guerre , grands-parents et tout, animosité , qui n’existe plus , mais quand on est gamin donc envers les allemands en général. Et donc, quand j’ai du apprendre l’ allemand , j’étais réfractaire . »		
682	« j’ai quand même des intonations d’origine germanique et qui apparemment (...) sont ressorties »		
684	« Ressortent quelques mots effectivement allemands , avec des intonations ou des sons effectivement que je ‘ germanise ’ plutôt que je ne tourne on va dire ‘à l’ anglaise ’,		
685	[utilisation de termes allemands] « de manière inconsciente puisque je pense que c’est imprimé en moi ... »		
690	« Culture quand même alsacienne, germanique... donc ournée vers l’allemand , etc. même si je ne maîtrise ni l’allemand, ni l’alsacien entièrement . »		

Thème 3 : Ce dont elle semble avoir besoin

Sous thème 1

N° de ligne	Ce qu'elle dit à propos de <u>l'imprégnation</u>	Mot clef	Définition
145	« <i>toujours systématiquement bien m'imprégner</i> »	S'imprégner	Du Latin 'impraegnare', de 'in' (en, dans) et 'praegnans' qui est fécondé : PRÉGNANT. C'est un terme didactique : Qui porte en soi un germe de reproduction
152	« <i>Echauffement linguistique pour s'imprégner</i> »		
470	<i>l'imprégnation</i> (...) pour vraiment se roder, j'y travaillais régulièrement dessus.		
737	« <i>Alors que le cours, on l'a travaillé, travaillé et retravaillé... et peaufiné, affiné et amélioré donc, ça s'imprègne !...</i> »		
146	« <i>à rentrer vraiment dans le bain</i> »	Dans le bain	Action de plonger le corps dans l'eau ou dans quelque autre liquide. Terme de teinturier. Cuve préparée pour la teinture. État de fusion parfaite d'un métal.
518	« <i>c'était chaque fois... une remise dans le bain... pour maintenir le niveau et essayer aussi à chaque fois de progresser.</i> »		
724	« <i>en reprenant mes anciens cours après un an, en me remettant dans le bain... je pense que j'arriverais à refaire un cours... m'exprimer comme on faisait en cours</i> »		
685	[utilisation de termes allemands] « <i>de manière inconsciente puisque je pense que c'est imprimé en moi...</i> »	L'imprimé	Qui a laissé une empreinte. Qui a reçu une impression. Qui a fait marque dans l'esprit, dans la mémoire,
731	« <i>on parlait de sujets totalement divers... on voyait du vocabulaire de manière diverse... mais ce n'est pas forcément un vocabulaire que j'utilisais donc (...) que moi, je n'ai pas imprimé ou que je n'ai pas eu l'occasion de m'en resservir...</i> »		
743	« <i>donc c'est resté beaucoup plus imprimé...</i> »		

729	« <i>c'est moins ancré... c'était moins l'objectif au départ, même si c'était nécessaire...</i> »	Etre ancré	<i>Établi fortement, affermi. S'ancrer : S'établir, s'affermir dans une situation, dans un poste.</i>
-----	---	------------	---

Sous thème 2

N° de ligne	Ce qu'elle dit de <u>la continuité</u>	Mot clef	Définition
342	« <i>La pédagogie, la continuité du cours a été exactement la même</i> »	continuité	<i>État de ce qui est d'une seule tenue. Solution de continuité, interruption qui se présente dans l'étendue d'un corps. Durée continue. Répétition incessante, enchaînement.</i>
397	« <i>Et puis après sur la continuité d'élaborer donc ces fameux cours</i> »		
402	« <i>tout au long des années qui ont continuées après, on a fait</i> »		
415	[initiale.. et après une <i>formation</i> continue... ?] « <i>Continue ... qui est nécessaire</i> »		
417	« <i>Donc, il était nécessaire, oui, oui, de continuer.</i> »		
503	« <i>Mais de manière on va dire continue, malheureusement, on n'a pas cette possibilité de continuer... on va dire déjà à entretenir l'anglais que l'on pratiquait...</i> »		
568	« <i>ça remonte à des années, et sans pratique (...) un petit peu continuuel,... on perd.</i> »		
803	« <i>Une sorte de continuité, puisque je pense que honnêtement et peut-être aussi que c'est une vue personnelle : ça a marché avec moi !</i> »		
814	« <i>Je serais plus dans cette continuité là...</i> »		
854	« <i>moi personnellement, tout le travail que l'on a fait, qui a démarré à Avord, et qui a continué à l'E.E.T.I.S, n'a fait qu'au fur et à mesure de progresser.</i> »		
421	« <i>Donc à titre personnel, pareil, on travaille, toujours ce travail de fond en lui même que ce soit avant les cours, les jours avant ou en continu, par petits temps...</i> »		
482	« <i>l'aventure s'est arrêtée et (...), je n'ai pas (...) continuer dans l'élan, ce qui est vrai, est dommage...</i> »		

145	« <i>toujours systématiquement bien m'imprégner</i> »	toujours	Tous les jours, sans fin, sans interruption. En continuant à être, à faire.
292	« <i>C'est toujours un travail d'équipe</i> »		
295	« <i>puisque'il y a des parties qui nous intéressaient purement nous les électriciens, donc il y a toujours une interaction</i> »		
297	« <i>C'est toujours un travail qui vient se rajouter à celui des autres spécialités.</i> »		
298	« <i>Il y a un croisement toujours d'informations</i> »		
299	« <i>bien sûr on retourne toujours aux... on retrouve toujours les mêmes éléments mais on précise des particularités</i> »		
306	« <i>On commence toujours par (...) l'ossature de l'avion et après on vient greffer.</i> »		
389	« <i>puis toujours entre temps ce cursus de préparation de cours... qui a suivi</i> »		
136	« <i>une fois le travail de formation accompli, ça a été en permanence</i> »	permanence	Durée constante. État d'une personne qui reste constamment dans le même lieu. En théologie, présence continue du corps de Jésus-Christ dans l'eucharistie, après la consécration.
138	« <i>de chercher à améliorer, de chercher en permanence</i> »		
515	<i>pour, (...) maintenir le niveau; il fallait en permanence (...) ré-alimenter la machine.</i>		

Sous thème 3

N° de ligne	Ce qu'elle dit de <u>la fluidité</u>	Thèmes	Définition
149	« à être dans une <i>mécanique de fluidité d'expression</i> »	fluidité	État de ce qui est fluide : Terme de physique. (...) des corps dont les molécules (...) qui se meuvent facilement les uns sur les autres, comme l'eau, Terme de musique. Harmonie fluide, harmonie qui est parfaitement claire, coulante et limpide.
405	« <i>je pense que j'étais arrivée à une certaine fluidité d'expression</i> »		
408	« <i>un cours beaucoup plus fluide</i> »		
492	« <i>en langue anglaise pure, (...) je pense que j'aurais beaucoup de mal maintenant à me... à refaire on va dire, à avoir une fluidité d'expression</i> »		

Sous thème 4

N° de ligne	Ce qu'elle dit de <u>l'aisance</u>	Mot clef	Définition
406	« <i>on est beaucoup plus à l'aise, on maîtrisait suffisamment</i> »	aisance	Absence de peine, facilité. Liberté de corps ou d'esprit. Se dit de l'ajustage, de l'assemblage de certaines pièces, lorsque cet ajustage, cet assemblage présente quelque jeu.
498	« <i>si on s'exprimait sur des sujets totalement différents pour acquérir une aisance de parole, un vocabulaire autre</i> »		
804	« <i>je veux dire, moi je me suis sentie à l'aise avec cette démarche et je me suis senti progresser</i> »		
859	« <i>j'ai un collègue, qui était passé en cours, à un moment donné, qui m'a écouté, et c'est vrai, il me disait qu'il me sentait à l'aise dans ma manière de s'exprimer</i> »		

Sous thème 5

N° de ligne	Ce qu'elle dit de <u>la maîtrise</u>	Mot clef	Définition
118	« il faut une maîtrise de base on va dire d' anglais courant ... »	maîtrise	Dérivé de maître. Domination, autorité de maître. Qualité de maître, supériorité, habileté. Emploi de maître de chapelle dans une église cathédrale. École dans laquelle les enfants de chœur d'une cathédrale reçoivent leur éducation musicale.
350	« maîtriser un petit peu l' anglais , et surtout aussi maîtriser le langage technique »		
406	« on est beaucoup plus à l'aise , on maîtrisait suffisamment »		
444	« nous semble plus logiques dans leurs manières de s'exprimer , puisque nous, on a des petites nuances de vocabulaire qui nous paraissent à nous très basiques et que là, on ne maîtrise pas en anglais »		
624	« c'était aussi, au départ un petit peu la difficulté , d' arriver à maîtriser totalement de A à Z le cours en anglais »		
690	« Culture quand même alsacienne, germanique... donc ournée vers l'allemand , etc. même si je ne maîtrise ni l'allemand, ni l'alsacien entièrement . »		

Thème 4 : Ce qui semble important pour elle

Sous thème 1

N° de ligne	Ce qu'elle dit de <u>son envie</u>	Mot clef	Définition
65	« avec ce rapprochement, chacun, chacune des parties y trouvait intérêt : (...) Je pense que chacun y retrouve quelque chose et je pense que la France par ce biais là avait déjà une envie peut-être de commencer justement à montrer aux autres que c'est possible et que c'est possible de le faire éventuellement en France. »	envie	<p><i>Désir de jouir d'un avantage pareil à celui d'autrui. Désir, volonté.</i></p> <p><i>Envier quelque chose à quelqu'un, désirer posséder ce qu'il possède.</i></p>
321	« 'avoir envie ', envie de faire cours, envie de partager , envie de donner quelque chose aux autres ... »		
324	« d' échanger bien sûr (...) des questions ou un dialogue , etc. ... de transmettre quelque chose, d'avoir envie de communiquer ! Voilà, de communiquer avec les autres ! »		
330	« apprendre une nouvelle langue , si on a déjà pas envie de communiquer au départ , cela nécessite un effort important »		
333	« l' envie de communiquer , elle s'avère nécessaire pour ce genre de situation »		
850	[estime et reconnaissance partagées] « Une reconnaissance partagée (...) C'est toujours un travail d'équipe . Il faut quelqu'un de volontaire qui a envie d'apprendre , sinon, ça ne sert à rien , mais que la personne en face aussi, soit à l'écoute, voilà, en permanence et je crois que c'est ce qui s'est produit du début à la fin . »		

Sous thème 2

N° de ligne	Ce qu'elle dit de <u>l'expérience</u>	Mot clef	Définition
32	« Je dirais même nécessaire, nécessaire parce que pour transmettre euh euh, on va dire quelque chose, il est toujours important d'avoir soi-même l'occasion de travailler sur le matériel déjà aéronautique en général, donc d'abord une expérience passée »	expérience	<p>Acte d'éprouver, d'avoir éprouvé. Faire l'expérience d'une chose, la ressentir, l'éprouver.</p> <p>Connaissance des choses acquise par un long usage. du latin experientia</p>
50	« il est toujours nécessaire je pense pour l' expérience , puisqu'ils ont des check-list, des listes réflexes, mieux... de mieux appréhender, on va dire, ce qu'ils doivent faire, c'est-à-dire qu'à partir du moment où on comprend le pourquoi des choses , il est peut-être plus facile de mémoriser et de ... et tout n'est pas forcément marqué dans une check-list donc peut-être d' appréhender plus facilement les impondérables ce qui permet d' apprendre à gérer un petit peu ce métier là. »		
315	« l'expérience , on en a parlé. Ca il me semble que ça, c'est indispensable. »		
320	« Mais au moins avoir suffisamment d' expérience »		
789	« Je m'appuierais plus... (...) plutôt sur l' expérience que l'on a faite (...) comme on faisait... »		

Sous thème 3

N° de ligne	Ce qu'elle dit des <u>nuances</u>	Mot clef	Définition
112	« enfin des difficultés à faire passer des nuances de ce que l'on voulait dire exactement ! »	nuance	Degré d'augmentation ou de diminution que présente une même couleur. Différence délicate et presque insensible qui se trouve entre deux choses du même genre. Il se dit des délicatesses du langage, comparées aux nuances des couleurs.
398	« ... comment on peut vraiment précisément traduire ou exprimer certains euh...(...) certaines nuances techniques etc»		
439	« ce qui a permis aussi après plus facilement de s'exprimer ,... d'arriver à acquérir les nuances »		
443	« Quand on s'exprime en cours, le vocabulaire... il y a des nuances en anglais que... l'on a pas forcément en français »		
444	« nous semble plus logiques dans leurs manières de s'exprimer , puisque nous, on a des petites nuances de vocabulaire qui nous paraissent à nous très basiques et que là, on ne maîtrise pas en anglais »		
449	« des petites nuances comme ça de langage qui en français semblent évidentes (...) En anglais, hum... si on se trompe de verbe, la nuance a son importance quoi... »		

Sous thème 4

N° de ligne	Ce qu'elle dit du <u>contact en situation</u>	Mot clef	Définition
114	<i>[en passant par le traducteur] « donc une déformation peut-être aussi de l'information, une difficulté de contact »</i>	contact	<i>Latin contactus, de cum, et tactus, touché. Par extension, relation, rapport. Le commerce met en contact les peuples les plus éloignés. Le contact du monde. Point de contact, sentiment, idée par lesquels des personnes se touchent, s'accordent.</i>
557	<i>« là, on travaillait sur le même avion, le même type d'avion, le même matériel, donc, ça facilitait les choses »</i>		
558	<i>« on était dans le même euh... purement militaire, donc les échanges étaient un petit peu plus faciles. »</i>		
593	<i>« plusieurs mois... oui. De part et d'autre, on aurait pu approfondir, et la langue et le contact au niveau technique, tout à fait »</i>		

Sous thème 5

N° de ligne	Ce qu'elle dit de <u>la pratique</u>	Mot clef	Définition
203	« à la fin, tu leur expliques comment ? (...) la pratique ... »	la pratique	du lat. <i>practica</i> , qui vient du grec, capable de faire. L'application des règles, des principes, par opposition à la théorie, qui en est la connaissance raisonnée. Méthode, procédé pour faire quelque chose. Pratique, ingénieuse, utile. Terme de marine. Liberté de communiquer avec un port ou une ville, accordée aux navigateurs.
503	« Mais de manière on va dire continue , malheureusement, on n'a pas cette possibilité de continuer ... on va dire déjà à entretenir l'anglais que l'on pratiquait ... »		
568	« ça remonte à des années , et sans pratique , on va dire, un petit peu continuel ,... on perd . »		
601	« LA seule fois où j'ai eue à pratiquer, c'était dans un train où une personne se demandait par où sortir de la gare »		
602	« c'était à l'époque où je pratiquais donc j'ai réussi à lui expliquer comment sortir de la gare, par quel escalier prendre »		
719	« je pense que là, je manque singulièrement de ... bien de pratique ... et de vocabulaire pour s'exprimer dans la vie courante, même si on a vu beaucoup beaucoup de choses , voilà. »		

Sous thème 6

N° de ligne	Ce qu'elle dit de <u>l'objectif et de la motivation</u>	Mot clef	Définition
82	« <i>Grand défi</i> , on va dire, à l'arrivée »	défi	<i>Provocation à un combat singulier. Porter un défi.</i> <i>Toute provocation. Accepter, relever un défi.</i>
768	« <i>En plus, c'était à la fois un défi et ça faisait partie du boulot donc, il y avait un objectif bien bien particulier.</i> »		
776	« <i>l'objectif final n'est peut-être pas ciblé, alors que là, c'était ciblé... alors, c'était un défi, on va dire, personnel... mais pour un défi professionnel...</i> »		
495	<i>Il y a le côté quand même où c'était basé sur le... l'objectif, c'était quand même LE cours.</i>	objectif	<i>Provient de Objet, écrit anciennement object. Terme d'optique. être tourné du côté de l'objet qu'on veut voir. En termes de théologie, objet qui puisse faire notre bonheur. Terme de stratégie. tendre vers un point, un but, où l'on se propose d'arriver.</i>
729	« <i>c'est moins ancré... c'était moins l'objectif au départ, même si c'était nécessaire...</i> »		
766	« <i>l'objectif, la motivation, d'une part à l'époque c'était hum... obligé, un passage obligé...</i> »		
769	« <i>Là, mon objectif, ne voyageant pas ou très peu... il est difficile...</i> »		
770	« <i>Le seul objectif, ce serait encore de me motiver pour ma fille qui commence l'anglais.</i> »		
779	« <i>Une opportunité, (...) il faudrait vraiment que je me mette à (...) un défi, pour que je me fixe un objectif pour arriver à reprendre</i> »		
828	« <i>cela nécessite que je me prenne moi-même par la main et de me fixer un objectif, effectivement...</i> »		
831	« <i>mon objectif sera peut-être ma fille. (...) peut-être une motivation pour... pour m'accrocher et puis essayer de la suivre le plus longtemps possible... pour l'aider</i> »		

Thème 5 : sa façon d'enseigner

Sous thème 1

N° de ligne	Entretien	Mot clef	Définition
171	« joint à la parole , il y avait un effet visuel »	voir	<p><i>Il se dit par rapport à l'action ou à l'état d'une personne, d'une chose.</i></p> <p><i>Éprouver, essayer.</i></p> <p><i>Comprendre, s'apercevoir.</i></p>
173	« le fait d'avoir en même temps le visuel permettait quand même de mettre des mots plus facilement , de faire le lien facilement, »		
221	« de voir finale ment s'ils avaient finale ment bien compris ce qui avait vu la veille »		
223	« permettait déjà de voir , de lever éventuellement les... incompréhensions qui auraient pu en découler , »		
228	« permettaient d'une part de voir s'ils avaient effectivement acquis les notions suffisantes »		
273	« on a du matériel technique d'avion, (...) qui permet, on va dire, de montrer , à quoi ça ressemble , de pouvoir montrer (...), de voir à quelle partie de l'avion cela correspond ... »		
281	« voir un petit peu en réalité ce que c'est »		
283	« Les gens voient un peu ce que cela représente dans une maison »		
309	« effectivement , on voit les mêmes , (...) les mêmes éléments de l'avion, mais sous des vues différentes . »		

Sous thème 2

N° de ligne	Entretien	Mot clef	Définition
139	« <i>d'anticiper sur les questions</i> »	anticiper	du latin anticipare, de 'anti' pour 'ante' (avant) et de 'capere' (prendre). Même racine que 'capable'
141	« <i>anticiper sur des fonctionnements</i> »		

Sous thème 3

N° de ligne	Entretien	Mot clef	Définition
153	« <i>s'appuyer sur ce (...) qui est déjà la base d'un instructeur</i> »	base	<i>Basis ; terme grec signifiant marche, allure, pied ou plante du pied, du verbe grec qui exprime aller, et aussi avoir une assiette ferme. Ce qui, posé solidement, supporte le poids d'un corps. Bloc qui diminue de la base au sommet. Base d'un piédestal, d'une colonne.</i>
154	« <i>la base d'un instructeur même en français</i> »		
252	« <i>on s'est basé au départ sur les questions qui étaient en français au départ...</i> »		
255	« <i>on s'est basé là-dessus</i> »		
308	« <i>Ils ont déjà la base mécanique et on rajoute au fur et à mesure les différentes parties.</i> »		
730	« <i>Le cours, c'était quand même : répéter, répéter, répéter ... améliorer, améliorer... mais toujours baser...</i> »		

Sous thème 4

N° de ligne	Entretien	Mot clef	Définition
154	« on a une première colonne qui concerne les titres »	colonne	<i>Terme d'architecture. du latin columna, de columnen, soutien.</i>
155	« La deuxième colonne , (...) c'est l'essentiel du cours, les points clefs . »		
156	« La troisième colonne (...) sert à l'instructeur pour faire son cours, des exemples , »		

Sous thème 5

N° de ligne	Entretien	Mot clef	Définition
50	« il est toujours nécessaire je pense pour l' expérience , puisqu'ils ont des check-list, des listes réflexes, mieux... de mieux appréhender, on va dire, ce qu'ils doivent faire, c'est-à-dire qu'à partir du moment où on comprend le pourquoi des choses , il est peut-être plus facile de mémoriser et de ... et tout n'est pas forcément marqué dans une check-list donc peut-être d' appréhender plus facilement les impondérables ce qui permet d' apprendre à gérer un petit peu ce métier là . »	appréhender	Terme de pratique. Saisir au corps. Appréhender signifie proprement saisir des mains, puis saisir de l'esprit, puis prévoir, et, par le passage de la prévision à la crainte, redouter. Apprehendere, saisir. de 'ad' (à) et 'prehendere' (prendre, saisir par l'esprit), même racine que 'apprendre'
207	« en comprenant pourquoi les choses se passent comme ça, pourquoi il faut faire telle manipulation, à tel moment, ou suite à l'allumage d'un voyant de panne, etc., permet peut-être pour eux de mieux appréhender , de mieux le faire , de meilleurs réflexes . »		

Sous thème 6

N° de ligne	Entretien	Mot clef	Définition
134	« <i>et au fur et à mesure... disons que j'élaborais</i> »	élaborer	Faire subir par un labeur, par un travail, par une combinaison. Lat. elaborare, de e, et laborare, travailler
255	« <i>On en a profité pour re-élaborer certaines questions</i> »		
257	« <i>après, au fur et à mesure, (...) ils ont essayé d'élaborer des nouveaux tests,</i> »		
397	« <i>Et puis après sur la continuité d'élaborer donc ces fameux cours</i> »		
401	« <i>Bon, après ce travail – on va dire – de peaufinage, d'élaboration finale qui s'est faite... pour démarrer déjà</i> »		

Sous thème 7

N° de ligne	Entretien	Mot clef	Définition
50	« <i>qu'à partir du moment où on comprend le pourquoi des choses, il est peut-être plus facile de mémoriser</i> »	faire comprendre	Saisir par l'esprit.
207	« <i>en comprenant pourquoi les choses se passent comme ça (...) permet peut-être pour eux de mieux appréhender, de mieux le faire, de meilleurs réflexes.</i> »		
221	« <i>de voir finalement s'ils avaient finalement bien compris ce qui avait vu la veille</i> »		
223	« <i>permettait déjà de voir, de lever éventuellement les... incompréhensions qui auraient pu en découler,</i> »		
581	« <i>se comprendre dans les bases...</i> »		
793	« <i>la communication, ça passe quand même d'abord par l'écoute, comprendre l'autre...</i> »		

Sous thème 8

N° de ligne	Entretien	Mot clef	Définition
219	« je posais des questions et je demandais aux élèves donc d'essayer de me répondre »	interroger lever le doute réajuster	du lat. interrogare, de inter, entre, et rogare, demander. Faire des questions avec une certaine idée d'autorité, ou du moins avec une certaine idée d'important-ce dans la question. Faire des questions à quelqu'un pour s'assurer qu'il a bien appris certaines choses, qu'il possède certaines connaissances. Incertitude où l'on est sur la réalité d'un fait, la vérité d'une assertion. Rendre conforme à, rendre juste.
221	« de voir finale ment s'ils avaient finale ment bien compris ce qui avait vu la veille »		
223	« permettait déjà de voir , de lever éventuellement les... incompréhensions qui auraient pu en découler , »		
227	« cela permettait le réajustement »		
231	« et (...) faire une petite correction orale pour être sûr en fait de lever tout doute et puis corriger pour ne pas qu'ils restent avec une erreur »		

6 - 4 SYNTHESE DE LA GRILLE D'ANALYSE DE [AMELIE]

Thème 1 : Les différents acteurs de la formation

<u>Sous thème 1</u> : équipe	collègue	groupe	l'autre			<u>les autres</u>
<u>Sous thème 2</u> : soutien	appui	régularité	accompagner	esprit	en situation	<u>formateur d'anglais</u>
<u>Sous thème 3</u> : personnel	Je					<u>elle</u>

Thème 2 : Le rapport à la langue

<u>Sous thème 1</u> : panique	difficile	comprendre	traduire	barrière		<u>ses difficultés</u>
situation	limite	naturel	nuance	origine		
<u>Sous thème 2</u> : incontournable	communiquer	s'exprimer	échanger			<u>l'outil de communication</u>
<u>Sous thème 3</u> : niveau d'anglais au début	m'exprimer	en autonomie				<u>son usage de la langue</u>
paradoxe	Arriver à s'exprimer					

Thème 3 : Ce dont elle semble avoir besoin

<u>Sous thème 1</u> : s'imprégner	dans le bain	l'imprimé	être ancré		<u>l'imprégnation</u>
<u>Sous thème 2</u> : continuité	toujours	permanence			<u>la continuité</u>
<u>Sous thème 3</u> :					<u>la fluidité</u>
<u>Sous thème 4</u> :					<u>l'aisance</u>
<u>Sous thème 5</u> :					<u>la maîtrise</u>

Thème 4 : Ce qui semble important pour elle

<u>Sous thème 1 :</u>	<u>son envie</u>
<u>Sous thème 2 :</u>	<u>l'expérience</u>
<u>Sous thème 3 :</u>	<u>les nuances</u>
<u>Sous thème 4 :</u>	<u>le contact</u>
<u>Sous thème 5 :</u>	<u>la pratique</u>
<u>Sous thème 6 :</u>	<u>l'objectif et de la motivation</u>

Thème 5 : Sa façon d'enseigner

<u>Sous thème 1 :</u>	<u>voir</u>
<u>Sous thème 2 :</u>	<u>anticiper</u>
<u>Sous thème 3 :</u>	<u>base</u>
<u>Sous thème 4 :</u>	<u>colonne</u>
<u>Sous thème 5 :</u>	<u>appréhender</u>
<u>Sous thème 6 :</u>	<u>élaborer</u>
<u>Sous thème 7 :</u>	<u>faire comprendre</u>
<u>Sous thème 8 :</u>	<u>interroger – lever le doute - réajuster</u>

6 - 5 REGROUPEMENT DES SYNTHES

	Les différents acteurs de la formation en anglais			
THEMES	[ALEXIS]	[TANGUY]	[AMELIE]	[ANTOINE]
Les autres	<ul style="list-style-type: none"> - l'équipe - l'autre - l'auditoire 		<ul style="list-style-type: none"> - équipe - collègue - groupe - l'autre 	
Le formateur d'anglais	<ul style="list-style-type: none"> - soutien - donner - en situation - profitable - accompagner - améliorer 		<ul style="list-style-type: none"> - soutien - appui - régularité - accompagner - esprit - en situation - suivi 	<ul style="list-style-type: none"> - confiance - conseiller - discuter - faire répéter - encourager - traduire - équipe - orienter - rassurer - assister - s'adapter - évaluer - recherches - bonne intelligence
Elle/Lui	<ul style="list-style-type: none"> - initiative - moi-même - personnel - Je 		<ul style="list-style-type: none"> - personnel - Je 	<ul style="list-style-type: none"> - démarche personnelle - Je

	Le rapport à la langue			
THEMES	[ALEXIS]	[TANGUY]	[AMELIE]	[ANTOINE]
<u>ses difficultés</u>	<ul style="list-style-type: none"> - échanger - frustrer - ennemi - maîtriser la langue - acquérir et évaluer compétences en langue - hantise d'être à la hauteur 	<ul style="list-style-type: none"> - frustration - blocage - échange - origine scolaire - l'expression orale - la représentation sociale - évaluation professionnelle - perdre des automatismes 	<ul style="list-style-type: none"> - panique - traduire - situation - naturel - origine - comprendre - barrière - limite - nuance 	<ul style="list-style-type: none"> - barrière
<u>l'outil de communication</u>	<ul style="list-style-type: none"> - discuter - échanger 	<ul style="list-style-type: none"> - indispensable - échanger - obligé - établir le contact - habitudes de conversation - la base - s'exprimer - une aberration ? 	<ul style="list-style-type: none"> - incontournable - communiquer - s'exprimer - échanger 	
<u>son usage de la langue</u>	<ul style="list-style-type: none"> - niveau d'anglais au début - comparaison avec frère - comparaison avec l'informatique 	<ul style="list-style-type: none"> - niveau d'anglais au début - franchir - automatismes - apprendre - réflexes 	<ul style="list-style-type: none"> - niveau d'anglais au début - m'exprimer en autonomie - paradoxe 	<ul style="list-style-type: none"> - niveau d'anglais au début - aimer musique

	[ALEXIS]	[TANGUY]	[AMELIE]	[ANTOINE]
Ce dont ils semblent avoir besoin	- continuité - cheminement	- continuité – régularité	- continuité	- continuité
	- immersion	- imprégnation	- imprégnation	-
	- maîtrise	-	- maîtrise	- maîtrise
	- simplicité	- simplicité	-	- simplicité
	- aisance	- aisance	- aisance	-
	- esprit/culture	- cadre professionnel	- la fluidité	- ‘plan de bataille’
	- égalité - intégrer	- conditions réelles	-	- avis des autres
	- pérenniser	-	-	- capable de s’ouvrir à l’autre
	- challenge	-	-	-

	[ALEXIS]	[TANGUY]	[AMELIE]	[ANTOINE]
Ce qui semblent important – essentiel pour eux	- l'expérience	- expérience	- expérience	- expérience
	- la pratique	- la pratique	- la pratique	- structure
	- l'individu - le contact		- le contact	- relationnel
	- simplicité	- simplicité		- simplicité
	- s'enrichir - se révéler	- aimer/apprécier	- son envie	- satisfaction
	- réalité - pas d'approximatif	- faire face - formation transverse	- les nuances	- précision - procédure - définir
	- respect			- honneur - respect
	- la pédagogie	- travail personnel - s'approprier	- l'objectif et la motivation	- même langage

	[ALEXIS]	[TANGUY]	[AMELIE]	[ANTOINE]
Leurs façons d'enseigner	- voir/visualiser	- voir/visualiser	- voir	- voir/visualiser
	- but, fonction, spécificité	- but et objectif	-	- but
	- colonne	- colonne	- colonne	- colonne
	- méthode	- canevas – officiel	- base	- canevas – officiel - travail de fond
	- élaborer	- préparation	- élaborer	- préparation
	- appréhender	- s'approprier	- appréhender	- s'approprier
	- faire comprendre	- faire comprendre - comment	- faire comprendre	- faire comprendre - expliquer le comment
	- évaluer – évoluer - restitution	- évaluation	- interroger - lever le doute - rajuster	- évaluer
	- qualité	- dynamisme - bouger	- anticiper	- répondre aux besoins

6 - 6 LES PARTIES DU DISCOURS ET CALIBRATION DES ENTRETIENS

6-6-1 Délimitation des parties et sous parties des discours :

Partie A : Qu'est qu'un bon professionnel ?

- maîtrise
- aisance
- expérimenté
- méthodique – structure – canevas - procédure
- investissement personnel - autonome
- déontologie - respect - principe
- travail personnel et collectif
- cadre – évaluation professionnelle

Partie B : Ce que devrait être la formation professionnelle

- pratique
- continue
- durable
- transverse - plusieurs acteurs

Partie C : la communication professionnelle

- en situation professionnelle – courante
- paradoxe - déséquilibre
- simplicité
- contact – relationnel - individu

6-6-2 Calibration [ALEXIS]

	[ALEXIS]	Qu'est qu'un 'bon' professionnel
Maîtrise		<ul style="list-style-type: none"> - « aujourd'hui avec la maîtrise de plus en plus acquise par les formateurs » - « la maîtrise qu'il est nécessaire d'acquérir pour pouvoir faire un cours en anglais, ce n'est pas quelque chose qui s'acquière en 6 mois, un an ou 2 ans » - « Donc il faut avoir une maîtrise de l'anglais, une maîtrise technique de l'anglais et une maîtrise de la pédagogie et en français et en anglais » - « il devient essentiel pour les mécaniciens et pour les pilotes de pouvoir maîtriser l'anglais de façon à pouvoir être totalement intégrés avec les armées étrangères. » - « pour la partie formation pure et l'objectif de l'armée de l'air qui est d'obtenir de créer une école européenne, avec 7 à 8 pays étrangers, il est essentiel que l'anglais soit plus qu'une maîtrise technique. » - « le seul point commun que l'on a c'est la langue anglaise et donc on a toujours essayé de discuter même si ça a été de plus en plus facile, ça a toujours été un point de blocage. Je ne maîtrise pas la langue anglaise au point de pouvoir discuter couramment avec les gens » - « maîtriser un petit peu l'anglais, et surtout aussi maîtriser le langage technique » - « quand on a intégré les belges il n'était plus question de faire un travail approximatif »
Aisance		<ul style="list-style-type: none"> - « des fois on était incapable de pouvoir, de pouvoir transmettre notre savoir puisque ayant une aisance en français, on se lance en anglais de la même façon et puis là d'un coup on est devant le mur et puis là c'est fini, c'est gros silence, on est perdu et là on se retourne vers lui et on fait euh euh « Comment on dit ça ? » Et bien c'est une horreur quoi. » - « ce qui est extrêmement difficile puisque quand on est très à l'aise dans son domaine d'activité et en français et qu'on essaye de transmettre (...) tout ce que l'on sait dans une langue qui est très difficile (...) pour des gens qui ne sont que (...) au niveau scolaire (...) on est obligé de (...) faire le minimum. (...) c'est très frustrant »

Expérimenté	<ul style="list-style-type: none"> - « Un formateur n'enseigne que dans sa catégorie puisqu'il n'y a que dans ce domaine là qu'il a des compétences théoriques parce qu'il a suivi formation initiale à Rochefort et pratiques parce qu'il a quand même pratiqué pendant quelques années, il a une connaissance aéronautique, une expérience qui est extraordinaire »
Méthodique – structuré – canevas - procédure	<ul style="list-style-type: none"> - « Quelqu'un qui est recruté en tant que formateur sur une base école, en l'occurrence à Tours, doit appréhender la méthodologie de des cours à donner. » - « on va on va suivre une méthode pédagogique simple puisque nous avons notre trois colonnes » - « on pourrait très bien aller en Suède ou en Finlande qui maîtrisent l'anglais parfaitement et voir un petit peu leur méthode de travail. » - « Ce serait extrêmement gratifiant d'un point de vue technique d'être intégré dans un escadron d'une unité opérationnelle finlandaise, suédoise, danoise, anglaise, américaine, de voir leurs méthodes de travail, de pouvoir pratiquer la langue, alors là H24, » - « essayer de parler avec un allemand en anglais, de leurs propres méthodes de travail, de leur propres formations, de leurs leur hobbies, - « [informatique] chaque formateur ayant sa propre (...) méthode pédagogique personnelle - « même ei je je, si il faut mesurer euh ce que je vais dire, un mécanicien qui est brouillon n'est pas un bon mécanicien - « pour voir si vous êtes dans le timing du planning, si vous respectez les procédures pédagogiques »
Investissement personnel - Autonome	<ul style="list-style-type: none"> - « Oui, là c'est de l'autoformation » - « je me le suis auto évalué » - « J'ai été amené à personnellement, à prendre le manuel d'utilisation de l'Alpha Jet en anglais (...) qu'était pas tout à fait pour le même appareil » - « [informatique] J'ai donc pris l'initiative de réaliser moi-même des scénarios pédagogiques adaptés à mes besoins, des produits informatiques adaptés à mes besoins que j'ai réalisés » - « il a fallu que je compare la version française, que je compare la version anglaise » - « pouvoir arriver à se débrouiller plus ou moins seul »

	<ul style="list-style-type: none"> - « Commentaires personnels dans la troisième colonne, » - « on fait quand même avec sa propre personnalité et son propre cheminement pour pouvoir faire ses cours d'une part » - « ça demande un gros travail personnel même si on reçoit une formation initiale » - « avec toujours un travail personnel important bien sûr, » - « je suis arrivé par ce que l'on m'a apporté, par un peu de travail personnel, par les échanges et tout ça, à pouvoir donner l'enseignement que je devais donner » - « j'ai vu le travail qu'il fallait que je fournisse moi-même euh, et et et par l'enseignement, que j'ai reçu, par le travail personnel » - « ce travail soit fait personnellement, c'est-à-dire en individuel quand on est tout seul à le réaliser » - « moi je je, personnellement, je suis mécanicien d'origine mais je me suis tellement tellement réalisé dans le l'enseignement »
Déontologie - respect - principe	<ul style="list-style-type: none"> - « [informatique] Ces produits je les ai malgré tout réalisés en en respectant la charte » - « respect pour le matériel euh, c'est assez révélateur d'un bon mécanicien... » - « si vous respectez les procédures pédagogiques » - « le respect du planning du cours, le respect du timing dans son heure de cours »
travail personnel et collectif	<ul style="list-style-type: none"> - « [informatique] ces produits bien sûr on les a travaillé au sein de notre équipe » - « [informatique] ça a été vraiment un travail d'équipe » - « ce travail a été corrigé par notre formateur anglais » - « il y a aussi un travail avec le formateur sur place » - « ça demande un gros travail personnel même si on reçoit une formation initiale » - « Il a aussi également travaillé sur nos cours qu'on avait ... qu'on avait essayé de traduire en anglais » - « je suis arrivé par ce que l'on m'a apporté, par un peu de travail personnel, par les échanges et tout ça, à pouvoir donner l'enseignement que je devais donner »

	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>Que ce travail soit fait personnellement, c'est-à-dire en individuel quand on est tout seul à le réaliser, ou un travail en groupe parce que quand on est en équipe, c'est encore plus important de pouvoir le faire en équipe de façon à ce que ce travail soit homogène au sein d'un groupe d'enseignants qui doivent donner le même enseignement »</i> - « <i>la chose la plus valorisante pour soi, c'est de pouvoir apporter quelque chose à un. C'est parce que les autres retiennent, c'est parce que les autres savent que l'on est riche. Etre riche c'est pas avoir beaucoup de chose pour soi, c'est de savoir donner plein de choses aux autres »</i> - « <i>apporter aux autres et voir les autres s'enrichir c'est ça, le retour est extraordinaire ! »</i>
Cadre – évaluation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>Donc toutes ces subtilités toutes ces nuances déjà en français déjà c'était un beau challenge, le faire en français pour les mécaniciens, en anglais pour les pilotes, c'est un double challenge »</i> - « <i>nos compétences linguistiques sont telles qu'il est très difficile d'évaluer dans ce domaine là. (...) Donc la capacité technique du formateur doit être aussi évaluée »</i>

	[ALEXIS]	La communication
En situation professionnelle – courante	-	<ul style="list-style-type: none"> « il y a une un échange entre le formateur et le le les stagiaires » « j'aime le contact avec les gens, donc naturellement déjà j'aime pouvoir échanger, discuter de tout de rien, de voir l'intérêt des gens, leurs affinités et et partager » « mais essayer de parler d'échanger en anglais sur des sujets aussi variés que ça et courants, c'est extrêmement difficile quand on ne maîtrise pas la langue » « à force de les entendre parler en anglais, j'ai de mieux en mieux capter le message qui était transmis » « essayer de parler avec un allemand en anglais, de leurs propres méthodes de travail, de leur propres formations, de leurs leur hobbies »
paradoxe - déséquilibre	-	<ul style="list-style-type: none"> « peut-être par manque de vocabulaire, courant pas technique, courant » « Je n'ai pas un anglais courant dans tous les cas (...) j'ai qu'un anglais technique »
Simplicité	-	<ul style="list-style-type: none"> « on va on va suivre une méthode pédagogique simple puisque nous avons notre trois colonnes » « on a simplifié les questions en anglais (...) sur des subtilités de langage qu'il était pas question de reproduire en anglais » « quand on tombe sur un point bloquant, il y a toujours après un moyen de partir en déviation et d'expliquer par un autre moyen peut être plus simpliste, (...) mais on prend l'habitude de prendre un chemin de traverse pour pouvoir expliquer les choses ».
Contact – relationnel - individu	-	<ul style="list-style-type: none"> « puisqu'on serait qu'un individu au sein de cette structure » « au point de vue de l'esprit, de la culture, c'est pas du tout la même culture, ces gens là, ils travaillent pas comme nous, ils fonctionnent pas comme nous ». « culturellement parlant, linguistiquement parlant, et techniquement parlant, ça ne peut que apporter des choses extraordinaires »

	[ALEXIS]	La formation professionnelle
pratique		<ul style="list-style-type: none"> - « <i>Un formateur n'enseigne que dans sa catégorie puisqu'il n'y a que dans ce domaine là qu'il a des compétences théoriques parce qu'il a suivi formation initiale (...) et pratique »</i> - « <i>[élèves] qu'ils aient une connaissance (...) théorique (...) avant d'entamer pratiquement leur métier au sein de leur unité »</i> - « <i>Ce serait extrêmement gratifiant d'un point de vue technique d'être intégré dans un escadron d'une unité opérationnelle finlandaise, suédoise, danoise, anglaise, américaine, (...) de pouvoir pratiquer la langue, alors là H24 »</i> - « <i>on serait obligé de parler anglais et on formerait l'oreille, on aurait un vocabulaire courant bien plus important, on aurait un vocabulaire technique que l'on maîtriserait pratiquement »</i>
continue		<ul style="list-style-type: none"> - « <i>En formation, c'est jamais terminé »</i> - « <i>être intégré dans un escadron d'une unité opérationnelle finlandaise, suédoise, danoise, anglaise, américaine, de voir leurs méthodes de travail, de pouvoir pratiquer la langue, alors là H24 »</i>
durable		<ul style="list-style-type: none"> - « <i>pour ne pas perdre ses compétences de pilote, on va lui permettre de voler régulièrement (...) de manière à garder leurs qualifications »</i> - « <i>on se lance en anglais de la même façon et d'un coup on est devant le mur et c'est fini, c'est gros silence, on est perdu »</i> - « <i>pour pouvoir maintenir notre statut de formateur qualifié »</i> - « <i>cette qualité de formation ne peut acquise que si on maintient des gens au sein de ces unités pour leurs compétences »</i>
transverse - plusieurs acteurs		<ul style="list-style-type: none"> - « <i>les stagiaires eux-mêmes avaient un formulaire à remplir pour donner leur avis sur le cours »</i> - « <i>De la même façon, le cours anglais a été évalué par des moniteurs belges, enfin moniteurs pilotes des armées belges qui sont au sein des armées françaises pour former leur personnel également et qui sont venus en cours, qui ont évalué ce cours en anglais et qui ont donné leur avis sur le niveau »</i> - « <i>même si aujourd'hui une partie de leur formation initiale de pilote est faite en anglais, ils ne maîtrisent pas l'anglais couramment »</i>

	- « <i>[élèves] on intègre énormément de mots techniques et ces mots techniques, même s'ils maîtrisent l'anglais ils ne maîtrisent pas ces mots techniques</i> »
--	---

6-6-3 Calibration [TANGUY]

	[TANGUY]	Qu'est qu'un 'bon' professionnel ?
Maîtrise	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>C'est frustrant et puis on... on est quand même l'image de l'instructeur malgré tout. Je ne suis pas là pour leur faire un cours d'anglais. Je n'en suis absolument pas capable. Je ne suis pas là pour ça. Mais malgré tout, la personne qui est en face de nous, un élève, il se dit : « Normalement, c'est l'instructeur ». Il se représente l'instructeur en tant que tel »</i> - « <i>[être la référence ?]</i>« <i>quelque part oui...Malgré tout... Enfin, ce n'est même pas quelque part, c'est oui : on est forcément perçu comme ça. »</i> - « <i>maîtriser un petit peu l'anglais, et surtout aussi maîtriser le langage technique »</i> 	
Aisance	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>ce serait bien d'aller plus loin pour être plus à l'aise derrière »</i> - « <i>J'ai vu que cela n'allait pas. Je n'étais pas forcément à l'aise et en face le message ne passait pas forcément »</i> - « <i>le vocabulaire courant, de telle sorte à être plus à l'aise avec ce vocabulaire là »</i> - « <i>A être plus à l'aise en compréhension orale, puis, plus à l'aise en expression orale aussi »</i> 	
Expérimenté	- « <i>[L'expérience (...) acquise, quelque chose d'important pour toi?]</i> « Ah, oui! Incontestablement. C'est mieux... »	
Méthodique – structuré – canevas - procédure	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>avec une structure à respecter... surtout sur la deuxième colonne... première et deuxième colonnes »</i> - « <i>il y a le canevas type... qu'on suit finalement avec notre 3-colonnes »</i> - « <i>j'ai toute une préparation de mes cours à mettre au point par écrit, enfin, à reprendre ce qui existe, parce qu'il existe un canevas officiel »</i> - « <i>Reprendre le canevas officiel et me l'approprier »</i> 	
Investissement personnel -	- « <i>la troisième colonne qui est le côté... personnel que nous on travaille, notamment dans la préparation, pour</i>	

Autonome	<p><i>apporter des explications »</i></p> <p>- « Reprendre le canevas officiel et me l'approprier.(...) Ça, c'est mon travail plutôt personnel »</p>
Déontologie - respect - principe	<p>- « dans un avenir proche, cela va être obligatoire de respecter certains critères. Donc, la formation en fait partie. »</p> <p>- « avec une structure à respecter... surtout sur la deuxième colonne... première et deuxième colonnes »</p> <p>- « il y a un timing à respecter. Forcément on est soumis à des horaires »</p> <p>- « ce n'est pas le principe de l'instructeur qui parle, de l'élève qui écoute et puis ils notent, ils débrouillent. »</p> <p>« L'objectif premier c'est de lui... bah de lui expliquer. Ensuite il faut qu'il ait absolument compris, et bien sûr, qu'il ait retenu »</p> <p>- « je n'ai pas l'habitude que cela soit un monologue »</p>
travail personnel et collectif	<p>- « voir comment les gens travaillent, (...) et... pouvoir discuter ensemble... »</p> <p>- « notre travail est évalué par... un responsable instruction »</p> <p>- « Ils répondent individuellement ou à plusieurs. le but, c'est que tout le monde ait compris »</p>
Cadre – formation – évaluation professionnel	<p>- « les échanges... Voilà, on se rend compte que malgré tout dans le cadre professionnel, on en a besoin lorsque on est à l'extérieur, en opérations extérieures. Ça c'est vrai que on en a besoin... »</p> <p>- « je suis (...) depuis longtemps convaincu que l'anglais est indispensable pour sa carrière professionnelle pour... dans une carrière professionnelle quel qu'elle soit... »</p> <p>- « Dans le cadre professionnel, je suis allé en Italie ».</p> <p>- « si je suis objectif... La logique voudrait que je sois évalué sur ma capacité à donner des cours en anglais à des élèves pilotes, enfin à des..., dans le cadre de mon métier, dans le cadre professionnel. Et non pas dans le cadre général. Ça, c'est ce qui me paraît le plus logique par rapport à ce qu'on me demande aujourd'hui de faire. Ce serait plutôt ce côté-là qui devrait être évalué dans tous les cas »</p> <p>- « [le TOEIC] Ça ne veut pas dire pour autant que pour faire ce que j'ai à faire dans le cadre professionnel, je le ferai correctement en anglais ».</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - « [le TOEIC] Mais si je parle dans le cadre professionnel, c'est le seul moyen que j'ai » - « [évaluation en anglais] Je n'ai pas d'évaluation puisque... Si, enfin,... Mon anglais va être évalué par toi, puisque c'est toi qui viendras en cours et qui me dira : « Attention, ça, ça va ; ça, ça va pas dans ta façon de t'exprimer ou autre, bref... » - « ce qu'on a fait ensemble... bien de toute façon cela me paraissait évident : c'est mon évaluation tout court (...) »
--	--

	[TANGUY]	La communication
En situation professionnelle – courante –	<ul style="list-style-type: none"> - « les échanges... Voilà, on se rend compte que malgré tout dans le cadre professionnel, on en a besoin lorsque on est à l'extérieur, en opérations extérieures. Ça c'est vrai que on en a besoin... » - « tout l'échange va se faire en anglais avec eux. Donc, toute la formation va se faire en anglais » - « On écrit mais effectivement, tout est basé sur l'échange. De toute façon c'est primordial » 	
paradoxe - déséquilibre	<ul style="list-style-type: none"> - « de telle sorte à... à, comment dire, à ... acquérir un vocabulaire... courant qu'on utilise pas forcément ou que l'on n'a pas forcément le temps d'utiliser (...) puisque ici on utilise un terme, vocabulaire technique » - « pour le vocabulaire courant, de telle sorte à être plus à l'aise avec ce vocabulaire là » - « C'est frustrant et puis on... on est quand même l'image de l'instructeur malgré tout. Je ne suis pas là pour leur faire un cours d'anglais. Je n'en suis absolument pas capable. Je ne suis pas là pour ça. Mais malgré tout, la personne qui est en face de nous, un élève, il se dit : « Normalement, c'est l'instructeur ». Il se représente l'instructeur en tant que tel » - « [être la référence ?] « quelque part oui...Malgré tout... Enfin, ce n'est même pas quelque part, c'est oui : on est forcément perçu comme ça. » 	
Simplicité	<ul style="list-style-type: none"> - « peut-être trouver encore d'autres mots différents, des mots simples pour pouvoir donner une deuxième explication, voire une troisième... » - « même avec des mots simples. Parler technique, mais avec des mots simples... pas forcément qu'avec des termes techniques » - « pour que le message passe clairement et simplement » 	

	- « Ce seront des phrases simples avec des mots très simples »
Contact – relationnel - individu	<ul style="list-style-type: none"> - « je n'ai pas l'habitude que cela soit un monologue » - « De tout façon en anglais, bien, je pense que la grosse difficulté, cela va être l'échange... » - « forcément dans le cadre de l'échange, c'est là où cela va être dur ».

	[TANGUY]	La formation professionnelle
pratique	<ul style="list-style-type: none"> - « la partie dynamique, (...) C'est la maquette; elle est à l'échelle une. Et donc là, on va retrouver tout ce qui est commandes de vol de l'avion, tous les systèmes qui permettent de faire fonctionner l'avion sur les trois axes » - « C'est surtout que ça leur permet de voir comment fonctionnent les éléments alors qu'ils ne les verront pas forcément, même avion au sol, puisque tout les éléments internes sont recouverts... enfin sont enfermés dans des compartiments » - « Après, avec les élèves, on va en escadron et puis on prend un avion, et puis là on... on fait un tour avion... pour voir ce qu'il y a à voir (...) avant de monter dans l'avion » - « on peut toujours aller voir... en unité si on a une question particulière sur une dépose, sur un point particulier » - « C'est là où je voulais en venir en fait : entre le fait d'avoir une formation ici, même ensemble... (...) Et, être noyé là-bas... (...) Bien, pour ce genre d'exercice, ce mode de communication, le fait d'avoir été noyé au préalable dedans, pendant un certain temps, je pense que ça nous aide derrière à pouvoir oui, dialoguer, converser... » - « le fait d'être noyé dedans, on entend, on s'habitue, on est obligé de faire avec, donc ça nous force à ... à nous améliorer. Ça nous fait évoluer forcément. Ça nous tire par le haut ». - « Ensuite, derrière ce stage, ce (...) qui serait bien ce serait de partir en Angleterre et d'être noyé dedans » - « ils sont obligés de réfléchir sur.. ». 	

	<ul style="list-style-type: none"> - « Dans tous les cas, de façon spontanée, je pose des questions pour... amener à une réflexion » - « Donc, je comprends que leur formation [des élèves] soit en anglais. c'est une façon de baigner très rapidement ». - « je pense que c'est là-dessus où ça me ferait vraiment avancer si je partais noyé dans le truc... » - « on redécortique le texte, ce qui nous permet de voir en même temps du vocabulaire, de la grammaire » - « [ce qui te gênait c'est qu'on te disait que tu pouvais prendre part à la plupart des situations...] « Voilà oui... « faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage, d'une région ou de la langue... où la langue est parlée... »
continue	<ul style="list-style-type: none"> - « Derrière, c'est clair que... même si on fait quatorze, dix-huit ou vingt semaines d'anglais,... si je ne refais pas d'anglais régulièrement, si je me mets pas... si je ne retourne pas à faire une petite formation régulièrement, ou si je n'entretiens pas régulièrement cet anglais, ça ne sert à rien. Il faut absolument derrière continuer... C'est ce qu'on essaie de faire un peu ensemble » - « Non, non, il faut continuer derrière parce que si on s'arrête, c'est foutu, c'est perdu, c'est sûr. Non, il faut continuer derrière » - « J'aimerais tous les jours mais c'est pas facile parce que forcément quand on est en cours, on ne peut pas être en train de faire de l'anglais »
durable	<ul style="list-style-type: none"> - « Mais je pense que le mieux, c'est d'être noyé dedans, parce que cela va s'ancrer, s'ancrer, s'ancrer » - « Même (...) règles simples de grammaire, elles se (...) volatilisent (...) malgré tout » - « Là, je n'ai plus fait d'anglais jusqu'à aujourd'hui, (...). Et bien, je suis sûr que si je devais reparler en anglais, j'ai perdu cet automatisme : je vais repenser en français pour pouvoir parler en anglais. Et en fait, c'est ça que j'aimerais franchir » - « il n'y a pas la spontanéité. C'est... plus d'une fois quand on a été ensemble à faire nos exercices oraux... plus d'une fois : « Purée ! Mais oui, c'est ce mot là ! Mais oui, je le sais ! » Mais je n'ai pas le réflexe ; c'est plus ancré.

	<p><i>Ce n'est pas que je sache pas le mot, mais...ça ne me vient pas... »</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - « <i>Ça ne me vient plus ; je ne m'en souviens pas sur le moment de façon spontanée... »</i> - « <i>[sur le terrain anglophone], qu'est-ce toi cela t'apporterait de plus ?]Des automatismes... dans ma façon de m'exprimer... »</i> - « <i>Le fait d'être noyé dans... dans la langue nous impose à prendre des réflexes »</i> - « <i>je pense que ce seront des réflexes que l'on va plus facilement garder »</i> - « <i>Mais je n'ai pas le réflexe ; c'est plus ancré. Ce n'est pas que je sache pas le mot, mais...ça ne me vient pas... »</i>
transverse - plusieurs acteurs	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>Donc, je comprends que leur formation [des élèves] soit en anglais. c'est une façon de baigner très rapidement »</i> - « <i>De toute façon, il y a un retour d'expérience [des élèves] qui est direct... »</i> - « <i>en fin de stage, il y a ce qu'on appelle la table ronde où tous les stagiaires récapitulent un petit peu (...) Et il y a une partie instruction sur les cours dispensés »</i> - « <i>Ensuite, derrière ce stage, ce qu'il me plairait moi, enfin, que je trouve qui serait bien ce serait de partir en Angleterre et d'être noyé dedans »</i> - « <i>le fait d'être noyé dedans, on entend, on s'habitue, on est obligé de faire avec, donc ça nous force à ... à nous améliorer. Ça nous fait évoluer forcément. Ça nous tire par le haut »</i> - « <i>Le fait d'être noyé dans... dans la langue nous impose à prendre des réflexes »</i>

6-6-4 Calibration [AMELIE]

	[AMELIE]	Qu'est qu'un 'bon' professionnel ?
Maîtrise	<ul style="list-style-type: none"> - 118 « il faut une maîtrise de base on va dire d'anglais courant... » - 350 « maîtriser un petit peu l'anglais, et surtout aussi maîtriser le langage technique » - 406 « on est beaucoup plus à l'aise, on maîtrisait suffisamment» - 444 « on a des petites nuances de vocabulaire qui nous paraissent à nous très basiques et que là, on ne maîtrise pas en anglais» - 624 « c'était aussi, au départ un petit peu la difficulté, d'arriver à maîtriser totalement de A à Z le cours en anglais » 	
Aisance	<ul style="list-style-type: none"> - 406 « on est beaucoup plus à l'aise, on maîtrisait suffisamment» - 498 « si on s'exprimait sur des sujets totalement différents pour acquérir une aisance de parole » - 804 « je veux dire, moi je me suis sentie à l'aise avec cette démarche et je me suis senti progresser » - 859 « j'ai un collègue, qui était passé en cours, à un moment donné, qui m'a écouté, et c'est vrai, il me disait qu'il me sentait à l'aise dans ma manière de s'exprimer » 	
Expérimenté	<ul style="list-style-type: none"> - 32 « Je dirais même nécessaire, nécessaire parce que pour transmettre euh euh, on va dire quelque chose, il est toujours important d'avoir soi-même l'occasion de travailler sur le matériel déjà aéronautique en général, donc d'abord une expérience passée » - 315 « l'expérience, on en a parlé. Ca il me semble que ça, c'est indispensable. » 	
Méthodique – structuré – canevas - procédure	<ul style="list-style-type: none"> - - 343 « la structure du cours au départ a été exactement la même, » 	

Investissement personnel - Autonome	<ul style="list-style-type: none"> - 32 « <i>il est toujours important d'avoir soi-même l'occasion de travailler sur le matériel</i> » - 372 « <i>Entre temps, personnellement, (...), quand je rentrais du boulot, une fois que la petite était au lit, bien, c'était (...), du travail de ce côté-là</i> » - 418 « <i>Alors de manière personnelle aussi par... je mettais abonnée à une revue anglaise</i> » - 421 « <i>Donc à titre personnel, pareil, on travaille, toujours ce travail de fond en lui même que ce soit avant les cours, les jours avant ou en continu, par petits temps...</i> » - 776 « <i>l'objectif final n'est peut-être pas ciblé, alors que là, c'était ciblé... alors, c'était un défi, on va dire, personnel... mais pour un défi professionnel... »</i> - 810 « <i>Donc cette démarche personnellement m'a convenue... Est-ce qu'elle convient à tout le monde, je ne sais pas, mais moi personnellement, oui... »</i> - 821 « <i>Eventuellement, oui, de reprendre (...) seule avec l'aide de temps en temps de quelqu'un... »</i> - 828 « <i>cela nécessite que je me prenne moi-même par la main et de me fixer un objectif, effectivement... »</i> - 842 « <i>certes l'apprendre d'une langue vient de la personne elle-même, de la volonté qu'elle met à vouloir apprendre... Elle vient aussi ... de ceux qui dispense cette chose (...) je pense que toutes les personnes qui nous ont aidés... voilà, nous ont fait... ont fait tout... de telle manière que l'on avance... Je pense que ça c'est important de à dire quand même... »</i> - 864 « <i>Voilà, j'étais autonome... du moins, dans mon cours, attention ! Dans mon domaine... »</i> - 867 « <i>J'arrivais à une certaine autonomie... Il y a des moments où ça coïncait parce qu'une question était peut-être plus pertinente ou nouvelle, etc. Mais j'arrivais à rebondir »</i>
Déontologie - respect - principe	-

travail personnel et collectif	<ul style="list-style-type: none"> - 292 « <i>C'est toujours un travail d'équipe</i> » - 297 « <i>C'est toujours un travail qui vient se rajouter à celui des autres spécialités.</i> » - 386 « <i>on a travaillé donc par petits groupes.</i>». - 466 [Un <i>travail</i> donc d'accompagnement?] « Ah oui oui oui... <i>Tout à fait !</i> » - 821 « <i>Eventuellement, oui, de reprendre (...) seule avec l'aide de temps en temps de quelqu'un...</i> » - 831 « <i>mon objectif</i> sera peut-être ma fille. (...) peut-être <i>une motivation</i> pour... pour <i>m'accrocher</i> et puis <i>essayer de la suivre</i> le plus longtemps possible... <i>pour l'aider</i> » - 850 [<i>estime et reconnaissance partagées</i>] - « <i>Une reconnaissance partagée (...) C'est toujours un travail d'équipe. Il faut quelqu'un de volontaire qui a envie d'apprendre, sinon, ça ne sert à rien, mais que la personne en face aussi, soit à l'écoute, voilà, en permanence et je crois que c'est ce qui s'est produit du début à la fin.</i> »
Cadre – formation – évaluation professionnel	<ul style="list-style-type: none"> - 534 « <i>il y a quand même le contexte</i> effectivement on va dire <i>anglais courant</i> où là, il faut <i>sortir du domaine professionnel</i> (...) mais <i>s'immerger</i> effectivement <i>dans de l'anglais courant.</i> » - 556 « [<i>dans un contexte professionnel</i>] <i>professionnel</i> oui, parce qu'en fait, on parle des mêmes choses » - 710 « moi je <i>distinguerai</i> quand même... <i>le professionnel</i> et le, le ... et l'extraprofessionnel, c'est-à-dire <i>la vie courante...</i> » - 716 « <i>par contre</i>, 'prendre part à une <i>conversation</i>, s'exprimer oralement en continu et écrire', là, je dirais vraiment basique, <i>A1</i>, pour tout ce qui est '<i>extrapro</i>'... - 722 « je me situerais en <i>B1</i> pour le <i>professionnel</i> »

	[AMELIE]	La communication
En situation professionnelle – courante	<ul style="list-style-type: none"> - 324 « <i>d'échanger</i> bien sûr (...) des questions ou un <i>dialogue</i>, etc. ... de <i>transmettre</i> quelque chose, d'avoir envie de <i>communiquer</i> ! Voilà, de <i>communiquer avec les autres</i> ! » - 547 « <i>avec des anglais</i>, où là <i>on s'est retrouvé</i> alors... de part et d'autres, eux ne sachant pas un mot de français et nous un mot d'anglais... dans <i>une situation au niveau échange technique</i>... » - 550 « on avait toujours <i>le même type d'avion</i>, donc <i>on arrivait toujours</i> à par des gestes à <i>communiquer</i> un petit peu, mais c'était très <i>restreint</i> en fait » - 552 « un <i>week-end à Londres</i>, et bien... pour <i>demandeur son chemin</i> ou quelque chose, et bien... pareil, <i>on se rend compte</i> que (...)... et bien là, le <i>niveau d'anglais</i>, il était <i>zéro</i> !... » - 558 « on était <i>dans le même</i> euh... purement <i>militaire</i>, donc les <i>échanges</i> étaient un petit peu plus <i>faciles</i>. » 	
paradoxe - déséquilibre	<ul style="list-style-type: none"> - 642 « en tant que <i>frontalière</i>, j'ai fait de l'<i>allemand</i>... <i>sans</i> grand succès, je l'avoue » - 643 « avec l'<i>alsacien</i>, j'ai quand même tendance à <i>avoir entendu</i> dans ma <i>jeunesse</i> des <i>langues germaniques</i> » - 645 « j'ai eu l'occasion d'avoir <i>deux allemands en cours</i>, où <i>malheureusement</i>, je ne suis pas arrivé à décrocher... <i>deux mots</i>, deux, trois <i>d'allemands</i>, » - 645 « justement, <i>j'étais dans la phase anglais</i>... et que du coup, je <i>n'arrivais absolument pas</i> à... à formuler quelques mots <i>en allemand</i>, même si mon niveau n'était pas excellent en allemand. » - 649 « <i>Normalement</i>, j'aurais été <i>sensée</i>... on va dire, donner quelques phrases ou <i>m'aider</i> un petit peu avec quelques mots d'<i>alsacien</i> que, que, que <i>je connais</i>. Et là, je m'en suis <i>sentie</i> complètement <i>incapable</i>... » 	
	<ul style="list-style-type: none"> - 471 « il m'arrivait <i>fréquemment</i> à un moment donné que arrivé en français, je <i>ne trouvais plus le mot</i>... le vocabulaire justement... <i>en français</i>, ce qui paraissait un petit peu (petit rire) <i>paradoxal</i>... Parce qu'on avait tellement de <i>mal de passer du français à l'anglais</i>... donc c'était quand même un <i>signe que les choses avançaient</i>... <i>On se pose quand même des questions</i> » 	

	<ul style="list-style-type: none"> - 710 « [niveau d'anglais] moi je distinguerai quand même... le professionnel et le, le ... et l'extraprofessionnel, c'est-à-dire la vie courante... » - 716 « par contre, 'prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire', là, je dirais vraiment basique, A1, pour tout ce qui est 'extra pro'... » - 721 « Alors qu'en professionnel, bien c'était ça qui était ciblé aussi, l'objectif quand même (...)je me situerais en B1 pour le professionnel » - « [un déséquilibre ?] Oui ! oui, oui, oui... Mais qui était et qui je pense, reste »
Simplicité	<ul style="list-style-type: none"> - 119 « faire des phrases, utiliser un vocabulaire simple »
Contact – relationnel - individu	<ul style="list-style-type: none"> - 114 « [avec interprète] donc une déformation peut-être aussi de l'information, une difficulté de contact » - 462 « Pour comprendre aussi dans leurs esprits, tu as fait l'interface. » - 593 « plusieurs mois... oui. De part et d'autre, on aurait pu approfondir, et la langue et le contact au niveau technique, tout à fait »

	[AMELIE]	La formation professionnelle
pratique		<ul style="list-style-type: none"> - 203 « [à la fin, tu leur expliques comment ?] (...) la pratique... » - 273 « on a du matériel technique d'avion, (...) qui permet, on va dire, de montrer, à quoi ça ressemble, de pouvoir montrer (...), de voir à quelle partie de l'avion cela correspond... » - 281 « voir un petit peu en réalité ce que c'est » - 282 « on fait des analogies aussi des fois avec du matériel (...) d'une maison » - 602 « c'était à l'époque où je pratiquais donc j'ai réussi à lui expliquer comment » - 719 « je pense que là, je manque singulièrement de ... bien de pratique... et de vocabulaire pour s'exprimer dans la vie courante, »
continue		<ul style="list-style-type: none"> - 342 « La pédagogie, la continuité du cours a été exactement la même » - 397 « Et puis après sur la continuité d'élaborer donc ces fameux cours» - 402 « tout au long des années qui ont continué après, on a fait » - 415 [initiale.. et après une formation continue... ?] « Continue voilà... qui est nécessaire » - 417 « Donc, il était nécessaire, oui, oui, de continuer. » - 503 « Mais de manière on va dire continue, malheureusement, on n'a pas cette possibilité de continuer... on va dire déjà à entretenir l'anglais que l'on pratiquait... » - 568 « ça remonte à des années, et sans pratique (...) un petit peu continuel,... on perd. » - 803 « Une sorte de continuité, puisque je pense que honnêtement et peut-être aussi que c'est une vue personnelle : ça a marché avec moi ! » - 814 « Je serais plus dans cette continuité là... » - 854 « moi personnellement, tout le travail que l'on a fait, qui a démarré à Avord, et qui a continué à l'E.E.T.I.S, n'a fait qu'au fur et à mesure de progresser. » - « Donc à titre personnel, pareil, on travaille, toujours ce travail de fond en lui même que ce soit avant les cours, les jours avant ou en continu, par petits temps... »

	<ul style="list-style-type: none"> - 482 « <i>l'aventure s'est arrêtée et (...), je n'ai pas (...) continuer dans l'élan, ce qui est vrai, est dommage...</i> » - 145 « <i>toujours systématiquement bien m'imprégner</i> » - 292 « <i>C'est toujours un travail d'équipe</i> » - 295 « <i>puisque'il y a des parties qui nous intéressaient purement nous les électriciens, donc il y a toujours une interaction</i> » - 297 « <i>C'est toujours un travail qui vient se rajouter à celui des autres spécialités.</i> » - 298 « <i>Il y a un croisement toujours d'informations</i> » - 299 « <i>bien sûr on retourne toujours aux... on retrouve toujours les mêmes éléments mais on précise des particularités</i> » - 306 « <i>On commence toujours par (...) l'ossature de l'avion et après on vient greffer.</i> » - 389 « <i>puis toujours entre temps ce cursus de préparation de cours... qui a suivi</i> » - 136 « <i>une fois le travail de formation accompli, ça a été en permanence</i> » - 138 « <i>de chercher à améliorer, de chercher en permanence</i> » - 515 « <i>pour, (...) maintenir le niveau; il fallait en permanence (...) ré-alimenter la machine.</i> »
durable	<ul style="list-style-type: none"> - 568 « <i>ça remonte à des années, et sans pratique, on va dire, un petit peu continuel,... on perd.</i> » - 569 « <i>peut-être que notre système scolaire, au niveau formation des langues, n'est pas si performant que ça...</i> » - 671 « <i>mes onze ans d'allemand n'ont pas abouti à grand-chose</i> » - 737 « <i>Alors que le cours, on l'a travaillé, travaillé et retravaillé... et peaufiné, affiné et amélioré donc, ça s'imprègne !...</i> » - 743 « <i>donc c'est resté beaucoup plus imprimé...</i> »
transverse - plusieurs acteurs	<ul style="list-style-type: none"> - 859 « <i>j'ai un collègue, qui était passé en cours, à un moment donné, qui m'a écouté, et c'est vrai, il me disait qu'il me sentait à l'aise dans ma manière de s'exprimer</i> »

6-6-5 Calibration [ANTOINE]

	[ANTOINE]	Qu'est qu'un 'bon' professionnel ?
Maîtrise	<ul style="list-style-type: none"> - 133 « <i>on forme les gens pour qu'ils aient une maîtrise, au moins théorique, sur le moteur.</i> » - 365 « <i>fait de maîtriser à avance et d'avoir répéter à avance, ça nous permet déjà de gommer des imperfections dans ce qu'on a dit</i> » - 441 « <i>On ne peut pas décemment se présenter devant un auditoire sans avoir une parfaite maîtrise au moins de son cours</i> » - 571 « <i>J'avais déjà une grosse préparation et une maîtrise minimum au niveau du travail en français, pour les différentes populations</i> » - 574 « <i>ça m'a pris sept à huit mois, en bossant à fond, donc : maîtriser fond, maîtriser des bases correctes, maîtriser outil pédagogique.</i> » - 630 « <i>j'estime, j'estime euh... maîtriser euh... j'estime avoir des bases solides pour être capable (...) sur ce cours!... entre les élèves pilotes et moi.</i> » - 808 « <i>à côté du travail de fond, (...) il va falloir que je maîtrise également des tournures, (...) etc., tout ce travail là...</i> » 	
Aisance	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>Quand... on a des personnes qui viennent des pays étrangers, on essaie de savoir, de discuter un petit peu avec elles pour savoir si ça s'est bien passé. Enfin, ça c'est présentation pour les mettre à aise.</i> » 237 	
Expérimenté	<ul style="list-style-type: none"> - 105 « <i>Donc, l'expérience que l'on a en atelier ou alors dans les mises au point qu'on a pu effectuer au banc d'essai réacteur, toutes ces... toutes ces données là sont des données qui sont intéressantes pour animer le cours.</i> » - 120 [expérience] « <i>c'est d'ailleurs ce qui nous permet de répondre à beaucoup de questions.</i> » - 137 « <i>certaines populations qui viennent faire des stages particuliers ont besoin de puiser de l'expérience à chaud, je dirais, sur le terrain.</i> » - 322 « <i>Voilà, c'est tous ces petits plus qui nous sont personnels, c'est toute expérience que on peut amener également sur travail que on a fait en atelier, au banc d'essai, etc. C'est tous ces plus qui vont animer et à mieux</i> » 	

	<i>faire comprendre. »</i>
Méthodique – structuré – canevas - procédure	<ul style="list-style-type: none"> - 128 « A la base déjà, c'est de leur donner euh... l'explication euh... de la structure et du fonctionnement » - 230 « cours en lui-même est toujours très structuré, donc parce qu'il a été travaillé avant ; on ne part pas... on ne part pas au hasard. » - 232 « le cours en lui-même a été structuré » - 233« On va toujours suivre même canevas. » - 240 « On va commencer par évoquer structure du moteur » - 271 « C'est dans leurs procédures, en cas d'allumage d'un voyant d'alarme par exemple, (...) Dans ces cas là, ils doivent appliquer des procédures » - 275 [mon but] « Mais surtout, c'est de rendre intelligente ces procédures de façon à ce qu'à chaque fois, j'en viens au fonctionnement... interne qui permet allumage de tel voyant, et je leur explique procédure juste derrière » - 299 « un « trois-colonnes »... armée de air, puisque c'est une méthode pédagogique qui est validée par armée de air, ... un « trois-colonnes » c'est cours officiel » - 336 « On a outil, tableau, qui lui nous permet de noter (...) surtout structure du cours qu'on a : première colonne, au moins première colonne et les idées principales de deuxième colonne » - 452 [qualités principales d'un instructeur]« il faut être, selon moi, il faut être très structuré. » - 456 « A partir du moment où on a fait ce travail structurel, et bien nous, quand on va faire conception du cours, on part d'un point de départ (...) et on connaît notre point d'arriver, ce qui les intéresse, (...) et pourquoi ils font cette procédure. » - 459 « toute structure du cours va devoir amener compréhension facile (...) avec procédure derrière. [Antoine martèle table avec son poing à ce moment là] Tu vois principe ? » - 463 « un gros travail de fond au départ. Un gros travail de structure... de structure dans son cours » - 487 « C'est une standardisation de méthode, (...) mais ça ne veut pas dire que façon dont on présente les choses en cours est même. »

	<ul style="list-style-type: none"> - 687 « <i>faire mon cours d'une manière structurée, précise,</i> »
Investissement personnel - Autonome	<ul style="list-style-type: none"> - 309 « <i>troisième partie qui est une partie très importante, c'est partie explication personnelle.</i> » - 322 « <i>Voilà, c'est tous ces petits plus qui nous sont personnels, c'est toute expérience que on peut amener également sur travail que on a fait en atelier, au banc d'essai, etc. C'est tous ces plus qui vont animer et à mieux faire comprendre.</i> » - 423 « <i>une de mes priorités, mais ça, c'est personnel, c'est de... vérifier dès début qu'on part sur même langage pour décrire les mêmes éléments, que on a les mêmes mots en anglais pour décrire les mêmes éléments</i> » - 426 « <i>moi j'ai tenu, mais ça... ça a été une démarche personnelle, que tu as encouragée d'ailleurs</i> » - 473 « <i>Cette troisième colonne est personnel</i> » - 479 « <i>il amène ses éléments personnels ; il amène (...) son propre enchaînement d'aides pédagogiques informatisées</i> » - 606 « <i>Ce que j'ai fait après, c'est que je me suis isolé dans mon coin ; j'ai appris.</i> » - 621 <i>que j'ai voulu changer parce qu'il me semblait personnellement trop compliqués,</i> - 723 « <i>c'est une satisfaction entre guillemets personnelle, qui est certainement liée au fait que j'ai beaucoup travaillé ces derniers temps</i> » - 937 <i>j'estime personnellement</i> <i>que c'est aussi quelque part un service que je lui rends parce que (...) de toute façon, à un moment ou à un autre, il va être confronté au même problème, mais ce sera dans des conditions beaucoup plus désagréables.</i> » - 1020 « <i>c'est un objectif que je me fixe plus dans besoin d'une évolution personnelle. (...) c'est en relation avec mon travail, c'est sûr. Mais, je fais (...) de pleine volonté.</i> » - 1046 ... <i>pour son évolution personnelle... Moi, j'ai cette optique là... évolution personnelle.</i> »

<p>Déontologie - respect - principe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 234 « <i>D'ailleurs, on a un canevas officiel qu'il faut respecter</i> » - 374 « <i>bien souvent, construire un cours, c'est pas seulement... c'est pas un monologue. Si on construit un cours sous forme d'un monologue, c'est ennuyeux pour instructeur et c'est encore pire pour ceux qui sont en face. »</i> - 376 « <i>Moi, mon principe il est beaucoup plus dans échange et d'ailleurs, c'est... ce qui est préconisé (...). côté pédagogique, c'est de rendre les choses attractives, en posant des questions. »</i> - 441 « <i>On ne peut pas décemment se présenter devant un auditoire sans avoir une parfaite maîtrise au moins de son cours »</i> - 916 <i>il y a quand même un respect minimum à avoir envers les pilotes étrangers »</i> - 918 « <i>il y avait des pilotes belges qui ne parlaient pas français. On m'a posé question en français, alors (...) ne serait-ce que par respect pour ces quelques pilotes étrangers, je me suis dit : « Non, tu ne peux... (...) Tu ne peux pas répondre en... en français. ».</i> - 927 « <i>Je pars du principe de toute façon que... à partir du moment où (...) j'ai une personne étrangère en sal de cours, minimum... oui, enfin minimum, c'est de parler purement en anglais et même quand on a des populations où il n'y avait que des français, je fais mon cours en anglais »</i> - 932 « <i>Alors, quelque part, c'est un point d'honneur. »</i> - 1037 « <i>Moi, je pars du principe qu'un examen, quand on passe,... il ne faut pas passer pour passer... Ça ne sert à rien. »</i>
--	---

travail personnel et collectif	<ul style="list-style-type: none"> - 35 « c'est <i>plaisir de voir euh... l'issue d'un travail collectif en atelier (...)</i> c'est une <i>récompense (...)</i> de voir que son travail est correct » - 51 « où j'étais <i>au banc d'essai</i> où c'était un peu plus particulier. On <i>tourne en équipe</i> avec des <i>responsabilités partagées.</i> » - 552 « Voilà, ça <i>on</i> avait travaillé ensemble. » - 583 <i>on a fait ensemble 'un plan de bataille',</i> - 588 « On fait <i>architecture ensemble (...)</i> on trouve les mots et les phrases (...) <i>ensemble</i> » » - 592 « <i>on a fait un travail de traduction ensemble</i> » - 593 « <i>on a fait un travail sur les mots techniques, pour définir les mots techniques</i> » - 597 « <i>on a fait</i> beaucoup de <i>recherches</i> sur des <i>mots</i> qui étaient... <i>simples !</i> » - 603 « <i>On a fait ensemble ce travail.</i> (...) » - 606 « Ce que j'ai fait <i>après</i>, c'est que <i>je me suis isolé dans mon coin ; j'ai appris.</i> » - 633 <i>on élaboré ensemble</i>, enfin quand <i>on s'est mis d'accord</i> sur <i>vocabulaire entre les élèves et moi</i>, - 672 « On avait <i>dès le début</i>, dans les premières heures, <i>on a beaucoup discuté</i> sur ce <i>qu'on allait faire ensemble</i>, quels étaient <i>mes objectifs</i>, et <i>on a tracé ensemble un parcours</i>, - 722 « <i>je me suis dit</i> : 'Super ! <i>Tout ce travail que on a fait ensemble, ça marche quoi !</i>' » - 743 « Bon, ça a été un <i>travail d'équipe.</i> (...) On a eu <i>des points divergents</i> sur des points, par exemple sur du vocabulaire » - 749 « J'ai souvenir d'un moment où on commençait à discuter justement sur <i>l'emploi de tel ou tel vocabulaire pour définir tel ou tel élément</i> », - 750 « tu <i>m'as donné trois mots différents.</i> Sur les trois mots, <i>je t'ai dit</i> : « Franchement, il faut que <i>on utilise celui là.</i> » - 760 [travail] « que <i>on a fait ensemble qui était bien.</i> »

	<ul style="list-style-type: none"> - 761 <i>"Tu m'as orienté sur la façon de dire (...) tel ou tel chose. »</i> - 765 « ça a été un travail d'équipe et on a abouti à ça quoi. On a abouti à un cours complet et compréhensible »
Cadre – formation – évaluation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - 141 « Voilà, je dirais que ce n'est pas uniquement de la théorie ; c'est de la théorie avec une idée d'application juste derrière qui peut se vérifier parfois dans l'immédiat, autrement, ce sera plus tard de toute façon dans leur vie professionnelle. »

	[ANTOINE]	La communication
En situation professionnelle – courante	-	« quand on a la curiosité , on a envie de répondre à des questions et c'est super stimulant . Et ça c'est un investissement qui est énorme . C'est pour ça qu'il faut être travailleur . » 449
paradoxe - déséquilibre	-	<ul style="list-style-type: none"> - [‘ s'exprimer oralement en continu’] « j'ai précisé A2 'vie pratique'... et instruction, C2. Mais, je devrais plutôt mettre C1 » 969 - « A limite, ce serait même plutôt entre B2 et C1, avec recul quoi. Voilà, ça serait entre les deux. Entre B2 et C1, moi je pense plutôt. » 974
Simplicité	-	<ul style="list-style-type: none"> - « ce peut passer tout simplement par des pièces mécaniques que on va utiliser dans les mains, pour démontrer » 331 - « à chaque début de module, on fixe des bases simples (...) « des bases très simples qui permettent d'aller beaucoup plus vite derrière. » 379 - « j'alimente par des questions toutes simples. » 385 - « Et on part sur des bases très simples. Les gars visualisent très simplement tout ça. » 404 - « une explication simple, claire, détaillée, enfin... et suffisamment précise pour expliquer » 463 - « Moi, je préférerais utiliser ce mot là qui est plus simple. » 596

	<ul style="list-style-type: none"> - « on a fait beaucoup de recherches sur des mots qui étaient... <i>simples</i> ! » 597 - « à chaque fois... chercher à trouver... chercher des explications <i>simples</i>, avec des mots simples » 599 - « sans en enlever <i>sens</i>, parce que je crois (...) que c'est vraiment le plus important. » 600 - « des exigences de vocabulaire simple ou par rapport à un objectif très simple » 762
<p>Contact – relationnel - individu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « intérêt d'être instructeur, c'est de partir sur une même base, et après et bien, au travers du relationnel, au travers de échange que on a avec autre, et bien c'est de donner... et de recevoir également. » 521 - « C'est un échange qui est vachement intéressant, en particulier, avec des pilotes qui viennent de nationalités différentes, qui ont connu des avions, et donc pour moi des moteurs différents. » 522 - « Non, anglais n'était pas... sur moment, anglais n'a pas été un problème. » 557

	[ANTOINE]	La formation professionnelle
pratique	<p>259 « <i>Donc cela permet aux gens de voir détail de chaque élément</i> »</p> <p>260 « <i>on va dans un hall (...) et on va voir un moteur en coupe. Ce moteur, il a été coupé de telle façon à ce qu'on voit moteur tel qu'il est à extérieur mais avec... une coupe intérieure qui nous permet de détailler chaque module. »</i></p> <p>263 « <i>on voit avancée de air dans moteur avec tout travail qu'il y a autour de cet air. Voilà. C'est vraiment pour visualiser concrètement ce qui a été expliqué en première phase dans cours. »</i></p> <p>331 « <i>ce peut passer tout simplement par des pièces mécaniques que on va utiliser dans les mains, pour démontrer, pour... pour avoir quelque chose, pour toucher les différents sens, je dirais, des personnes, puisqu'on sait qu'il y a visuel, auditif, etc. »</i></p> <p>333 « <i>on peut utiliser des pièces mécaniques par exemple pour montrer fonctionnement visuel »</i></p> <p>404 « <i>Et on part sur des bases très simples. Les gars visualisent très simplement tout ça. Et tranquillement après, je n'ai plus qu'à amener physiquement (...) les différentes parties de mon circuit et à développer mon sujet »</i></p>	
continue	<p>« <i>je pense que tant que on ne sera pas européens et que on aura pas des contacts réguliers entre européens, et bien échange ne se fera pas »</i></p> <p>785 [formation en anglais]« <i>Donc, en fait, j'aurais toujours du boulot devant moi, ça c'est sûr »</i></p>	
durable	<p>« <i>Je lui ai répondu en anglais, je ne me suis même pas rendu compte en fait. » 907</i></p> <p>« <i>C'est assez étonnant finalement parce que quand on arrive... quand on est plongé dans... son cours et dans ses idées en anglais... euh... on arrive plus facilement... à rester dans anglais, »</i></p> <p>« <i>on arrive plus facilement à rester dans son cours en anglais, à expliquer avec d'autres mots qu'on a déjà vus, plutôt que de basculer en français et puis de donner explication. »</i></p>	

transverse - plusieurs acteurs	<p>« <i>la langue officielle, c'est anglais, tout le monde doit s'y mettre</i> » 933</p> <p>« <i>c'est un service finalement que je lui rends parce que moi je lui parle en anglais ici, mais il ne faut pas oublier que (...) il va être en l'air et on va lui parler en anglais.</i> » 934</p> <p><i>"Et si il a un problème, (...) est ce qu'il va basculer en français ? Si il est à étranger, ça ne risque pas.</i> » 936</p> <p>« <i>c'est peut-être plus difficile pour (...) français qui a un anglais pas terrible, mais j'estime personnellement que c'est aussi quelque part un service que je lui rends parce que (...) de toute façon, à un moment ou à un autre, il va être confronté au même problème, mais ce sera dans des conditions beaucoup plus désagréables.</i> » 937</p>
	<p>« <i>Ils ont été étonnés par ce qu'ils ont appris de mon moteur. J'ai été étonné (...) de ce qu'ils m'ont apporté sur leur moteur : c'est un échange qui est super intéressant ; on est sorti tous les, tous deux avec le sourire quoi !</i> » 539</p> <p>« <i>J'ai voulu faire ma propre enquête... 'de satisfaction auprès de clientèle', comme on dit</i> » 715</p> <p>« <i>je suis allé me renseigner, aller voir les pilotes à fois français, mais également les pilotes espagnols, parce que c'était quelque chose, et les pilotes qui étaient belges euh... qui parlaient à fois français et anglais.</i> » 717</p> <p>« <i>Ce qui m'a fait super plaisir, c'est que plusieurs fois, on m'a dit...</i> » 719</p> <p>« <i>vous avez un bon anglais. Alors ça, ça fait vraiment plaisir. On vous comprend bien ; vous articulez bien ; on comprend vos mots</i> » 720</p> <p>« <i>les espagnols m'ont bien dit qu'ils avaient bien compris, euh... que j'étais même cours qu'ils avaient mieux compris, donc satisfaction.</i> » 731</p>

6 - 7 ANALYSE PAR ENTRETIEN

Ces analyses même si elles traitent de ce qui est dit explicitement par les personnes lors des entretiens contiennent une part de subjectivité lors de son interprétation et de sa rédaction. Ces analyses différencieraient sans doute d'une personne à l'autre. Les mots qui figurent entre petits guillemets ('exemple') sont des termes empruntés à la personne interrogée.

6-7-1 Entretien d'[ALEXIS]

A propos de ce qui semble être un « bon » professionnel :

Selon [ALEXIS], un professionnel est quelqu'un qui a suivi une 'formation initiale et pratique'. L'expérience est selon lui un atout 'extraordinaire'. Son expérience de mécanicien lui fait penser qu'un 'bon mécanicien' doit être quelqu'un qui n'est pas 'brouillon' et qui montre du 'respect' pour le 'matériel'. Son expérience professionnelle lui fait dire qu'il faut également respecter les 'procédures', tout comme le formateur qu'il est devenu doit suivre la 'méthodologie pédagogique', 'le planning de cours' et 'le timing'. Le formateur est quelqu'un qui cherche à 'enrichir' les autres de son savoir, et réciproquement à 's'enrichir', c'est ce qu'il trouve de 'valorisant'. Cela implique un rôle important de l' 'échange' et du 'travail en équipe', ce par quoi il y est 'arrivé'. Il ne néglige pas pour autant l'importance du 'travail individuel', de 'l'auto-formation' pour arriver à l'autonomie, à se 'débrouiller seul', à prendre des 'initiatives personnelles'. Il prend aussi en compte sa 'propre personnalité', ses 'commentaires personnels' pour tisser son 'propre cheminement' dans son support de cours, son '3-colonnes'. Un bon professionnel ne fait pas un 'travail approximatif'. Cela s'avère d'autant plus vrai avec la mise en place de la formation européenne : 'maîtriser l'anglais' est 'essentiel' afin d'être 'intégré' aux 'armées étrangères'. A ses débuts, il a été confronté à des situations 'frustrantes', une 'horreur', car 'incapable' de 'pouvoir transmettre son savoir' de la 'même façon' qu'auparavant. Un 'challenge' professionnel s'est alors présenté à lui : pouvoir faire passer les 'subtilités' et les 'nuances' de son cours. Avec l'avènement de la formation

européenne, il souhaite ‘parler avec un allemand en anglais, de leurs propres méthodes de travail, de leur propres formations’. Il trouve ‘extrêmement gratifiant’ de pouvoir être ‘intégré’ en ‘escadron d’une unité opérationnelle’ étrangère, ce qui outre la ‘pratique de la langue H24’ (en continue), permet d’évaluer ses ‘compétences linguistiques’, ce qu’il estime ‘très difficile’ à l’heure actuelle dans le mesure où il faut également tenir compte de son ‘domaine’ professionnel, de ses ‘capacités techniques’ lors de cette évaluation. Il conclue en affirmant que devenir formateur dans son domaine professionnel lui a permis de se ‘révéler’, de se ‘réaliser’.

A propos de la communication :

Selon [ALEXIS], ‘échanger en anglais’ dans le cadre de la vie courante demeure ‘extrêmement difficile’, par ‘manque de vocabulaire, courant pas technique’. Pour combler ce déséquilibre, il s’appuie sur son vécu professionnel, ses ‘échanges entre le formateur et les stagiaires’: ‘à force d’entendre parler en anglais’, il saisit mieux ‘le message transmis’, lui permettant de développer son goût du ‘contact’ car il aime ‘naturellement’ pouvoir ‘discuter de tout de rien’, de découvrir ‘l’intérêt des gens’: ‘culturellement parlant, linguistiquement parlant, et techniquement parlant, ça ne peut qu’apporter des choses extraordinaires’. Il a réalisé que changer de langue implique des mutations bien plus profondes: ‘au point de vue de l’esprit, de la culture, c’est pas du tout la même culture, ces gens là, ils travaillent pas comme nous, ils fonctionnent pas comme nous.’ Aussi pour parvenir à communiquer, il souligne l’importance d’être ‘un individu au sein de cette structure’ (étrangère). Pour se faire, et afin de palier ses difficultés, il procède de la même façon que celle qu’il utilise sur un plan professionnel: ‘quand on tombe sur un point bloquant, il y a toujours après un moyen de partir en déviation et d’expliquer par un autre moyen (...) mais on prend l’habitude de prendre un chemin de traverse pour pouvoir expliquer les choses’.

A propos de la formation professionnelle :

Selon [ALEXIS], tout d'abord la formation se doit d'être continue : 'En formation, c'est jamais terminé'. Il prend pour exemple ce qui existe déjà dans l'armée de l'air : 'pour ne pas perdre ses compétences de pilote, on va lui permettre de voler régulièrement (...) de manière à garder leurs qualifications'. L'enjeu semble être la 'pérennité', afin d'éviter d'être 'devant le mur et puis là c'est fini, c'est gros silence, on est perdu'. C'est donc cet aspect durable de la compétence acquise qu'il faut privilégier: 'maintenir notre statut de formateur qualifié'. La formation professionnelle qu'il dispense s'appuie sur une finalité : la mise en pratique. De même, l'apprenant en langue étant confronté à des situations réelles, est 'obligé de parler anglais' et de se 'former l'oreille' afin de 'maîtriserait pratiquement'. D'ailleurs, il souligne l'alternance des rôles dans la formation qu'il dispense : 'les stagiaires eux-mêmes avaient un formulaire à remplir pour donner leur avis sur le cours'. De même, le formateur de l'E.E.T.I.S, qui doit se former en langue étrangère a, par la force des choses, aussi une fonction aussi modeste soit-elle dans la formation continue en anglais des personnels de l'armée de l'air : 'même si aujourd'hui une partie de leur formation initiale de pilote est faite en anglais, ils ne maîtrisent pas l'anglais couramment', 'on intègre énormément de mots techniques et ces mots techniques, même s'ils maîtrisent l'anglais ils ne maîtrisent pas ces mots techniques'. Pour finir, il explique que son 'cours anglais a été évalué par des moniteurs pilotes belges qui sont venus en cours'

6-7-2 Entretien de [TANGUY]

A propos de ce qui semble être un « bon » professionnel :

Selon [TANGUY], l'image du bon professionnel est celui qui respecte le 'canevas officiel', des 'critères', 'une structure' et qui cherche à se le personnaliser afin de se 'l'approprier'. Une étape importante du bon professionnel est la 'préparation de ses cours', de ses outils de travail. C'est sa part de 'travail plutôt personnel'. Un bon professionnel est quelqu'un d'expérimenté, 'incontestablement c'est mieux'. Il fait office d'expert, une 'référence', car il est 'forcément perçu comme ça'. Dans son domaine, il parle du 'principe de l'instructeur' qui n'a pas pour 'habitude' que son cours soit un 'monologue'. Il amène son auditoire à travailler 'individuellement ou à plusieurs' car pour lui le 'but, c'est que tout le monde ait compris'. Cela renforce son idée de 'l'échange', lorsqu'il 'se rend compte que malgré tout dans le cadre professionnel, on en a besoin'. Cela implique donc une certaine aisance en la matière lorsque qu'il constate, même en français, qu'il n'est pas 'forcément à l'aise et en face le message ne passait pas forcément'. Se pose alors le problème 'l'image de l'instructeur malgré tout' par rapport à son auditoire qui 'se représente l'instructeur en tant que tel', c'est-à-dire le détenteur du savoir. Il évoque alors une situation ' frustrante' nécessitant une remise en question : 'ce serait bien d'aller plus loin pour être plus à l'aise derrière', ' être plus à l'aise en compréhension orale, puis, plus à l'aise en expression orale aussi' afin de 'voir comment les gens travaillent, (...) et... pouvoir discuter ensemble...'. Cela nécessite désormais aussi de 'maîtriser un petit peu l'anglais, et surtout aussi maîtriser le langage technique' ainsi que le 'vocabulaire courant, de telle sorte à être plus à l'aise avec ce vocabulaire là' car il est 'depuis longtemps convaincu que l'anglais est indispensable pour sa carrière professionnelle, dans une carrière professionnelle quelque'elle soit'. Il se pose, d'un point de vue 'objectif' et 'logique', la question de son évaluation professionnelle et de ses différents acteurs : 'notre travail est évalué par... un responsable instruction'. Avec la mise en place de la formation européenne, 'la logique voudrait que je sois évalué sur ma capacité à donner des cours en anglais à des élèves pilotes, dans le cadre de son métier, dans le cadre professionnel. Et non pas dans le cadre général'. C'est pourquoi selon lui, le fait de passer une évaluation TOEIC 'le seul moyen' dont il dispose à l'heure actuelle ' dans le cadre professionnel' n'est pas nécessairement représentatif : 'Ça ne veut pas dire

pour autant que pour faire ce que j'ai à faire dans le cadre professionnel, je le ferai correctement en anglais'. En conclusion, il ne semble pas pouvoir dire après tout ce travail qu'il a fourni s'il est un bon professionnel dans son domaine : 'je n'ai pas d'évaluation'. Il se repose alors sur sa formation reçue en anglais ('ce qu'on a fait ensemble... bien de toute façon cela me paraissait évident : c'est mon évaluation tout court') et sur son formateur d'anglais ('mon anglais va être évalué par toi, puisque c'est toi qui viendras en cours et qui me dira')

A propos de la communication :

Selon [TANGUY], 'tout est basé sur l'échange. De toute façon c'est primordial'. Donc l'objectif pour lui c'est que 'le message passe clairement et simplement'. C'est à lui d'offrir suffisamment de souplesse et de ressources dans sa communication pour y parvenir : 'même avec des mots simples', 'peut-être trouver encore d'autres mots différents, des mots simples pour pouvoir donner une deuxième explication, voire une troisième'. Avec la mise en place de la formation européenne, 'toute la formation va se faire en anglais' ; 'tout l'échange va se faire en anglais avec eux'. La conséquence de cela est la tension qui va s'installer sur cette communication : 'forcément dans le cadre de l'échange, c'est là où cela va être dur', 'de tout façon en anglais, bien, je pense que la grosse difficulté, cela va être l'échange'. L'enjeu de la communication semble être l'altération possible de la représentation professionnelle que l'on peut se faire de lui, qui a le statut d'instructeur.

A propos de la formation professionnelle :

Selon [TANGUY], la finalité de la formation professionnelle devrait permettre de 'faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer'. Sans pour autant prétendre parvenir à la majorité des situations, il cherche à aboutir sur la réalité de problématique en situations professionnelles : 'avec les élèves, on va en escadron et puis on prend un avion, et puis là on... on fait un tour avion... pour voir ce qu'il y a à voir (...) avant de monter dans l'avion', 'on peut toujours aller voir... en unité si on a une question particulière'. Ce souci du réalisme l'a

amené à réfléchir sur les raisons du choix de dispenser ses cours en anglais, y compris pour des élèves français : ‘donc, je comprends que leur formation soit en anglais. C’est une façon de baigner très rapidement.’ En conséquence, il participe activement au « bain linguistique » auquel sont soumis les élèves pilotes, prenant une part indirecte mais active dans leurs formations professionnelles et linguistiques. Tout comme réciproquement les élèves participent à l’amélioration de la formation qu’ils ont reçue : ‘en fin de stage, il y a ce qu’on appelle la table ronde où tous les stagiaires récapitulent un petit peu (...) Et il y a une partie instruction sur les cours dispensés’, ‘de toute façon, il y a un retour d’expérience [des élèves] qui est direct’.

Si le fait de ‘baigner’, d’être ‘noyé dedans’ s’avère être très formateur, qu’en est-il d’être ‘noyé là-bas’, lorsqu’il s’agit de la formation en langue étrangère ?

Pourquoi consacre-t-il du temps, en tant que formateur, à ‘décortiquer’ le matériel, à déconstruire la situation professionnelle afin de « montrer l’invisible » : ‘C’est surtout que ça leur permet de voir comment fonctionnent les éléments alors qu’ils ne les verront pas forcément, même avion au sol, puisque tout les éléments internes sont recouverts... enfin sont enfermés dans des compartiments’. Il décroisonne et relie les différents éléments entre eux afin de mieux montrer leurs rouages, leurs articulations, leurs interactions, ce qui permet de faire en sorte que cela fonctionne correctement, de donner vie à la situation d’apprentissage dans un cadre réel avec ‘la partie dynamique’ de la ‘la maquette’ qui ‘est à l’échelle une’, à taille réelle. Cela permet de ‘retrouver tous les systèmes qui permettent de faire fonctionner l’avion sur les trois axes’. Qu’amène ce travail ? ‘Dans tous les cas, de façon spontanée, je pose des questions pour... amener à une réflexion’, ‘ils sont obligés de réfléchir’.

Le travail de décortilage qu'il effectue est également utilisé lors de la formation en langue anglaise qu'il suit avec son formateur à l'E.E.T.I.S : 'on redécortique le texte, ce qui nous permet de voir en même temps du vocabulaire, de la grammaire'. Cela l'amène à réfléchir sur la structure de la langue, à comprendre comment fonctionnent les rouages invisibles d'une langue. Ce pose alors à lui plusieurs problèmes. Le premier serait que de la réflexion devraient naître et perdurer des réflexes : 'il n'y a pas la spontanéité. C'est... plus d'une fois quand on a été ensemble à faire nos exercices oraux... plus d'une fois : « Purée ! Mais oui, c'est ce mot là ! Mais oui, je le sais ! » Mais je n'ai pas le réflexe ; c'est plus ancré. Ce n'est pas que je sache pas le mot, mais...ça ne me vient pas'. Il constate même des pertes de connaissances qu'il pensait pourtant acquises : 'Même (...) des règles simples de grammaire, elles se (...) volatilisent (...) malgré tout'. Pourquoi cet évanouissement ? Il l'explique d'une manière simple : 'Là, je n'ai plus fait d'anglais jusqu'à aujourd'hui, (...). Et bien, je suis sûr que si je devais reparler en anglais, j'ai perdu cet automatisme : je vais repenser en français pour pouvoir parler en anglais. Et en fait, c'est ça que j'aimerais franchir'. Comment franchir ce cap ?

Il y voit deux possibilités. La première serait le travail continu, la formation continue : 'Derrière, c'est clair que... même si on fait quatorze, dix-huit ou vingt semaines d'anglais,... si je ne refais pas d'anglais régulièrement, si je ne mets pas... si je ne retourne pas à faire une petite formation régulièrement, ou si je n'entretiens pas régulièrement cet anglais, ça ne sert à rien. Il faut absolument derrière continuer... C'est ce qu'on essaie de faire un peu ensemble'. 'Non, non, il faut continuer derrière parce que si on s'arrête, c'est foutu, c'est perdu, c'est sûr. Non, il faut continuer derrière'. Cependant il reconnaît la difficulté de la tâche : 'J'aimerais tous les jours mais c'est pas facile parce que forcément quand on est en cours, on ne peut pas être en train de faire de l'anglais'. La deuxième possibilité qui permettrait de conserver les automatismes, les réflexes sur lesquels il a travaillé, relève du 'être noyé là-bas' : 'Le fait d'être noyé dans... dans la langue nous impose à prendre des réflexes', 'je pense que ce seront des réflexes que l'on va plus facilement garder', 'le fait d'être noyé dedans, on entend, on s'habitue, on est obligé de faire avec, donc ça nous force à ... à nous améliorer. Ça nous fait évoluer forcément. Ça nous tire par le haut'.

6-7-3 Entretien d’[AMELIE]

A propos de ce qui semble être un « bon » professionnel :

Selon [AMELIE], un ‘bon professionnel c’est quelqu’un qui sait travailler à la fois en équipe, avec ‘une reconnaissance partagée’ (elle demeure sensible à l’avis de ses collègues), tout comme ‘de manière personnelle’. Posséder une solide expérience lui semble ‘*indispensable*’ pour ‘*transmettre*’ son expérience. Il doit également posséder une bonne maîtrise professionnelle, ce qui incluse également ‘*maîtriser totalement de A à Z le cours en anglais*’ afin d’avoir ‘*une aisance de parole*’.

[AMELIE] n’aborde pas l’aspect déontologique ni méthodique du bon professionnel. Cependant, la part importante de travail personnel qu’elle semble fournir régulièrement nuance cette absence : Elle ‘*peaufine, affine et améliore*’ ses cours continuellement.

Un ‘bon’ professionnel semble pouvoir se ‘*prendre par la main*’ pour se ‘*fixer des objectifs*’, ‘*répondre à des défis*’ et atteindre un certain degré ‘*d’autonomie*’.

A propos de la communication :

Selon [AMELIE], la situation dans laquelle s’effectue une conversation change particulièrement le degré de difficulté d’interaction. Dans un contexte ‘*purement militaire, donc les échanges étaient un petit peu plus faciles*’ en partie parce que le matériel est commun. En revanche dans une situation aussi banale que de ‘demander son chemin’, elle éprouve des difficultés et constate alors un ‘déséquilibre’ paradoxal. Autant elle se sent en mesure d’affronter des situations professionnelles difficiles, autant elle semble facilement en péril dans le cadre de la vie courante. [AMELIE] semble cultiver les paradoxes. Ainsi, elle éprouve du mal à retrouver ses mots en français alors qu’elle a beaucoup travaillé pour pouvoir communiquer en anglais. De même ses racines alsaciennes jouent les trouble-fêtes dans sa façon de communiquer

n'arrivant pas à s'expliquer pourquoi elle ne parvient pas à utiliser cette langue quasi-maternelle qu'elle n'aime pas. Pour finir, pour [AMELIE] la communication est synonyme de contact et d'échange. Elle a besoin de 'comprendre dans leur esprit'.

A propos de la formation professionnelle :

Selon [AMELIE], cela s'axe sur la pratique et la continuité : 'sans pratique continuuel, on perd'. Il est donc nécessaire de 'réalimenter la machine en permanence'

6-7-4 Entretien d'[ANTOINE]

A propos de ce qui semble être un « bon » professionnel :

Selon [ANTOINE], un 'bon' professionnel '*ne peut pas décemment se présenter devant un auditoire sans avoir une parfaite maîtrise au moins de son cours*' qu'il dispensera d'une '*manière structurée, précise*' de façon à '*amener compréhension facile*' et à '*rendre intelligente les procédures*' en s'appuyant sur son expérience : '*C'est tous ces plus qui vont animer et à mieux faire comprendre*'. Cela nécessite une part de déontologie et d'investissement personnel important.

A propos de la communication :

Selon [ANTOINE], la communication s'appuie sur la simplicité de façon à privilégier le relationnel et la bonne compréhension de chacun. Il tient à différencier ses capacités langagières en instruction de ce qu'il est capable de faire en 'vie pratique'. Communiquer en langue étrangère devient un réflexe et il répond en anglais sans même sans rendre compte.

A propos de la formation professionnelle :

Selon [ANTOINE], la formation professionnelle s'appuie sur différents sens olfactifs des personnes et il ne faut donc pas négliger l'aspect pratique dans la formation qui pour lui 'nécessite des contacts réguliers' pour que l'effet soit durable. Selon lui, il a aussi une fonction à jouer dans le cadre de la formation transverse de ses élèves en matière de langue étrangère.

6 - 8 ANALYSE COMPARATIVE

6-8-1 Les points de convergence

A n'en pas douter, ils sont nombreux parmi les quatre personnes interrogées. Elles partagent les mêmes méthodologies de travail (trois-colonnes, démonstrations théoriques et pratiques, faire comprendre le pourquoi et le comment, etc.) et ils montrent un même respect vis-à-vis des procédures. L'évaluation, celle de leurs stagiaires tout comme la leur, demeure une préoccupation constante chez eux.

6-8-2 Les points de divergence

Ils ont l'art et la manière de servir le même menu, mais chacun à leur façon, serait-on tenter de dire. Ainsi, chacun personnaliser son cours et sa façon de le dispenser. Comme nos personnes interrogées n'étaient pas de la 'même génération' lors de la mise en place de l'AJeTS, cela tend à se révéler de part le vocabulaire utilisé, Ainsi ceux qui ont vécu la mise en place de l'AJeTS parlent 'd'élaborer' et 'd'appréhender' les cours en anglais. Alors que ceux qui sont arrivés par la suite préfèrent utiliser des termes tels que 'préparer' et 's'approprier' ces cours.

7 - Chapitre Interprétatif

7-1 REFLECHIR POUR MIEUX REFLECHIR...

Les instructeurs de l'EETIS font preuve de beaucoup de réflexion dans leur cadre professionnel. Par réflexion, il faut comprendre : Renvoyer en arrière, en retour, du latin *reflectere*, de *re*, et *flectere*, fléchir. Le sens de penser, méditer, se rattache à l'expression latine '*reflectere animum*' : reporter son esprit sur quelque chose. Mais réfléchir provient également d'un terme d'optique : réfléchir un rayon lumineux, de façon instantanée. Faut-il alors interpréter cela de la façon suivante : le long travail de réflexion, de méditation n'a-t-il pas pour seul objectif (plus ou moins conscientisé) de réfléchir, c'est-à-dire de d'envoyer instantanément, par réflexe, le savoir et faire travailler les apprenants suivant la même méthodologie de retour réflexif pour l'acquisition de meilleurs réflexes professionnels.

7-2 UN ENJEU DE CREDIBILITE

Chaque personne interrogée souligne à un moment ou à un autre ses difficultés d'expression, conscientes en regard de la qualité de la prestation attendue : Ainsi [AMELIE] et [ALEXIS] évoquent leurs '*baragouinage*' et autre '*vache espagnol*', [TANGUY] reconnaît en opération extérieure d'avoir eu à se '*dépatouiller*'. Quant à [ANTOINE], sa '*priorité c'est de vérifier dès le début qu'on part sur le même langage pour décrire les mêmes éléments, que on a les mêmes mots en anglais pour décrire les mêmes éléments*'. Cela traduit une volonté manifeste d'être non seulement compris mais également crédible face à son auditoire, évoquant chacun leur frustration de ne pouvoir en dire davantage car limité par leur niveau d'anglais.

7-3 QUAND L'ORIGINE RENTRE EN LIGNE DE COMPTE

Chacun d'entre eux ont évoqué leurs origines, mais à deux degrés divers. Pour trois d'entre eux, c'est lié à l'origine familiale ou historique. Ainsi, pour [AMELIE] « *il y a une... une vieille racine, on va dire un petit peu...qui date bon... des, des histoires de gamins qui entendent parler de la guerre, grands-parents et tout, animosité, qui n'existe plus, mais quand on est gamin donc envers les allemands en général. Et donc, quand j'ai du apprendre l'allemand, j'étais réfractaire.* » et pour [ANTOINE] « *j'ai de la famille (...) lointaine (...) si on remonte l' arbre généalogique, qui a des origines allemandes, donc... donc je regrette un petit peu de (...) ne pas avoir passé plus de temps à étudier cette langue* ». Pour [ALEXIS], cela s'ancre davantage dans l'histoire de France (même s'il le dit sur le ton de l'humour...) « *Sinon personnellement pour l'anglais j'ai pas eu besoin de l'anglais étant pas naturellement tourné, prêt à pactiser avec l'ennemi... anglais, ils ont brûlé Jeanne d'Arc et ils ont enfermé Napoléon, bon, donc j'étais pas naturellement tourné vers cette langue.* »

Pour [TANGUY], il s'agit de son origine scolaire : « *Je sais que quand j'étais au collège, j'étais bon en anglais. Enfin, à l'époque j'étais bon. J'avais des bonnes notes (...) le problème c'est que... comme j'ai suivi une filière technique après la seconde, la filière technique est pas très réputée pour les langues, voire même le français.* »

L'origine influe durablement sur la perception que l'on a de ses compétences en langue et donc l'apprentissage d'une langue étrangère

7-4 APPRENDRE OU PRATIQUER ?

Chacune des personnes interrogées a apporté soit une nuance soit un constat quant au fait d'apprendre une langue :

- [ANTOINE] : *[pratique d'autres langues]* « *Alors, on ne va pas dire pratiquer (...) j'ai étudié... allemand pendant quelques années. C'était ma deuxième langue quand j'étais au lycée.* »
- [TANGUY] *[pratique d'autres langues]* « *Non, enfin je... A l'école, j'ai fait de l'espagnol aussi.... En plus, j'ai commencé par anglais en premier* »

- [ALEXIS] *« j’ai beaucoup voyagé étant très jeune, mais on se retrouvait dans une colonie française ou un milieu de français, donc on ne pratiquait pas les langues étrangères. »*
- [AMELIE] *« même ceux qui avaient fait plusieurs années d’anglais... on se rend compte que, bien en fait, quand il s’agit de passer à l’action, il n’y a plus rien ». « Mes onze ans d’allemand n’ont pas abouti à grand-chose »*

Que faut-il privilégier : apprendre ou pratiquer ?

Cela équivaut à se poser les questions suivantes. Apprendre signifie-t-il accumuler des connaissances ? Peut-on apprendre à mobiliser et combiner des ressources diverses dans une situation donnée, et donc à être compétent ?

7-5 FRANCHIR UNE BARRIERE INFRANCHISSABLE ?

Si pour [ANTOINE], *« l’anglais n’est pas une barrière insurmontable »*, il n’en reste pas moins une barrière pour nombre de nos interviewés. Ainsi, pour [AMELIE], *‘au départ on pense français et dans la tête on essaie de traduire la phrase en français et puis bien sûr à un moment donné ça coince’. ‘ Là du coup, il y a la barrière de la langue quand même’*. Chacun évoque ces points de blocage.

- [ALEXIS] : *‘ça a toujours été un point de blocage. Je ne maîtrise pas la langue anglaise au point de pouvoir discuter couramment avec les gens’. ‘On se lance en anglais de la même façon et puis là d’un coup on est devant le mur et puis là c’est fini, c’est gros silence, on est perdu’.*
- [TANGUY] : *‘J’aimerais bien que tu sois là, au fond de la classe en cas de ... de blocage réel quoi’. ‘ Ma grande difficulté moi, c’est l’expression orale. (...) après, ça ne me vient plus...Ça me bloque...’*

Alors comment s’en sortir ?

7-6 SE RACCROCHER AU TROIS-COLONNES

- [TANGUY] : *‘il y a le canevas type... qu’on suit finalement avec notre 3-colonnes, notre préparation de troisième colonne’. ‘On a notre 3-colonnes, on peut s’y tenir’*
- [AMELIE] : *‘cette troisième colonne (...) avec des mots-clefs, (...) en cas de panne sèche, au moment où’. ‘Je n’avais qu’un coup d’œil à jeter pour retrouver (...) de quoi m’exprimer, de quoi poursuivre mon cours »*
- [ANTOINE] : *‘cet enchaînement logique, on le retrouve en troisième colonne par l’architecture de notre troisième colonne.’*

7-7 DES CHEMINS DE TRAVERSE

Chacun arrive avec plus ou moins de facilité et de bonheur à trouver un ‘itinéraire bis, ‘un chemin de traverse ou une façon détournée de s’exprimer face à une situation plus difficile :

- [ALEXIS] : *‘quand on tombe sur un point bloquant, il y a toujours après un moyen de partir en déviation et d’expliquer par un autre moyen peut être plus simpliste, (...) mais on prend l’habitude de prendre un chemin de traverse pour pouvoir expliquer les choses’.*
- [TANGUY] : *‘Ça m’oblige à aller par des chemins détournés à chercher une explication je pense qu’il va falloir, entre la première fois et les fois suivantes, que je changerai encore et de façon de dire et de mots utilisés... peut-être trouver encore d’autres mots différents, des mots simples pour pouvoir donner une deuxième explication, voire une troisième...’*
- [AMELIE] : *‘Il y a des moments où ça coïncait parce qu’une question était peut-être plus pertinente ou nouvelle, etc. Mais j’arrivais à rebondir’*
- [ANTOINE] : *‘ça de toute façon, c’est un petit peu issu de ce que tu m’as dit » « tu butes sur une idée,... il faut prendre des chemins détournés pour euh... expliquer... pour expliquer son idée’*

7-7 PENSER (EN) ANGLAIS

- [ALEXIS] : *‘Je ne dirais pas qu’on pense en anglais quand même, on n’est pas à ce niveau là, mais on arrive de plus en plus à pouvoir arriver à dire ce qu’on a besoin de dire.’*

- [TANGUY] : *‘ [après la formation en anglais] je ne pensais plus en français, je pensais en anglais. Là, je n’ai plus fait d’anglais jusqu’à aujourd’hui, (...). Et bien, je suis sûr que si je devais reparler en anglais, j’ai perdu cet automatisme : je vais repenser en français pour pouvoir parler en anglais. Et en fait, c’est ça que j’aimerais franchir.’*

- [AMELIE] : *‘ je ne dirais pas dans la réflexion anglaise... mais on toujours tendance à penser français puis à traduire en anglais’. ‘ au départ on pense français et dans la tête on essaie de traduire la phrase en français et puis bien sûr à un moment donné ça coince’*

‘(J’arrivais) et à... ne plus avoir cette... mauvaise technique, on va dire... ‘Je pense en français, je traduis en anglais’, mais voilà, de m’exprimer en anglais... dans mon domaine. C’est là que je me suis rendu compte du travail accompli et du trajet’

- [ANTOINE] : *‘ Il m’a posé question en français. Et je lui ai répondu en anglais... Je lui ai répondu en anglais avec des mots différent et visiblement, il avait compris’. ‘ Je lui ai répondu en anglais, je ne me suis même pas rendu compte en fait’. ‘C’est assez étonnant finalement parce que quand on arrive... quand on est plongé dans... son cours et dans ses idées en anglais... euh... on arrive plus facilement... à rester dans anglais’. ‘on arrive plus facilement à rester dans son cours en anglais, à expliquer avec d’autres mots qu’on a déjà vus, plutôt que de basculer en français et puis de donner explication’. ‘ je dirais que presque naturellement, j’ai parlé en anglais ; j’ai répondu en anglais’*

De part ces témoignages, on retrouve plusieurs points de réponse à notre problématique « Suivant la trajectoire professionnelle de l’acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles viennent affecter sa biographie linguistique et culturelle, modifier les formes de déséquilibre de son plurilinguisme, rendre plus complexe son expérience de la pluralité des cultures. Ce qui n’implique aucunement une instabilité, une incertitude, un « déséquilibre » de l’acteur

*considéré, mais contribue plutôt, dans la plupart des cas, à une meilleure prise de conscience identitaire. »*¹⁷⁴

¹⁷⁴ C.E.R.C.L., « 6.1.3.1 Une compétence déséquilibrée et évolutive », P 105

8 – Modélisation des futurs enjeux



9 - Préconisations

9 - 1 EN MATIERE DE STRATEGIE

« Apprendre c'est produire du sens » ¹⁷⁵

9-1-1 'Un capital à faire fructifier'

'Le Moi de chaque individu : UN capital à faire fructifier' ¹⁷⁶

- « Des compétences techniques à l'implication personnelle » ¹⁷⁷:

« La compétence technique n'est plus le seul critère de sélection des salariés aujourd'hui : Au-delà de la compétence technique, ce qui est demandé, c'est une implication personnelle, complète de notre dynamisme, de nos compétences relationnelles, de notre personnalité, de nos valeurs, pour contribuer à la survie et au développement de l'entreprise, en prenant en compte ses enjeux, ses valeurs et ses opportunités.

Ce discours n'est pas nouveau : pendant quelques années, il s'est adressé aux managers de haut niveau, puis aux managers de proximité. La nouveauté, c'est aujourd'hui, ce discours et ces attentes sont dirigés vers tous les salariés, quel que soit leur niveau de qualification, de compétences et leur durée d'ancienneté dans l'entreprise »

- L'émergence de l'individu ¹⁷⁸:

« Ce n'est plus le seul savoir-faire technique qui est mobilisé. L'intelligence des situations est ici primordiale, c'est ce qui fait dire aujourd'hui que la survie de l'entreprise et son développement repose principalement sur les initiatives du salarié, ce qui met l'individu à la première place, avant la structure de l'entreprise, contrairement à l'époque précédente.

¹⁷⁵ De Jack Mezirow, cité par Josette Layec, Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif, Ed ; L'Harmattan, octobre 2006, p 45

¹⁷⁶ Ibid, p 109

¹⁷⁷ Ibid, p 33

¹⁷⁸ Ibid, p 29

Les vrais enjeux de l'organisation se situent maintenant dans le traitement des imprévus et des incidents et dans la capacité à donner du sens aux bifurcations stratégiques.

Dans ce schéma, la capacité des individus qui composent l'entreprise, à mobiliser la prise en compte des finalités, des projets et enjeux de l'entreprise, à mobiliser la prise en compte des finalités, des projets et enjeux de l'entreprise tout en intégrant des projets et des valeurs personnelles, devient fondamentale.

Cette évolution des conditions de réussite de l'entreprise a fait passer le salarié d'une position où il était second par rapport à l'ordonnancement des facteurs de production à une situation où il est totalement exposé dans la globalité de son individualité et de sa personnalité »

○ Une appartenance communautaire¹⁷⁹:

« La quête identitaire et le sentiment d'appartenance communautaire marquent le début d'une ère nouvelle dans les rapports interhumains. L'homme a besoin d'être reconnu par ses pairs comme il se reconnaît. Pour satisfaire en quelque sorte ce besoin, il doit principalement compter sur lui-même ; ce que traduit bien l'injonction suivante : » se reconnaître pour se faire reconnaître ».

○ Une co-construction de soi¹⁸⁰:

« La démarche du Portfolio peut répondre à cette double exigence d'une co-construction de soi, dans le temps d'un parcours de vie qui dépasse largement celui du parcours professionnel mais qui l'inclut comme un élément dynamique, vers lequel on s'oriente, que l'on réalise en cheminant »

- Le Portfolio réflexif des acquis expérientiels¹⁸¹

L'Association Européenne de la Formation Européenne (AFEP) définit, en 2000, l'apprentissage comme « *la modification de sa capacité de réaliser une tâche sous l'effet*

¹⁷⁹ Ibid, p 9

¹⁸⁰ Ibid, p 9

¹⁸¹ Josette Layec, Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif, Ed ; L'Harmattan, octobre 2006, p 44 et p 48

des interactions avec son environnement. » et les acquis comme des « savoirs et savoir-faire cognitifs, techniques et comportementaux maîtrisés par l'individu résultant des formations initiales et continues (acquis de formation) et des expériences personnelles, sociales ou professionnels (acquis expérientiels) ».

○ Les deux processus de l'apprentissage¹⁸²:

« L'assimilation : processus par lequel une réalité extérieure est intégrée à une représentation que la personne en avait auparavant, parce qu'il y a correspondance entre la réalité et la représentation. Assimiler signifie faire siennes ou intégrer des connaissances.

L'accommodation : l'activité par laquelle la représentation que la personne avait de la réalité est modifiée en vue de s'ajuster à celle-ci. S'accommoder signifie s'adapter ou s'accorder à la réalité. »

○ La démarche du Portfolio¹⁸³:

« Le vrai apprentissage est au cœur de ce qui fait de nous des êtres humains. En apprenant, nous nous recréons. Nous devenons capables de faire ce qui nous était impossible auparavant. Nous modifions notre manière de voir le monde et nos relations avec ce dernier. Nous augmentons notre capacité à créer » (Senge, Gautier, 1991, p 30)

○ Favoriser la mobilité¹⁸⁴:

Quelle soit interne ou externe, elle permettrait de « faire certifier ses connaissances, ses compétences et ses aptitudes professionnelles, acquises dans le cadre de la formation initiale ou continue, ou du fait de ses expériences professionnelles »

« De même la communauté européenne organise à travers l'Europass un cadre unique de transparence des qualifications et des compétences en Europe. »

○ Une meilleure employabilité¹⁸⁵:

« Si la notion de compétence rend compte de la capacité de l'homme à être efficace en situation, la logique de compétence valorise l'adaptabilité de l'homme aux particularités des emplois et des environnements de travail, fruit de la mobilisation d'un ensemble de

¹⁸² Ibid, p 9

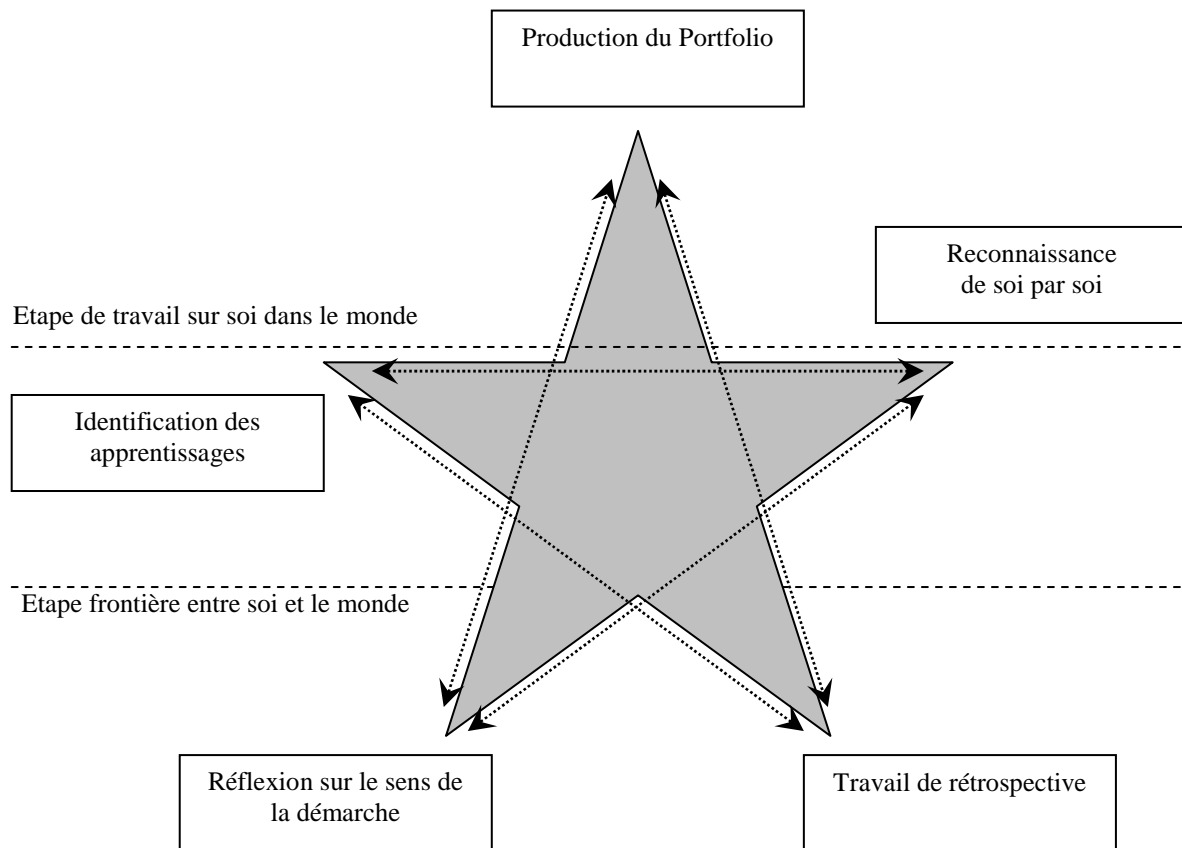
¹⁸³ Ibid, p 8

¹⁸⁴ Ibid, p 7

¹⁸⁵ Ibid, p 8

ressources personnelles et professionnelles (...) qui, bien au-delà de celles qui définissent sa qualification professionnelle proprement dite, assurent à la fois son adaptation à court terme aux situations concrètes de travail et le développement de son employabilité à plus long terme. »

La démarche de production d'un Portfolio nécessite de travailler sur ce qui semble important dans son monde à soi, et à sa place dans l'environnement dans lequel on évolue, tel que Josette Layec le décrit dans cette modélisation ci-dessous ¹⁸⁶:



Etape de travail sur son monde à soi, selon Josette Layec

¹⁸⁶ Ibid, p 83

9-1-2 Définir un champ de formation

D'après le glossaire de la formation tout au long de la vie de la Commission Européenne, il est nécessaire de définir :

« - La formation dite formelle, lorsqu'elle est dispensée par un établissement d'enseignement ou de formation. Les apprentissages sont structurés, intentionnels et explicites. Cette formation débouche sur une certification.

- La formation est dite non formelle, lorsqu'elle est intégrée à des activités planifiées et structurées mais n'est pas dispensée par un établissement de formation ou d'éducation. L'apprentissage est intentionnel de la part de l'apprenant. Cette formation ne débouche pas sur une certification.

- La formation est dite informelle lorsqu'elle découle des activités quotidiennes liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Les apprentissages ne sont pas structurés, peuvent avoir un caractère intentionnel ou non et ne sont validés par aucune certification. La formation non formelle est aussi appelée formation expérientielle. »¹⁸⁷

S'il existe différents types de formations, on peut émettre alors l'hypothèse que ces différentes formations proviennent et/ou s'accomplissent dans plusieurs champs de formation qui comportent des différences suivant le type de formation vécue. Ainsi se pose la question de l'espace de la formation : N'apprend-on qu'entre les quatre murs d'une classe de cours, elle-même enfermée dans un centre de formation ?

Peut-on définir un espace de formation comme étant un « lieu de rencontre, lieu d'existence où tous et chacun ont trouvé leur place, ou ont cherché à s'en faire une comme 'êtres qui sont là'. C'est un lieu à espaces multiples, chargés de significations diverses »¹⁸⁸ ?

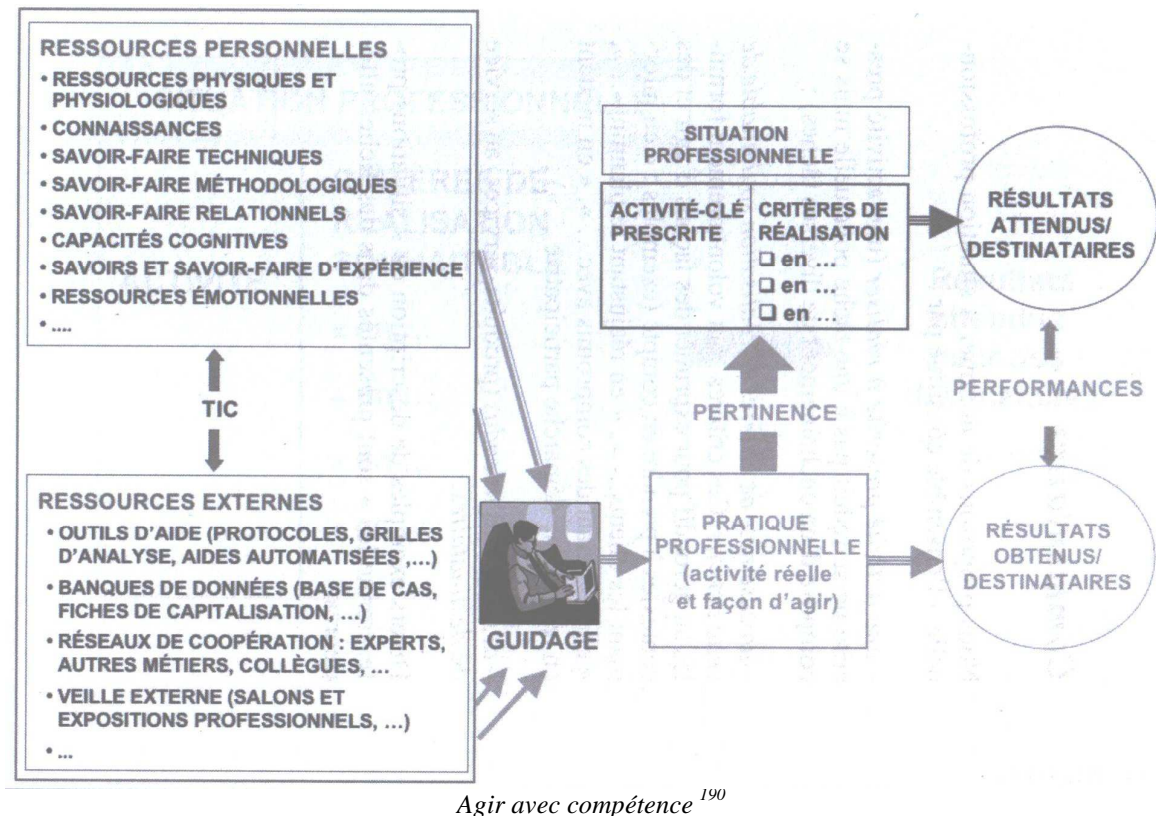
S'il est possible de repérer assez aisément un espace délimité matériellement dont la vocation est d'être une salle de cours, une sorte de bulle préservée que l'on peut appeler le 'lieu' de formation, il est plus difficile de cerner ce que peut-être l'espace où le pédagogue doit « redonner son sens et

¹⁸⁷ Josette Layec, Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif, Ed ; L'Harmattan, octobre 2006, p 40

¹⁸⁸ Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une Pédagogie Institutionnelle ?* Paris : Maspéro. P 176-177). Cité par Sébastien Pesce, Docteur en Sciences de l'Education, CREF UPX-Nanterre, Lieu et Milieu dans la Pédagogie de Fernand Oury : le Complexe Educatif

son dynamisme au besoin naturel d'entrer en relation avec le milieu ambiant et d'utiliser pour cela les techniques sans cesse perfectionnées que la science met à notre disposition »¹⁸⁹.

9-1-3 Dépasser le cadre de la compétence pour faire face à la situation



Agir avec compétence¹⁹⁰

La question qui se pose est la suivante : « qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? ». La question ne concerne pas les compétences mais le professionnel compétent. A quoi reconnaîtra-t-on qu'un professionnel est compétent ?

Ce n'est pas celui qui a des compétences, car être compétent, c'est savoir agir avec pertinence dans une situation donnée : c'est l'homme de la situation. C'est-à-dire que dans une situation, il est capable de traiter cette situation. Donc, qu'est-ce que ça veut dire de travailler avec compétence ? Il est nécessaire d'avoir une bonne représentation du

¹⁸⁹ Freinet, C. (1947). *L'éducation du Travail*. Cannes : Ophrys. p.299. Cité par Sébastien Pesce, Docteur en Sciences de l'Education, CREF UPX-Nanterre, Lieu et Milieu dans la Pédagogie de Fernand Oury : le Complexe Educatif

¹⁹⁰ Guy Le Boterf, Ingénierie et évaluation des compétences, p 29

processus ‘Agir avec compétence’ afin de préparer des gens à avoir des compétences mais à mettre en œuvre ces processus.

Hypothèse : Plus la représentation de ce processus « Agir avec compétence » sera bonne et plus il sera aisé de mettre en place des dispositifs pour faciliter ce processus. Essayons de comprendre ce processus afin que nous puissions le mettre en œuvre.

Il est donc nécessaire de passer d’un raisonnement analytique (analyse de compétence) à un raisonnement en terme de processus (analyse de processus), car pour pouvoir agir sur le processus, il est nécessaire de le comprendre au préalable.

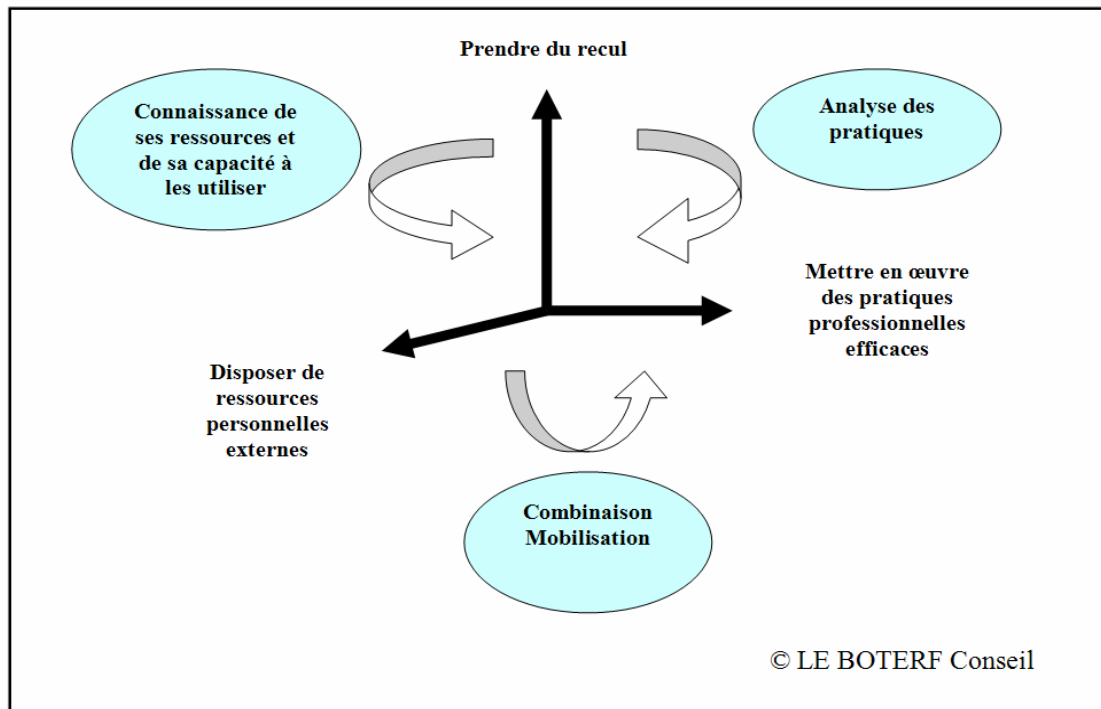
« Je sais agir avec compétence », cela ne veut rien dire car l’on ne sait pas forcément agir dans tous les types de situations qui peuvent exister. Ainsi les points d’entrée, les références, ce sont les situations et non les compétences.

Une situation professionnelle, cela peut être une activité à réaliser, un problème à résoudre, avec des résultats attendus. A cette activité clef sont associés des critères de réalisation souhaitable de l’activité. Les critères sont définis par le gérondif : forme grammaticale qui définit une façon d’agir.

Le professionnel, face à la situation fait deux actions distinctes. Il met en œuvre une pratique professionnelle qui doit être pertinente par rapport à la situation professionnelle. La pratique professionnelle, c’est un déroulé de décisions, d’actions et d’interactions qu’il met en œuvre pour faire face à la situation. Et dans cette pratique, il met en œuvre également une combinatoire pertinente de ressources personnelles et, par l’intermédiaire des Technologies d’Information et de Communication (TIC), des ressources externes à lui-même.

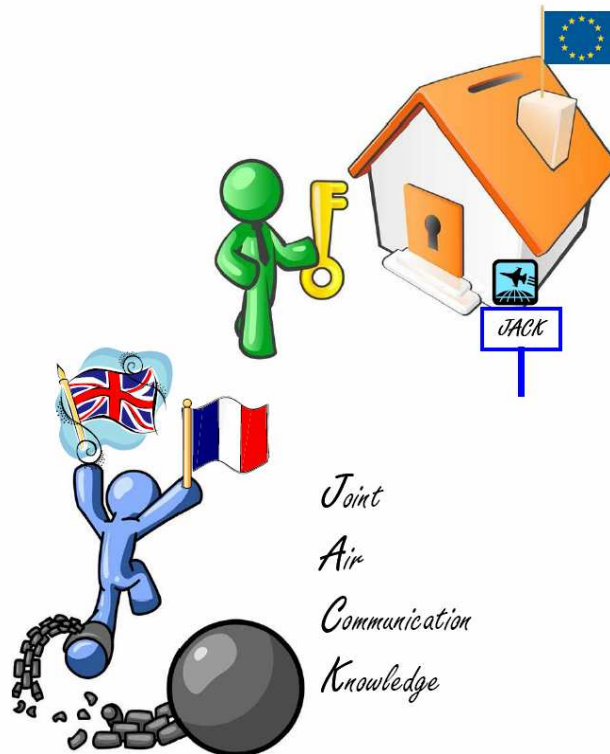
Lorsqu’on veut évaluer les compétences des professionnels, est-ce qu’on veut évaluer qu’ils ont des compétences ou qu’ils sont compétents ? Si on veut évaluer leur degré de compétences, on ne peut pas se contenter de faire des évaluations de ressources, mais il faut faire des évaluations des pratiques professionnelles par rapport à des situations réelles ou simulées. Si on veut développer les compétences, est-ce que l’on veut faire valoir qu’ils possèdent de plus en plus de ressources ou est-ce que l’on veut qu’ils soient de plus en plus compétents, c’est-à-dire capables de mobiliser ses ressources à bon escient. Il ne faudra pas alors se contenter de développer des ressources mais il va falloir amener les apprenants à mettre en œuvre ces pratiques par rapport à des types de situations et bien sûr à combiner ces ressources par rapport à ces situations.

Ce qui veut dire qu’il y a des moments dans la formation d’acquisitions de ressources, mais il y a des moments d’entraînements, non seulement pour mettre en pratique en situation simulée, mais aussi des situations réelles accompagnées.



Il est nécessaire de travailler sur l’axe vertical, l’axe du retour réflexif : le professionnel est quelqu’un capable d’un retour critique par rapport à ses ressources et à leurs mises en oeuvre. C’est très important pour le transfert ou la transmission des apprentissages. Si on a une formation sur le tas : « Regarde comment je fais, tu n’as qu’à faire pareil ». Cela peut-être efficace, mais si la situation évolue, la façon de faire de ‘l’apprenti’ ne sera peut-être plus adaptée à cette nouvelle situation. En revanche, si on lui demande : « Comment tu as fait pour le faire ? Pourquoi tu as fait comme cela et pas autrement ? », à ce moment là, ce retour réflexif lui apprendra à utiliser ses ressources pour s’adapter. S’il n’est pas possible de s’entraîner sur tous les types de situation que l’on peut rencontrer, en revanche il est possible de s’entraîner à analyser le ‘micro-contexte’ de la situation professionnelle. C’est donc sur ce troisième axe (comment tu t’y es pris et pourquoi) que repose le guidage vers une meilleure professionnalisation.

9 - 5 EN MATIERE DE D'INGÉNIERIE



9-6-1 JACK : Joint Air Communication Knowledge

- 'Un terreau européen favorable' ¹⁹¹:

« Pour renforcer la mobilité professionnelle et le développement des compétences, la commission [européenne] suggère :

- d'établir un cadre européen pour évaluer et reconnaître l'apprentissage non formel et informel, ainsi que l'expérience professionnelle ;
- de poursuivre le développement d'instruments tels que l'Europass, le CV européen et le portfolio (...) ;
- de définir en même temps un système permettant d'accumuler- et donc de reconnaître – les qualifications acquises sans différents établissements et pays »

¹⁹¹ Ibid, p55

9-6-2 JACK-ET : E-Twinning



- En quelques mots :

Le 'E-Twinning' consiste en un jumelage virtuel qui vise à promouvoir une meilleure coopération scolaire en Europe grâce à l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC). Ainsi, par le biais d'Internet, il est possible de pouvoir échanger diverses informations et de concevoir un programme de coopération quant à la mise en commun de programmes et/ou supports de formation, en liaison directe avec d'autres établissements scolaires (primaires, secondaires et professionnels) des États membres de l'Union européenne. Le E-Twinning implique tant les enseignants que les élèves.

- Les avantages du E-Twinning :

- En travaillant au quotidien avec des interlocuteurs européens (écoles, etc.), la dimension européenne s'intègre régulièrement.
- En franchissant les frontières à partir de son lieu de travail, l'environnement offre de nouveaux attraits et permet de créer de nouveaux liens professionnels européens.
- Il constitue un 'échelon précurseur' à un programme d'une envergure plus importante.
- Utilisent les outils pédagogiques pour intégrer les nouvelles technologies à l'enseignement.
- Participent à des activités à court ou à long terme en rapport avec le programme d'études.
- Offrent à leurs enseignants un réseau en Europe et des possibilités de développement par le biais de projets collaboratifs et d'une participation à des ateliers de développement professionnel.
- Voient leur travail récompensé et mis à l'honneur à l'échelle européenne et nationale.
- Profitent de la richesse linguistique et culturelle européenne.
- Gèrent leurs projets sans contraintes administratives

- En chiffre :

A la mi-juin 2008, pas moins de 40 000 écoles étaient impliquées cette action E-Twinning.

○ Quelques exemples à Tours ¹⁹²:

▪ Collège Jean de la Bruyère

En 2005 : - En partenariat avec la Lituanie et la Belgique

- Langue de travail : anglais, français, lituanien, néerlandais

Projet : Promouvoir des communications directes entre élèves et professeurs des trois pays, sur des sujets relatifs aux différences culturelles et sociales (musique, sport, santé, nourriture, environnement, éducation) afin de permettre un renforcement des valeurs et de la citoyenneté européenne

En 2007 : - Partenaire : Belgique

- Langue de travail : anglais

Projet : Comparaison des habitudes de vie actuelles des jeunes gens avec celles d'il y a 50 ans.

▪ Collège Paul Valéry

En 2008 : - Partenaire : Portugal

- Langue de travail : anglais

Projet : Observation du ciel basée sur l'astronomie et plus particulièrement du Soleil et de la Lune. Cela permet également de travailler sur l'Histoire de l'Astronomie en échangeant les différentes expériences entre les écoles

- Partenaire : Italie

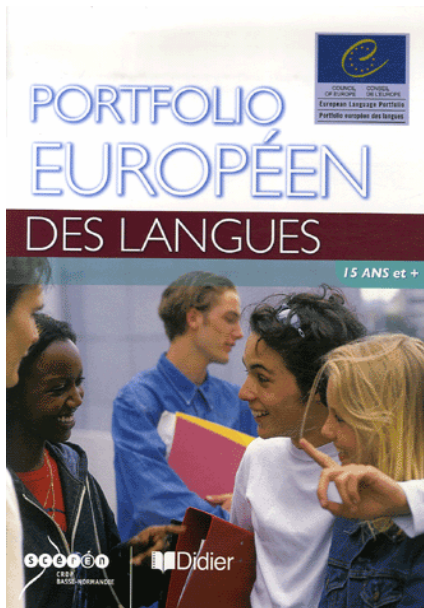
- Langue de travail : français

Projet : Etudier et présenter les différents milieux humides (lacs, étangs, littoraux deltas) de l'environnement proche.

- Comparer avec les milieux des pays partenaires: faune, flore, fragilité, protection
- Echanger avec des jeunes de pays différents, découverte de leur environnement
- Education au développement durable
- Utilisation des outils informatiques

¹⁹² <http://www.etwinning.fr>

9-6-3 JACK-POT : Portfolio de langue



Le portfolio des langues est accessible à tous, quelque soit l'âge et le statut socioprofessionnel. Il permet de gérer des connaissances et des compétences personnelles, de les valoriser en continu, de rassembler les éléments servant à l'évaluation de l'apprenant qui réfléchit sur son propre apprentissage, tout en étant ouvert sur le monde extérieur (familial, social, professionnel, etc.)

Basé sur le Cadre européen commun de référence pour les langues, le Portfolio demeure la propriété de l'apprenant qui cherche à valoriser toutes ses compétences de manière positive et tout au long de la vie, dans le cadre de son apprentissage linguistique et interculturel. Cela lui assurera une reconnaissance au-delà des frontières nationales, de son secteur éducatif et de ses limites institutionnelles afin que la diversité existante ne soit plus une barrière à la communication mais une source d'enrichissement et de compréhension mutuelles.

9-6-4 JACK-ID : le C.V Europass



Selon la décision no 2241/2004/ce du parlement européen et du conseil du 15 décembre 2004, instaurant un cadre communautaire unique pour la transparence des qualifications et des compétences (Europass), L'Europass fournit aux citoyens « *un modèle pour la présentation systématique, chronologique et flexible de leurs qualifications et compétences* ».

Il comprend des catégories pour la présentation des éléments suivants : « *informations personnelles, connaissance de langues étrangères, expérience professionnelle et niveau d'études et de formation* »

L'Europass apporte une réponse d'une part à l'accompagnement des professionnels dans leurs évolutions et mobilités professionnelles tout comme un suivi des acquis et donc de gestion des ressources humaines.

9-6-5 Hit the road JACK : E.C.V.E.T



- En quelques mots :

L'ECVET (European Credit system for Vocational Education and Training) est un système européen de crédits d'apprentissages pour l'enseignement et la formation professionnels.

C'est un système qui est centré sur la personne, et donc il privilégie la validation des connaissances, acquis et compétences individuels. En assurant la partie 'formalisation' de l'enseignement professionnel formel, l'apprentissage informel (y compris l'apprentissage sur le tas), mais aussi des contextes non formels, il facilite la validation et la reconnaissance des résultats d'apprentissage réalisés à l'étranger.

Il permet en particulier de franchir 'les frontières' tout en conservant le bénéfice de certaines périodes de formation dans un autre pays européen, en faisant reconnaître celles-ci dans leur pays d'origine comme faisant partie intégrante de leur formation.

Ce système nécessite de décrire précisément des résultats d'apprentissage, sous forme d' 'unités', tant sur le plan qualitatif (spécification des connaissances, acquis et compétences à obtenir) que quantitatif (chaque unité se voit attribué un certain nombre de points de crédit afin de définir son importance dans une "qualification pleine")

○ L'expérience du CFA d'Orléans ¹⁹³ :

L'expérience du CFA est intéressante car il associe son expérience professionnelle et parcours universitaire

Pourquoi ECVET ? Depuis 1995, le CFA permet aux jeunes apprentis de bénéficier de leur section à mobilité européenne. Elle comprend dans leurs parcours de formation, qui dure deux ans, deux périodes obligatoires de trois semaines dans un pays européen. L'objectif est de deux ordres. Le premier est l'inter-culturalité, permettre de découvrir autre chose, la connaissance de l'autre, de réfléchir également à la mobilité, c'est-à-dire que dans le cadre personnel et professionnel. Le deuxième point est de compléter leurs compétences professionnelles. En travaillant avec différents partenaires, le CFA s'est rendu compte que chacun utilisait des techniques différentes et complémentaires. Donc le but était de leur apporter une compétence technique particulière, donc l'intérêt était d'envoyer des apprentis dans des pays où ils allaient compléter leurs techniques habituelles en France. Cela a nécessité un travail de connaissances et de reconnaissance au sein d'un réseau qu'il a fallu mettre en place. Ainsi la mobilité est ancrée dans le fonctionnement ordinaire du CFA. Chaque année, entre vingt et quarante apprentis partent en période de mobilité, pour subir des évaluations de compétences, tout en respectant le sens du cursus de la formation qu'ils suivent. De plus ils vont à chaque fois dans deux pays différents.

Ces apprentis bénéficient à leur retour de l'Europass formation qui est un outil qui permet de valider une période de mobilité, ainsi qu'un C.V européen (mis en place il y a cinq ans).

De plus les apprentis reviennent ravis de leurs apprentissages à l'étranger, eux qui pour la plupart n'avaient jamais quitté la France, ni même leur région natale.

La Finlande, au niveau du Ministère de l'Education avait souhaité lancer l'expérimentation d'ECVET. Comme le CFA avait un partenariat avec un établissement finlandais, le CFA a accepté cette proposition. Ce bilan national a conduit la validation de ces périodes de mobilité. ECVET a paru au CFA d'Orléans plus que nécessaire parce que les apprentis voyaient leurs compétences valorisées par ce cursus. A partir du moment où les apprentis ont pris conscience qu'ils allaient partir et que leurs compétences allaient être validées à l'étranger, cela a complètement modifié leurs positionnements et les enjeux qui en découlaient. L'aspect compétence professionnelle a pris le pas sur l'aspect culturel.

¹⁹³ En raison de la longueur des entretiens et du nombre d'interlocuteurs, l'auteur a choisi de faire une brève synthèse de cette demi-journée de découverte au sein du CFA, dont l'accueil fut très apprécié.

Les apprentis sont évalués en continu (centre de formation et entreprise) sur des compétences qui ont été définies au préalable par les équipes pédagogiques. Lorsqu'ils sont en centre de formation, à l'étranger, ils sont en petits groupes, mais une fois dispersés dans les différentes entreprises, ils se retrouvent isolés de leurs compatriotes. Il est généralement suivi par un tuteur qui maîtrise l'anglais.

Le CFA est passé 'naturellement' à l'ECVET, cela leur manquait. La formation du CFA n'est pas encore modulaire mais le deviendra dans les mois à venir, pour des raisons indépendantes de la mise en place de l'ECVET, notamment la demande de la Région Centre et des entreprises.

Le CFA souligne l'importance du travail préparatoire (définitions des objectifs, etc.)

Il s'établit une autre relation avec les apprentis. Ils se projettent dans des projets professionnels.

« C'est une étape dans leur parcours de vie »

ECHELLE D’EVALUATION POUR LES EVALUATIONS DES COMPETENCES LINGUISTIQUES - OACI

NIVEAU	PRONONCIATION utilise un dialecte ou un accent intelligible pour la communauté aéronautique.	STRUCTURE les structures grammaticales et phrastiques applicables sont déterminées par des fonctions linguistiques adaptées à la tâche	VOCABULAIRE	AISANCE	COMPRÉHENSION	INTERACTIONS
expert 6	Même s'il est possible qu'ils soient influencés par la langue première ou par une variante régionale, la prononciation, l'accent tonique, le rythme et l'intonation ne nuisent presque jamais à la facilité de compréhension.	Les structures grammaticales et phrastiques de base ainsi que les structures complexes sont toujours bien maîtrisées.	Possède un répertoire lexical suffisamment riche et précis pour s'exprimer efficacement sur un grand nombre de sujets familiers ou peu connus. Le vocabulaire est idiomatique, nuancé et adapté au registre.	Peut parler longuement de façon naturelle et sans effort. Varie le débit pour obtenir un effet stylistique, par exemple pour insister sur un point. Utilise spontanément et correctement les marqueurs et les connecteurs du discours.	Comprend toujours bien dans presque tous les contextes et saisit les subtilités linguistiques et culturelles.	Interagit avec aisance dans presque toutes les situations. Saisit les indices verbaux et non verbaux et y répond adéquatement.
avancé 5	Même s'ils sont influencés par la langue première ou par une variante régionale, la prononciation, l'accent tonique, le rythme et l'intonation nuisent rarement à la facilité de compréhension.	Les structures grammaticales et phrastiques de base sont toujours bien maîtrisées. Les structures complexes sont utilisées, mais présentent des erreurs qui altèrent parfois le sens de l'information.	Possède un répertoire lexical suffisamment riche et précis pour s'exprimer efficacement sur des sujets courants, concrets ou professionnels. Utilise des paraphrases régulièrement et efficacement. Le vocabulaire est parfois idiomatique.	Peut parler longuement avec une relative aisance sur des sujets familiers, mais n'utilise pas nécessairement la variation du débit comme procédé stylistique. Peut utiliser les marqueurs et les connecteurs appropriés.	Comprend bien les énoncés portant sur des sujets courants, concrets ou professionnels. La compréhension est presque toujours bonne devant une difficulté linguistique, des complications ou un événement imprévu. Comprend plusieurs variétés linguistiques (dialectes ou accents) ou registres.	Les réponses sont immédiates, appropriées et informatives. Gère efficacement la relation locuteur – auditeur.

<p>opérationnel</p> <p>4</p>	<p>La prononciation, l'accent tonique, le rythme et l'intonation sont influencés par la langue première ou par une variante régionale, mais ne nuisent que parfois à la facilité de compréhension.</p>	<p>Les structures grammaticales et phrastiques de base sont utilisées de façon créative et sont généralement bien maîtrisées. Des erreurs peuvent se produire, notamment dans des situations inhabituelles ou imprévues, mais elles altèrent rarement le sens de l'information.</p>	<p>Possède un répertoire lexical généralement assez riche et précis pour s'exprimer efficacement sur des sujets courants, concrets ou professionnels. Peut souvent utiliser des paraphrases dans des situations inhabituelles ou imprévues pour combler les lacunes lexicales.</p>	<p>Peut parler relativement longtemps avec un débit approprié. Peut parfois perdre la fluidité d'expression lors du passage des formules apprises à l'interaction spontanée, mais sans que cela nuise à l'efficacité de la communication. Peut utiliser les marqueurs et les connecteurs de façon limitée. Les mots de remplissage ne distraient pas l'attention.</p>	<p>Comprend bien la plupart des énoncés portant sur des sujets courants, concrets ou professionnels, lorsque l'accent ou le parler utilisés sont suffisamment intelligibles pour une communauté internationale d'utilisateurs. Devant une difficulté linguistique, des complications ou un événement imprévu, peut comprendre plus lentement ou avoir à demander des éclaircissements.</p>	<p>Les réponses sont généralement immédiates, appropriées et informatives. Amorce et soutient une conversation, même dans des situations imprévues. Réagit correctement lorsqu'un malentendu apparaît, en vérifiant, en confirmant ou en clarifiant l'information.</p>
<p>pré opérationnel</p> <p>3</p>	<p>La prononciation, l'accent tonique, le rythme et l'intonation sont influencés par la langue première ou par une variante régionale, et nuisent fréquemment à la facilité de la compréhension.</p>	<p>Les structures grammaticales et phrastiques de base associées à des situations prévisibles ne sont pas toujours bien maîtrisées. Les erreurs altèrent fréquemment le sens de l'information.</p>	<p>Possède un répertoire lexical souvent assez riche et précis pour s'exprimer sur des sujets courants, concrets ou professionnels, mais le vocabulaire est limité et le choix de mots est souvent inapproprié. Est souvent incapable d'utiliser des paraphrases pour combler les lacunes lexicales.</p>	<p>Peut parler relativement longtemps, mais la formulation et les pauses sont souvent inappropriées. Les hésitations et la lenteur de traitement du langage peuvent nuire à l'efficacité de la communication. Les mots de remplissage distraient parfois l'attention.</p>	<p>Comprend souvent bien les énoncés portant sur des sujets courants, concrets ou professionnels, lorsque l'accent ou le parler utilisés sont suffisamment intelligibles pour une communauté internationale d'utilisateurs. Peut avoir des problèmes de compréhension devant une difficulté linguistique, des complications ou un événement imprévu.</p>	<p>Les réponses sont parfois immédiates, appropriées et informatives. Peut amorcer et soutenir une conversation avec une relative aisance sur des sujets familiers ou dans des situations prévisibles. Réagit généralement de façon inappropriée dans des situations imprévues.</p>

<p>élémentaire</p> <p>2</p>	<p>La prononciation, l'accent tonique, le rythme et l'intonation sont influencés par la langue première ou par une variante régionale, et nuisent généralement à la facilité de la compréhension.</p>	<p>Maîtrise de façon limitée quelques structures grammaticales et phrastiques simples mémorisées.</p>	<p>Vocabulaire limité constitué de mots isolés ou d'expressions mémorisées.</p>	<p>Peut produire des énoncés mémorisés, isolés et très courts avec des pauses fréquentes. L'emploi de mots de remplissage pour chercher des expression et articuler des mots moins familiers distrait l'attention.</p>	<p>La compréhension se limite à des locutions isolées et mémorisées, lorsqu'elles sont articulées lentement et distinctement.</p>	<p>Les réponses sont lentes et souvent mal adaptées à la situation. L'interaction se limite à de simples échanges courants.</p>
<p>pré-élémentaire</p> <p>1</p>	<p>Maîtrise de la langue inférieure au niveau élémentaire</p>	<p>Maîtrise de la langue inférieure au niveau élémentaire</p>	<p>Maîtrise de la langue inférieure au niveau élémentaire</p>	<p>Maîtrise de la langue inférieure au niveau élémentaire</p>	<p>Maîtrise de la langue inférieure au niveau élémentaire</p>	<p>Maîtrise de la langue inférieure au niveau élémentaire</p>

10 - Conclusions

10-1 LE RAPPEL DES GRANDES LIGNES DE LA DEMARCHE :

Rappel de la question de recherche : Suite à la mise en place d'une formation européenne, il y a quatre ans, il s'est avéré nécessaire d'adapter une formation technique dans le domaine aéronautique, dispensée à une population désormais européenne. La problématique s'est révélée alors aux formateurs qui ne possédaient pas ou peu de bases langagières en anglais. C'est à dire : « Comment déployer la compétence 'communication en langue étrangère' du formateur travaillant dans un cadre européen ? »

Présentation du modèle d'analyse et des hypothèses de recherche : En partant d'une étude de terrain, l'analyse s'est voulue matérialiste. Il a fallu procéder à un raisonnement analytique en étudiant les compétences nécessaires ou déjà mises en œuvre. A l'issue de ce travail, une première hypothèse principale s'est dessinée : « Dans l'apprentissage de la maîtrise de la langue, le formateur de formateurs, enseignant la langue doit accompagner les formateurs sur le terrain ».

A partir de là, des hypothèses secondaires ont été établies en regard d'un travail préparatoire sur le terrain et des concepts qui semblaient en découler :

- Travailler dans un cadre européen nécessite d'acquérir une nouvelle compétence : la communication en langue étrangère ».
- Travailler dans un cadre européen nécessite également l'adaptation de la formation du formateur et nous envisagerons que la formation en alternance soit vecteur d'une meilleure professionnalisation.
- La compétence « communication en langue étrangère » ne se limite pas à une pratique langagière. Elle a un impact dans les sciences humaines.
- Travailler sur l'évaluation permettrait *« également d'amener les apprenants à réfléchir sur leurs besoins en termes de communication, les entraînant ainsi à une prise de conscience de leur apprentissage et à l'autonomie »*

Présentation du champ d'observation et de la méthode utilisée :

La recherche-action s'est centrée sur les formateurs de l'E.E.T.I.S, en prenant en compte que le passage à la formation européenne avait débuté il y a quatre ans. Donc le vécu des formateurs qui ont vécu la transition et le vécu de ceux qui sont arrivés par la suite n'étaient pas potentiellement similaires et il fallait en prendre compte lors de l'étude. Il a été décidé de procéder à des entretiens semi-directifs auprès d'une formatrice et de trois formateurs.

Comparaison entre résultats attendus par hypothèses et ceux observés - Interprétation des écarts :

Au niveau du concept de la compétence « communication en langue étrangère », il s'est avéré que l'étude portait sur des professionnels en action, c'est-à-dire face à des situations actionnelles. Sur un plan de l'ingénierie, cela pose le problème de « l'être ou de l'avoir ». Veut-on quelqu'un qui a des compétences, ou quelqu'un qui soit compétent ? Cette simple question retourne complètement l'ingénierie à mettre en place.

Au niveau de l'alternance, c'est une pratique professionnelle commune, quasi naturelle au niveau des formateurs de l'E.E.T.I.S. En ce sens, ils s'attendent à recevoir un enseignement tel que eux le dispensent au quotidien.

Au niveau de la socio-linguistique, la totalité ont évoqué leurs origines, soit familiales, soit sociales pour expliquer certains paradoxes de maîtrise ou de non maîtrise d'une langue étrangère. Ils ressentent tous également un déséquilibre profond entre leurs compétences langagières professionnelles assez poussées, et celles du quotidien, assez poussives.

Le besoin d'évaluation n'était pas spécialement ressenti par les formateurs. Cela peut s'expliquer par une pratique 'intensive' du retour réflexif à plusieurs niveaux (hétéro, co et auto-évaluation)

10-2 LES NOUVEAUX APPORTS DE CONNAISSANCE :

Cette a soulevée d'autres problématiques. En l'occurrence, le professionnel en action n'est pas un apprenant comme tout le monde. Il est un apprenant-usager. Aussi, il ne faudrait plus réfléchir uniquement en terme de compétences, mais aussi en terme de situations professionnelles. Il ne faut plus privilégier les compétences, mais le professionnel compétent.

Par ailleurs, le problème de l'évaluation se pose dans le cadre d'une formation transverse. Quand un formateur reçoit une formation spécifique (technique ou pédagogique dans le cadre qui nous intéresse), cette formation est évaluée. Quand il reçoit une formation en anglais, il est également évalué. Cependant son activité professionnelle l'amène à combiner des compétences qu'il a pu acquérir lors de ces différentes formations pour développer des compétences transverses. Mais qui peut l'évaluer dans ce cadre là ?

10-3 LES PERSPECTIVES PRATIQUES :

Au début du mémoire, nous avons présenté les différentes sphères actionnelles (personnelles, professionnelles et formative). Il serait intéressant de chercher à voir si ces sphères s'accordent sur la problématique que pose l'avènement de l'Europe. Ainsi Yvon Bourges ¹⁹⁴, décédé au mois d'avril 2009, écrivait il y a dix ans : *« L'Europe, espoir commun : Si l'Union Européenne est un grand espoir pour les peuples de notre continent, il faut aussi qu'elle réponde aux aspirations légitimes de ses membres. Pour la France, comme pour tous les pays européens, c'est à la fois une voie prometteuse, mais aussi un pari dont il importe de réunir les conditions du succès. L'Union européenne, affirmant une présence active dans la vie internationale et un projet de progrès économique et social pour les peuples qui la composent, exige de se situer pleinement dans cette nouvelle ambition et donc d'avoir l'audace d'un renouveau. »*¹⁹⁵

¹⁹⁴ Ancien Ministre du Général de Gaulle et membre de presque tous les gouvernements de 1965 à 1980, dont Ministre de la défense de 1975 à 1980. Il avait présidé le Conseil régional de Bretagne durant 12 ans et siégé 18 ans au palais du Luxembourg. Il était chevalier de la Légion d'honneur.

¹⁹⁵ Yvon Bourges, « l'Europe, notre destin », Ed. Hachette Littérature, mai 1999, p 117

Sur un plan universitaire, dans le domaine des sciences de l'éducation, André Versavel ¹⁹⁶ donne son point de vue : *« L'Europe a depuis quelques années une monnaie unique. J'espère et je suis convaincu qu'il n'y aura pas un modèle unique de formation... que les spécificités sociales et culturelles de chaque peuple seront respectées. Mais la création d'un espace européen de l'éducation et de la formation est en marche. Il y a des trains dans lesquels il vaut mieux monter. Surtout lorsque l'on est universitaire ou professionnellement concerné par la formation. »*¹⁹⁷

Mais également sur le plan des sciences du langage : *« Œuvrer dans le sens d'une approche plus intégrative des langues, en cessant notamment de considérer les langues étrangères (...) comme des 'disciplines' ou des 'systèmes' totalement disjoints de la langue de scolarisation, mais en prenant pleinement en compte le fait que c'est un même apprenant qui développe un répertoire de moyens langagiers, certes distincts, mais en contact et en interrelation les uns avec les autres. »* ¹⁹⁸

Comme cela a été mentionné dans les préconisations de ce mémoire, sur un plan de l'ingénierie des formations en langue étrangère, des outils existent sur un plan européen et sont déjà largement utilisés de part et d'autre en Europe. Faudrait-il croire que la barrière la plus dure à franchir soit l'aspect stratégique de ces préconisations ?

¹⁹⁶ Professeur à l'Université Européenne de Formation – Tours, Collectif, « Se former à l'ingénierie de formation », Collection Ingénium, Editions L'Harmattan, juin 2005, p 201

¹⁹⁷ Ibid, p 204

¹⁹⁸ Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire, document de travail coordonné par Véronique Castellotti, Daniel Coste et Jean Duverger, mars 2008, p 22

Références bibliographiques

- LA METHODOLOGIE

- Laurence Bardin, **L'analyse de contenu** de Presses Universitaires de France - PUF (18 avril 2007)
- Alain Blanchet, Anne Gotman, **Sociologie 128, numéro 19 : L'Enquête et ses méthodes**, Édition : Armand Colin 2e édition (7 mars 2007)
- Pierre Caspar, Philippe Carré, **Traité des sciences et techniques de la formation** ; Édition : Dunod 2e édition revue et augmentée (1 septembre 2004)
- Raymond Quivy , Luc Van Campenhoudt, **Manuel de recherche en sciences sociales** Édition : Dunod 3e édition revue et augmentée (13 juillet 2006)

- LA COMPETENCE

- Jean-Claude Beacco, **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues**, Collection : Langues & didactique, Les Editions Didier (5 juillet 2007)
- Guy Le Boterf, **Construire les compétences individuelles et collectives : Agir et réussir avec compétence** ; Editions d'Organisation; 4e édition revue et augmentée (13 juillet 2006)
- Guy Le Boterf, **Ingénierie et évaluation des compétences**, Editions d'Organisation; Édition : 5e édition (12 octobre 2006)
- Guy Le Boterf, **Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues : 15 propositions**, Eyrolles (10 avril 2008)
- Philippe Perrenoud, **Construire des compétences dès l'école**, ESF Editeur; Édition : 5e édition (24 janvier 2008)

- Philippe Zarifian, **Le modèle de la compétence**, Groupe Liaisons; **Édition : 2e** édition (1 septembre 2004)

- L'ALTERNANCE

- Astier P., Petit L. cités dans COLLECTIF, **Education permanente n° 172/2007-3**,
- Dubar Claude, **La formation professionnelle continue** (5^{ème} édition). Editions La Découverte, 2004,
- Collectif, **Education permanente n° 172/2007-3**, p 8,
- Collectif, sous la direction de Carré Philippe et Caspar Pierre. ***Traité des sciences et techniques de la formation***. Ed. Dunod, Paris, 2004, 2^e édition, chap. histoire de la formation postscolaire et chap.8, l'Europe de la formation,
- Collectif, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). La synthèse **Apprentissage tout au long de la vie et capital humain**. août 2007. www.oecd.org/publications/syntheses,
- Geay, André. **L'école de l'alternance**. Editions L'Harmattan, Paris, 1998,
- Gauron André, **Rapport « Formation tout au long de la vie » : Formation tout au long de la vie Une prospective économique**, La Documentation française. Paris, 2000,
- Parlement Européen, commission de la culture et de l'éducation. **Rapport sur l'efficacité et l'équité des systèmes européens d'éducation et de formation** (2007/2113(INI)),
- Robin, Jean-Yves, Maumigny-Garban (de) Bénédicte, Soetard Michel. **Le récit autobiographique : de la recherche à la formation. Expériences et questionnements**. Editions L'Harmatan,
- Romani, Claudine. **Alterance[s] : Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger**. Note Emploi Formation n°11 Mars 2004. Céreq,
- Wittorski Richard, **Formation, travail et professionnalisation**. Editions l'Harmattan. Collection: Action et Savoir. (2005).

- LA SOCIOLINGUISTIQUE

- Louis-Jean Calvet, **La guerre des langues et les politiques linguistiques** de, Hachette littératures, 1999

- Louis-Jean Calvet, **La sociolinguistique** de Presses universitaires de France, 2002 4e éd.
- Louis-Jean Calvet, **Les Politiques linguistiques** de Presses universitaires de France, 1996 1e éd.
- Louis-Jean Calvet, **La guerre des langues : Et les politiques linguistiques**, Hachette Littératures, Collection : Pluriel : sociologie (9 novembre 2005)
- Claude Dubar, **La formation professionnelle continue** de (Auteur) La Découverte; **Édition : 5e édition** (1 mai 2004)
- Noam Chomsky, **Le langage et la pensée**, Payot, 2001
- Edgar Morin, **Culture et barbarie européennes**, Bayard, DL 2005
- Gaston Pineau, **Courant interactif en histoire de vie et triangulations formatives.** (2000). Cahiers de sociolinguistique, 5, 37-50. Histoire de vie et dynamique langagière.
- Gaston Pineau, Loïc Brémaud, Jacques Morin, Patrice Leguy, **Se former à l'ingénierie de formation**, Editions L'Harmattan (15 juin 2005)

- L'EVALUATION

- Thierry Ardouin, **Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer.** 2009, 2^{ème} éd. Editions Dunod.
- Jean-Pierre Astolfi, **L'erreur, un outil pour enseigner.** Paris, 1997, ESF.
- Bourgingnon C. Delahaye Philippe et Vicher A : **évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des public différents**, revues de didactologie des langues-cultures et de lexculturologie 2005/4 n° 140,
- **Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.** Division des politiques linguistiques, Strasbourg. 2000, Ed Didier.
- Le cadre de Référence des examens de langues d'ALTE

- Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur (et les documents qui s'y rapportent)
- Le concept d'évaluation (d'après Gérard De Vecchi et Alain Rieunier)
- Le DCL : le diplôme de compétence en langue.
- Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe
- Charles Hadji, **L'évaluation règles du jeu, des intentions aux outils**. ESF éditeur, 1989.
- Charles Hadji, **L'évaluation démystifiée**. 1999, 2^{ème} éd. ESF Editeur.
- Peretti, A. de, Boniface, J. et Legrand, J.-A. (1998). **Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation**. Paris : ESF.
- Le Boterf Guy, **Construire des compétences individuelles et collectives**. 2008 ; Eyrolles, éd. d'Organisation.
- Le Boterf Guy, **Ingénierie et évaluation des compétences**. 2008, 2^{ème} tirage. Eyrolles Editions d'Organisation.
- B. Michel -Conférence internationale OCDE/CERI -Paris 14 février 2008 **Améliorer l'enseignement et l'évaluation pour les adultes en situation d'illettrisme**, Ateliers "Changer les pratiques" Conférence internationale OCDE/CERI
- North Brian, Schneider Günther : « **Dans d'autres langues je suis capable de...** » Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto évaluation des compétences en langues étrangères
- Perrenoud : **évaluer des compétences**, L'éducateur n° spécial « la note en pleine évaluation » mars 2004
- Zarifian, Ph. (1999). **Objectif compétence. Pour une nouvelle logique**. Paris : Editions Liaisons.
- Zarifian, Ph., **Le modèle de la compétence**, entreprises et carrières, Ed Liaisons

Sites consultés

- LES SITES INTERNET

- <http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/>
- <http://www.defense.gouv.fr/>
- www.oecd.org
- http://ec.europa.eu/education/ecvt/slides_fr.pdf
- <http://maisoneuropetours.free.fr/>
- <http://www.larousse.fr>
- <http://www.etwinning.fr>
- <http://www.etwinning.net>
- <http://culture.coe.int/portfolio>
- www.oecd.org/publications/syntheses

- LES SITES INTRADEF

Il ne semblait pas opportun ni utile de faire apparaître les adresses internes aux systèmes de communications dédiés l'armée de l'air. Seuls seront mentionnés les noms des sites consultés.

- Projet Navigabilité
- OPERA
- Démarche processus de la Base aérienne de Tours
- SIRPAA

Remerciements

Il est un remerciement tout particulier à faire à une personne, dans la mesure où, à plusieurs occasions, tant dans le domaine des recherches universitaires que dans l'environnement professionnel, nous avons pu converser. D'autre part, cette personne dont la renommée n'est plus à faire, est resté très humble, disponible et très ouvert. Aussi il est donc apparu nécessaire de faire apparaître ces remerciements, qui sont à la fois professionnels, universitaires et personnels, dès à présent, afin d'éviter toute redite dans les remerciements qui vont suivre.

Merci donc à vous, Monsieur Guy Le Boterf.

LES REMERCIEMENTS PROFESSIONNELS

- Base Aérienne de Tours

- Colonel Jean-Marc Le Garrec, Commandant le 'Flight Training Organisation' de l'Armée de l'Air
- Colonel François Landelle, chef du bureau Pilotage et Performance de la DRH-AA
- Lieutenant-Colonel Didier Le Gall, chef de la division études prospectives
- Commandant Marc TARRÈS, commandant de l'E.E.T.I.S ALPHA JET et l'ensemble de son personnel
- [Alexis], [Tanguy], [Amélie] et [Antoine]
- ADC Jean-Bernard FRAILLON, Division des Ressources Humaines
- Mme Fabienne LE SQUER, Chef du Bureau Formation Reconversion, Division des Ressources Humaines
- Sébastien MAIGNE, Chargé de communication aux Relations Publiques auprès du Cabinet de la base
- Le Service Photo Base

- Base de l'Ecole de l'Air et de Salon de Provence

- M. François MAGUIN, Professeur agrégé d'anglais, Département des langues étrangères, Division de la formation aux sciences et aux humanités, Ecoles d'Officiers de l'Armée de l'Air

- Base aérienne de Paris Balard

- Mme. Marie DELAVALD, 'Civil assistant' auprès du Général Desclaux, Commandement de la Défense Aérienne et des Opérations Aériennes,
- Lieutenant Anne BELONDRADE, chargée de communication auprès du Général Martel, Directeur des Ressources Humaines de l'Armée de l'Air

- Base aérienne de Brétigny-sur-Orge

- Commandant Solange MONTERNIER, épouse DUVILLARD, Chef de la Division Sélection au Centre d'Etudes et de Recherches Psychologiques Air et Lauréate du premier prix « René Mouchotte », Prix Armée de l'Air 2008.

- Base aérienne d'Avord

- Lieutenant-Colonel Emmanuel CHEREL, Commandant du Centre de Langue Aéronautique Spécialisé

Les remerciements universitaires et civils

- Université de Tours et intervenant(e)s

- Mme Catherine GUILLAUMIN
- Mme Véronique CASTELLOTTI
- M. Jacki CHOPLIN
- M. Roland FONTENEAU

- M. Gaston PINEAU
- M. Paul Taylor, Université de Rennes
- M. André Geay
- Mme Josette LAYEC
- M. Noël DENOYEL
- M. Sébastien PESCE,
- Mme Marie-Thérèse SAUTEBIN-POUSSE
- Mme Hélène Fouquereau
- M. Francis Minet
- Mme Véronique Debord-Lázaro, Chargée d'Affaires Européennes, Cellule Mutualisée "Europe-Recherche"
- Les personnels du SUFCO :
 - o Mme Marie-Christine THIBAUT, Conseil et développement VAE
 - o Mlle Delphine CHERON, Gestion administrative VAE
 - o Mme Nadia JOUBERT, Accueil/gestion des formations
- Aux étudiantes et étudiants en Master Première et Deuxième années (FAC, GPTE et SIFA), des universités de Nantes, de Rennes et de Tours que j'ai pu rencontrer au cours de cette année scolaire.

- Ministère de l'Education Nationale

- M. Phillipe Delahaye, Conseiller en Formation Continue à la DAFCO d'Aix-Marseille. Audit linguistique, conseil. Auditeur qualité. Coordinateur de projets de production pédagogique (positionnement, référentiels formation, site web d'apprentissage). Chef de projet DCL.
- M. Thierry Pelletier, Bureau de la Formation Professionnelle Continue, Direction Générale de l'Enseignement Secondaire

- Centre de Formation des Apprentis des Métiers du Batiment « Jean Fontaine »

- Monsieur Jacques MICHE, Direction
- Mme Patricia LACOUR, Adjoint Direction
- M. Gabriel MARCHAND, Formateur et chargé de projet européen
- M. THENOT, Formateur

- Gip Alfa Centre

- Mme Jocelyne WELKER, adjointe du délégué général du GIP Alfa Centre
- Mme Véronique LEGAY, Assistante CCREFP / PRC Emploi Europass, Coordination des pôles CARIF

- Maison de l'Europe de Tours Centre Val de Loire-Relais Europe Direct

- Mme Marie MAULNY, Chargée de Mission

LES REMERCIEMENTS PERSONNELS

- M. Elmer DE LUCIA, vétéran américain qui a participé au Débarquement du 6 juin 1944, pour la grande leçon d'humilité qu'il m'a donnée lors de notre rencontre.
- M. Jacques CHAMBON, mon premier instructeur en aéroclub, ancien pilote de chasse et ancien pilote moniteur sur avion T-33 à l'Ecole de Chasse de Tours.
- Merci au Docteur MOIRE d'avoir surveillé mon capital santé.
- Merci à mon beau-père, Daniel, expert en 'Gardening Management' et à son épouse Brigitte.
- Merci à ma famille et plus particulièrement à mon épouse, au Capitaine RIBEREAU, ainsi qu'à nos quatre enfants Alexis, Tanguy (alias 'Jack' dans son cours d'anglais), Amélie et Antoine pour leurs soutiens, leurs efforts de compréhension et leurs encouragements quotidiens.
- Merci à mon père, Jacques, où qu'il soit maintenant...

Annexes

ANNEXE 1 : DEFINITION EUROPEENNE DES COMPETENCES

- Communication dans la langue maternelle

- Communication en langue étrangère

D'après la RECOMMANDATION DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL

du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE), parue au Journal officiel de l'Union européenne le 30.12.2006

- Communication dans la langue maternelle

Définition: La communication dans la langue maternelle est la faculté d'exprimer et d'interpréter des concepts, pensées, sentiments, faits et opinions à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) et d'avoir des interactions linguistiques appropriées et créatives dans toutes les situations de la vie sociale et culturelle, dans l'éducation et la formation, au travail, à la maison et pendant les loisirs.

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence:

La capacité de communiquer découle de l'acquisition de la langue maternelle, qui est intrinsèquement liée au développement de la capacité cognitive qu'a l'individu d'interpréter le monde et d'avoir des relations avec les autres. La communication dans la langue maternelle exige de l'individu une connaissance du vocabulaire, d'une grammaire fonctionnelle et des mécanismes langagiers. Elle suppose une connaissance des principales modalités d'interaction verbale, des différents types de textes littéraires et non littéraires, des principales caractéristiques des multiples styles et registres de langage, et de l'éventail des formes de langage et de communication en fonction des situations.

Les individus devraient avoir des aptitudes à communiquer, sous forme écrite ou orale, dans une diversité de situations et à surveiller et adapter leur communication en fonction du contexte. Cette compétence inclut aussi l'aptitude à distinguer et à utiliser différents types de textes, à chercher, recueillir et traiter l'information, à utiliser des aides ainsi qu'à formuler et exprimer ses arguments, oralement ou par écrit, d'une manière convaincante en fonction du contexte.

Une attitude positive à l'égard de la communication dans la langue maternelle requiert un esprit ouvert au dialogue constructif et critique, un goût pour les qualités esthétiques et une volonté de rechercher ces dernières, ainsi qu'un intérêt pour la communication avec les autres. Cela implique une prise de conscience de l'impact du langage sur les autres et la nécessité de comprendre et d'utiliser la langue d'une façon positive et socialement responsable.

- Communication en langue étrangère

Définition: Pour la communication en langue étrangère, les compétences de base sont globalement les mêmes que pour la communication dans la langue maternelle: elle s'appuie sur l'aptitude à comprendre, exprimer et interpréter des concepts, des pensées, des sentiments, des faits et des opinions, à la fois oralement et par écrit (écouter, parler, lire et écrire) dans diverses situations de la vie en société et de la vie culturelle (éducation et formation, travail, maison et loisirs) selon les désirs et les besoins de chacun. La communication en langues étrangères demande aussi des compétences comme la médiation et la compréhension des autres cultures. Le degré de maîtrise variera selon les quatre dimensions concernées (écouter, parler, lire et écrire) et en fonction des langues, ainsi qu'en fonction du contexte social et culturel, de l'environnement, des besoins et/ou intérêts de chacun.

Connaissances, aptitudes et attitudes essentielles correspondant à cette compétence:

La communication en langues étrangères exige une connaissance du vocabulaire et d'une grammaire fonctionnelle, ainsi qu'une connaissance des principaux types

d'interaction verbale et des registres de langage. Il importe d'avoir une connaissance des conventions sociales, des aspects culturels et de la variabilité des langues.

Les aptitudes essentielles à la communication en langues étrangères consistent en la faculté de comprendre des messages oraux, d'amorcer, de poursuivre et de terminer des conversations et de lire, comprendre et rédiger des textes répondant aux besoins de l'individu. Les individus devraient également être capables d'utiliser correctement les techniques de support, et d'apprendre des langues de façon informelle au titre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

Une attitude positive implique une sensibilité à la diversité culturelle et un intérêt et une curiosité pour les langues et la communication interculturelle.

ANNEXE 2 : GRADES DE L'ARMÉE DE L'AIR



Extrait de la
plaquette LEON¹⁹⁹

¹⁹⁹ Le LEON est un document mis à la disposition des aviateurs afin de « disposer d'informations pratiques et d'éléments de langage officiels sur l'armée de l'air », tel qu'expliqué dans son préambule. La version utilisée est celle mise à jour le 9 octobre 2008, sur le site Intradef : sirpaa.air.defense.gouv.fr

ANNEXE 3 : L'ALPHA JET

Extraits de la plaquette de présentation officielle de la Patrouille de France 2008.

L'ALPHA JET



Caractéristiques

Specifications

Envergure.....	9,16 m
Span.....	27.88 ft
Longueur.....	11,85 m
Length.....	36.07 ft
Hauteur.....	4,19 m
Height.....	12.75 ft
Surface alaire.....	17,05 m ²
Wing area.....	183.45 Sq.ft
Poids à vide.....	3 345 kg
Empty weight.....	7,384 Lb.
Poids maxi au décollage.....	7 250 kg
Max. take-off weight.....	16,000 Lb.
Plafond.....	15 000 m
Bypass turfan Engines ceiling.....	45,600 ft
Vitesse max.....	1 000 km/h (Mach 0,86)
Max. speed.....	550 Knots (Mach 0,86)
Capacité carburant.....	1 960 l
Fuel capacity.....	1,960 l
Propulsion 2 Turbomeca Larzac 04.....	2 x 1 320 daN
2 x Turbomeca Larzac 04.....	3,000 Lb. each

■ L'Alpha Jet a été le premier avion réalisé conjointement par les sociétés Dassault et Bréguet. Destiné à succéder aux Fouga Magister et aux Lockheed T 33, il a été entrepris en coopération avec la société allemande Dornier.

En avril 1971, le programme était le suivant :

- une version française d'entraînement, la plus simplifiée possible, afin de former les pilotes de chasse sur un avion biréacteur sûr, démonstratif et performant.
- une version allemande d'appui aérien rapproché et de reconnaissance du champ de bataille, le gouvernement allemand prenant à sa charge les suppléments de prix.

Le premier vol du prototype 01 s'est déroulé à Istres le 26 octobre 1973; Jean-Marie Saget était aux commandes. L'avion se révéla alors très manoeuvrant et ne présenta aucun problème aux vitesses transsoniques. Le premier Alpha Jet E de série destiné à l'armée de l'air, qui en avait commandé 175 exemplaires, a effectué son premier vol à Istres, le 4 novembre 1977 et est entré en service opérationnel le 30 janvier 1979. La version appui tactique retenue par la Luftwaffe, qui en avait également acheté 175, a été livrée à partir de 1980. Le total des Alpha Jet produits



Ce biréacteur est adapté à la formation des pilotes de combat

est de 512 appareils (dont 329 exportés) pour 10 armées de l'air (France, Allemagne, Belgique, Egypte, Maroc, Togo, Cameroun, Qatar, Nigeria, Gabon). Ils ont effectué plus d'un million d'heures de vol.

Ce petit biréacteur performant, qui décolle en 700 m et atteint Mach 0,86 à 15000 m, est parfaitement adapté à la formation des pilotes de combat de nombreuses forces aériennes. Disposant d'excellentes qualités de vol, il est en service sur les bases de Tours et de Cazaux. Les élèves pilotes reçoivent leur brevet à l'Ecole de l'Aviation de Chasse basée à Tours, puis suivent un stage de transformation opérationnelle à Cazaux. C'est là qu'ils s'initient véritablement à leur futur métier de pilote de chasse lors de missions d'entraînement au tir, à la voltige et au combat aérien, avant de rejoindre les escadrons de chasse.

Les performances et la sûreté de l'Alpha Jet ont assuré avec succès, depuis 1981, le remplacement des Fouga Magister de la Patrouille de France. L'avion n'a subi aucune modification fondamentale. Seuls changements notables: la peinture bleu-blanc-rouge, le phare du nez, le viseur qui a été retiré car inutile et enfin le conteneur fumigène fixé sous le ventre. Celui-ci remplace le conteneur canon, permettant ainsi de laisser dans le ciel un panache tricolore.

The Alpha Jet, the result of a French-German joint venture (Marcel Dassault Bréguet Aviation – Dornier) of which many different versions were developed, is in service in about 10 countries (France, RFA, Belgique, Egypte, Maroc, Togo, Cameroun, Qatar, Nigeria, Gabon).

The French Air Force has chosen the trainer version of this engine (it entered service in January 1979) in order to train fighter pilots on a safe, demonstrative and high-performance aircraft.

This small high-performance twin-engined aircraft has a take-off distance of 700 m and a maximum speed of 0,86 Mach at 45,600 ft. It is very representative of the fighter aircraft that are in service in other air forces. Its handling qualities, manoeuvrability and reliability are greatly appreciated in Tours and Cazaux A.F.B. Student pilots earn their wings at the Fighter Training School Based in Tours and attend an operational conversion training period in Cazaux. That is where they are really introduced to their future fighter pilot job, by means of fire training, aerobatics and dog fighting, before joining fighter units.

Its performances and reliability led the French Air Force to choose the Alpha Jet to supersede the Patrouille de France's Fouga Magister, in 1981. The Alpha Jet has not undergone any basic upgrading, except for the paint, which is blue-white-red, the nose light, the sight that has been removed because useless, and the smoke pod replacing the gun pod under the belly, allowing the aircraft to emit blue, white or red smoke.



ANNEXE 4 : TEMOIGNAGE DU COLONEL LE GARREC

Chef du Département E5 « Plans » du CEEA lors de la mise en place de l'aJeTS.

TRANSCRIPTION COMPLETE

Durée 57 minutes

- 1 Colonel Le Garrec 1 : Mon Colonel, dans quel contexte l'AJETS a été mise en place ?
- 2 COLONEL LE GARREC 1 : Le contexte a été simple. Je vais vous raconter l'histoire telle
- 3 que je l'ai vécue puisque j'ai participé à ça très rapidement. En novembre 2003, on nous
- 4 a exposé que la décision avait été prise entre la France et la Belgique de mutualiser les
- 5 formations de pilotes de chasse. Donc, très rapidement, on nous a expliqué les tenants et
- 6 les aboutissants de cette coopération. On nous a demandé de faire ça tout de suite donc
- 7 dès l'été 2004, il a fallu afficher cette coopération là, sachant qu'évidemment, même pas
- 8 dix mois pour faire un travail de cette ampleur là, c'est un peu une gageure.
- 9 En balayant tous les points, l'aspect linguistique ne nous était pas apparu initialement.
- 10 Pourquoi, parce que nous étions focalisés sur comment les faire vivre ici, comment
- 11 accueillir 29 Alpha Jet à Cazaux. Bon les 29 n'y sont pas mais il y a un potentiel de 29
- 12 dont une vingtaine en permanence à Cazaux. Et dans l'acception des termes de cette
- 13 coopération, et dans l'imaginaire de chacun, les Belges parlent tous français et même les
- 14 néerlandophones, car les officiers belges sont obligés d'apprendre les deux langues et
- 15 d'être bien compétents dans les deux, à des degrés divers.
- 16 Sauf que, tout d'un coup ils nous ont dit que « nous voudrions faire la formation en
- 17 anglais ». Un peu de surprise de notre part... Oui bien sûr, cela nous paraissait
- 18 intéressant mais sans plus. Et c'est là qu'ils nous ont dit « car notre langue de travail,
- 19 c'est l'anglais. Un élève belge qui soit francophone ou néerlandophone se retrouve sur
- 20 les bancs de l'école en anglais. » Et là, en y réfléchissant, on n'avait pas tellement le
- 21 choix : si l'on voulait accueillir les belges et les former suivant les standards qui étaient
- 22 les leurs et aussi les nôtres, il a fallu changer de langue.
- 23 Ça a été plus un déclic qu'autre chose, parce que ça faisait des années qu'on se posait la
- 24 question. J'ai relu, en son temps, un certain nombre des directives du Chef d'Etat-major
- 25 de l'Armée de l'air qui disait qu'il faut mettre l'accent sur l'anglais. On met l'accent sur
- 26 l'anglais et en fin de compte, on mettait l'accent sur pas grand-chose, et surtout pas

27 l'accent tonique. Donc résultat des courses, on n'avancait pas. Et là, cela a été un
28 déclencheur.

29 Problématique : comment faire ? Partie pilote, j'étais un petit peu embêté, dans le sens où
30 ayant eu la chance d'aller passer trois ans en Angleterre, il se trouve que mon niveau
31 d'anglais est un peu supérieur à celui de mes camarades, et je me disais que cela allait
32 être difficile mais pas vraiment insurmontable.

33 En revanche, l'aspect E.E.T.I.S, là c'était sûr que cela allait sûrement nous poser un
34 problème. Et là je me souviens avoir fait une réunion, tout début 2004 où j'ai fait venir
35 les E.E.T.I.S. J'avais fait venir l'E.E.T.I.S d'ici, l'E.E.T.I.S Xingu, parce que déjà on
36 pensait à faire former les Xingus. Et je leur avais dit : « Mes chers camarades, il va
37 falloir que vous fassiez quelque chose parce que vous allez instruire en anglais. » Alors
38 là je revois la tête du Capitaine Leprince, d'un air de dire : « Il est complètement taré
39 celui là. Comment je vais faire avec ma bande d'Adjudants-chefs à deux ans de la
40 quille ? » Et donc, on a établi, avec le CLAS qui était venu nous filer un coup de main, et
41 on avait bâti une procédure à laquelle d'ailleurs vous avez participé pour monter le
42 niveau des gens de l'E.E.T.I.S d'ici et de l'E.E.T.I.S d'Avord. Alors Avord, c'était moins
43 contraignant car ils étaient co-implantés avec le CLAS. Pour nous ici, c'était un peu plus
44 difficile.

45 Donc autant que je me souviens, c'est un peu la manière dont on a géré cela. Et je suis
46 assez content quand même car on a réussi à faire quelque chose, à mon avis, de quand
47 même pas mal. Parce que amener des adjudants-chefs, alors là c'est plus dans votre
48 domaine, qui avaient un niveau scolaire d'anglais à être capable de délivrer leurs cours
49 spécifiques dans une langue qui n'est pas la leur, dans un temps qui a été à peu près de
50 dix-huit mois, je pense que c'est quand même une belle performance. Je me souviens
51 l'autre fois, lors d'une visite de je ne sais plus quel pays, ce devait être la Libye, il y avait
52 le Major qui a fait une présentation du moteur en anglais, c'était assez pétant. Il y a
53 toujours des choses à dire évidemment, mais c'est un tour de force que d'ailleurs même
54 les belges reconnaissent. Les belges reconnaissent d'autant plus et sont d'autant plus un
55 peu des fois... gênés de nous le dire mais nous le disent quand même que, ce qu'on a
56 réussi à faire avec les mécaniciens, on n'arrive pas à le faire avec les pilotes. C'est-à-dire
57 qu'ils voudraient que le niveau des pilotes soit bien supérieur à ce qui est, et on a
58 énormément de mal, mais tout simplement parce qu'on a pas d'accompagnement.

59 On est dans une logique où tout le monde, tout pilote, est supposé avoir le premier degré
60 de l'époque, et les gens sont persuadés que tout le monde dans l'armée de l'air parlait
61 parfaitement anglais. Ce qui est totalement faux mais que personne n'arrive vraiment à
62 admettre. C'est un peu dommage... Voilà le contexte dans lequel on s'est un petit peu
63 placé. Depuis, cela a évolué ; le niveau global quand même avance.

64 Moi, j'ai un certain nombre de projets mais qui vont mettre imposés par l'aviation civile,
65 donc je vais en profiter, avec les niveaux OACI qu'il faut respecter. C'est d'ailleurs pour
66 ça qu'on a discuté et qu'on avait reçu quelqu'un avec [le LTT Ribereau], c'est dans ce
67 contexte là que l'anglais s'est mis en place.

68 Pour l'anecdote, et c'est dommage car si j'avais su que c'est exactement ça que vous
69 vouliez, j'aurais pu vous apporter un article que j'ai fait qui est la retranscription d'une
70 conférence que j'ai faite lors d'un colloque à l'Ecole Militaire, il y a quelques temps, où
71 j'avais présenté ça, la coopération franco-belge et j'ai parlé effectivement du passage de
72 toute l'instruction militaire française en anglais et où je m'étais fait vilipender par un élu,
73 un député. Alors, il ne l'avait pas fait devant moi ; il m'avait laissé partir - j'avais mon
74 train à prendre. Les dispositions de l'Ecole Militaire sont telles que lorsque vous avez
75 quelqu'un qui intervient dans la salle principale, il est enregistré, filmé et il y a tout un
76 tas d'écrans. La conférence est diffusée partout dans le bâtiment. Et quand je parlais, que
77 je m'habillais et me préparais, je l'entendais dire qu'il était pour lui scandaleux qu'en
78 France, le français ne soit pas utilisé.

79 Il n'a rien compris. C'est une langue de travail. Elle n'est pas là pour suppléer le français.
80 On est là pour travailler avec une langue qui n'est pas la notre, une langue universelle,
81 une langue en plus de sécurité pour nous dans notre monde d'aéronautes. Ce n'est pas à
82 nous qu'il faut en vouloir, mais à ceux qui ont construit l'OTAN, ceux qui ont construit
83 l'OACI, parce qu'ils n'ont pas su imposer le français comme langue universelle. A partir
84 de là, il faut arrêter et puis on fait avec. Et ce n'est pas en interdisant des trucs comme ça
85 qu'on va défendre plus la langue française qu'autre chose. Déjà, dans ces cas là, il faut
86 qu'ils interdisent le SMS, parce que ça fait plus de destructions dans l'esprit de nos
87 gamins, pour arriver à défendre notre langue et la parler que d'essayer de baragouiner un
88 peu d'anglais de temps en temps. C'est un avis personnel.

89 Alors après pour tout ce qui est Ingénierie de formation à la langue anglaise, je pense que
90 vous êtes mieux placé que moi pour en parler parce que c'est vous qui l'avez mise en
91 œuvre et très bien mise en œuvre. C'est parfait.

92 Colonel Le Garrec 2 : J'essaie de voir en fait le travail que l'on a fait depuis quatre ans, et
93 j'essaie de me projeter, peut-être pas dans les quatre ans à venir mais dans l'avenir, parce
94 qu'en fait aux vues de ce que j'ai pu lire dans le cadre de la mise en place de l'AJETS,
95 tout le monde présente ça comme un creuset, un noyau qui peut-être permettra de
96 développer et d'amener à l'AEJPT.

97 COLONEL LE GARREC 2 : Moi, je connais bien l'AJETS, je connais beaucoup moins
98 l'AEJPT officiellement. Et je n'ai pas en charge le dossier. Effectivement, la France et la
99 Belgique, lorsqu'elles se sont rapprochées pour des raisons, moi je pense, purement
100 économiques, et tout au moins du côté français, c'était sûrement ça, avaient dans l'idée
101 de créer un partenariat mais sans l'idée de remettre en cause la philosophie de l'AEJPT.
102 Malheureusement, j'ai comme l'impression que ce message là n'a pas du tout été perçu
103 comme ça par les autres membres de l'AEJPT qui ont considérés de leurs points de vue
104 que la France et la Belgique voulaient construire d'abord à tous seuls l'AEJPT en
105 commençant par ce noyau. Et donc, on a vu fleurir dans la lignée de la coopération
106 franco-belge, un certain nombre d'initiatives européennes de formation faites dans un
107 premier par l'Espagne, qui très vite s'est affichée aussi comme une école de formation
108 européenne, mais elle toute seule, en partenariat avec EADS qui a rétrofité ses avions.
109 Un rapprochement plus ou moins masqué de l'Italie et de la Grèce, et qui essaie d'attirer
110 l'Autriche. Je vous parle que des pays qui son impliqués dans l'AEJPT. Et la création il y
111 dix-huit mois de la Nordic European... en Finlande, où l'armée de l'air finlandaise s'est
112 associée avec un prestataire civil pour créer une structure de formation, qui en plus est
113 loin d'être complètement bancaire.

114 Donc, on voit bien quand même que sur les huit ou neufs pays que comptent maintenant
115 l'AEJPT, vous avez déjà quatre initiatives séparées, ce qui brouille un peu le message.
116 Ce message il est d'autant plus brouillé à mon avis, je vous donne que mon avis
117 personnel, que si vous regardez les membres de l'AEJPT, à part deux, et encore dans les
118 deux, il y en a un qui s'est mis sur le banc de la touche, tous les autres ont leurs propres
119 systèmes de formation de pilote de chasse, et aucun n'est prêt à le fermer complètement.
120 Donc, quand vous regardez, vous faites le ratio, pour être efficace il faut deux plates-
121 formes, trois grand maximum répartis dans deux ou trois pays. Evidemment, cela signifie

122 qu'un bon tiers des pays qui sont candidats ferme leurs écoles de formation. On est les
123 premiers à ne pas vouloir le faire. Donc là on sent déjà que cela complique un peu la
124 donne.

125 Ceci étant, moi je suis convaincu que l'on n'a pas le choix, dans le sens où il va falloir
126 que l'on reconsidère totalement notre outil de formation. Regardez nos pauvres avions :
127 dans dix ans, il n'y en a plus. Et encore, quand je dis dix ans, ce sera dans le meilleur des
128 cas. Donc, on est un peu embêté et que la solution ne sera sûrement pas nationale, ça
129 c'est sûr aussi.

130 Alors, est-ce que ce sera l'AEJPT tel que c'est conçu là, j'en doute. Pourquoi, parce
131 qu'au départ ils étaient douze, on doit ne plus être que huit ou sept, je ne sais plus. J'ai
132 entendu dire récemment que le Portugal allait se retirer. Donc on voit quand même,
133 qu'on va faire quelque chose en européen. Je pense que c'est certain, mais pas à autant
134 que l'on avait prévu au départ. Je pense que l'AEJPT, sans y avoir été, il y a des pôles
135 qui se sont créés, et en fait cela va éclater avec ces pôles là. Qu'est-ce qui va faire les
136 rapprochements, je ne sais pas. Les proximités géographiques, moi je pense.
137 Honnêtement, je pense que l'on peut imaginer que l'on trouve avec les suisses, les
138 belges, les français une solution. Est-ce qu'on intégrera les espagnols, peut-être, je ne
139 sais pas. Les italiens, cela m'étonnerait. La Finlande va regrouper autour d'elle la Suède
140 mais ce n'est pas sûr. Les suédois sont très protecteurs d'un système qu'ils estiment très
141 performants, car ils ont une démarche complètement différente de la notre, très différente
142 de la nôtre. Je ne sais pas, mais la solution sera forcément multinationale, ça c'est sûr.

143 Alors, l'AEJPT, je suis un peu embêté pour vous en parler. Ceci étant, il y a l'AEJPT qui
144 nous force, pour en revenir à votre domaine, à l'anglais. Il y a la perspective de l'AEJPT
145 qui nous y amène, la coopération franco-belge qui nous y force. Il y a d'autres projets qui
146 nous y amènent aussi. C'est l'EATC, la réunion à l'échelle européenne de tous les
147 moyens de transport et là évidemment qu'il va falloir travailler. La documentation, si
148 jamais ça arrive, que ce soit l'A400M ou autre chose d'ailleurs, la documentation sera en
149 anglais. L'idée, pour sauver de la main d'œuvre un peu partout, c'est d'avoir le minimum
150 national requis pour faire fonctionner quelques avions, mais d'admettre que si un A 400
151 M, disons que ce sera celui là, tombe en panne en Allemagne, on ne fasse pas venir des
152 mécanos français mais que des mécanos allemands travaillent sur l'avion pour nous le
153 réparer. Et puis éventuellement, mixité des équipages, parce que si un des pays qui a
154 besoin et que l'autre n'est pas contre le fait de s'engager aussi, on met un pilote.

155 Et là forcément, il n'y a qu'une langue qui va fonctionner, c'est la langue anglaise, parce
156 que toute la doc, toute la certification aussi, la certification des actes, va se faire dans une
157 langue qui n'est pas la nôtre, qui va se faire en anglais de manière générale, et là il y a
158 énormément de choses. Il est inconcevable que nos mécanos ne parlent pas l'anglais.
159 D'ailleurs, autant on avait bien vu la problématique de l'E.E.T.I.S, autant on n'avait pas
160 voulu aborder, moi je l'avais vu mais on n'avait pas voulu m'écouter, la problématique
161 des mécanos de Cazaux qui travaillent sur les avions belges, donc toute la documentation
162 est en anglais. Il a fallu quand même... des écrits successifs du Général Belge, pour
163 qu'on arrive à faire quelque chose. Il y a eu un incident d'ailleurs...

164 Colonel Le Garrec 3 : Oui, je sais, j'ai travaillé dessus...

165 COLONEL LE GARREC 3 : Pour que ça commence à bouger. C'est un peu dommage...

166 Alors, on nous à arguer : problème de sécurité, ceci, cela... sans vouloir écouter le fait et
167 admettre le fait que ça fait depuis les années soixante, que l'on travaille comme ça... ne
168 serait-ce que sur C135, que depuis les année quatre-vingt, on travaille aussi comme ça
169 sur AWACS. Alors, ça n'a pas de siège éjectable peut-être, mais à l'heure actuelle, les
170 AWACS français sont équipés de matériels qui sont extrêmement sensibles et que toute
171 la doc est en anglais...

172 Colonel Le Garrec 4 : tout à fait...

173 COLONEL LE GARREC 4 : Alors, il faut arrêter de prendre des gens pour des jambons ;
174 ce qu'il y a c'est que quand on veut pas... on veut pas...Ceci étant cela avance et je
175 pense que cela est inéluctable. J'ai quand même mon sentiment, vu de l'extérieur et ce
176 serait intéressant votre analyse : tout le monde est conscient qu'il faut passer à l'anglais ;
177 tout le monde se rend compte qu'il n'y a pas d'échappatoire... Je crois que les gens ne
178 savent pas comment prendre le sujet, ils ne savent pas comment aborder l'affaire. On
179 voudrait alors déjà, la manière protectrice de faire ça, c'est de se dire que l'on a le
180 niveau... c'est un petit peu l'attitude que l'on a. On est paisible ; on est pas prêt de s'en
181 sortir... mais c'est plus à mon avis, une manœuvre, une position défensive qu'une réelle
182 certitude qu'on est vraiment très *angoissés* et on ne sait pas parce que le sujet est
183 tellement... tellement énorme... Et en plus de ça on a beaucoup de pression pour
184 l'abandonner.

185 Alors, on peut être sauvé par la partie civile, la partie certification civile. Dorénavant, la
186 France a décidé que ses pilotes militaires seraient qualifiés selon des licences civiles. Ça
187 ne veut pas dire qu'ils n'ont que les licences civiles. Au dessus de ces licences civiles, il

188 y a des licences militaires qu'il faut garder. Mais au moins en licence civile, évidemment
189 pour activer et maintenir ces licences civiles, dorénavant, il y a un niveau d'anglais à
190 obtenir et en plus à revalider sur une périodicité en fonction du niveau.

191 Colonel Le Garrec 5 : Ce qui se passe pour les contrôleurs aériens...

192 COLONEL LE GARREC 5 : Ce sera vrai pour les pilotes, c'est vrai pour les contrôleurs
193 aériens. Ce sera vrai aussi pour les mécaniciens. Donc, on est dans cette mouvance,
194 qu'on le veuille ou non. La seule chose que l'on pourrait dire, c'est que l'on sort du
195 système civil, on en veut plus. Moi je dis que c'est un énorme affichage de je-m'en-
196 foutisme d'un point de vue de la sécurité aérienne parce que tout ce que l'Aviation Civile
197 impose c'est au nom de la sécurité...

198 Colonel Le Garrec 6 : Tout ce qui est JAR et tout ça...

199 COLONEL LE GARREC 6 : Oui, c'est ça...

200 Colonel Le Garrec 7 : C'est mis en place passe par les civils et on travaille avec...

201 COLONEL LE GARREC 7 : Donc, on est forcé d'y aller. Ceci étant, il y a je pense un
202 investissement initial à mettre en place et il y a une grosse barrière culturelle à faire
203 tomber. Alors, petit à petit, on y arrive parce que moi je m'efforce, quand je vais dans les
204 écoles voler un peu, essayer d'enseigner en langue anglaise. Je trouve toujours des élèves
205 qui sont fana. Je vole avec des instructeurs qui le sont aussi. Il faut faire tomber les
206 inhibitions. On est un pays complexé face à une langue étrangère... quelque soit le ...les
207 français n'imaginent pas parler une autre langue que la leur, alors que dans d'autres pays,
208 cela ne leur pose aucun problème. C'est comme ça, qu'est-ce que vous voulez...

209 Colonel Le Garrec 8 : C'est un paradoxe, entre guillemets que je vois, c'est que, vous
210 voyez, on fait une formation européenne, on a des élèves européens, mais les formateurs
211 eux se sentent français. Ils ne sentent pas européens. J'essaie de voir moi, ce qu'on
212 pourrait faire pour que ces gens aient un peu plus de teinte européenne plutôt que
213 française ?

214 COLONEL LE GARREC 8 : Moi, je n'en vois qu'un... et ça ne touche pas que la langue
215 d'ailleurs, ça touche l'ensemble du métier. La coopération franco-belge m'a amené à la
216 conclusion suivante que la part du culturel est énorme... Et que lorsque l'on a été
217 entraîné dans un métier d'une manière différente de la notre et que l'on nous demande de
218 remettre ça en cause, on a du mal à accepter parce que l'on considère que ce que l'on
219 fait, on le fait bien. Et c'est particulièrement vrai dans le monde de la Chasse. Et je me
220 suis posé la question de savoir comment est-ce que l'on pourrait changer ça.

221 Vous pouvez y mettre tous les briefings que vous voulez, tous les groupes de travail que
222 vous voulez, ça ne changera pas. Chacun est convaincu. Pourquoi ? Parce que, j'ai
223 l'impression que cela vient du fait que les gens à qui on a enseigné des compétences...
224 Attention, des capacités... on va utiliser les normes AFNOR... les gens à qui ont a
225 enseigné des capacités... alors la capacité, si vous regardez la structure AFNOR, c'est le
226 savoir, le savoir-faire, le savoir être. Tout ça mis en commun lié entre eux vous amène à
227 une capacité, laquelle capacité devient une compétence lorsqu'elle utilisée dans la vraie
228 vie.

229 Donc mon objet dans les écoles, c'est de dire : on enseigne des capacités. C'est ça notre
230 but mais évidemment, pendant qu'on enseigne ces capacités, là, l'élève va développer
231 une compétence d'élève. Et donc il saura utiliser un Alpha Jet, un Grob, tout ça... Notre
232 but ce n'est pas tant de développer cette compétence, mais c'est de lui enseigner des
233 capacités. Et une fois qu'ils partent dans les forces, ces capacités là, elles sont là. Ils
234 savent faire, sauf qu'après, il faut qu'ils développent ça en compétence dans leur métier.

235 Donc en fait, je m'aperçois que lorsque l'on a enseigné à ces pilotes, ces capacités là, ils
236 développent une compétence en unité et ils voient, ils appréhendent tout de suite le bien
237 fondé de ce qu'on leur a enseigné.

238 Culturellement, il y a quelque chose qui se développe autour de ça. Et que quand vous lui
239 enlevez et que vous voulez lui faire quelque chose d'autre, l'être humain étant ce qu'il
240 est : résistance absolu. Et on ne peut pas. Ce qui m'amène à dire, j'en ai parlé pas plus
241 tard qu'il y a deux jours avec mes camarades belges, moi je suis assez pessimiste du
242 point de vue de toute cette omniprésence de la culture, alors imaginez on est que des
243 français et des belges. Avec des italiens, des espagnols, tout ça au milieu... ça devient
244 vite des débats complètement stériles, parce que déjà quand vous foutez deux pilotes de
245 chasse français, voire trois dans une même salle, pour discuter d'un truc, vous en sortez
246 pas. Il n'y pas deux mecs d'accord. Alors, imaginez si vous y mettez des étrangers.

247 En revanche, ce à quoi je crois, pour répondre à votre question, c'est l'utilisation de ces
248 capacités ensemble, dans la vraie vie qui va faire changer les choses parce que si demain,
249 vous prenez tous les élèves qui sortent de Cazaux, des français et des belges, des mecs
250 qui sortent de Lecce en Italie, de Talla Vera en Espagne et vous créez un escadron
251 européen, dans lequel vous allez faire utiliser des normes. Et bien là, vous allez créer la
252 communauté. Et c'est seulement une fois que tout ça sera mis en place que vous pouvez

253 imaginer faire une formation sur les mêmes choses. Je pense que c'est la vraie vie qui
254 nous amène à penser pareil... La vraie vie dans une même langue. Parce que la vraie vie
255 dans une langue différente, vous ne pensez pas pareil.

256 C'est ce qu'on m'a beaucoup reproché, entre guillemets, lorsque je suis revenu
257 d'Angleterre, parce que le monde des Awacs, je ne le connaissais qu'en anglais. Je
258 n'avais jamais fait d'Awacs français avant. Et quand je suis arrivé dans le monde des
259 Awacs français, c'est la même machine, la même mission, mais les choses sont faites
260 complètement différemment, parce qu'on ne parle pas pareil, et ça j'en suis persuadé. Je
261 pense que la langue nous force à un raisonnement différent suivant la langue que l'on
262 utilise.

263 Donc voilà, c'est le constat un petit peu négatif que je fais : pour moi, on n'arrive pas à
264 faire les choses tant que l'on ne fera pas ensemble en opération. XXXX (25') le travail
265 quotidien et encore mieux en opération, parce que là, il y a une grosse empreinte qui
266 force les gens à se mettre dans un milieu. Tant que l'on n'aura pas fait ça, ce n'est pas
267 qu'on n'arrivera pas... On y arrivera mais on se chamaillera toujours sur des trucs à la
268 con.

269 Colonel Le Garrec 9 : Est-ce que vous pensez que des échanges tels qu'il en existe au
270 niveau des pilotes, est-ce que ça pourrait être profitable au niveau des formateurs ?

271 COLONEL LE GARREC 9 : Oui, il y en a déjà eu beaucoup. Le problème qu'il y a c'est
272 que nul n'est prophète en son pays. Et quand vous revenez d'un échange comme ça, on
273 vous dit : « Reste dans ton coin ; t'es tout seul à nous expliquer ça ; on fait comme ça, ça
274 marche très bien ». On en revient toujours au problème culturel.

275 Colonel Le Garrec 10 : D'accord

276 COLONEL LE GARREC 10 : Et je l'ai vécu en rentrant d'Angleterre. Tous mes
277 camarades qui ont fait des échanges en Angleterre me disent exactement la même chose.
278 Donc, au bout d'un moment, on se met dans un coin et on fait comme on nous a dit de
279 faire, en rongant un peu notre frein. Mais, je veux dire, la vérité est vraie dans les deux
280 sens en fait. Alors, on s'en rend peut-être moins compte.

281 Moi, j'avais été choisi pour aller en Angleterre, parce que les anglais voulaient un pilote
282 de quadriréacteurs, mais ils ne voulaient pas un pilote d'Awacs. Ils voulaient former
283 l'officier d'échange à leur manière ; ils ne voulaient pas qu'il soit formé. Deuxième
284 point, en revanche, ils voulaient quelqu'un qui avait l'expertise des moteurs CFM 56 qui
285 équipaient l'Awacs et que même les premiers équipages d'Awacs anglais ne

286 connaissaient pas bien parce qu'ils avaient formés sur Awacs Otaniens qui avaient des
287 vieux moteurs J 757. Et donc, moi j'arrivais avec ma connaissance du moteur parce
288 j'avais fais deux ans et demi de C 135. Et bien, XXX 26' ils avaient des manières qu'ils
289 avaient d'écrire des procédures utilisées qui me paraissaient bizarres. Et bien moi je leur
290 ai dit qu'il fallait peut-être faire autrement... Non !

291 Alors, ils me laissaient faire comme je voulais mais eux n'avaient pas non plus changé
292 leurs procédures alors que, au départ, c'était un petit peu dans le contrat initial que je leur
293 apporte ma compétence sur le moteur. Enfin sur le moteur... sur l'utilisation du moteur,
294 parce que dedans, je n'y connais rien. Voilà... Et bien ça... une fois, deux fois...

295 Je leur avais montré par exemple... sur C 135, d'ailleurs, c'est marrant, j'ai reparlé avec un
296 camarade anglais qui était dans mon équipage, qui était derrière, qui n'était pas devant.
297 Ce qui les amusait, c'était la manière dont j'utilisais les quatre moteurs et sur C 135, on
298 vous apprend par exemple quand vous manipulez les moteurs, pour éviter des fois dans
299 des conditions un peu bizarres des extinctions et pour assurer qu'il y en ait toujours deux
300 qui fonctionnent. Généralement les moteurs s'éteignent quand vous changer les régimes
301 et donc, quand vous êtes à une puissance et que vous voulez descendre, vous prenez les
302 deux moteurs extérieurs, on réduisait. On attendait qu'ils se stabilisent, ensuite on prenait
303 les deux intérieurs, on les mettait et puis on faisait pareil la même chose, plutôt que de
304 mettre les quatre d'un coup et de les mettre derrière.

305 Colonel Le Garrec 11 : Huhum...

306 COLONEL LE GARREC 11 : En plus, en ravitaillement en vol, c'est encore mieux parce
307 que, généralement on travaille toujours avec ce que l'on appelle des affichages de
308 puissance, c'est à dire que vous mettez une puissance prédéterminée que les pilotes
309 d'essai ont déter... ont faite, et ensuite, vous manoeuvrez avec ça. Alors, les anglais ils
310 voulaient absolument que l'on fasse le truc avec les quatre moteurs... - En plus les
311 moteurs, si vous voulez, y en a toujours un qui pousse plus que les autres - et les quatre à
312 la fois, c'est à dire qu'en fin de compte, vous êtes obligé de mettre un quart de la
313 correction par moteur, pour avoir la correction complète. Et donc, c'est des tous petits
314 déplacements avec des manettes qui sont grosses comme ça, qui se coincent...

315 Colonel Le Garrec 12 : Oui, oui, ce n'est pas précis...

316 COLONEL LE GARREC 12 : Alors, que moi, instinctivement, je leur avais montré que
317 c'est beaucoup plus précis en affichant le réglage de base et après en travaillant qu'avec

318 les deux extérieurs. J'avais des amplitudes un peu plus importantes pour avoir les mêmes
319 effets. Et bien, ils trouvaient que c'était vachement bien... mais non!

320 Colonel Le Garrec 13 : Ça n'était pas dans la procédure...

321 COLONEL LE GARREC 13 : Ça n'était pas dans leurs procédures et ils n'étaient pas prêt à
322 écouter, à changer la manière de faire de leurs procédures, alors qu'il suffisait juste qu'ils
323 essayent différemment. Donc, je veux dire, je critique mon système quand je suis revenu,
324 mais je veux dire, je peux critiquer pareil. Pourquoi? Parce que culturellement, les gens
325 sont bâtis comme ça. Voilà, c'est ça. C'est la part énorme de la culture qui... pousse les
326 gens dans un sens ou dans un autre... C'est le constat que je fais. Il est peut-être un peu
327 négatif... Ceci étant, c'est très intéressant de travailler avec ça parce que ça demande un
328 certain nombre d'exercices d'équilibriste...

329 Colonel Le Garrec 14 : Oui, tout à fait.

330 COLONEL LE GARREC 14 : Pour arriver quand même à avancer...

331 Colonel Le Garrec 15 : Dans le... J'ai discuté avec les... on avait reçu des élèves allemands

332 COLONEL LE GARREC 15 : Hum,

333 Colonel Le Garrec 16 : qui avaient venaient de sortir de formation des États-Unis. J'ai
334 discuté un petit peu avec eux à la fin de leur formation à l'E.E.T.I.S...

335 COLONEL LE GARREC 16 : Hum

336 Colonel Le Garrec 17 : Et je leur ai demandé un petit peu de comparer entre ce qu'ils
337 avaient vécu aux États-unis et

338 COLONEL LE GARREC 17 : Intéressant ça

339 Colonel Le Garrec 18 : et ce qu'ils avaient vécu en France. Et bien, en fait, on se rend
340 compte de la culture. Aux États-unis, ils ont une culture complètement différente de ...
341 d'enseigner, parce qu'ils travaillent beaucoup sur les procédures sans, sans... sans
342 expliquer davantage, je dirais. Ils restent en façade sans expliquer spécialement le
343 fonctionnement. Et je vois par exemple, c'est le cas aussi avec des abonnés belges:
344 culturellement ils n'ont pas l'habitude, lorsqu'ils basculent sur un autre avion, que ce soit
345 des mécanos au sol qui leur expliquent comment fonctionne l'avion.

346 COLONEL LE GARREC 18 : Oui, oui

347 Colonel Le Garrec 19 : C'est ce que m'avaient dit les abonnés belges et les élèves
348 allemands. C'est vrai qu'à certains moments, ils ont du mal à comprendre pourquoi on
349 rentre autant dans le détail de la machine. Mais, ils ont dit au final: « Nous, ça nous aide
350 à mieux comprendre la procédure et à les appliquer de façon intelligente et puis aussi à
351 gérer des situations », parce

352 COLONEL LE GARREC 19 : Huhum

353 Colonel Le Garrec 20 : que dans une procédure, il y a jamais... enfin, il y a des cas où cela
354 ne correspond pas tout à fait

355 COLONEL LE GARREC 20 : Bien sûr, tout à fait

356 Colonel Le Garrec 21 : On analyse... on analyse plus facilement la situation en comprenant
357 et je me suis dit que là c'est peut-être aussi... un vecteur pour nous, un savoir-faire qui
358 n'existe pas forcément...

359 COLONEL LE GARREC 21 : C'est un savoir qui n'existe pas ailleurs, qui a un coût je
360 pense aussi.

361 Colonel Le Garrec 22 : Oui

362 COLONEL LE GARREC 22 : Parce... Mais c'est vrai que c'est à la fois le reproche que
363 l'on nous fait, vu de l'extérieur et que l'on se fait aussi à nous même de se dire
364 : « Pourquoi passe-t-on autant de temps à apprendre des choses qui pour beaucoup... ne
365 sert pas à grand chose? » Je vous dis ça en plus, car il n'y pas plus tard que trois
366 semaines, mon camarade du CFA à Metz m'appelle en me disant: « On est pas du tout
367 satisfait du cours E.E.T.I.S Rafale », ce à quoi je n'ai pas pu résister:

368 - Est-ce que c'est vous qui avez fixé les objectifs de formation?

369 - Les objectifs de formation, c'est quoi? Grosso modo... Et on ne sait pas trop quoi faire
370 parce qu'on nous parle de JAR FCL là dedans

371 Alors je lui dis : « Ecoutez, soyons vachement clair, concernant l'avion Rafale, les JAR
372 FLC, on en à rien à taper. Et d'une... Quand bien même, ils auraient à y faire, les JAR
373 FCL n'imposent pas que ce soit des mécanos qui fassent les cours. Il faut qu'il y ait un
374 cours qui fait, déposé, encadré mais... pas forcément un mécano. Et après moi, je leur ai
375 dit: « Moi, à mon avis, la chose que tu aurais à faire c'est de bien regarder, de faire... de
376 demander à un spécialiste qu'est-ce qui doit être enseigné à un pilote, concernant le
377 Rafale, et dont il a besoin. Après, c'est à vous de déterminer le niveau de profondeur de
378 l'étude de tel ou tel système.

379 Ce n'est pas à la gente mécanicienne, même avec tout le respect que je leurs dois, de
380 définir ce qu'elle va enseigner à un pilote. Qu'elle définisse, elle, ce qu'elle va enseigner à
381 un autre mécanicien, je le conçois. A un pilote, non. Mais à nous de faire aussi notre
382 boulot et de dire: « moi, je veux que le mec, il sache ça. » Bon, on s'est un peu interpellé.

383 Donc on voit bien qu'effectivement, il y a un certain nombre de choses qui sont
384 compliquées, parce que là encore culturellement chez nous, je pense que cet aspect là est
385 bien, mais n'est pas suffisamment encadré. Quand je dis encadré, ce n'est pas pour
386 embêter les mécanos, mais c'est-à-dire que c'est à nous de prendre la responsabilité de
387 pilote, de dire ce que l'on veut que les mécanos enseignent: objectifs de formation,
388 performances attendues avec.

389 C'est toujours la même chose: est-ce que l'on veut tout savoir ? Où est-ce que le mec doit
390 savoir au boulon prêt comment est construit le circuit carburant ? Ou est-ce que l'on veut
391 savoir grosso modo dans le circuit carburant qu'elle est sa physionomie de base? Quels
392 sont les éléments de base pour qu'il fonctionne bien ? Et quand il ne fonctionne pas bien,
393 à quoi on peut s'attendre ? Et surtout qu'est-ce qu'il est très important de faire et surtout
394 aussi de ne pas faire ? Après le reste... Bon, s'il y en a qui veulent aller plus loin, on peut.
395 Mais moi, je ne vois pas tellement l'intérêt.

396 Le système britannique est plus allégé. Le C 135, on l'avait appris en détail, alors que les
397 anglais et l'Awacs, beaucoup moins. Mais comme il y avait beaucoup de choses qui
398 s'apparentaient au C 135, effectivement, j'ai utilisé des compétences que j'avais eues
399 avant. Ouais...

400 Non, c'est intéressant comme... même chose vous voyez, donc c'est cet aspect là,
401 globalement, je pense qu'ils étaient assez contents les allemands quand même.

402 Colonel Le Garrec 23 : Mais au début, entre guillemets, c'est vrai qu'ils souffraient par
403 rapport à ce qu'ils avaient l'habitude de faire, quoi mais ils nous ont dit à la fin : « C'est
404 bien, parce que l'on comprend mieux »

405 COLONEL LE GARREC 23 : Huhum

406 Colonel Le Garrec 24 : « On comprend pourquoi il faut faire telle chose, telle action à tel
407 moment, et pas avant et pas après et pourquoi ça s'allume là et pourquoi c'est normal
408 et... »

409 COLONEL LE GARREC 24 : Alors, si vous voulez, c'est ce que je vous dis concernant
410 l'E.E.T.I.S, c'est... comment dirais-je... C'est important et puis des fois, cela va en
411 contradiction avec ce que je disais il y a quelques temps parce que... je trouve que l'on
412 apprend beaucoup de choses mais euh... trop... trop de choses. Ceci étant, il faudrait... on
413 a personne qui soit capable de bien tout écrire, justement, ces objectifs de formation et le
414 niveau de performance attendu. Et c'est fondamental parce que, il y a un truc que j'ai

415 appris depuis que je m'occupe de ça, c'est que l'adulte comprend, enfin apprend bien,
416 lorsqu'il sait pourquoi on lui apprend la chose... et c'est là toute la difficulté.
417 Et à chaque fois, je dis à mes instructeurs: « Si vous avez dans vos cours, j'ai relu par
418 exemple tous les manuels aériens du Grob - quand j'ai un train à faire et que je n'ai pas
419 envie de me casser la tête, je relis ça... ça me détend - et j'ai toujours récrit dans ce sens
420 là, parce que je leur ai « tagué » toutes les pages et je leur ai dit: « Voilà, c'est ça ». J'ai
421 dit d'une part : « J'ai essayé d'enlever tout le jargon pour que le jour où quelqu'un va
422 traduire ça en franç... en anglais, il n'ait pas à trente-six choses à se poser. Donc, je leur
423 explique souvent, on dit en français « mettre plein gaz », mais les anglais vont dire « full
424 throttle », donc déjà, ce n'est pas la même chose. Donc ou « Full gaz », ça ne voudra rien
425 dire, ou « pleine... pleine manette », ça ne vaut pas dire grand chose non plus. En
426 revanche, les deux s'accordent sur « pleine puissance ». Si on dit « pleine puissance » et
427 « full power », ça y est; ça marchera dans le deux cas. Donc, j'ai essayé de relire et de
428 tout récrire avec ce genre là pour enlever toutes les ambiguïtés ou toutes les manières de
429 dire des uns et des autres, pour autant que je puisse... que j'en connaisse.

430 Ça, c'était le premier travail.... et le deuxième travail que je m'étais assigné dans cette
431 tâche là, c'est qu'à chaque fois que l'on enseignait quelque chose et que l'on disait à
432 l'élève de faire quelque chose, lui expliquer pourquoi on le fait.

433 Par exemple, vous expliquez le circuit de piste. Pourquoi, à quoi ça sert un circuit de
434 piste? Juste à faire des touch-and-go? Non, c'est que derrière, ça a été construit pour
435 donner au pilote le temps de configurer son avion pour l'atterrissage et de prendre... et de
436 le configurer et d'avoir les éléments nécessaires pour faire un atterrissage dans les
437 meilleures conditions. Et que si ce délai là, ce temps... disponible parce que c'est une
438 distance mais c'est un temps n'est pas mis à la disposition du pilote, il va forcément faire
439 des choses précipitées qui l'amèneront à ne pas être au format... et à avoir des difficultés
440 par la suite. Donc, il faut l'expliquer ça. A aucun moment, on doit XXX 37'.

441 Et ça si on ne le fait pas, l'élève- adulte, l'apprenant-adulte doit savoir pourquoi il fait les
442 choses et c'est quand même un très gros travail. Donc, à chaque fois que l'on enseigne
443 quelque chose dans un cours - E.E.T.I.S ou ailleurs, ce n'est pas la question j'apprends ça.
444 Pourquoi je le fais? Et si on ne peut pas répondre à la question pourquoi, on ne le fait
445 pas. C'est que ça ne sert à rien.

446 Colonel Le Garrec 25 : D'accord.

447 COLONEL LE GARREC 25 : C'est énorme, parce que la lecture du MTA, j'ai du
448 commencer au mois de novembre. Il y a sept matières, bon c'est vrai, je ne travaille pas
449 dessus tous les jours, mais c'est très très, très très long. Une somme de temps... chacun sa
450 manière de faire... Voilà, je ne sais pas, vous avez d'autres... ?

451 Colonel Le Garrec 26 : Non, je pense que l'on a bien fait

452 COLONEL LE GARREC 26 : d'autres questions...Cela m'intéresserait ce que... le résultat
453 de vos études...

454

455 INTERRUPTION DE L'ENTRETIEN

456

457 Colonel Le Garrec 27 : Vous disiez que vous étiez intéressé de voir ce que cela allait...

458 COLONEL LE GARREC 27 : Oui, oui... oui, oui ce que vous alliez écrire.

459 Colonel Le Garrec 28 : D'accord.

460 COLONEL LE GARREC 28 : Parce que moi, tout ce qui est apprentissage de l'adulte, c'est
461 un truc qui m'intéresse aussi. Alors bon, je fais cela à la petite semaine... Je lis des
462 bouquins à droite, à gauche... pas de prétention. Je ne vais pas me payer de truc en fac,
463 encore que... il ne faut jamais dire bon : « fontaine, je ne boirai pas de ton eau ». Mais, ça
464 m'intéresse pas mal. Il y a des choses intéressantes à faire.

465 Mon rêve, ce serait d'arriver à changer la mentalité des gens de l'instruction chez nous,
466 un peu à l'image de ce que font les suédois, pour autant qu'on sache. La Suède a fondé
467 tout son sav... toutes ces formations sur l'apprenant. C'est lui la référence, c'est pas
468 l'instructeur. C'est pas l'instructeur, c'est pas l'avion, c'est pas le système, c'est le mec que
469 l'on forme.

470 Alors évidemment, quand tout est centré sur le mec et qu'on décline, évidemment que ça
471 va donner un niveau d'instruction, l'instructeur. Ça va donner un certain nombre de
472 choses mais eux, ils raisonnent comme ça. Nous, on a un peu tendance à raisonner à
473 l'inverse.

474 Colonel Le Garrec 29 : Huhum

475 COLONEL LE GARREC 29 : Alors, quand je dis à l'inverse, ce n'est pas à l'inverse. Si on
476 se réfère au monde anglo-saxon, la référence c'est l'instructeur... Si on se réfère à la
477 manière de la France, la référence c'est... c'est l'avion. Nous, on est hyper technique. On
478 fait « la machine d'abord »... Après le reste... on s'en fout. Moi, je serai tenter de dire

479 que... mais c'est lié, tout est lié de toute manière... J'aurais tendance moi à dire que
480 l'important, c'est le programme. C'est ce que vous mettez dans le système.

481 En gros, vous avez un bonhomme... un élève qui apparaît une pépite vide dans laquelle,
482 dans lequel vous allez faire passer un programme... une bande magnétique... ou
483 poinçonnée. Le problème, c'est que cette bande là, elle ne passe pas toute seule, et le
484 moteur pour faire passer la bande s'appelle un instructeur. Et plus l'instructeur a du
485 doigter, mieux la bande passe. Mais l'important, c'est la bande.

486 C'est... Plus ça va et plus je suis... j'en suis convaincu et j'en veux pour preuve le niveau
487 des pilotes de combat. Quand les mecs opèrent en Afghanistan, bon à part de temps quand
488 vous avez une bombe qui tombe à côté, tout le monde est content du travail des pilotes de
489 l'US AIR FORCE, des pilotes néerlandais, des français... Or, tous ces pays là ont des...
490 des systèmes de formation qui sont... totalement différents. Avec, comme je vous disais,
491 avec l'un qui se focalise plus sur l'instructeur, l'autre plus sur l'avion et à la fin, le résultat
492 est presque le même. Et la chose que je constate c'est autant même la bande... en fait, il y
493 a plusieurs lots de bandes... chacun des lots de bandes n'est pas tout à fait à la même
494 longueur, la même forme.

495 Mais la chronologie des exercices, la manière dont sont construits les exercices les uns
496 par rapport aux autres, elle, est quasiment constante. C'est toujours la même et je me dis
497 que c'est cette consistance là que l'on constate dans les programmes qui provoquent
498 l'homogénéité des gens... au final. Alors, il faudrait peut-être des années d'études pour
499 aller chercher... mais c'est vraiment le sentiment que j'ai. Et que vous mettez... Alors bien
500 sûr... meilleurs sont vos instructeurs, mieux la bande passera... moins d'efforts... Vous
501 rentabiliserez en fait. Là dedans, ce sera la rentabilité. C'est-à-dire qu'un instructeur qui
502 n'est pas bien dimensionné, bah vous dites, non seulement, il va vous plier la bande, mais
503 en plus, il va vous écraser le...le contenant, c'est à dire l'élève. Ça ne va pas aller... donc
504 vous allez être obligé de jeter l'élève... euh...parce que on ne va pas jeter l'instructeur,
505 c'est ça le problème.

506 Et en revanche, un instructeur qui est parfaitement... qui a plein de doigté va vous
507 entretenir l'élève, le contenant. Il va bien faire passer la bande et au final vous allez avoir
508 le produit que vous voulez. Mais je reste persuadé que c'est la qualité du programme.

509 Le problème, c'est que l'on ne nous donne jamais de temps pour construire un
510 programme. Les seuls que j'ai entendu dire, et les seuls qui le font s'appellent les

511 canadiens et ils ont mis trois ans avant de pondre un programme phase II, là où la
512 coopération franco-belge, on nous avait donné six mois pour construire deux
513 programmes. Ce n'était pas terrible...

514 Colonel Le Garrec 30 : D'accord.

515 COLONEL LE GARREC 30 : Mais bon, je pense que l'on est tous là. C'est peut-être la
516 même chose que les gens de l'E.E.T.I.S ici disent à mon encontre quand j'étais chargé de
517 l'affaire quoi et après les contraintes qui nous échappent

518 Colonel Le Garrec 31 : Les injonctions paradoxales

519 COLONEL LE GARREC 31 : Sans doute, oui. Non mais c'est exactement ça. On voudrait
520 faire tout dans les temps, bien comme il faut, propre et puis on est toujours pris par le
521 temps. Mais on vous donne pas les moyens. Nous, on est quatre ici. La même équipe
522 canadienne a bénéficié du temps, ils étaient une vingtaine... dont des mecs qui ne
523 faisaient que ça et dont un chef d'orchestre qui n'était absolument pas pilote mais qui
524 avait différents masters et tout ce qui est ingénierie de formation XXX . Donc lui, il fait
525 ce qui est concept de la bande... et puis les pilotes et tout ça mettaient le contenu de la
526 bande. Et la bande, ils l'avaient bien ficelé. Voilà...

ANNEXE 5 : ENTRETIEN DE [ALEXIS]

TRANSCRIPTION COMPLETE

Durée 1h53

- 1 Alexis 1 : Donc pour commencer, est-ce que tu pourrais m'expliquer qui tu es s'il te plait,
2 ta profession ?
- 3 ALEXIS 1 : D'accord, bon ben écoute, euh, moi c'est [ALEXIS]. Euh. J'ai je suis
4 militaire à la retraite aujourd'hui et assistant d'éducation dans euh assistant d'éducation
5 dans l'éducation nationale.
- 6 Alexis 2 : D'accord
- 7 ALEXIS 2 : Donc euh, euh. A 17 ans je me suis engagé dans l'armée de l'air. J'étais
8 mécanicien aéronautique avec deux ans de formation technique en école à Rochefort puis
9 j'ai rejoint une unité opérationnelle à Nancy sur avion de chasse qui sont des Jaguars.
10 Huit ans plus tard j'ai rejoint Bordeaux où j'étais j'ai travaillé 10 ans sur le bombardier
11 stratégique qu'est le Mirage IV dans la reconnaissance stratégique et dans l'instruction
12 du personnel navigant et puis en 95 j'ai rejoint la base aérienne de Tours où j'ai rejoint
13 un avion d'école qui s'appelle l'Alpha Jet et très rapidement j'ai rejoins une unité de
14 formation qui s'appelle l'E.E.T.I.S où j'ai fait de l'instruction aux personnels navigants,
15 non navigants et civils.
- 16 Alexis 3 : D'accord. Et euh la retraite tu l'as prise depuis combien de temps
- 17 ALEXIS 3 : La retraite, Ça fait exactement, 1 an 1 mois et 7 jours
- 18 Alexis 4 : D'accord
- 19 ALEXIS 4 : Environ
- 20 Alexis 5 : Environ (rires des deux partenaires). D'accord donc un long parcours de
21 technicien avant de basculer dans la formation de de de tes camarades en fait, des autres
22 techniciens
- 23 ALEXIS 5 : Oui, parce que sur les 31 ans de carrière que j'ai effectués, j'ai fait euh, vingt
24 euh sss, non 18 ans, 18 ans de technicien aéronautique...
- 25 Alexis 6 : Huhum
- 26 ALEXIS 6 : ...Où j'ai gravi tous les échelons c'est-à-dire j'étais mécanicien, simple
27 mécanicien, et puis après je suis passé chef d'équipe...

- 28 Alexis 7 : Huhum
- 29 ALEXIS 7 : ...et puis après je suis passé chef de groupe
- 30 Alexis 8 : Huhum
- 31 ALEXIS 8 : Je commandais 13 personnes sur un Mirage IV pour faire de l'entretien
- 32 périodique.
- 33 Alexis 9 : D'accord. D'accord.
- 34 ALEXIS 9 : Ensuite arrivé sur Tours, j'ai juste commencé à travailler sur Alpha Jet et très
- 35 rapidement je suis parti dans la section instruction où je formais euh des euh pilotes,
- 36 mécaniciens, civils qui vont utiliser l'Alpha Jet partout en France et partout à l'étranger
- 37 Alexis 10 : D'accord. Et cette décision de passer dans l'instruction, de devenir formateur,
- 38 c'est toi qui la souhaitée ?
- 39 ALEXIS 10 : Oui.
- 40 Alexis 11 : D'accord.
- 41 ALEXIS 11 : Oui, c'est moi qui l'ai souhaitée. Pour deux raisons, premièrement parce que
- 42 euh ayant été chef d'équipe euh sur Mirage IV, je redevenais simple mécanicien avec euh
- 43 une capacité de progression au sein de cette unité plutôt réduite et j'ai donc préféré
- 44 changer d'activité d'autant plus que un nouveau challenge se présentait au niveau de
- 45 l'instruction. On intégrait de l'enseignement assisté par ordinateur qui plus tard est, s'est
- 46 transformé en aide pédagogique informatisée qui sont deux parties différentes de
- 47 l'enseignement informatique. Et c'était un challenge qui me convenait particulièrement.
- 48 Donc j'ai postulé et j'ai été accepté à ce poste.
- 49 Alexis 12 : Très bien, très bien. On va parler de l'unité où tu travailles, enfin où tu as
- 50 travaillé ; Tu as travaillé combien de temps là-bas, à l'E.E.T.I.S ?
- 51 ALEXIS 12 : J'ai travaillé 12, 13 ans.
- 52 Alexis 13 : 13 ans...
- 53 ALEXIS 13 : 13 ans de formation
- 54 Alexis 14 : De formation
- 55 ALEXIS 14 : De formateurs
- 56 Alexis 15 : De formateurs... Est-ce que tu peux m'expliquer quel est le rôle de de cette
- 57 unité ? de l'E.E.T.I.S ?
- 58 ALEXIS 15 : Alors. La section instru, instruction (raclements de gorge) au sein de la base
- 59 aérienne est le moyen de faire connaître l'aspect technique de l'avion dans différentes
- 60 catégories de de, ...dans différentes parties de l'avionique pure. Y a une section qui va

- 61 s'occuper de tout ce qui est la cellule de l'avion, le train d'atterrissage, le moteur, le
62 carburant, une autre partie qui va s'occuper plutôt de l'électronique...
- 63 Alexis 16 : Huhum
- 64 ALEXIS 16 : ...une autre partie qui s'occuper de la radio...
- 65 Alexis 17 : Huhum
- 66 ALEXIS 17 : Une autre partie qui va s'occuper de l'armement (raclements de gorge). Voilà,
67 on a donc fait le tour, on a 5 catégories de formateurs sur un avion.
- 68 Alexis 18 : C'est-à-dire que un formateur n'enseigne que dans sa catégorie ?
- 69 ALEXIS 18 : Absolument. Un formateur n'enseigne que dans sa catégorie puisqu'il n'y a
70 que dans ce domaine là qu'il a des compétences théoriques parce qu'il a suivi formation
71 initiale à Rochefort et pratiques parce qu'il a quand même pratiqué pendant quelques
72 années, il a une connaissance aéronautique, une expérience qui est extraordinaire à des
73 jeunes qui n'ont pas agi sur ce matériel.
- 74 Alexis 19 : D'accord.
- 75 ALEXIS 19 : Et il n'y a qu'un centre de formation par avion.
- 76 Alexis 20 : D'accord.
- 77 ALEXIS 20 : En France. L'Alpha Jet est enseigné à Tours. Le Mirage 2000 est enseigné à
78 Dijon, le F1 est enseigné....à Reims...le Transall et le Hercules sont enseignés pffff à
79 Orléans ou Toulouse.
- 80 Alexis 21 : Non, Orléans.
- 81 ALEXIS 21 : Orléans. Le Xingu est enseigné à Avord.
- 82 Alexis 22 : Huhum
- 83 ALEXIS 22 : Donc chaque...
- 84 Alexis 23 : Chaque E.E.T.I.S est dédié à un type d'appareil ?
- 85 ALEXIS 23 : ...à un type d'appareil.
- 86 Alexis 24 : C'est très spécialisé ?
- 87 ALEXIS 24 : (En même temps) et doit former sur avion de chasse ou avion de transport ou
88 tel ou tel avion.
- 89 Alexis 25 : D'accord. Euh, les personnes que tu formes, qui sont-ils ?
- 90 ALEXIS 25 : Alors....plusieurs types de personnels en fait. On va d'abord former les
91 mécaniciens.
- 92 Alexis 26 : D'accord.
- 93 ALEXIS 26 : Donc les mécaniciens arrivent soit sortis d'école de formation initiale, soit
94 sortant d'une autre unité travaillant sur euh Mirage 2000, Rafale ou ou F1, Mirage F1.

95 Ces gens là ont ou n'ont pas une certaine expérience pratique, donc on va leur apprendre
96 initialement avant de commencer à travailler ben les rudiments de l'appareil sur lequel ils
97 sont affectés. Donc on va leur apprendre le circuit carburant, le circuit hydraulique, euh
98 comment réparer la cellule, comment est constitué le train, son fonctionnement, ses
99 spécificités, particulières, pour que ils aient une connaissance euh théorique on va dire
100 avant d'entamer pratiquement leur métier au sein de leur unité.

101 Alexis 27 : D'accord

102 ALEXIS 27 : On va également et c'est là spécifique à une base école, on va on va
103 apprendre aux pilotes à appréhender les spécificités techniques également. Pas de
104 pilotage parce que ça c'est évolue, dévolue au personnel navigant, mais nous en tant que
105 mécanicien, on va leur apprendre ce qui se passe dans l'appareil de façon à ce que
106 pouvoir faire la corrélation qui existe entre les informations dans le cockpit et ce qui se
107 passe réellement dans l'appareil. Cet aspect de la formation est spécifique aux bases
108 école. Un pilote est initialement formé à Salon pendant deux ans, quand il choisit la
109 branche pilote de chasse il va venir à Tours pour subir une formation initiale de pilote de
110 chasse qui va durer 8 mois dont 15 jours en technique pure. Pour les pilotes de transport,
111 ils vont rejoindre des bases de transport où ils auront un certain niveau ou une certaine
112 durée de formation technique...

113 Alexis 28 : D'accord.

114 ALEXIS 28 : Enfin, on a également les personnels civils qui sont les personnels de chez
115 Dassault ou d'autres organismes pour pouvoir travailler sur l'Alpha Jet dans le cadre de
116 la coopération, en Afrique, en Inde et dans d'autres pays où l'Alpha Jet a été vendu.

117 Alexis 29 : D'accord

118 ALEXIS 29 : Nous assurons cette formation parce que Dassault a supprimé la fabrication
119 de l'Alpha Jet, a supprimé toutes ses écoles internes de formation. Donc ils ont passé un
120 partenariat avec l'armée de l'air de façon à assurer la personne, la formation de leurs
121 personnels. Aujourd'hui cette formation de la base école de Tours est en train de devenir
122 une école européenne. Donc les partenariats gouvernementaux qui sont passés entre la
123 France et les pays étrangers nous permettent de former également des pilotes étrangers et
124 des simulateurs. Alors simulateurs, on va préciser un petit peu ce que c'est. Les pilotes
125 s'entraînent dans des simulateurs et il faut former les mécaniciens qui vont utiliser ces
126 simulateurs pour simuler un vol et des pannes et donc on va sim, on va les former
127 comme des pilotes. Donc dans les pays étrangers quand on vend une technologie on vend
128 un avion et on vend des simulateurs. Et notre rôle à nous est de de permettre

129 d'appréhender la technologie française à partir de l'Alpha Jet de façon à former les
130 pilotes en formation initiale et les mécaniciens simulateurs en formation initiale
131 également.

132 Alexis 30 : Est-ce que vous recevez des pilotes en formation continue ? Ce que je veux dire
133 par là, c'est est-ce qu'un pilote qui a reçu une formation (Toux de JM) un pilote qui a
134 reçu une fois la formation Alpha Jet euh, est-ce que lui arrive de resuivre de réactualiser
135 cette formation ou pas par la suite ?

136 ALEXIS 30 : Oui, (Raclements de gorge). Oui. Puisque les pilotes sont formés sur Alpha
137 Jet en sortie de de formation initiale de pilote quand ils ont choisi la branche avion de
138 chasse donc on va les former sur l'Alpha Jet dans la phase initiale de façon à ce qu'ils
139 suivent un cursus de for, de formation pilote de chasse. Mais en sortie de la partie
140 instruction pure, ils vont rejoindre une unité d'enseignement, euh ce que l'on appelle une
141 escadron d'enseignement en vol. Et à l'in, à l'intérieur de cette unité, il y a des moniteurs
142 comme on aurait un moniteur d'autoécole, ben là ils ont des moniteurs pour recevoir une
143 progression de formation. Ces moniteurs sont de gens qui viennent d'autres euh d'autres
144 bases aériennes et quand ils reviennent sur Tours, on va les reformer sur une très courte
145 période qui va durer 3 jours pour pouvoir leur leur respécifier les les particularités de
146 l'Alpha Jet. La formation d'un pilote initial elle c'est 15 jours la formation des
147 mécanicien, ça va de 4 jours à 5 semaines donc tout dépend de sa spécialité, de son
148 niveau, voilà et de plusieurs critères différents.

149 Alexis 31 : D'accord. Dans les pilotes donc, il y a les élèves pilotes qui sont élèves pilotes
150 de chasse, y a les pilotes qui peuvent devenir moniteurs sur l'école de chasse. Est-ce qu'il
151 y a aussi une dernière catégorie de pilotes qui reviennent en formation chez vous euh,
152 parce qu'ils ont besoin de voler sur Alpha Jet ?

153 ALEXIS 31 : Oui. C'est une très faible partie de l'activité, proportionnellement au reste,
154 bien sûr, mais euh, un pilote de chasse va faire euh une carrière euh de 25/ 30 ans euh
155 quand il est officier direct - c'est une catégorie parmi les pilotes - et quand il va prendre
156 des responsabilités au sein d'états-majors ou au sein d'unités OTAN par exemple pour
157 ne pas perdre ses compétences de pilote, on va lui permettre de voler régulièrement, une
158 quinzaine, une vingtaine de jours dans l'année euh sur un avion. Pour des raisons
159 budgétaires, ces pilotes quittant leur unité opérationnelle sur Mirage 2000 ou sur Mirage
160 F1 vont voler sur Alpha Jet de manière à garder leurs qualifications. Ces gens là, afin de
161 leur donner ce que l'on appelle une validité, vont venir 2 ou 3 jours pour pouvoir aussi

162 suivre cette formation très courte, juste un rappel si vous voulez de des spécificités de
163 l'Alpha Jet.

164 Alexis 32 : D'accord. Au niveau de euh. Justement je rebondis sur ce que tu disais sur ta
165 motivation de rejoindre l'E.E.T.I.S y avait la mise en place des aides pédagogiques
166 informatisées que tu appelles A.P.I...

167 ALEXIS 32 : Huhum

168 Alexis 33 : Est-ce que tu dans les les les les les 12 ans où tu as enseigné à l'E.E.T.I.S,
169 quelles sont les grandes étapes, les les grands changements que tu as pu constater
170 pendant ces 12 dernières années ?

171 ALEXIS 33 : (Silence) Oui, alors. (Raclements de gorge). Quand je suis arrivé au centre de
172 formation, euh, on formait principalement du personnel français et euh (blanc) sous
173 certaines conditions une dizaine de pilotes étrangers quand ils avaient acheté des Mirages
174 –V ou tiret ... donc c'était principalement accès sur une formation française. On
175 travaillait avec de grands tableaux animés avec des lampes qui clignotaient de façon à
176 représenter euh les circuits, à présenter, à appréhender les différentes pannes possibles
177 différentes résolution de pannes possible aussi bien pour le personnel pilote que
178 mécanicien. Mais il se trouve que ce matériel étant vieillissant, subissant de plus en plus
179 de pannes, le fabricant ayant déposé le bilan ou ayant changé sa technologie et étant dans
180 l'incapacité de réparer à un coût qui nous intéressait l'armée de l'air, on a décidé de
181 passer à une version informatisée. L'armée de l'air a opté initialement pour ce que l'on
182 appelle l'enseignement assisté par ordinateur, l'EAO, mais l'EAO dans ses spécificités
183 ne correspondait pas aux besoins que nous avions. Donc on a un petit peu euh changer le
184 fusil d'épaule et on est parti sur des aides pédagogiques informatisées. Le souci que nous
185 avions c'était que nous partions de zéro. On avait fait une étude de euh besoins au sein
186 du monde civil et les civils pouvaient nous produire euh des des des aides pédagogiques
187 informatisées moyennant un coût euh extraordinaire qui ne nous convenait pas et en
188 gardant les sources ce qui nous imposait de pouvoir continuer à faire évoluer nos
189 produits moyennant finances supplémentaires. L'armée de l'air a donc mis en place une
190 euh une cellule spécifique de gens de l'armée de l'air qui allait réaliser ces produits à
191 condition que les formateurs décident de ce qu'ils avaient besoin. Nous avons fait donc
192 une étude de besoin en interne afin de savoir quels étaient les points bloquants au niveau
193 de la formation de façon à les réaliser en informatique afin d'évoluer dans ce besoin,
194 dans ce, dans cet axe là.

195 Alexis 34 : Huhum

196 ALEXIS 34 : Nous nous ont demandé (Raclements de gorge) Excusez moi. (Raclements de
197 gorge). Ils nous ont donc demandé de réaliser sur papier euh un cheminement de euh
198 pédagogique...

199 Alexis 35 : Huhum

200 ALEXIS 35 : ...afin de pouvoir réaliser en informatique le besoin. On devait donc fournir
201 des schémas, techniques, un scénario qui permette de partir du point A au point B, en
202 fonction d'une charte graphique qui a été décidée en commun entre les instructeurs et les
203 gens de la section informatique de façon à uniformiser tout ça.

204 Alexis 36 : Huhum

205 ALEXIS 36 : Ça a pris un très long travail bien sûr puisqu'il a fallu partir en tâtonnement,
206 euh trouver le meilleur moyen pédagogique, essayer d'uniformiser ces moyens
207 pédagogiques puisque on a beau avoir une charte graphique, chaque formateur ayant sa
208 propre euh...

209 Alexis 37 : Touche personnelle ?

210 ALEXIS 37 : Méthode pédagogique personnelle même si il existe un canevas global qui
211 est qui doit être respecté, on a tâtonné pas mal, ce qui a quand même pris euh 4 ans, 4 ans
212 avant de réaliser tous les scénarios pédagogiques que nous avons voulus.

213 Alexis 38 : D'accord.

214 ALEXIS 38: Il a fallu éviter les écueils euh puisque certains n'ont pas réaliser des produits
215 à partir de points bloquants dans l'enseignement mais ils ont voulu informatiser toute une
216 partie de leur cours ce qui n'est plus du tout le but recherché initial. Donc il a fallu
217 trouver un compromis entre la réalisation de produits tout informatique et la réalisation
218 de produits uniquement bloquants.

219 Alexis 39 : D'accord.

220 ALEXIS 39 : C'était un très très gros travail qui a qui a demandé au moins 3 ans de mise
221 en place et après encore 3 à 4 ans de...

222 Alexis 40 : ...de maîtrise...

223 ALEXIS 40 : ...de de de création informatique, d'évolution informatique.

224 Alexis 41 : D'accord.

225 ALEXIS 41 : Dans ce domaine là, euh, étant confronté de part ma spécialité aéronautique à
226 un très gros volume de travail, j'ai pas eu la patience d'attendre le développement
227 informatique de cette section. J'ai donc pris l'initiative de réaliser moi-même des
228 scénarios pédagogiques adaptés à mes besoins, des produits informatiques adaptés à mes
229 besoins que j'ai réalisés à partir de power points d'une part pour des les produits les plus

230 simplistes jusqu'à Visual Basic 5® à l'époque pour pouvoir réaliser mes propres
231 produits euh à ma convenance. Ces produits je les ai malgré tout réalisés en en respectant
232 la charte graphique d'une part et en donnant les sources au centre informatique de façon
233 à pouvoir faire évoluer ces produits même quand je serai muté ou quand je serai partie à
234 la retraite ce qui avait été le cas.

235 Alexis 42 : T'as développé une certaine autonomie tout en tout en faisant bénéficier à tout
236 le monde le résultat de tes travaux.

237 ALEXIS 42 : Oui. Oui puisqu'au sein de de notre propre section, nous étions 3, de façon à
238 assurer un volume de cours qui représente euh euh on va dire (blanc) fuf, c'est c'est
239 difficile à évaluer comme ça de mémoire, mais on va dire, on formait 450 à 500
240 personnes par an.

241 Alexis 43 : Huhum

242 ALEXIS 43 : Aujourd'hui on en forme un peu moins mais à l'époque on formait 450 à 500
243 personnes par an , on faisait trois grands stages, on faisait plein de petits stages, on
244 donnait des informations à toutes les spécialités euh ça représentait un gros volume de
245 travail.

246 Alexis 44 : D'accord.

247 ALEXIS 44 : Donc il a fallu euh prendre sur ce temps de travail pour pouvoir réaliser ces
248 produits et ces produits bien sûr on les a travaillé au sein de notre équipe de façon à ce
249 qu'elle réponde aux besoins des uns et des autres donc ça a été vraiment un travail
250 d'équipe même si c'était plutôt dans mes compétences de réaliser informatiquement
251 parce que j'avais certaines compétences en informatique qu'étaient pas du tout liées à
252 mon travail militaire.

253 Alexis 45 : D'accord.

254 ALEXIS 45 : La deuxième grande évolution qu'on a subi dans l'unité, ça a été l'intégration
255 de pilotes étrangers et euh (blanc) l'armée de l'air a décidé d'intégrer des pilotes belges
256 au sein de la Force française, de la force école française puisqu'on travaillait sur le même
257 matériel qui était l'Alpha Jet. Pour pouvoir réaliser cette formation, et en allant plus loin,
258 essayer de créer une Europe, une école européenne à proprement parler, ils ont décidé de
259 tabler sur une formation en anglais. Forcément, étant donnée que les formateurs de de la
260 section instruction de la base aérienne de Tours étaient des gens qui avaient une certaine
261 compétence technique puisqu'ils avaient travaillé des années auparavant sur des
262 matériels aéronautiques et avaient tous au minimum 40 ans.

263 Alexis 46 : Avec quel, à peu près, quel niveau d'étude, en moyenne, scolaire, en sortie
264 d'école ?

265 ALEXIS 46 : Oui, oui, oui. C'était, on était tous au niveau, euh bon un anglais scolaire bon
266 mais qui allait d'un niveau seconde à un niveau terminale maximum euh bon parce qu'il
267 y a 30 ans euh quand on rentrait dans l'armée de l'air, on rentrait avec un niveau BEPC,
268 voire un niveau 2nd/ 1^{ère} et on rejoignait soit directement les écoles de formation, soit on
269 passait par Saintes qui était l'école technique où on avait on avait un bac.

270 Alexis 47 : Ouais

271 ALEXIS 47 : Et c'était que du niveau scolaire anglais, sans avoir rien pratiqué pendant 20
272 ans quasiment. Donc forcément, euh ça a été un très gros challenge. (Blanc) Le ma
273 première expérience dans le domaine de la formation en anglais ça a été non pas par le
274 regroupement de l'école française et de l'école belge mais ça a été en fait par la
275 formation de des Emirats Arabes Unis. Ils avaient acheté des Mirages-2000, euh 2000-V
276 pardon, et dans le cadre de la coopération, nous devions assurer leur formation initiale
277 sur Alpha Jet pour pouvoir les basculer sur des Mirages 2000 français avant de rejoindre
278 leur pays.

279 Alexis 48 : C'était longtemps avant ça, ou... ?

280 ALEXIS 48 : C'était un an et demi, 2 ans avant

281 Alexis 49 : D'accord

282 ALEXIS 49 : C'était un an et demi, 2 ans avant d'intégrer les belges. Vu nos connaissances
283 en anglais, nous avons demandé à la France de nous fournir un interprète qui était un
284 interprète euh qui n'était pas issu du monde aéronautique mais qui était euh qui avait une
285 compétence extraordinaire en anglais bien évidemment et nous faisons nos cours en
286 français et ces cours étaient retraduits pas en instantané mais étaient retraduits après
287 deux ou trois phrases en anglais par ce formateur.

288 Alexis 50 : Cet interprète.

289 ALEXIS 50 : Cet interprète, pardon. Cet interprète. (Raclements de gorge). Il se trouve que
290 euh à force de les entendre parler en anglais, j'ai de mieux en mieux capter le message
291 qui était transmis, qui était euh traduit et je me suis rendu compte que malheureusement,
292 un anglais courant est très difficile à traduire par un interprète qui travaillait déjà en
293 ambassade à l'époque mais, un interprète dans la partie technique puisqu'il fallait
294 quasiment faire le cours au profit de l'interprète qui n'avait aucune notion de
295 l'aéronautique et qui en fonction de sa compréhension retraduisait à des gens qui ne
296 comprenaient pas du tout le français et qui maîtrisaient plus ou moins l'anglais. Donc j'ai

297 décidé de passer directement à mon anglais scolaire pour pouvoir faire les cours avec euh
 298 d'énormes difficultés grammaticales euh puisque je considérais que les verbes irréguliers
 299 n'existaient pas, donc tous les verbes étaient réguliers, c'étaient beaucoup plus simple
 300 pour moi. P'têt pas pour eux, et dans la mesure où je rencontrais des difficultés ce qui
 301 était quand même euh bien souvent le cas, je demandais de, je le redonnais en français au
 302 formateur, à l'interprète qui redonnait ça aux émiriens. Ça m'a permis euh de pouvoir
 303 euh quelque part euh passer ce euh, si vous voulez, cette difficulté de d'essayer de
 304 parler dans une langue qu'on ne maîtrise pas, ce qui est extrêmement difficile puisque
 305 quand on est très à l'aise dans son domaine d'activité et en français et qu'on essaye de
 306 transmettre euh tout ce que l'on sait dans une langue qui est très difficile pour euh pour
 307 des gens qui ne sont que euh au niveau scolaire et ben on est obligé de de faire le
 308 minimum quoi. Donc c'est très frustrant d'une part. Donc ça amène un travail en amont
 309 de préparation. J'ai été amené à personnellement, à prendre le manuel d'utilisation de
 310 l'Alpha Jet en anglais qui était déjà au sein de Dassault Aviation®, de reprendre cet
 311 appareil, cet euh cette documentation qu'était pas tout à fait pour le même appareil
 312 puisque les avions vendus à l'étranger étaient une version export et donc il a fallu que je
 313 compare la version française, que je compare la version anglaise, que j'appréhende les
 314 mots techniques, que je réalise un document informatique de support de travail pour les
 315 stagiaires, et je me servais de cette de ce travail amont de façon à pouvoir réaliser mon
 316 cours en anglais approximatif, toujours avec l'interprète, de façon à transmettre. Et ça
 317 m'a permis d'acquérir une expérience en anglais et deux ans plus tard, oui on va dire 2
 318 ans plus tard quand on a intégré les les av les les formateurs, les pilotes belges ben
 319 j'étais beaucoup plus à l'aise pour pouvoir travailler même si j'ai toujours eu des lacunes
 320 dans le domaine de l'anglais et dans le domaine de la compréhension des questions des
 321 élèves avec leur accent, leur débit, leurs mots techniques ou leur vocabulaire que je ne
 322 maîtrisais pas systématiquement, et donc j'ai toujours, quasiment, dans tous, au moins
 323 dans tous les débuts, besoin d'un interprète pour pouvoir faire passer des messages. Par
 324 exemple, pour dire que euh que un un élément de la chaîne était un élément transparent
 325 dans c'te chaîne, ben tu disais que l'élément est « window », ce qui est pas tout à fait la
 326 même chose puisque « window », une vitre en fait c'est transparent. Window, you can
 327 look over the window, so the element is like a window. You can see, you can work
 328 through this element like a window (j'espère que vous comprenez l'anglais) (rires des
 329 deux interlocuteurs). Donc le travail a été très difficile, enfin euh, très prenant en amont
 330 bien sûr. Et puis quand on a intégré les belges, il était plus question de faire un travail

331 approximatif au niveau de la documentation, donc, nous avons demandé un formateur
332 « anglais » en permanence au sein de l'unité. Euh, l'armée de l'air nous a donc fourni ce
333 formateur qui a permis de travailler sur euh nos euh nos « trois colonnes ». Alors les
334 « trois colonnes », ce sont nos documents de travail qui présentent les titres d'un côté,
335 l'essentiel du cours dans la deuxième colonne, et nos commentaires personnels dans la
336 troisième colonne, ce qui permet en fait de faire le cours, c'est le travail, c'est le livre de
337 l'instructeur. Il a fallu faire également une documentation aéronautique en anglais, qui
338 soit validée aéronautiquement, donc nous avons, enfin, l'armée de l'air a demandé à une
339 société qui avait euh le le l'authentification aéronautique de nous réaliser notre
340 documentation donc de nous traduire la documentation française en anglais de façon à la
341 valider officiellement et ça a été une catastrophe, une véritable catastrophe, on se
342 demande comment les civils travaillent de temps en temps et ce ce travail a été corrigé
343 par notre formateur anglais de façon à pouvoir lui donner enfin euh lui donner euh
344 comment dire ça euh une sensibilité aéronautique accrue et et conforme à nos besoins et
345 à la documentation française. Ce formateur nous a également traduit ou aidé à à
346 angliciser, angliciser, angl. (blanc) Alors les les trois colonnes, c'était à nous de les mettre
347 en anglais. Donc on avait les trois colonnes en français, on les a transformés en anglais
348 avec notre syntaxe française (*ce qui*) forcément est un petit peu de la vache espagnol en
349 anglais si vous voulez. Donc on lui a donné nos trois colonnes de façon à ce qu'il puisse
350 affiner notre anglais, nous donner les bonnes la bonne syntaxe et la bonne tournure de
351 phrase. Forcément des fois ça a été assez épique, et pour lui et pour nous. Donc y a des
352 fois où je lui disais « ben voilà, traduis » et y disait « mais ça veut rien dire ! » (rires) ça a
353 été assez intéressant. Il a fallu après s'entraîner avec lui en tant que lui représentant les
354 élèves nous représentant l'instructeur et ça a été aussi des moments assez exceptionnels,
355 on va dire. Donc voilà les deux grandes euh les les deux grandes étapes qu'il a fallu
356 passer, l'informatisation d'une part et puis la la les cours en anglais et aujourd'hui on est
357 de plus en plus performant au niveau de cette formation en anglais même si il a fallu
358 adapter nos cours, c'est-à-dire que un cours qui durait deux jours et ben forcément en
359 anglais on le passait à 4 jours. Et aujourd'hui avec la maîtrise de plus en plus acquise par
360 les formateurs on peut dire que on est à 1/3 de plus, oui, entre 1/3 et la moitié de plus que
361 la durée de cours en français. Donc on est passé de 2 jours à trois jours maximum pour
362 faire les cours en anglais

363 Alexis 51 : TB, Merci beaucoup. Donc si je comprends bien tu as fait partie des premiers
364 formateurs de l'E.E.T.I.S à subir comme tu as dire le basculement en formation
365 européenne.

366 ALEXIS 51 : Oui.

367 Alexis 52 : Qu'est ce que tu vois par rapport à cette formation, qu'est ce que tu vois
368 comme enjeux dans les années à venir. J'entends par là comment tu vois le travail des
369 formateurs évoluer dans les années à venir et le travail de l'E.E.T.I.S aussi, vu que vous
370 avez eu de grosses mutations en quelques années, est-ce que tu vois certains certains
371 enjeux ? Est-ce que tu penses que ça va pouvoir continuer comme ça ou pas ?

372 ALEXIS 52 : (Soupirs). Non je ne pense pas que ça puisse continuer comme ça. Un des
373 soucis du monde militaire est la polyvalence. Cette polyvalence, elle est représentait au
374 sein de l'armée de l'air par des mutations qui peuvent être euh plus ou moins rapides,
375 c'est-à-dire entre 6 ans de présence jusqu'à 10 ans de présence. Cette euh, la maîtrise
376 qu'il est nécessaire d'acquérir pour pouvoir faire un cours en anglais, ce n'est pas
377 quelque chose qui s'acquière en 6 mois, un an ou 2 ans. Quelqu'un qui est recruté en
378 tant que formateur sur une base école, en l'occurrence à Tours, doit appréhender la
379 méthodologie de des cours à donner. Deuxièmement il doit acquérir ce cours en lui-
380 même en fonction de la population. S'il parle à des pilotes qui viennent euh maintenir
381 leur statut de pilotes, ça va être un stage de 3 jours qui est extrêmement intensif, très
382 rapide puisque ce sont des gens qui sont extrêmement bien formés. Si on s'adresse à des
383 mécaniciens sortis d'école, ça va durer 5 semaines avec des points essentiels en
384 technique pure, ça demande pas du tout la même vitesse de travail, pas du tout la même
385 approche pédagogique euh et puis des connaissances accrues. Si on s'adresse à des
386 élèves pilotes en anglais, forcément le cours est relativement intensif puisque ça c'est
387 aussi un des critères de sélection des pilotes. S'ils ne sont pas capables d'acquérir des
388 notions techniques à une vitesse rapide ben on n'a pas besoin de ça pour être des pilotes,
389 donc on va les éjecter. Donc toutes ces subtilités toutes ces nuances déjà en français déjà
390 c'était un beau challenge, le faire en français pour les mécaniciens, en anglais pour les
391 pilotes, c'est un double challenge. Donc il faut avoir une maîtrise de l'anglais, une
392 maîtrise technique de l'anglais et une maîtrise de la pédagogie et en français et en anglais
393 (raclements de gorge). De plus aujourd'hui pour pouvoir avoir une corrélation entre les
394 formateurs aéronautiques militaires et les formateurs aéronautiques civils, on a adopté
395 des textes de validation et de qualités civiles qui s'appellent les JAR, alors J A R je sais
396 plus ce que ça veut dire du tout. Donc ça correspond à des textes de référence civils et

397 militaires et pour acquérir ces JAR, il faut rentrer dans un moule quasiment civil. Et donc
398 aujourd'hui il est nécessaire de suivre 15 jours de formation annuelle pédagogique,
399 technique pour pouvoir maintenir notre statut de formateur qualifié. Ce qui veut dire que,
400 si on vire, si on mute excusez moi c'est un lapsus révélateur, si on mute des gens tous les
401 6 ans alors qu'il faut acquérir une compétence qui va représenter au moins 2 ans de
402 travail euh, la rentabilité n'est pas prêt d'être trouvée. Or il faut quand même obtenir une
403 qualité de formation et à mon sens, cette qualité de formation ne peut acquise que si on
404 maintient des gens au sein de ces unités pour leurs compétences et pour pouvoir
405 pérenniser le système quelque soit l'aéronautique qui sera enseigné, on peut très bien
406 passer sur un autre type d'appareil aéronautique, l'acquis est là donc il n'y aura plus
407 qu'acquérir les spécificités de l'appareil sur lequel on travail. Donc je pense que dans le
408 cadre actuel, euh, il est important de pérenniser les personnels de façon à garder ces
409 compétences anglaises qui sont très difficiles à acquérir : un débit, une bonne
410 compréhension des gens dans leur langue parce que les flamands ont un accent et un
411 débit qui n'est pas du tout celui du niveau scolaire ; euh l'intégration des futures entités
412 étrangères on a des pourparlers avec l'Espagne, l'Autriche, l'Allemagne, l'Italie... tous
413 ces gens là ont déjà des connaissances anglaises, une maîtrise de l'anglais qui est qui est
414 assez forte et si on change les gens chez nous tous les 7 à 10 ans je pense que ce sera
415 extrêmement difficile d'assurer une formation efficace et pérenne.

416 Alexis 53 : Est-ce qu'il y a déjà eu des cas de gens qui se sont investis, qui se sont formés
417 et qui peu de temps après ont été, ont dû partir de l'unité

418 ALEXIS 53 : Ah oui, malheureusement ce sont des choses qu'on a déjà rencontré. Euh, un
419 exemple frappant c'est en électrotechnique, c'est à dire en radio euh et systèmes
420 calculateur de bord, on a des gens qui ont mis un certain temps à acquérir des
421 compétences spécifiques aux avions étrangers, aux avions belges des têtes de visée, ce
422 qu'on appelle des têtes hautes de façon à avoir les informations à hauteur des yeux quand
423 on est dans un cockpit, c'est un matériel qui n'existait pas en France sur les avions
424 français, donc il a fallu aller en Belgique, recevoir une formation, comprendre les
425 matériels informatiques qui existaient sur ces systèmes, réaliser des aides pédagogiques,
426 et ce personnel qui était le seul a obten... à avoir ces compétences s'est retrouvé muté
427 par l'armée de l'air à un poste qui n'avait rien à voir avec ça. Donc on a totalement perdu
428 les compétences du jour au lendemain. L a fallu reformer quelqu'un derrière qui n'est pas
429 sûr de rester à son poste et qui sera muté à son tour un jour ou l'autre. Donc ce sont des
430 choses qui arrivent régulièrement bien sûr.

431 Alexis 54 : D'accord. Merci. On va revenir sur euh l'activité du formateur à l'E.E.T.I.S.
432 Est-ce que tu peux me me décrire une séance de cours typique telle que tu avais
433 l'habitude de la faire ? Comment tu l'organises, comment tu la prépares, comment tu
434 dispenses ton cours, de quoi tu te sers même si tu as déjà un petit peu expliqué tout ça.

435 ALEXIS 54 : Bien sûr on va, y a un planning qui a été établi de de l'évolution du cours.
436 Donc on va prendre un exemple simple, on va prendre par exemple le circuit carburant
437 de l'Alpha Jet. Donc on va on va suivre une méthode pédagogique simple puisque nous
438 avons notre trois colonnes qui présente, et bien sûr, l'introduction du cours, le cours est
439 une euh une partie, représente 55 minutes donc on a notre cours présenté sur trois
440 colonnes qui est divisé en plusieurs paragraphes avec un timing spécifique en fonction de
441 la population. Et donc on va avoir bien sûr une introduction de façon ce qui va présenter
442 ce que l'on va étudier dans l'heure et après on va rentrer dans l'élément, dans le vif du
443 sujet. Donc si, on va parler par exemple de la présentation du circuit, du réservoir central
444 de l'Alpha Jet et ben on va présenter sur un euh vidéoproj..., un rétroprojecteur si on a
445 un rétroprojecteur, ou un vidéo projecteur si on a un vidéo projecteur, on va présenter la
446 planche euh qui de tous les éléments, on va détailler ces éléments, on va après avoir
447 détaillé tous ces éléments, on va préciser le but, sa fonction, enfin le but si vous voulez,
448 sa description technique et euh ses spécificités, si ce matériel on est autorisé à le
449 démonter sur l'appareil, sur l'Alpha Jet, si euh euh, si euh son utilisation par rapport à un
450 banc d'essai, y a des y a des y a des éléments qui ne peuvent pas être testés au banc et
451 qui sont obligés d'être testés avec l'intégralité c'est-à-dire avec son élément supérieur ou
452 des éléments qu'il faut démonter spécifiquement de l'élément supérieur pour ne tester
453 que lui même. Bon voilà comment on peut représenter un cours. Dans la partie
454 fonctionnement, c'est plutôt au vidéo projecteur qu'on va qu'on va, que l'on va que l'on
455 va utiliser si vous voulez puisque l'informatique a cette puissance qui peu permettre de
456 montrer l'intérieur d'un élément sans le démonter, donc on va avoir des pièces qui sont
457 cachées avec des trous au plomb, c'est-à-dire des pièces qui vont tourner à l'intérieur, ça
458 peut être des passages de liquide dans des éléments qui sont de l'ordre du millimètre,
459 donc ça va permettre d'appréhender l'élément en lui-même. Ces aides pédagogiques, à
460 l'origine, euh, le commandement pensait que ça nous permettrait de gagner du temps
461 dans les cours, c'est-à-dire qu'un cours qui peut être diffusé en 2 jours grâce à
462 l'informatique on allait pouvoir le diffuser en une journée et et 2 heures. Donc on allait
463 gagner du temps, et gagner du temps donc de l'argent. Malheureusement, ça n'a pas été
464 du tout le cas, puisque les gens, plus on leur présente de de de, plus on leur présente

465 d'éléments, plus on leur donne de de d'informations, plus ces gens là sont curieux et plus
466 les gens vont chercher à aller euh plus plus avant. Donc on avait d'avantage de questions,
467 extrêmement intéressantes bien évidemment ; On avait une formation qui était qui était
468 accrue en qualité donc on avait une augmentation des moyennes de notes lors des
469 évaluations pour un cours qui durait le même temps ; donc en fait on n'a jamais réussi à
470 gagner du temps par rapport à ces techniques employées mais on avait gagné en qualité.
471 Et donc euh il a fallu organiser nos trois colonnes un peu différemment au niveau du
472 timing, on pensait gagner du temps, on n'en a pas gagné et donc au bout de 50 minutes,
473 on va faire une conclusion, résumer un petit peu noter cours. Bien sûr ce sont pas des
474 cours magistraux donc il y a une un échange entre le formateur et le le les stagiaires, et
475 donc on va chercher à savoir qui suit qui suit pas, bon ben là on revient à des un domaine
476 pédagogique classique

477 Alexis 55 : D'accord. Donc si je suis bien y a donc tu te sers du trois colonnes qui est en
478 fait ton cours écrit.

479 ALEXIS 55 : Oui.

480 Alexis 56 : Tu te sers d'un rétroprojecteur, tu te sers d'un vidéo projecteur.

481 ALEXIS 56 : Oui

482 Alexis 57 : Est-ce que ton cours se limite à la salle de cours, est-ce que tu tu par des
483 schémas des images ou est-ce que tu montres du matériel concret ?

484 ALEXIS 57 : Oui, oui, on a la chance euh d'avoir des matériels qui sont en fin de vie, des
485 matériels en fin de vie c'est ce qu'on appelle des matériels qui ont dépassé la limite
486 d'utilisation prévue par Dassault et donc ces matériels on les récupère et ça permet
487 d'avoir un panel d'éléments à pouvoir faire passer à tous les stagiaires, donc ils touchent
488 le matériel, c'est un plus bien évidemment, puisque le voir en visuel, le voir sur un écran
489 ou sur une photo c'est une chose mais voir sa taille, sa consistance, euh euh , comment
490 dire ça, sa miniaturisation pour certains éléments parce quand on le voit sur un écran ça
491 représente pas sa taille réelle, donc on se dit à quoi, c'est une superbe technologie ou c'est
492 très gros. On a également à notre disposition un hall qui dans un dans notre bâtiment si
493 vous voulez et qui sont des pièces à taille réelle, c'est-à-dire on a une aile à taille réelle
494 qui a été démontée en partie donc on voit l'intérieur de cette aile et ça permet de
495 visualiser ce tuyau qu'on avait représenté par un schéma qui est juste donc un tria et là on
496 voit un tuyau qui est quand même une section de 2 , de 2 cm j'entends, avec des vannes
497 d'ouverture et de fermeture qui sont miniaturisées , c'est-à-dire elles font 6 à 7 cm, alors
498 pour vous 6 à 7 cm c'est p'être pas miniaturisé mais quand on les voit sur un avion de 20

499 tonnes , elle fait quand même 12 à 20 cm de large forcément 6 cm c'est miniaturisé.
500 Donc ça permet de mieux appréhender la taille de l'Alpha Jet qui est un avion qui est
501 petit par rapport à un Boeing qui est forcément plus grand.

502 Alexis 58 : Donc c'est euh, y a une partie de tes cours que tu fais dans ta salle de cours et
503 une partie qui se passe dans ce hall où tu as différentes maquettes où tu animes , tu
504 montres aux élèves ce que tu as expliqué en cours juste avant ?

505 ALEXIS 58 : Oui

506 Alexis 59 : Tu fais régulièrement des aller retour entre ce hall et ta salle de cours...

507 ALEXIS 59 : Oui

508 Alexis 60 : Et ce hall pour euh...

509 ALEXIS 60 : Oui, c'est ce que j'appellerais du renforcement pédagogique puisque quand
510 on a fini la partie théorique pure, on a également un élément qui est extraordinaire qui est
511 un train d'atterrissage qui fonctionne réellement et euh, ça permet d'une part de
512 permettre la visualisation à des personnels comme des pilotes qui ont qui sont dans la
513 cabine et qui voient jamais le train se fermer forcément. Et donc on va leur montrer
514 quelle est la cinématique du train avec l'ouverture des portes, le basculement, le le la
515 rotation d'une partie du train, la fermeture des portes à l'issue. Cet élément qui
516 fonctionne on va leur montrer en corrélation dans le cockpit les voyants qui vont
517 s'allumer puis s'éteindre et puis on va pouvoir également utiliser un élément qui est une
518 valise de panne de façon à leur montrer quand la signalisation représente quelque chose à
519 quoi correspond la position du train à ce moment là , donc on arrive comme ça à du
520 renforcement pédagogique et ça permet de poser des questions, de voir si les gens ont
521 compris, si les gens n'ont pas compris, bien souvent avec les pilotes j'utilisais, et
522 uniquement avec les pilotes en formation initiale, j'utilisais la première heure de cours de
523 la matinée à poser des questions sur le cours de la veille. Alors tout était en anglais bien
524 évidemment dans les dernières années et j'interrogeais à tour de rôle les pilotes de façon
525 euh à voir ce qui avait été compris dans mon cours. Et euh, j'ai souvent tété extrêmement
526 de de de la transmission du message. Il me semblait avoir été d'une clarté évidente sur
527 une séquence technique de d'un circuit Alpha Jet et puis de voir comment il été restitué.
528 Sur euh sur un rétro projecteur, on avait un schéma au tableau, je faisais venir un élève et
529 il me montrait euh le déroulement de suite à une panne il me montrait ce qu'il devait
530 faire la compréhension de la panne en elle-même. J'étais des fois extrêmement surpris de
531 la déviation de de la déviance de cette information au sein du cours. C'était extrêmement

532 intéressant de pouvoir faire ce questionnaire en première heure de façon à pouvoir
533 corriger immédiatement cette incompréhension.

534 Alexis 61 : Et toi tu t'es posé la question de savoir d'où venait cette incompréhension ?
535 Est-ce que ça venait du stagiaire, est-ce que ça venait de ton cours, est-ce que ça venait
536 de toi ?

537 ALEXIS 61 : (Silence) je dirais que c'est un ensemble de choses en fait euh dans les
538 premiers temps quand on était en anglais, il est certain que le message ne pouvait pas
539 passer aussi bien qu'en français donc il est très facile de se croire très clair alors qu'en
540 fait on est absolument ténébreux dans ses explications

541 Alexis 62 : Tu penses, en fait pourquoi tu penses que tes propos étaient ténébreux ?
542 Pourquoi c'était si difficile ?

543 ALEXIS 62 : Beee, d'une part, peut-être par manque de vocabulaire, courant pas
544 technique, courant, d'une p..., d'autre part d'une partie de leur compréhension parce que
545 ils avaient aussi un niveau qui était un niveau plus ou moins scolaire, même si
546 aujourd'hui une partie de leur formation initiale de pilote est faite en anglais , ils ne
547 maîtrisent pas l'anglais couramment et puis on intègre énormément de mots techniques
548 et ces mots techniques, même s'ils maîtrisent l'anglais ils ne maîtrisent pas ces mots
549 techniques. Après il y a aussi une partie de de débit, si on ne maîtrise pas la langue on
550 peut avoir un débit assez rapide parce que il faut quand même avoir unnn, on a un cours
551 qu'il faut en timing à respecter, il faut aller relativement vite. Donc vu qu'on enchaîne
552 les cours les uns derrière les autres et qu'on n'est pas au CP où on va revenir
553 régulièrement sur telle ou telle partie, une fois que c'est fini, c'est fini on n'y revient
554 plus. Donc si y a une mauvaise compréhension de notre part, de leur part plus les
555 explications très succinctes de leurs documentations elles-mêmes il est très très facile de
556 partir sur une mauvaise compréhension du fonctionnement technique de d'une chaîne,
557 d'un circuit, d'où euh je dirais, des fois ces incompréhensions. Y a également un un
558 élément c'est que quand on fait cours à 20 personnes y a toujours un moment où on
559 décroche hin on peut pas garder une attention soutenue en permanence. Donc au moment
560 où ils prenaient des notes par exemple, où ils écrivaient, nous on continuait à avancer, le
561 temps que cette personne essaie de bien analyser ce qu'elle doit écrire par rapport à ce
562 qu'elle a compris y avait des choses qui éventuellement avaient été passées à l'as on va
563 dire et donc lors de leurs révisions, parce que ce sont des gens forcément qui sont amenés
564 à réviser beaucoup et tard, l'accumulation plus la mauvaise compréhension plus la
565 mauvaise restitution sur leur papier , ce sont des éléments qui font que on avait des fois

566 une très mauvaise restitution de de de cette compréhension. Pas pour tout le monde,
567 rassurons nous ! Le nombre de pilotes qui ont échoué aux tests sont, aux tests de cette
568 série d'information reste quand même faible.

569 Alexis 63 : En en parlant de tests, qui euh, qui euh a préparé les tests, qui fait passer les
570 tests et qui corrige les tests ?

571 ALEXIS 63 : Ah ben ce sont les formateurs, ce sont les formateurs qui vont réaliser un
572 test. Alors au au niveau des pilotes de façon à être rapide, on avait réalisé des
573 questionnaires à choix multiples. Ces questionnaires existaient déjà en français, ils
574 avaient été réalisés par les instructeurs eux-mêmes, validés par le directeur des études,
575 qui est un officier responsable de l'unité ou de l'escadron de vol. Et Euh, quand on est
576 passé en formation anglaise, c'est notre instructeur en anglais qui nous a traduit nos
577 questions, on a simplifié les questions en anglais parce que forcément dans un QCM il
578 est pas question que tout le monde ait 20, donc on avait des questions à tiroir et des
579 questions pièges sur des subtilités de langage qu'il était pas question de reproduire en
580 anglais. Les questions anglaises étaient plus simplistes mais toujours techniques. Donc
581 les tests anglais étaient des tests QCM, corrigés par les instructeurs eux-mêmes sachant
582 que la note, la moyenne de réussite, pour réussir un test pour un pilote est de 14/20 dans
583 chaque partie et il y avait 5 parties différentes, ce qui est quand même plutôt ardu. Pour
584 le personnel mécanicien, on utilisait bien évidemment des questionnaires à choix
585 multiples avec une moyenne de, pour obtenir le test de 12 et on avait également des
586 questions ouvertes qui étaient réalisées à la f... chaque début de semaine pour les cours
587 de la semaine précédente sur le programme qui avait été étudié. Ces questions techniques
588 étaient également réalisées par les instructeurs, validées par le directeur des études et
589 corrigées par les instructeurs également. C'était un travail un peu fastidieux euh quand
590 vous avez 20 copies euh enfin bon tous tous les instructeurs connaissent ça.

591 Alexis 64 : Justement en parlant de des différentes étapes de travail, d'après toi quelles
592 sont les compétences nécessaires aux formateurs de l'E.E.T.I.S, Qu'est-ce qu'il met
593 comme qualités en avant ? Tout à l'heure tu avais expliqué que toi pendant un temps
594 t'avais été, t'avais mis en place les aides pédagogiques informatisées, t'avais utilisé le
595 terme compétences, quelles sont les grandes compétences, les compétences clés du
596 formateur de l'E.E.T.I.S.....de quoi il a...

597 ALEXIS 64 : Oui, oui (silence, raclements de gorge). Alors bien évidemment ben je dirais
598 la pédagogie.

599 Alexis 65 : Huhum

600 ALEXIS 65 : Bien évidemment la pédagogie, qui est à mon avis le point essentiel d'un
601 formateur, de tout formateur quel qu'il soit. Euh, tout le monde n'est pas pédagogue non
602 plus, donc on fait quand même avec sa propre personnalité et son propre cheminement
603 pour pouvoir faire ses cours d'une part. D'autre part, il faut des compétences techniques,
604 un bon mécanicien fera un bon instructeur euh, donc euh, les choix qui étaient faits au
605 sein de nos dirigeants au sein de l'unité pour pouvoir recruter un formateur euh, c'était
606 plutôt de se diriger vers de bons mécaniciens.

607 Alexis 66 : Et sur quels critères on définit qu'il est bon ?

608 ALEXIS 66 : Sur quels critères on définit qu'il est bon.....Euh, étant donné qu'on recrute
609 des instructeurs qui ont déjà 10 ou 15 ans de métiers derrière eux euh, on a, euh il y a
610 déjà un dossier de notes qui suit chaque mécanicien, chaque personne de l'armée de l'air,
611 d'une part, on va chercher aussi ses qualités humaines, parce que c'est quelqu'un qui est
612 bougon, qui supporte pas euh les les les remarques euh, et bien on peut pas s'en servir
613 comme un instructeur. On va chercher aussi à voir ses capacités techniques, quelqu'un
614 qui a une très bonne analyse de dépannage, c'est un bon mécanicien, c'est un bon
615 mécanicien et puis euh bon, euh même je je, si il faut mesurer euh ce que je vais dire, un
616 mécanicien qui est brouillon n'est pas un bon mécanicien. Euh brouillon, ça veut dire
617 qu'il met ses outils partout, que son poste de travail est sale, que que qui aucun respect
618 pour le matériel euh, c'est assez révélateur d'un bon mécanicien...

619 Alexis 67 : D'accord.

620 ALEXIS 67 : Et quand on est bon dans dans ce domaine là, très souvent très souvent on
621 est déjà bon dans au niveau de la formation. Après on est plus ou moins pédagogue, mais
622 la pédagogie y a un stage pédagogique avant de devenir réellement formateur et puis on
623 est pris en double systématiquement quand on arrive dans cette unité de façon à pouvoir
624 suivre les cours en double, essayer d'appréhender la partie technique, on va répéter avec
625 son form... son son guide si vous voulez, on va répéter en anglais avec l'instructeur si
626 vraiment c'est nécessaire, en fonction de ses compétences en anglais, on sera pas lâché
627 du jour au lendemain, bon voilà, qui plus est tous les ans y a un évaluation pédagogique
628 qui est faite par le directeur, le responsable des études qui va venir un cours suivre votre
629 cours en double pour voir si vous êtes dans le timing du planning, si vous respectez les
630 procédures pédagogiques, introduction, développement, conclusion, si vous utilisez, si
631 vous faites pas qu'un cours magistral, si vous utilisez tous les éléments, le matériel, le
632 vidéo, la le retro projecteur etc etc.

633 Alexis 68 : Donc au niveau des compétences, on a dit, il y a les compétences
634 pédagogiques, les compétences techniques...

635 ALEXIS 68 : Oui.

636 Alexis 69 : Est-ce que c'est tout ?

637 ALEXIS 69 : Silence (murmure : compétences pédagogiques, compétences techniques
638 raclement de gorge)

639 Alexis 70 : Au vue de, au vue des évolutions de l'E.E.T.I.S dont tu as parlées.

640 ALEXIS 70 : Ah, au vue des évolutions de l'E.E.T.I.S, ah ben forcément si on a des
641 compétences informatiques, ce n'est que mieux, ce n'est que mieux. Mais je nuancerais
642 ça dans la mesure où il y a deux catégories de gens qui sont plus ou moins à l'aise en
643 informatique. Y a ceux qui programment eux même auquel cas c'est d'autant plus facile
644 de réaliser un produit adapté à son besoin et puis ceux qui vont savoir se servir d'un
645 produit ce qui fait partie de l'évolution d'un instructeur, on l'amène à utiliser un produit
646 au vue des besoins des stagiaires ; donc si quelqu'un sait se servir des produits déjà
647 réalisés, c'est suffisant en milieu informatique. Après il y a le niveau langue, bien sûr.
648 L'anglais, y a pas d'autre moyen, il faut faire un effort en anglais, qui est un énorme
649 effort. C'est la raison pour laquelle l'armée de l'air a essayé de donner une formation
650 anglaise au personnel. Le souci que l'on avait c'est que l'on nous a envoyé deux fois 15
651 jours en stage d'anglais à Avord...

652 Alexis 71 : Ça, c'était avant l'arrivée du formateur. A l'unité.

653 ALEXIS 71 : A l'unité. Avant, Oui, alors c'est avant l'arrivée des belges à l'unité et quand
654 un instructeur arrive à l'unité on l'envoie en stage d'anglais de façon à lui remémorer les
655 bases de l'anglais courant. Y a aussi un travail avec le formateur sur place, mais mais à
656 mon avis tout ça ça reste insuffisant au regard des besoins, je dirais, de de des cours en
657 informatique. L'idéal ce serait évidemment, d'envoyer des gens dans un pays anglo-
658 saxon, en Angleterre en l'occurrence sur des bases aériennes, d'envoyer des gens seuls
659 dans une unité opérationnelle de façon à ce qu'ils puissent s'immerger dans la langue
660 anglaise. ; je pense que deux mois au minimum ce serait idéal, pour pouvoir appréhender
661 l'anglais. Maintenant l'armée de l'air n'a pas les moyens financiers d'assumer cette
662 formation, auquel cas ça demande un gros travail personnel même si on reçoit une
663 formation initiale light, light, light.

664 Alexis 72 : D'accord. Alors juste pour conclure cette partie, tu penses que le fait que vous
665 ayez basculé sur une formation européenne, ça demande d'avoir beaucoup de travail
666 supplémentaire et une très grande réactivité.

667 ALEXIS 72 : Absolument. Absolument, vous partez, vous passez, vous êtes mécanicien
668 d'origine et on vous demande de devenir formateur. Pour certains euh, beaucoup de gens
669 refusent de passer en formation parce qu'ils ne se sentent pas les capacités de le faire. Je
670 dirais même que pour certains, on leur impose de devenir formateur. Ce sont des gens qui
671 souvent se révèlent, parce que moi pour moi ça a été une révélation, la formation, donc
672 c'est souvent des gens qui se révèlent, qui adorent ce qu'ils font, parce que c'est vraiment
673 une remise en question, euh du point de vue des connaissances qu'il faut, qu'on pense ne
674 pas connaître mais que finalement on maîtrise dans son métier, des des des acquis
675 pédagogiques, des acquis informatiques et des acquis en langue anglaise, je pense que
676 c'est un beau challenge à relever.

677 Alexis 73 : Hum, tout à fait. Pour la formation reçue en langue anglaise tu en as parlé un
678 petit peu euh, donc si je comprends bien toi tu avais reçu, est-ce que quand tu es rentré
679 dans l'armée de l'air est-ce que tu avais reçu une formation en anglais ou pas ?

680 ALEXIS 73 : AH, pfff, bah bah pas du tout, pas du tout, y a 32 ans euh, y a 32 ans
681 l'anglais c'était pas une nécessité.

682 Alexis 74 : Donc, la la première formation que tu as reçu, c'était celle que tu as reçue avec
683 l'arrivée des belges ?

684 ALEXIS 74 : Ah non, ma première, ma première formation en anglais personnelle, ça a été
685 avec les émiriens...

686 Alexis 75 : Oui

687 ALEXIS 75 : ...où j'ai été amené à faire le cours en anglais parce que la traduction de de
688 l'interprète ne me convenait pas tout à fait et donc j'ai j'ai « baragouiné » on va dire,
689 parce que je pense que si je me revoyais je je repars (rires), donc j'ai baragouiné en
690 anglais de façon à améliorer mon cours.

691 Alexis 76 : Oui, mais là c'est pas, enfin tu t'es formé toi-même entre guillemets.

692 ALEXIS 76 : Oui, là c'est de l'autoformation

693 Alexis 77 : Voilà

694 ALEXIS 77 : Après, j'ai été envoyé à Avord pour subir un rafraîchissement en anglais
695 courant et puis après on a eu les belges où après eh ben on avait plus l'interprète officiel
696 mais on avait le formateur anglais reçu à au sein de l'unité qui nous secondait et qui a été
697 au combien nécessaire.

698 Alexis 78 : Euh, la formation donnée par ce ce formateur dans dans dans l'E.E.T.I.S, est-ce
699 que cette formation tu l'as eu une fois et après c'était terminée ou est-ce que cette

700 formation a durée au fur et à mesure euh, régulièrement dans dans dans les années où tu
701 as eu besoin de cette compétence ?

702 ALEXIS 78 : (Silence). Ah non, ça n'a pas servi une fois, à non, ça n'a pas servi une fois.
703 C'est une évidence. (Raclements de gorge). Y a eu un (toux), quand il est arrivé au sein
704 de l'unité, la quasi totalité du personnel avait déjà subi 2 stages à Avord d'anglais. Donc,
705 on avait en fonction de nos connaissances précédentes apprises à l'école un niveau plus
706 ou moins variable, donc il a il a œuvré de façon à nous faire répéter nos cours en anglais,
707 à acquérir une certaine facilité de de langage euh avant d'être d'être mis dans l'antre d
708 oui dans l'antre, ...sur le terrain (raclements de gorge). Il a aussi également travaillé sur
709 nos cours qu'on avait ... qu'on avait essayé de traduire en anglais, il a aussi validé euh la
710 tradition²⁰⁰ de mmm de la société civile et il a fait ça a été un travail très dur et très
711 remarquable et après il nous a suivi pendant les premiers cours que nous avons effectués
712 ou que moi j'ai effectué, il était présent pendant mes cours de façon à pouvoir lever tous
713 les points les points difficiles : de vocabulaire, de compréhension de la part des questions
714 des élèves, et ça ça a été extrêmement profitable pour nous et pour les élèves parce que
715 des fois on ne comprenait rien de ce qui se racontait hein, et puis des fois on était
716 incapable de pouvoir, de pouvoir transmettre notre savoir puisque ayant une aisance en
717 français, on se lance en anglais de la même façon et puis là d'un coup on est devant le
718 mur et puis là c'est fini, c'est gros silence, on est perdu et là on se retourne vers lui et on
719 fait euh euh « Comment on dit ça ? » Et bien c'est une horreur quoi.

720 Alexis 79 : Donc en fait...

721 ALEXIS 79 : Il a été euh, il a été un un un soutien essentiel au sein des des des cours, ça a
722 duré euh, de mémoire comme ça, il a fallu qu'il vienne comme ça à nos cours pendant 8
723 à 12 mois. Oh oui, 8 à 12 mois au moins avant de pouvoir arriver à se débrouiller plus ou
724 moins seul parce que après euh, le problème de d'avoir qu'un seul, de un seul formateur
725 en anglais c'est que quand il est avec vous en cours, il est pas en train d'aider les autres,
726 il est pas en train de faire une traduction sur un bouquin, il est pas en train de faire
727 répéter quelqu'un, donc en fait il est coincé avec vous et pendant ce temps là il y a
728 d'autres cours qui se qui sont ailleurs et et il faut aussi aider les autres, donc c'est, c'était
729 à mon avis formidable de l'avoir mais insuffisant en nombre.

730 Alexis 80 : D'accord. En fait son travail c'était non seulement de vous former en anglais
731 général et en anglais technique, mais il allait aussi vous accompagner dans les salles de

²⁰⁰ Lapsus non repris, lire traduction

732 cours, y avait pas f , enfin la formation ne se limitait pas à la salle de cours ; il vous
733 suivait aussi, je veux dire sur le terrain comme tu disais tout à l'heure, euh quand toi tu
734 faisais cours, quand tu allais dans le hall maquette, il était avec toi en permanence quand
735 tu faisais, quand tu dispensais tes cours ?

736 ALEXIS 80 : Ah oui, ah oui oui, il était présent, euh, dans dans tous les cours et et vu notre
737 volume de cours ça représentait énormément d'heures. Il reprenait de son côté toutes les
738 les phrases, les tournures de façon à pouvoir faire après un bilan, pour pouvoir essayer
739 d'améliorer au fur et à mesure les cours, euh, je me rappelle même que il a été coopté par
740 des pilotes pour aller faire des briefings, euh aider au débriefing météo en anglais pour la
741 population pilote ; il a été recruté encore par la tour de contrôle si mes souvenirs sont
742 exact, enfin bon, il a été, dès qu'on a su qu'il y avait un formateur anglais au sein de la
743 base aérienne, il a été largement sollicité à tous les niveaux.

744 Alexis 81 : Très bien. Tout à l'heure tu as abordé le thème des limites, euh, les limites de la
745 formation. C'est à dire que tu as dit que « la formation qu'on a reçue elle est ce qu'elle
746 est », maintenant est-ce que tu penses que toi à ton niveau ou de ce que peut offrir cette
747 formation, on a atteint les limites. Tout à l'heure tu as parlé de partir, d'être former en
748 France mais c'était très bien mais c'était pas nécessairement suffisant , donc toi qu'est ce
749 que tu vois comme possible comme formation pour l'avenir pour langue anglaise ?

750 ALEXIS 81 : Ben Ya, ya, ya plusieurs niveaux euh de en formation. Je pense que l'armée
751 de l'air déjà, même si elle a commencé devrait d'avantage accès une formation en anglais
752 de tout le personnel. Puisque aujourd'hui, on av on réintègre l'OTAN à plein temps, plus
753 on fait des opérations en terrains extérieurs, Afghanistan euh, je me rappelle plus, on a
754 mais en fait on a beaucoup de coopérations avec les armées étrangères et il devient
755 essentiel pour les mécaniciens et pour les pilotes de pouvoir maîtriser l'anglais de façon à
756 pouvoir être totalement intégrer avec les armées étrangères. D'autre part, pour la partie
757 formation pure et l'objectif de l'armée de l'air qui est d'obtenir de créer une école
758 européenne, avec 7 à 8 pays étrangers, il est essentiel que l'anglais soit plus qu'une
759 maîtrise technique ... et de cours. Je me rappelle que on avait reçu 2 allemands qui
760 étaient l'échelon précurseur, si vous voulez, de l'Allemagne. Et c'était deux pilotes,
761 c'était pas des élèves pilotes, c'était deux réels pilotes qui sortaient de formation aux
762 Etats-Unis, qui avaient subi un ou deux ans, euh deux ans deux ans de formation aux
763 Etats-Unis et ils devaient réintégrer l'Allemagne et ils étaient passé par la France pour
764 suivre un cours en anglais en tant qu'élève pilote si vous voulez de façon à voir ce que
765 l'on proposait, la France, et après faire un bilan au niveau de leurs armées, leur armée.

766 Euh, j'ai, c'est moi qui ais fait le cours et j'ai appelé tout de suite au secours euh, mon
 767 formateur anglais de façon à être avec moi parce que quand ils me parlaient c'était de
 768 l'hébreu et pas de l'anglais, un débit, une vitesse enfin un accent euh pfiou, j'ai ...je la
 769 hantise de pas être à la hauteur par rapport à des gens de ce niveau là. Donc il a fallu
 770 s'adapter, je n'ai pas un anglais courant dans tous les cas, donc j'ai qu'un anglais
 771 technique, je sais euh, je sais exposer mes idées euh avec ma façon, avec euh j'ai quand
 772 même appris certains verbes irréguliers, mais il en reste beaucoup qui sont réguliers pour
 773 moi dans tous les cas, donc j'ai quand même une syntaxe et un vocabulaire qui est quand
 774 même limité, donc la formation en anglais pour les personnels formateurs, instructeurs,
 775 ça doit à mon avis passer par une formation dans un, dans un pays anglo-saxon, d'une
 776 durée au moins de deux à trois mois, deux à trois mois, après avoir suivi une formation
 777 initiale en anglais en France, de façon à dé dégrossir notre anglais scolaire si vous
 778 voulez. Eh oui, à partir de là je pense que on pourra être quasiment à un pied d'égalité,
 779 avec toujours un travail personnel important bien sûr, mais on sera quand même à un
 780 pied d'égalité avec les autres membres des étrangers pour pouvoir faire notre cours
 781 correctement, même si les compétences techniques y sont, ça c'est une évidence.

782 Alexis 82 : Qu'est ce que, le fait d'aller à l'étranger pendant quelques temps, qu'est ce que
 783 ça t'apporterait de plus ? Imaginons, je sais pas, tu tu te verrais plus aller des homologues
 784 à toi soit mécaniciens soit formateurs anglais pour voir comment ils travailleraient ou
 785 peu importe dans quel contexte tu vas à l'étranger ?

786 ALEXIS 82 : Le ..., non non non non non, pas dans n'importe quel contexte, je reste
 787 persuadé que c'est extrêmement bénéfique de voir comment les anglais ou les américains
 788 ou les allemands travaillent, les allemands ont une très bonne maîtrise en anglais même si
 789 peut être pas tous parlent anglais, mais bon, on va peut être prendre un autre exemple on
 790 pourrait très bien aller en Suède ou en Finlande qui maîtrisent l'anglais parfaitement et
 791 voir un petit peu leur méthode de travail. Ce serait extrêmement gratifiant d'un point de
 792 vue technique d'être intégré dans un escadron d'une unité opérationnelle finlandaise,
 793 suédoise, danoise, anglaise, américaine, de voir leurs méthodes de travail, de pouvoir
 794 pratiquer la langue, alors là H24, puisqu'on serait qu'un individu au sein de cette
 795 structure donc on serait obligé de parler anglais et on formerait l'oreille, on aurait un
 796 vocabulaire courant bien plus important, on aurait un vocabulaire technique que l'on
 797 maîtriserait pratiquement, on pourrait très très bien en trois mois être une aide efficace
 798 pour ces gens là puisque en même temps on est déjà des techniciens aéronautiques, on est
 799 capable de faire certaines actions, p'ête pas spécifiquement sur un F-16 ou sur un

800 Tornado, mais on peut très bien être efficace et ne pas être un boulet pour ces pays là et
801 je pense qu'on en retirerait d'énormes avantages, d'énormes avantages... Et au point de
802 vue de l'esprit, de la culture, c'est pas du tout la même culture, ces gens là, ils travaillent
803 pas comme nous, ils fonctionnent pas comme nous. Quand on voit débarquer des
804 américains, ils débarquent avec tout, ils arrivent à 250, avec trois avions machin. Nous
805 quand on part, on est dix et on a 4 avions et on fait mieux qu'eux, mais bon ça c'est une
806 autre histoire, c'est culturel. On est capable de tout faire, les américains ils sont capables
807 de faire un truc, deux trucs, trois trucs , au bout de trois trucs, il sont dépassés
808 psychologiquement, c'est fini, ils sont , mais ils sont américains, mais y a pas que des
809 mauvais, y a pas que des mauvais. Non mais, culturellement parlant, linguistiquement
810 parlant, et techniquement parlant, ça ne peut que apporter des choses extraordinaires.
811 Bien sûr si on nous propose d'aller en Angleterre pendant deux mois en vacances, on
812 prendra !(rires !)

813 Alexis 83 : D'accord, euh, si je comprends bien avant que tu arrives à l'E.E.T.I.S, entre le
814 moment où tu t'es engagé et le moment où tu es arrivé à l'E.E.T.I.S, tu n'as jamais eu
815 besoin de l'anglais... sur un plan professionnel ?

816 ALEXIS 83 : Non jamais.

817 Alexis 84 : D'accord, est-ce que toi pendant, dans ta vie personnelle, est-ce que tu as eu
818 besoin de de pratiquer euh de pratiquer l'anglais par ailleurs, est-ce que tu as voyagé ? A
819 titre personnel, voilà, quelle est ta pratique de l'anglais sur un plan plus personnel ?

820 ALEXIS 84 : Fff, j'ai beaucoup voyagé étant très jeune, mais on se retrouvait dans une
821 colonie française ou un milieu de français, donc on ne pratiquait pas les langues
822 étrangères. Mon frère, il a été beaucoup plus baigné dans le... en Norvège, il est parti
823 cinq ans en Norvège à l'adolescence et pour draguer y pas mieux que de l'anglais et y a
824 pas mieux que pour ça pour progresser en anglais. Donc lui il a une maîtrise de l'anglais
825 parce qu'il a été baigné dans un milieu anglais avec très peu de français autour de lui et
826 beaucoup d'anglai..., et beaucoup de norvégiennes, donc ça aide beaucoup ! Sinon
827 personnellement pour l'anglais j'ai pas eu besoin de l'anglais étant pas naturellement
828 tourné, prêt à pactiser avec l'ennemi... anglais, ils ont brûlé Jeanne d'Arc et ils ont
829 enfermé Napoléon, bon, donc j'étais pas naturellement tourné vers cette langue.

830 Alexis 85 : D'accord. Est-ce que tu penses que ça c'est ressenti dans les relations avec tes
831 stagiaires, je veux dire, dans les moments où un petit peu extra professionnels, j'entends
832 par là, je veux dire euh, quand t'es en cours tu fais passer ton message...

833 ALEXIS 85 : Oui

834 Alexis 86 : ... quand t'es en pause ou s'il t'arrivait de manger avec eux ou de la rencontrer
835 un petit peu en parallèle de tes cours, est-ce que tu penses que si tua vais eu une
836 meilleure approche personnelle de l'anglais, est-ce que ça aurait pu t'aider ou pas ?

837 ALEXIS 86 : Ah oui, ah oui, absolument, mais bon euh... naturellement déjà, c'que c'que
838 j'aime le contact avec les gens, donc naturellement déjà j'aime pouvoir échanger,
839 discuter de tout de rien, de voir l'intérêt des gens, leurs affinités et et partager mes mes
840 propres plaisirs que ce soit la généalogie, l'associatif enfin plein de domaines, mais
841 essayer de parler avec un allemand en anglais, de leurs propres méthodes de travail, de
842 leur propres formations, de leurs leur hobbies, parce que je m'intéressais aux hobbies des
843 gens, certains faisaient du modélisme, d'autres faisaient du golf, d'autres faisaient du
844 ski, de la musique mais essayer de parler d'échanger en anglais sur des sujets aussi variés
845 que ça et courants, c'est extrêmement difficile quand on ne maîtrise pas la langue. Donc
846 on a souvent discuté en pause euh, aux repas, avec euh avec euh les belges, les allemands
847 euh, des italiens, des anglais, des espagnols et le seul point commun que l'on a c'est la
848 langue anglaise et donc on a toujours essayé de discuter même si ça a été de plus en plus
849 facile, ça a toujours été un point de blocage. Je ne maîtrise pas la langue anglaise au point
850 de pouvoir discuter couramment avec les gens, pas du tout.

851 Alexis 87 : Euh, est-ce que puisque tu ne maîtrises pas la langue anglaise, est-ce que tu
852 parles d'autres langues ? Ou est-ce que tu as des notions d'autres langues, euh
853 l'espagnol, euh

854 ALEXIS 87 : Ben si en espagnol « Olé » !

855 Alexis 88 : ... d'accord, donc donc, tu n'as pas le le, j'allais dire, la possibilité ; tu
856 t'exprimes correctement en français, tu as appris une langue étrangère qui est l'anglais,
857 donc si tu es coincé, que tu ne peux pas euh que t'aies une difficulté en anglais tu es
858 obligé de rebasculer immédiatement euh, en français pour euh, j'allais dire, en secours,
859 ton réflexe...

860 ALEXIS 88 : Oui, oui mais, je je, oui dans les premiers temps, naturellement on rebasculer
861 vers le français parce que c'est quand même notre langue maternelle, donc c'est le seul
862 soutien qu'on peut avoir, ou alors, enfin le seul soutien qu'on peut avoir quand on est
863 seul avec une personne. Dans les débuts je vous rappelle qu'on avait notre formateur en
864 anglais donc on se retournait naturellement vers lui (rires) et on lui disait « Comment on
865 dit aéroembolisme s'il te plaît ? » là il me regardait avec des yeux (rires), je me rappelle
866 même un cours, non c'était pas un cours, c'était une présentation, c'était une présentation
867 à des étrangers. Alors c'était des singapouriens de mémoire, voilà, qui étaient venus pour

868 voir la formation qu'on pouvait apporter à leur personnel parce qu'ils achetaient des
 869 avions, je crois, et euh, y avaient des galons de partout, alors là, ça, c'était c'était partout
 870 partout partout, et on m'avait demandé d'être là pour expliquer un petit peu ce que je
 871 faisais, les cours que je donnais, etc etc etc, et donc j'avais un trois colonnes qui était
 872 ouvert sur une table et euh à un moment il on me donne la parole et euh et je commence
 873 à partir dans une tirade en anglais, un truc que je maîtrisais à peu près jusqu'au moment
 874 où je suis tombé sur un truc que je me rappelais pl... que je sav... que je maîtrisai pas et
 875 là euh, j..., d'un coup d'un seul puisque j'étais parti à fond les gamelles, je me tourne
 876 vers mon formateur en anglais et je lui fais « Et ça, on dit comment ? » Ah, je l'ai pris
 877 un peu à froid le pauvre homme (rires). Mais avec le temps et l'expérience, on
 878 commence à connaître ses limites, on sait qu'il ne faut pas attaquer la pente à fond les
 879 gamelles et que quand on tombe sur un point bloquant, y a toujours après un moyen de
 880 partir en déviation et d'expliquer par un autre moyen p'être plus simpliste, p'être même
 881 enfantin j'dirais, mais on prend l'habitude de prendre un chemin de traverse pour pouvoir
 882 expliquer les choses. J'ne dirais pas qu'on pense en anglais quand même, on n'est pas à
 883 ce niveau là, mais on arrive de plus en plus à pouvoir arriver à dire ce qu'on a besoin de
 884 dire.

885 Alexis 89 : D'accord. Euh, juste avant l'entretien²⁰¹ je t'ai demandé de remplir une petite
 886 grille. Donc en fait qu'est ce que tu as compris de cette grille, je te demandais quoi ?
 887 dans cette grille ?

888 ALEXIS 89 : Tu tu, parce qu'en fait là on a parlé, juste avant de parler de la grille, juste
 889 avant de t'avoir parler de la grille, parce que je suis assez éclectique dans mon domaine
 890 d'activité parce que je suis technicien aéronautique mais j'adore l'informatique, j'ai j'ai
 891 beaucoup beaucoup pratiqué l'informatique et je suis autodidacte en informatique, c'est
 892 qu'aujourd'hui, je suis passé formateur informatique, donc j'ai quitter le milieu de
 893 l'aéronautique pour devenir formateur informatique au sein des armées puisque je forme
 894 sur des suites, sur des suites de traitement, des suites office quoi, et je suis devenu
 895 assistant d'éducation en informatique pour faire passer les brevets informatique et
 896 Internet aux enfants. [vrèt] quand on tombe dans dans l'enseignement, c'est-à-dire
 897 l'enseignement, je suis pas sûr que je sois vraiment un enseignant. Quand on est
 898 formateur comme ça et qu'on a du plaisir à donner aux gens, à apporter un savoir, à les

²⁰¹ NDR : l'interviewé a reçu une grille critériée détaillant les compétences en langue et leur gradation, il s'agit d'un tableau récapitulatif puisé dans le CECRL.

899 voir évoluer dans ce savoir et tout ça, ben je pense que, je crois qu'on peut pas quitter
900 après. Enfin, mon sentiment, c'est que c'est tellement enrichissant qu'on quitte pas.

901 Alexis 90 : Justement dans l'enseignement, qu'est ce que c'est qui qui euh qu'est ce qui
902 t'apporte du plaisir ? Parce qu'en fait tu parles, tu parles c'est , tu parles du fait que tu
903 t'es, t'ai appris tout seul...

904 ALEXIS 90 : Oui

905 Alexis 91 : Sur le tas en informatique

906 ALEXIS 91 : Oui

907 Alexis 92 : Après je suppose que tu as discuté avec d'autres personnes qui t'on appris
908 d'autres choses

909 ALEXIS 92 : Oui

910 Alexis 93 : D'accord, y a des moments où tu t'ai appris tout seul en démontant un
911 ordinateur, tu, il était en panne et tu savais pas comment résoudre et maintenant tu
912 entames une autre démarche qui est d'apprendre aux autres. Donc en fait, en fait, t'as
913 fait, t'as fait...

914 ALEXIS 93 : Oui euh, la boucle est bouclée si tu veux. Mais je, je sais pas, je... Est-ce que
915 c'est parce que, bon c'est un domaine que j'aime l'informatique donc quand on est dans
916 un domaine qu'on apprécie c'est une passion, on a pas l'impression de de travailler quoi,
917 on s'enrichit en apprenant plus, alors y a aujourd'hui Internet pour apprendre plein de
918 choses en informatique, je ne sais pas tout loin de là, et de toute façon ça évolue
919 tellement vite que il faut toujours être en apprentissage. Donc j'aime m'enrichir de de de
920 ces choses là. Et apprendre soi-même est valorisant parce que ça permet d'être compétent
921 dans le domaine, d'aider les autres pour dépanner qui l'un et qui l'autre, mais le le le la
922 chose la plus valorisante pour soi, c'est de pouvoir apporter quelque chose à un autre.
923 C'est c'est parce que les autres retiennent, c'est parce que les autres savent que l'on est
924 riche. Être riche c'est pas avoir beaucoup de chose pour soi, c'est de savoir donner plein
925 de choses aux autres. Je crois que...

926 Alexis 94 : Que ça t'apporte aussi à toi...

927 ALEXIS 94 : Ah oui, oui, oui je... apporter aux autres et voir les autres s'enrichir c'est ça,
928 le retour est extraordinaire !

929 Alexis 95 : Tout à fait. Et d'après toi, est-ce que ça aurait été possible de faire la même
930 chose, ce que tu as fait en informatique, est-ce que ça aurait été possible de le faire en
931 anglais ? C'est-à-dire que tu es parti de quelque chose qui te faisait plaisir, tu t'es
932 construit un petit peu ta connaissance, tu a été confronté à d'autres. Euh qu'est ce qui fait

933 qu'en informatique t'as réussi qu'en informatique comme tu dis à faire la boucle et qu'en
934 anglais ben t'arrives à une limite ?

935 ALEXIS 95 : (Silence) Pffff. Je mettrai ça sur deux deux deux euh deux parties
936 différentes. D'une part, que plus on commence tard et plus c'est difficile ... avec donc
937 j'ai commencé à 45 ans, ce qui est pas le meilleur âge pour les apprentissages on va dire,
938 euh avec un tout petit acquis et je suis arrivé par ce que l'on m'a apporté, par un peu de
939 travail personnel, par les échanges et tout ça, à pouvoir donner l'enseignement que je
940 devais donner euh, quand je voulais le donner. Donc j'étais arrivé à un point
941 d'autosuffisance qui me suffisait pour ce que je voulais faire. Bien sûr j'aurais pu
942 aller plus loin d'un point de vue personnel et d'un point de vue euh culturel on va dire
943 euh suivre un film en anglais ça a une autre portée que de le suivre en français sous-titré
944 euh pas sous-titré mais euh ... euh retraduit, enfin je sais plus comment on dit. Donc euh
945 mais ça demande tellement de travail que j'ai pas pris le temps de le faire ce travail,
946 j'avais d'autres choses, je je suis très éclectique dans ce que je fais, je je je fais beaucoup
947 beaucoup de choses dans mon domaine professionnel et en dehors de mon activité
948 professionnelle et donc je peux pas tout réussir. Donc j'ai fait des choix, donc
949 premièrement j'étais en autosuffisance en anglais, ça me convenait, d'autre part, j'avais
950 tellement d'autres activités qui m'intéressaient également que j'ai mis el temps qui aurait
951 été nécessaire pour maîtriser totalement l'anglais dans d'autres choses. Ce qui fait que
952 bon, voilà pourquoi j'ai pas été beaucoup plus loin dans ce domaine là.

953 Alexis 96 : Tu n'en as pas ressenti le besoin ?

954 ALEXIS 96 : Voilà, j'en ai pas ressenti le besoin euh, pour ce que j'avais besoin de faire
955 en anglais.

956 Alexis 97 : D'accord, tu t'es entre guillemets, je dis bien entre guillemets, limiter à ton
957 besoin professionnel. Est-ce que tu penses que si tu avais ressenti un besoin plus
958 important, tu aurais réussi à mettre cette dynamique... Ce que tu as réussi à faire en
959 informatique...

960 ALEXIS 97 : Oui

961 Alexis 98 : ...du bricoleur débutant qui finit par être formateur en école, est ce que tu
962 pense qu'en y travaillant t'aurais pu essayé de poursuivre, p'être pas de finir formateur
963 en anglais, mais développer développer tout ça ?

964 ALEXIS 98 : Ah oui, oui oui, j'ai oui. je sais que j'ai vraiment les compétences pour
965 pouvoir vraiment aborder ça, mais je me serai pas donné les mêmes moyens. Je serais ...
966 j'aurais aimer qu'on m'en donne davantage, des moyens. J'aurais aimer que l'armée de

- 967 l'air m'envoie en Angleterre, ça c'est une évidence, on est bien d'accord. Mais si
968 vraiment il avait fallu passer à un degré supérieur d'enseignement en anglais, j'aurais mis
969 les moyens nécessaires, et personnellement en partant en Angleterre pour pouvoir me
970 baigner totalement dans la langue anglaise, faire l'oreille, avoir ces tournures que nous
971 n'avons pas quoi naturellement, et puis bon après c'est films en anglais tous les jours,
972 NBC CNN en permanence pour pouvoir faire des choses. De toute façon ça aurait été au
973 détriment d'autres choses qui me plaisaient. Donc oui, oui, j'aurais très bien pu aller
974 beaucoup plus loin en anglais. Maintenant si on arrive ce qu'on a besoin de donner avec
975 un certain niveau euh, au vu des autres besoins que j'avais personnellement, c'était
976 suffisant.
- 977 Alexis 99 : C'était suffisant. Très bien.
- 978 ALEXIS 99 : A mon sens, p'être pas au sens de ma hiérarchie. (Rires)
- 979 Alexis 100 : D'accord. Merci beaucoup. Oui, donc, juste avant l'entretien je t'ai remis cette
980 petite fiche et je t'ai demandé de voir où est-ce que tu te situais. Euh, est-ce que tu t'étais
981 déjà posé la question euh, de avant, de avant avant de commencer la formation, avant
982 l'arrivée de belges, est-ce que tu t'ai déjà posé la question de savoir quel était mon
983 niveau d'anglais ... Est-ce que tu étais...
- 984 ALEXIS 100 : De mon niveau d'anglais ?
- 985 Alexis 101 : Oui, euh, est-ce que toi tu t'étais posé la question « Qu'est ce que je vaut en
986 anglais ? »
- 987 ALEXIS 101 : Ben avant l'arrivée de Belges, oui, puisque j'avais déjà les émiriens.
- 988 Alexis 102 : D'accord, bon, avant t'avais les émiratis. Donc avant que tu sois confronté à
989 ça ?
- 990 ALEXIS 102 : Avant que j'ai été confronté à ça. A ben je savais que j'avais un niveau de
991 3^{ème}
- 992 Alexis 103 : D'accord.
- 993 ALEXIS 103 : Puisque moi j'ai mon BEPC, une seconde brillamment réussie avec échec et
994 l'armée de l'air.
- 995 Alexis 104 : D'accord.
- 996 ALEXIS 104 : Donc, moi je suis rentré à 17 ans à l'armée donc moi j'ai un niveau scolaire
997 qui était faible.
- 998 Alexis 105 : D'accord. Donc dans les différentes colonnes, plutôt, plutôt sur la gauche.
- 999 ALEXIS 105 : Ah oui , hum, voire A1 et encore !
- 1000 Alexis 106 : D'accord

- 1001 ALEXIS 106 : (Lecture à voie basse) « *Je peux comprendre des mots familiers et des*
 1002 *expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement*
 1003 *concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement* »²⁰². Oui oui, dans ces
 1004 domaines là, oui oui, tout à fait.
- 1005 Alexis 107 : Et maintenant toi tu te perçois plus maintenant on va dire entre le milieu, et la
 1006 droite...
- 1007 ALEXIS 107 : En anglais ?
- 1008 Alexis 108 : Sur le tableau, entre B2 et C2 grosso modo.
- 1009 ALEXIS 108 : En anglais tu parles ?
- 1010 Alexis 109 : Oui, en anglais. Oui oui.
- 1011 ALEXIS 109 : Ah ça c'était pour l'anglais ?
- 1012 Alexis 110 : Oui oui, c'était pour l'anglais, oui.
- 1013 ALEXIS 110 : Ah bon moi je croyais que c'était pour du français. Ah non, ah oui, en
 1014 anglais, excuse moi j'avais pas bien capté le message initial (blanc). Ah oui, ah non, ah
 1015 non non non. Ah non, oulà pas C1, ça c'est sûr que pas C1, non, non. Ah non non non
 1016 (blanc) Ah oui, non, par exemple, je , je regarde les informations en anglais de temps en
 1017 temps, y les images qui aident bien à comprendre le sujet, j'arrive à capter le le le
 1018 discours, euh, bon les informations c'est toujours très court, ça dépasse jamais 80
 1019 secondes, rarement oui 1 minute et demi maximum sur les sujets, ça passe au sujet
 1020 suivant, ça revient un petit peu en boucle, bon on arrive un petit peu à la fin à capter
 1021 vraiment le sujet, le message de quoi ça parle. Maintenant, quand je mets un film en
 1022 anglais, euh, non, ça va trop trop vite, çaa, non non, c'est trop difficile. Non non, je me
 1023 situerais en anglais euh (blanc), oui, je me situerais dans la zone B1 en anglais alors que
 1024 j'étais dans la zone A1, euh en A1 faible au niveau...
- 1025 Alexis 111 : A 0.5....(Rires des deux)
- 1026 ALEXIS 111 : Ah oui, c'était pour l'anglais, ah oui, ah non non, je me sentrais A 1, B1
 1027 pardon (blanc) A1, A1+tu vois
- 1028 Alexis 112 : B1
- 1029 ALEXIS 112 : B1, B1+ pardon. B1+, oui, en anglais B1+
- 1030 Alexis 113 : Est-ce que tu penses que le fait d'utiliser cette grille pour toi, t'aide à fixer une
 1031 progression. J'entends par là est-ce que, est-ce que le fait de voir que ben suivant les
 1032 niveaux où tu te situes, on attend ça ou ça, que tu sois capable de faire telle ou telle

²⁰²

Niveau A1, écouter du CECRL

- 1033 chose, est-ce que toi ça t'aide dans ta progression ou pas ? C'est-à-dire voilà, j'en suis au
1034 niveau A1, je peux comprendre des mots et euh, passer au niveau B1 où on te demande
1035 des choses un peu plus spécifiques, un peu plus pointues, est-ce que toi le fait qu'on te
1036 donne des repères, est-ce que ça t'aide à fixer des objectifs à atteindre ou pas ?
- 1037 ALEXIS 113 : Oui, oui, c'est plus facile quand ils sont visualisés, de la même façon que
1038 quand on fait passer le brevet informatique et Internet, il est, le programme a été conçu
1039 de manière à visualiser une progression et que cette progression elle est aussi bien
1040 efficace pour le formateur, tu vois bien les étapes qu'il faut utiliser que pour l'utilisateur
1041 qui voit bien à quel niveau il est, et jusqu'à quel niveau il doit progresser. Donc
1042 visualiser une progression par des expressions, le mettre verbal ou le mettre par un
1043 barème de A1, B1, enfin A1, A2, B1, B2, C1, C2, oui, c'est un très bon moyen de
1044 visualiser son niveau et les niveaux suivants à atteindre.
- 1045 Alexis 114 : Est-ce que tu arriverais à définir comment tu arriverais pour progresser par
1046 exemple du niveau A1 au niveau B1, toi ?
- 1047 ALEXIS 114 : Comment moi j'ai fait pour euh ?
- 1048 Alexis 115 : Comment toi, est-ce que tu arriverais à te dire ben voilà pour passer de A1 à
1049 A2, je ferai comme ça et pour passer de A2 à B1 je ferai comme ça.
- 1050 ALEXIS 115 : (Silence) Ben je te, bon je veux pas être présomptueux, je pense que oui. Je
1051 pense que oui parce que forcément je suis passé par là, donc j'ai subi ces étapes...
- 1052 Alexis 116 : D'accord
- 1053 ALEXIS 116 : ...à mon niveau, j'ai vu les méthodes qui ont été utilisées, j'ai vu le travail
1054 qu'il fallait que je fournisse moi-même euh, et et et par l'enseignement, que j'ai reçu, par
1055 le travail personnel et par la restitution que j'ai été obligé de faire puisque j'ai été obligé
1056 de réaliser des cours d'anglais, forcément je suis à même de pouvoir planifier des étapes,
1057 euh, réaliser un programme, mais ça me, je disais, je dirais c'est le travail d'un formateur
1058 de pouvoir mettre en place d'une part : évaluation d'un niveau d'une personne, les étapes
1059 nécessaires pour pouvoir progresser, et quand je parle des étapes nécessaires, ça peut très
1060 bien être ce qui doit être enseigné, les exercices à réaliser euh, et les évaluations à faire.
1061 Que ce travail soit fait personnellement, c'est-à-dire en individuel quand on est tout seul à
1062 le réaliser, ou un travail en groupe parce que quand on est en équipe, c'est encore plus
1063 important de pouvoir le faire en équipe de façon à ce que ce travail soit homogène au
1064 sein d'un groupe d'enseignants qui doivent donner le même enseignement pour partir
1065 d'un niveau 1 à un niveau 5, ou un niveau A à un niveau Z, donc il est essentiel de de de
1066 pouvoir planifier les étapes, les élaborer, savoir quels sont les soutiens nécessaires donc il

y a réalisation des planches à faire, de programmes informatiques ou de produits informatiques, de récupération de textes que ce soit sur Internet ou dans des livres spécialisés, il y a un travail préparatoire qui est énorme pour pouvoir faire ça, mais c'est c'est, enfin je sais pas pour moi ça m'a l'air tellement évident que c'est le travail du formateur. De toute façon, dans le métier de formateur, donner un cours d'une heure ça représente des heures et des heures et des heures de travail, et quand le travail est fini et que le cours a été donné, voir comment il est restitué, il faut réadapter son cours de façon à pouvoir l'améliorer. Moi je l'ai bien connu, j'ai bien vu comment on partait d'un cours qui était sur un cahier, sur un trois-colonnes et aux gens à qui on donné un cahier et puis après quand on le fait en informatique, toujours avec un support papier, toujours avec un support trois-colonnes mais avec le développement des points bloquants avec un visuel, le travail est tellement tellement, évolue tellement différemment, on amène les gens à un niveau tellement plus haut que un travail n'est jamais terminé. En formation, c'est jamais terminé. Donc oui, oui, je vois les étapes qu'on peut faire bien sûr. Ça me, ça me semble tellement évident

Alexis 117 : Impeccable, impeccable, je rebondis juste et ce sera ma dernière question, toute à l'heure tu as parlée de contrôle que tu euh, que le formateur était contrôlé périodiquement, euh, on contrôle quoi dans ce formateur ?

ALEXIS 117 : Ben l'évaluateur a un barème qui lui permet d'évaluer différentes compétences :

- l'élocution,
- le, l'échange avec les stagiaires,
- la méthodologie du cours, ça peut être un cours magistral, ça peut être un cours technique, ça peut être un cours pratique, ça peut être d'autres choses, ça me revient pas tout de suite en tête ;
- l'utilisation du support pédagogique, que ce soit l'utilisation de la vidéo, d'un vidéo projecteur, d'un rétro projecteur, du tableau, la mise en forme sur le tableau, comment on écrit un titre, comment on écrit une introduction, comment on écrit les chapitres et les sous-chapitres de façon à ce que le stagiaire puisse avoir un suivi immédiat et une compréhension immédiate de la, de la constitution du cours. Quand il reprend le tableau et qu'il voit exactement qu'on est au chapitre 1.1.3, il sait se repositionner exactement par rapport à ce qui est dit euh,
- le respect du planning du cours,

- 1100 - le respect du timing dans son heure de cours, (réflexion à voix très basse)
- 1101 - les termes techniques utilisés, euh puisque, alors en anglais c'est très difficile
- 1102 forcément puisque notre, nos compétences linguistiques sont telles qu'il est très
- 1103 difficile d'évaluer dans ce domaine là. En français, en revanche, il faut faire une
- 1104 sacrée différence entre une crépine et un filtre, c'est pas du tout le même élément,
- 1105 c'est pas du tout pour le même circuit . Quand on parle d'une crépine, on parle d'une
- 1106 crépine, on parle pas d'un filtre. Donc la capacité technique du formateur doit être
- 1107 aussi évaluée.
- 1108 Y a certainement d'autres critères parce que je me rappelle bien des feuilles qui étaient
- 1109 relativement larges. Il y avait compétence du formateur, écoute par rapport à ses
- 1110 stagiaires, euh, la restitution, faire attention à ne pas couper la parole aux élèves, parce
- 1111 que on a beau savoir quelle question il va poser, il faut la laisser poser entièrement, et
- 1112 puis voir si tout le monde a bien compris la question, donc reformuler la question pour
- 1113 être sûr que tout le monde entend bien et donner la réponse, c'est un travail de formateur,
- 1114 classique
- 1115 Alexis 118 : Dans les compétences que tu m'as citées au début tu m'as dit les compétences
- 1116 pédagogiques, les compétences techniques et les compétences euh anglaise
- 1117 ALEXIS 118 : Oui
- 1118 Alexis 119 : Ben en fait comme tu viens de le dire quand on fait cette évaluation on évalue
- 1119 sa pédagogie, on évalue son degré de technicité...
- 1120 ALEXIS 119 : Oui
- 1121 Alexis 120 : Et en fait personne évalue son anglais.
- 1122 ALEXIS 120 : Son propre anglais ?
- 1123 Alexis 121 : Qui évalue l'anglais du formateur ?
- 1124 ALEXIS 121 : Qui évalue l'anglais du formateur ? Alors, il y a eu, il y a eu le directeur des
- 1125 études qui est venu valider le cours en anglais dans sa totalité.
- 1126 Alexis 122 : Le trois-colonnes, le document écrit.
- 1127 ALEXIS 122 : Le document écrit. Est-ce qu'il n'y a pas eu... si , non non, c... il y a eu le
- 1128 document écrit qui a été évalué, il y a eu le cours à proprement parlé qui a été évolué
- 1129 pour voir s'il correspondait aux besoins des stagiaires pilotes et il y a dans la formation
- 1130 des pilotes eux-mêmes, qui est faite aujourd'hui en anglais un, une évaluation qui leur est
- 1131 demandée du cours, de la compréhension, des apports techniques qui est apporté, de la
- 1132 façon dont ils ont ressenti le cours, donc les stagiaires eux-mêmes avaient un formulaire
- 1133 à remplir pour donner leur avis sur le cours. De la même façon, le cours anglais a été

- 1134 évalué par des moniteurs belges, enfin moniteurs pilotes des armées belges qui sont au
1135 sein des armées françaises pour former leur personnel également et qui sont venus en
1136 cours, qui ont évalué ce cours en anglais et qui ont donné leur avis sur le niveau, le
1137 machin... alors est-ce que ça a été fait pour chaque individu, j'étais, étant moi-même que
1138 formateur et pas responsable des formations je n'ai pas la compétence pour le dire.
1139 Maintenant je sais que mon cours a été évolué en anglais qu'il a, euh, dans dans mes
1140 formations en anglais j'ai toujours essayé d'être évolutif dans mes compétences en
1141 anglais technique, de voir ce qui passait, ce qui passait pas, d'améliorer ce qui passait pas
1142 et donc je dirais que mon, personnellement, mon travail en anglais, je me le suis auto
1143 évalué et j'ai été évalué à travers des responsables pilotes anglais enfin belges pardon, et
1144 par des, et par mes formateurs personnellement, qui étaient en cours.
- 1145 Alexis 123 : Très bien, est-ce qu'il y a une question que je n'ai pas posée et que tu aurais
1146 aimé aborder.
- 1147 ALEXIS 123 : Non, non, je crois qu'on a fait le tour de plein plein de choses comme quand
1148 on fait un entretien d'une heure
- 1149 Alexis 124 : ...et quart
- 1150 ALEXIS 124 : Voire plus, on peut pas tout abordé donc, non je crois qu'on a fait à peu près
1151 le tour tout ce qu'était formation, de tout ce qui était la formation. Enfin, moi je je,
1152 personnellement, je suis mécanicien d'origine mais je me suis tellement tellement réalisé
1153 dans le l'enseignement que c'était à me demander si j'étais pas, si j'avais pas loupé mon
1154 étape personnel en début de carrière. Mais j'aurais jamais été formateur si j'avais pas été
1155 mécanicien d'origine donc quelque part, il ne faut pas regretter et c'est je crois ce que je
1156 retiendrai. J'ai évolué, je suis satisfait de l'évolution que j'ai, je crois que j'ai encore
1157 plein de choses à découvrir donc c'est, c'est merveilleux !
- 1158 Alexis 125 : C'est une très belle conclusion en tout cas
- 1159 ALEXIS 125 : Merci
- 1160 Alexis 126 : Merci à toi

ANNEXE 6 : ENTRETIEN DE [TANGUY]

TRANSCRIPTION COMPLETE

Durée 1h07

- 1 Tanguy 1 : Bien, est-ce que tout d'abord, tu peux m'expliquer qui tu es sur un plan
- 2 professionnel?
- 3 TANGUY 1 : Sur le plan professionnel... donc je suis militaire, Adjudant, dans l'Armée de
- 4 l'air, euh... mécanicien avion de formation
- 5 Tanguy 2 : Oui
- 6 TANGUY 2 : Donc mon travail consiste à dépanner et entretenir les avions.
- 7 Tanguy 3 : D'accord.
- 8 TANGUY 3 : Et puis, récemment donc, j'ai été affecté ici sur la base de Tours pour faire
- 9 instructeur dans ma spécialité sur Alpha Jet.
- 10 Tanguy 4 : D'accord.
- 11 TANGUY 4 : Voilà ce que je fais aujourd'hui...
- 12 Tanguy 5 : Donc quand tu dis que tu as été affecté, est-ce que ça veut dire que c'est un
- 13 choix que toi tu as fait... ?
- 14 TANGUY 5 : Euh...
- 15 Tanguy 6 : De devenir instructeur ?
- 16 TANGUY 6 : Non. Pas complètement.
- 17 Tanguy 7 : D'accord,
- 18 TANGUY 7 : Cela m'a été imposé en venant ici
- 19 Tanguy 8 : D'accord,
- 20 TANGUY 8 : Mais c'est quelque chose que j'avais envie de faire... déjà avant. Pas
- 21 forcément ici... mais c'est une chose que j'avais envie de faire déjà avant.
- 22 Tanguy 9 : D'accord... et dans ton parcours professionnel donc tu as été mécano avion...
- 23 TANGUY 9 : Oui...
- 24 Tanguy 10 : Pendant à peu près combien de temps... ?
- 25 TANGUY 10 : (Silence) Quatorze ans et demi...
- 26 Tanguy 11 : Quatorze ans et demi à peu près (rires)...
- 27 TANGUY 11 : Oui.
- 28 Tanguy 12 : Et euh, tu as travaillé sur différents types d'avions ?

- 29 TANGUY 12 : Oui. J'ai travaillé sur deux types d'avions. En tout début de carrière donc,
30 sur Mirage III E
- 31 Tanguy 13 : D'accord,
- 32 TANGUY 13 : Un travail de piste... donc Pistard...
- 33 Tanguy 14 : Ouais,
- 34 TANGUY 14 : Et puis ensuite j'ai été affecté bah euh... sur Mirage 2000 D...
- 35 Tanguy 15 : D'accord,
- 36 TANGUY 15 : Donc là sur lequel j'ai été affecté à tout ce qui est visite périodique...
- 37 Tanguy 16 : D'accord,
- 38 TANGUY 16 : Visite périodique... Gros chantiers de modification et puis des dépannages
39 qui nécessitent une immobilisation de l'avion assez longue.
- 40 Tanguy 17 : D'accord... et au fur et à mesure de tes étapes de travail, tu as pris de plus en
41 plus de responsabilités ?
- 42 TANGUY 17 : Ah oui !... Oui parce que en fait je suis parti en bas de l'échelle. J'ai
43 commencé en tant qu'équipier
- 44 Tanguy 18 : D'accord
- 45 TANGUY 18 : Et puis ensuite, lorsque j'ai eu la « qualif » de chef d'équipe... et bien j'ai
46 continué en tant que chef d'équipe.
- 47 Tanguy 19 : D'accord.
- 48 TANGUY 19 : Voilà...
- 49 Tanguy 20 : Très bien... Merci beaucoup... euh donc maintenant tu travailles à l'E.E.T.I.S ?
- 50 TANGUY 20 : A l'E.E.T.I.S, oui.
- 51 Tanguy 21 : Donc est-ce que tu peux m'expliquer ce qu'est un petit peu selon toi
52 l'E.E.T.I.S, le travail de l'E.E.T.I.S ?
- 53 TANGUY 21 : Euh... Bon, l'E.E.T.I.S déjà ce sont pour l'instant encore deux entités
54 différentes.
- 55 Tanguy 22 : Huhum...
- 56 TANGUY 22 : Il y a une partie équipe technique
- 57 Tanguy 23 : Oui
- 58 TANGUY 23 : Et la partie instruction
- 59 Tanguy 24 : D'accord
- 60 TANGUY 24 : Donc la partie équipe technique, en relation avec l'industriel et le personnel
61 travaillant sur Alpha Jet pour euh... bien étudier les différents problèmes rencontrés sur
62 avion, les éventuelles évolutions de l'avion. Ça, c'est la partie équipe technique...

- 63 Tanguy 25 : Huhum...
- 64 TANGUY 25 : La partie instruction, donc la mienne, c'est donc former les gens sur ce
65 matériel qui est spécifique qu'est l'Alpha j'ai... l'Alpha Jet pardon...
- 66 Tanguy 26 : Ok
- 67 TANGUY 26 : Donc, des gens qui viennent euh... soit d'un autre type de matériel, un autre
68 type d'avion
- 69 Tanguy 27 : Huhum...
- 70 TANGUY 27 : Et qui donc sont affectés nouvellement sur l'Alpha Jet
- 71 Tanguy 28 : Huhum...
- 72 TANGUY 28 : Ces gens là vont avoir besoin d'une formation théorique pour connaître
73 l'Alpha Jet, savoir comment il est constitué à l'intérieur sur le plan hydraulique,
74 carburant, euh conditionnement, enfin... climatisation, pressurisation de l'avion et euh...
75 sur le plan d'alimentation en oxygène de bord
- 76 Tanguy 29 : D'accord
- 77 TANGUY 29 : Donc ça, c'est ma spécialité
- 78 Tanguy 30 : C'est ta spécialité. Tu n'enseignes que...
- 79 TANGUY 30 : Que dans cette partie là
- 80 Tanguy 31 : Ce qui fait déjà beaucoup de choses
- 81 TANGUY 31 : Oui (Rires)
- 82 Tanguy 32 : (Rires)
- 83 TANGUY 32 : Et donc, les gens qui viennent chez nous euh... suivre cette formation
84 théorique sont issus soit, comme je le disais tout à l'heure, des gens qui ont déjà travaillé
85 sur un autre type d'avion et donc qui changent de matériel. Donc ils sont obligés de
86 refaire un E.E.T.I.S, ou alors aussi des gens aussi qui viennent euh... qui sortent d'école,
87 qui sont nouvellement affectés et sortis d'école et qui pour la première fois vont trouver à
88 travailler sur un avion et donc viennent aussi suivre cette formation théorique. Alors ça,
89 c'est pour la partie mécano
- 90 Tanguy 33 : D'accord...
- 91 TANGUY 33 : Tout ce qui est mécanicien. Ensuite, il y a l'autre partie, l'autre morceau qui
92 est pilote. Donc, même principe : les gens sont affecté sur Alpha-jet. Qu'ils y aient déjà
93 travaillé ou non, dans tous les cas, ils doivent venir suivre une formation pour connaître
94 euh... cet avion.
- 95 Tanguy 34 : D'accord

- 96 TANGUY 34 : Dans cette partie, pour la formation des pilotes, enfin... des élèves-pilotes,
97 de leurs moniteurs pilotes, qui reviennent eux aussi sur Alpha-jet, et donc des gens qui
98 viennent voler occasionnellement, ce que l'on appelle nous les abonnés, donc pour tout
99 ces gens là, le stage se fait en anglais, enfin, pas pour les abonnés. Elèves-pilotes,
100 moniteur-pilotes, tout le stage se fait en anglais.
- 101 Tanguy 35 : D'accord, tu es arrivé à l'E.E.T.I.S depuis combien de temps à peu près?
- 102 TANGUY 35 : Un an et demi
- 103 Tanguy 36 : Un an et demi
- 104 TANGUY 36 : Donc septembre... 2007
- 105 Tanguy 37 : D'accord. C'est-à-dire que... justement tu parles de l'anglais... c'est-à-dire que,
106 quand toi tu es arrivé, la formation européenne
- 107 TANGUY 37 : Oui
- 108 Tanguy 38 : La mise en place de l'Ajets était déjà...
- 109 TANGUY 38: Bien faite
- 110 Tanguy 39 : Mise en place?
- 111 TANGUY 39 : Oui
- 112 Tanguy 40 : Est-ce que tu pourrais m'expliquer pourquoi... pourquoi l'E.E.T.I.S a décidé
113 ou... a basculé sur une formation européenne? Pourquoi vous faites cours en anglais?
- 114 TANGUY 40 : Les raisons premières, je ne les connais pas parce que j'ai pas ... Je ne sais
115 pas pourquoi... Je n'étais pas là à cette période là. Mais de ce que j'en sais, c'est que... la
116 formation européenne donc pour nous, ça intègre surtout... les gens qui viennent de
117 Belgique, des belges, qui pour une partie sont francophone mais l'autre pas. Donc, dans
118 ce cadre là, on est obligé de dispenser les cours en anglais.
- 119 Tanguy 41 : D'accord
- 120 TANGUY 41 : Euh... On a aussi des stagiaires étrangers... Bon, tout type. Ce n'est pas
121 forcément européen, mais les stagiaires étrangers qu'ont reçoit, qu'ils soient espagnols,
122 euh... singapouriens ou euh... emiratis, enfin peu importe, tout l'échange va se faire en
123 anglais avec eux. Donc, toute la formation va se faire en anglais parce que nous som... on
124 reçoit des stagiaires étrangers.
- 125 Tanguy 42 : D'accord
- 126 TANGUY 42 : Mais visiblement, l'objectif premier... visiblement c'était d'avoir une
127 formation tout en anglais pour que tous les élèves, qu'ils soient français ou non, euh...
128 aient déjà les termes techniques et les habitudes de conversation, en anglais et ce où...
129 quelque soit l'endroit où ils se trouvent dans le monde.

- 130 Tanguy 43 : D'accord
- 131 TANGUY 43 : Ce serait visiblement le premier objectif
- 132 Tanguy 44 : D'accord. Et est-ce tu... Comment tu verrais ton travail, vu que tu viens
- 133 d'arriver dans, je ne sais pas, dans les quatre, cinq ans ou dans les dix ans à venir?
- 134 TANGUY 44 : Huhum
- 135 Tanguy 45 : Si tu arrives à... Est ce que tu penses que ton travail va continuer comme ça?
- 136 Est-ce qu'il va monter en puissance? Est-ce qu'il va, comme pour l'unité...
- 137 TANGUY 45 : Aucune idée...
- 138 Tanguy 46 : D'accord.
- 139 TANGUY 46 : Aucune idée parce que... la logique voudrait que ça monte en puissance,
- 140 parce que la ... la formation va quand même prendre une proportion parce qu'elle va faire
- 141 partie de... des critères d'attestation de navigabilité pour les avions, ce qui n'existait pas
- 142 jusqu'à aujourd'hui. Mais bon maintenant, dans un avenir proche, cela va être obligatoire
- 143 de respecter certains critères. Donc, la formation en fait partie.
- 144 Tanguy 47 : Huhum
- 145 TANGUY 47 : Donc, il y aura des points à revoir dans tous les cas dans la formation. Donc
- 146 oui, la formation, je pense, elle conservera malgré tout sa... au moins la même
- 147 importance qu'elle n'a... qu'elle a pour l'instant.
- 148 Tanguy 48 : Les attestations de navigabilité, c'est des normes européennes?
- 149 TANGUY 48 : Ce sont des normes européennes
- 150 Tanguy 49 : C'est les JAR²⁰³ ...
- 151 TANGUY 49 : Voilà, c'est l'équivalent des JAR, qui sont transformées... en PART dans un
- 152 premier temps, et ensuite, maintenant c'est la FRA.
- 153 Tanguy 50 : D'accord
- 154 TANGUY 50 : C'est l'équivalent de la PART qui existait avant mais après les ... le ... c'est
- 155 suivi d'un nombre et maintenant on précède le nombre pour nous FRA parce que... c'est
- 156 la France. J'imagine qu'en Allemagne, ce sera autre chose...
- 157 Tanguy 51 : Et donc ça veut dire que... après la mise en place de la formation européenne,
- 158 maintenant, on est obsi... on est aussi obligé de respecter ces normes européennes de
- 159 formation?
- 160 TANGUY 51 : Oui!
- 161 Tanguy 52 : Ça, c'est assez récent...

²⁰³

JAR: Joint Aviation Rules

- 162 TANGUY 52 : Ah oui oui! C'est récent.
- 163 Tanguy 53 : D'accord.
- 164 TANGUY 53 : Oui, oui, c'est récent. Oui, mais bon... pour l'instant, les critères complets
- 165 on ne les a pas, pour commencer et puis ensuite, il faut que cela se mette en place. Il va
- 166 falloir récrire des choses donc euh... pour pouvoir être dans les critères.
- 167 Tanguy 54 : Donc encore beaucoup de travail...
- 168 TANGUY 54 : Ah oui, ah oui, bah ça, c'est clair oui.
- 169 Tanguy 55 : Très bien... Est-ce que tu pourrais me décrire... une séance type de cours...
- 170 TANGUY 55 : Oui...
- 171 Tanguy 56 : T'as fait cours hier je crois
- 172 TANGUY 56 : Ouais...
- 173 Tanguy 57 : Est ce que tu pourrais me décrire, voilà, comment tu organises...
- 174 TANGUY 57 : Mon cours...
- 175 Tanguy 58 : Comment tu as fait ce cours ?...
- 176 TANGUY 58 : Alors déjà, dans tous les cas, il y a toute la préparation avant le cours en
- 177 lui-même. Un gros travail de préparation, surtout pour moi qui... qui commence malgré
- 178 tout. Enfin, je suis toujours encore au début dans l'instruction, donc un gros travail de
- 179 préparation et puis derrière, après le déroulement du cours en lui même, c'est selon un...
- 180 nous on travaille avec un « 3-colonnes ». Le principe du 3-colonnes, avec une feuille, en
- 181 fait le format de notre cours, la façon dont il est écrit sur papier, c'est sous format A3,
- 182 séparé en 3 colonnes, avec une structure à respecter... surtout sur la deuxième colonne...
- 183 première et deuxième colonnes qui sont titre et puis ensuite le contenu, ce qui doit être
- 184 retranscrit réellement au tableau..
- 185 Tanguy 57 : Huhum
- 186 TANGUY 57 : Et puis après, la troisième colonne qui est le côté... personnel que nous on
- 187 travaille, notamment dans la préparation, pour apporter des explications, avoir des
- 188 annotations sur des anecdotes ou tout simplement de déroulement de cours, euh...
- 189 dire: « voilà, à cet endroit là, je dois poser cette question là pour l'amener ça », et ainsi
- 190 suite...
- 191 Tanguy 58 : D'accord, c'est le déroulement du cours
- 192 TANGUY 58 : Voilà, c'est le déroulement du cours
- 193 Tanguy 59 : D'accord...
- 194 TANGUY 59 : Et dans le cours en lui même, après on dispense le cours en fonction d'un
- 195 ...d'un planning de cours ... par jour. Si on à telle heure, une deux, trois heures ...

196 Tanguy 60 : T'as un timing à respecter...

197 TANGUY 60 : Il y a un timing à respecter. Forcément on est soumis à des horaires, il y a

198 tant d'heures de cours pour faire telle, telle telle partie

199 Tanguy 61 : Très bien

200 TANGUY 61 : de leçon...

201 Tanguy 62 : Et euh... ce 3-colonnes est en anglais?

202 TANGUY 62 : Alors oui, en anglais oui... pour les cours en anglais

203 Tanguy 63 : Et euh... Mise à part le 3-colonnes, est-ce que tu utilises d'autres choses?

204 TANGUY 63 : Pour faire cours?

205 Tanguy 64 : Pour faire cours.

206 TANGUY 64 : Bien-sûr. Alors ça, c'est la partie écrite. Et en parallèle, on ce qu'on appelle

207 les A.P.I, les...

208 Tanguy 65 : Aides Pédagogiques...

209 TANGUY 65 : Aides Pédagogiques Informatisées. Donc des Power Points, enfin...

210 Tanguy 66 : Donc là, tu te sers du vidéo projecteur?

211 TANGUY 66 : Du vidéo projecteur... essentiellement maintenant. On a plus que ça en salle

212 de cours maintenant... vidéo projecteur pour dérouler l'A.P.I en lui même... pour

213 expliquer notre cours... qui sert aussi aux élèves à prendre des notes en plus de celles que

214 l'on peut inscrire au tableau. Et puis, j'utilise aussi des transparents avec un

215 rétroprojecteur

216 Tanguy 67 : D'accord

217 TANGUY 67 : Voilà, pour des fois des schémas pour ... L'avantage de l'A.P.I, c'est que

218 c'est ludique...

219 Tanguy 68 : Huhum

220 TANGUY 68 : En revanche, un powerpoint, quand on l'a déroulé et si on veut revenir juste

221 sur un schéma, il faut revenir en arrière. Ce n'est pas toujours pratique

222 Tanguy 69 : C'est pas pratique

223 TANGUY 69 : L'avantage du transparent, c'est qu'en parallèle, si on a besoin de revenir sur

224 un point, on remet le transparent. On a un accès direct, sans bouger notre A.P.I.

225 Tanguy 70 : D'accord. Et tu te sers aussi de... j'allais dire de pièces détachées?

226 TANGUY 70 : Oui, alors après, on a aussi des pièces donc euh... des pièces avion

227 Tanguy 71 : Oui

228 TANGUY 71 : Qui sont installées sur avion et qui nous permettent donc, comme support

229 pédagogique de montrer des point particuliers... des... dans la manipulation dans... pour

- 230 se servir d'un élément, pour les élèves en cabine, des fois ça peut servir de voir comment
231 fonctionnent certains matériels... physiquement
- 232 Tanguy 72 : Donc en fait, quand tu fais ton cours, tu fais beaucoup d'interactions, tu...?
- 233 TANGUY 72 : Ah oui!
- 234 Tanguy 73 : Tu converses beaucoup avec tes élèves?
- 235 TANGUY 73 : Ah oui, oui! Tout à fait!
- 236 Tanguy 74 : C'est un gros gros échange?
- 237 TANGUY 74 : Tout à fait! Bon, il y a une grosse part théorique. On écrit mais
238 effectivement, tout est basé sur l'échange. De toute façon c'est primordial. Enfin moi,
239 c'est comme ça que je le conçois.
- 240 Tanguy 75 : Oui, tout à fait.
- 241 TANGUY 75 : Donc, le but, c'est d'essayer de faire agir les gens, en essayant nous, par nos
242 questions ou parce qu'on présente un truc, de leur faire comprendre... enfin de les orienter
243 vers l'objectif à atteindre. Voilà... alors après c'est pas purement... enfin ce n'est pas le
244 principe de l'instructeur qui parle, de l'élève qui écoute et puis ils notent, ils débrouillent.
245 C'est noté au tableau et on continue...
- 246 Tanguy 76 : Toi, ce qui t'intéresse surtout c'est de savoir si l'élève, une fois qu'il a sorti,
247 qu'il a bien compris
- 248 TANGUY 76 : Tout à fait
- 249 Tanguy 77 : comment fonctionne
- 250 TANGUY 77 : Tout à fait
- 251 Tanguy 78 : le système en question
- 252 TANGUY 78 : Tout à fait
- 253 Tanguy 79 : Et qu'il sache réagir en cas de problème ou de difficultés
- 254 TANGUY 79 : Tout à fait. L'objectif premier c'est de lui... bah de lui expliquer. Ensuite il
255 faut qu'il ait absolument compris, et bien sûr, qu'il ait retenu. Donc, c'est pour ça qu'on
256 utilise tous les moyens pédago visuels ou autre, ou auditifs même. Mais le kinesthésie
257 bien sûr, parce qu'on écrit au tableau mais aussi, mais euh... Voilà, c'est qu'il ait retenu
258 aussi en finale...
- 259 Tanguy 80 : D'accord. On en a parlé un peu des différents moyens méthodologiques que tu
260 utilises. Donc il y a le tableau comme tu disais, le rétroprojecteur, le vidéo projecteur
- 261 TANGUY 80 : Oui
- 262 Tanguy 81 : Les fameuses pièces détachées... tu utilises aussi le hall maquette?
- 263 TANGUY 81 : Le hall maquette, oui

- 264 Tanguy 82 : Alors est-ce que tu peux nous expliquer ce qu'est le hall maquette?
- 265 TANGUY 82 : Alors le hall maquette. Finalement, on a une... on a un petit bâtiment dans
- 266 lequel on a la salle de cours types avec les moyens pédago dont on vient de parler. Et
- 267 après on a en support supplémentaire un hall maquette dans lequel on va retrouver une
- 268 maquette, euh... enfin deux types de maquettes. On va retrouver des maquettes euh...
- 269 statiques et des maquettes dynamiques. Alors en maquette statique, on va retrouver la
- 270 moitié d'un Alpha-Jet complet, avec des différents compartiments ouverts pour pouvoir
- 271 voir les éléments à l'intérieur, mis en place. Ce qui nous permet à nous de montrer en
- 272 fonction du type de stage, où se trouve les éléments, comment y accéder et comment ils
- 273 sont agencés. Et puis après on a... enfin, toujours en éléments statiques, on a un réacteur.
- 274 Bon, ça c'est pas ma spécialité mais on a aussi dans ma spécialité, on a une voilure, une
- 275 moitié d'aile qui est complètement ouverte pour voir aussi ce qu'il y a dedans et puis la
- 276 partie dynamique, c'est tout ce qui est euh... un appareil. C'est la maquette; elle est à
- 277 l'échelle une. Et donc là, on va retrouver tout ce qui est commandes de vol de l'avion,
- 278 tous les systèmes qui permettent de faire fonctionner l'avion sur les trois axes
- 279 Tanguy 83 : Huhum
- 280 TANGUY 83 : Et tous les éléments montés sont visibles directement sans... sans... ils ne
- 281 sont pas entourés de plaques ; ils sont visibles directement et ils sont dynamiques. On
- 282 peut les bouger. Toutes les pièces sont à l'échelle une, c'est à dire que la personne qui
- 283 voit un élément, elle sait qu'elle prend telle pièce et qu'elle va bouger de telle manière par
- 284 rapport à l'autre pièce. Donc ça, c'est l'objectif: teni euh...mon... expliquer aux gens
- 285 enfin... montrer aux gens de quelle manière les éléments mouillgent... bougent les uns par
- 286 rapport aux autres
- 287 Tanguy 84 : D'accord
- 288 TANGUY 84 : Donc, on a ça... une maquette dynamique pour toutes les commandes de
- 289 vol. Une pour le train d'atterrissage, enfin, les trains d'atterrissage et une dernière pour
- 290 montrer le fonctionnement des AF...
- 291 Tanguy 85 : D'accord
- 292 TANGUY 85 : Des aéro-freins, pardon
- 293 Tanguy 86 : Donc, si je suis un petit peu la façon dont tu fais cours, tu as le 3-colonnes qui
- 294 est la partie théorique
- 295 TANGUY 86 : Oui,
- 296 Tanguy 87 : Pendant cette partie théorique, tu montres des vrais éléments de l'avion, des
- 297 pièces détachées

298 TANGUY 87 : Oui,
299 Tanguy 88 : Tu leurs montres des vidéo projecteurs avec des explications précises sur le
300 système. Avec le vidéo projecteur, tu fais un petit peu le système un petit peu
301 dynamique, voir comment ça fonctionne
302 TANGUY 88 : Oui,
303 Tanguy 89 : Tu peux analyser des cas de pannes, des problèmes de fonctionnement
304 TANGUY 89 : Tout à fait,
305 Tanguy 90 : Et après, le fait d'avoir des maquettes à l'échelle normale, à taille réelle,
306 permet toi de sortir, entre de guillemets, les élèves de la salle de cours pour leur montrer
307 vraiment comment ça fonctionne pour de vrai, ce qui ne pourrait pas forcément voir en
308 vol. Par exemple, la rentrée du train?
309 TANGUY 90 : Tout à fait
310 Tanguy 91 : Et donc ça te fait
311 TANGUY 91 : Et même au delà. C'est surtout que ça leur permet de voir comment
312 fonctionnent les éléments alors qu'ils ne les verront pas forcément, même avion au sol,
313 puisque tout les élément internes sont recouverts... enfin sont enfermés dans des
314 compartiments qui sont replaqués...
315 Tanguy 92 : D'accord
316 TANGUY 92 : Sur lesquels, il y a des plaques. Donc, on ne peut plus voir à travers
317 Tanguy 93 : Donc tu vas de la théorie pure, jusqu'à la pratique
318 TANGUY 93 : jusqu'à la pratique sur avion.
319 Tanguy 94 : Et il y a même des parties de cours où tu emmènes tes élèves sur un vrai avion
320 TANGUY 94 : Oui
321 Tanguy 95 : Par exemple, pour..
322 TANGUY 95 : Oui, oui.
323 Tanguy 96 : Pour le tour avion
324 TANGUY 96 : Pour le tour avion, oui, tout à fait. Après, avec les élèves, on va en escadron
325 et puis on prend un avion, et puis là on... on fait un tour avion... pour voir ce qu'il y a à
326 voir sur...
327 Tanguy 97 : Tout ce qu'ils auront à faire pour de vrai... avant de monter dans l'avion...
328 TANGUY 97 : Avant de monter dans l'avion oui
329 Tanguy 98 : Toutes les vérifications. Donc, c'est un gros travail d'accompagnement?
330 TANGUY 98 : Toutes les vérifications... pas complètement. On en fait un bon tour pour
331 qu'ils visualisent, qu'ils visualisent vraiment sur l'avion en tant que tel

- 332 Tanguy 99 : D'accord... Quelles sont pour toi les compétences clés d'un instructeur à
333 l'E.E.T.I.S? Qu'est-ce qu'il a besoin de savoir faire pour faire ce que tu fais?
- 334 TANGUY 99 : (Silence)... Bon déjà, je pense qu'il faut aimer ça
- 335 Tanguy 100 : Oui.
- 336 TANGUY 100 : Déjà. Bon, ce n'est pas vraiment une compétence, mais il faut aimer ça.
337 Ensuite, euh... compétence-clé...
- 338 Tanguy 101 : Je vois par exemple le fait que tu aies fait presque quinze ans... de mécano...
- 339 TANGUY 101 : Huhum
- 340 Tanguy 102 : Est-ce toi, pour toi c'est quelque chose... d'important?
- 341 TANGUY 102 : L'expérience?
- 342 Tanguy 103 : L'expérience que tu as acquise
- 343 TANGUY 103 : Ouais
- 344 Tanguy 104 : Est-ce que pourtant c'est quelque chose d'important pour toi?
- 345 TANGUY 104 : Ah, oui! Incontestablement. C'est mieux... Bon, l'idéal serait d'avoir
346 travaillé sur le matériel pendant un certain temps, d'abord pour pouvoir en parler,
347 ensuite... parce que, comme tu disais, tout le temps que tu as passé sur avion, les
348 problèmes, les défauts, les pannes, ceci et cela, les... ça te permet de... sensibiliser les
349 gens après sur un cas particulier... Après, compétence: est-ce que l'on a vraiment besoin
350 d'avoir travaillé sur l'avion? Je dirais que non parce que c'est ce que je fais...
- 351 Tanguy 105 : Huhum
- 352 TANGUY 105 : Puisque moi, aujourd'hui, je n'ai jamais travaillé sur Alpha-jet...
- 353 Tanguy 106 : Mais depuis que tu es arrivé, tu t'es beaucoup quand même documenté?
- 354 TANGUY 106 : A par contre oui!
- 355 Tanguy 107 : Tu as beaucoup appris sur comment fonctionne l'avion?
- 356 TANGUY 107 : Ah, de toute façon oui. Il va falloir... dans tous les cas, ne serait-ce que sur
357 le plan théorique... s'informer, se former sur le plan théorique.
- 358 Tanguy 108 : D'accord.
- 359 TANGUY 108 : Le plan pratique, bon toujours puisque... on a le hall maquette, donc ça
360 sert aussi. Après, on peut toujours aller voir... en unité si on a une question particulière
361 sur une dépose²⁰⁴, sur un point particulier. (silence) Les compétences réelles, ce serait...
362 oui, ce serait... d'une manière générale, si je m'extrais moi, si je prends du recul... ce
363 serait: travailler un peu sur le matériel pour le connaître, bien connaître le matériel sur

204

Démontage de matériel

364 lequel on va travailler et puis derrière après euh... faire certainement, c'est ce qu'on fait
365 déjà, le stage pédago
366 Tanguy 109 : Voilà
367 TANGUY 109 : D'accord, qui est quand même pas... qui est quand même bien fait moi, je
368 trouve. Qui dégrossit pas mal de choses.
369 Tanguy 110 : Qui dure trois semaines...
370 TANGUY 110 : Trois semaines
371 Tanguy 111 : Ouais
372 TANGUY 111 : Trois semaines... Bon, il y a des parties plus ou moins intéressantes. Mais
373 c'est pareil, c'est un stage qui est... polyvalent
374 Tanguy 112 : Ouais
375 TANGUY 112 : Pour plusieurs types... d'instructeurs mais globalement, c'est un stage
376 intéressant
377 Tanguy 113 : D'accord...
378 TANGUY 113 : Stage pédago, puis après dans... une bonne phase de préparation, une
379 préparation avec des entraînements et puis bien sûr... derrière, il faut être en salle de
380 cours. Bon, je sors un peu des compétences types.
381 Tanguy 114 : Tout à l'heure, tu disais, en parlant des élèves que, une de tes préoccupations
382 c'est de savoir si l'élève, une fois qu'il a sorti du cours, est-ce qu'il a bien compris ce que
383 j'ai voulu de lui expliquer...
384 TANGUY 114 : Ouais
385 Tanguy 115 : Comment -tu fais pour savoir?
386 TANGUY 115 : Bien, il a deux méthodes. La première, la binaire, c'est le test.
387 Tanguy 116 : Huhum
388 TANGUY 116 : L'interro ...Donc là, on voit...
389 Tanguy 117 : A la fin de la formation, ils ont...
390 TANGUY 117 : Oui, pour les élèves pilotes, ils ont une évaluation...ils ont une
391 évaluation... C'est tout à la fin ou c'est toutes les semaines...
392 Tanguy 118 : C'est à la fin normalement...
393 TANGUY 118 : Oui, c'est tout à la fin... donc, oui, si on reste sur les élèves pilotes.
394 L'évaluation étant à la fin, donc c'est vrai que... c'est un peu difficile. C'est déjà trop tard,
395 puisque c'est à la fin. Mais bon, nous, dans tous les cas, au préalable on fait ce que l'on
396 appelle des petits quizzes... des heures de consolidation... et puis des petits quizzes pour
397 chaque leçon pour voir si les gens ont bien compris. On leur pose des questions à tour de

- 398 rôle. Ils répondent individuellement ou à plusieurs. De toute façon le but, c'est que tout le
399 monde ait compris. Ça permet de... ce que l'on appelle les petits quizzes
- 400 Tanguy 119 : Ça donc, ça c'est toi qui, entre guillemets, décide des questions que tu vas
401 poser?
- 402 TANGUY 119 : Oui bon, on a... comme c'est prévu sur le planning. C'est des trucs de
403 prévu.
- 404 Tanguy 120 : Tout à fait
- 405 TANGUY 120 : Donc on a un quiz nous; c'est un ensemble de questions que l'on récupère
406 pour pouvoir poser. Mais bon oui, de toute façon, on... enfin ça, c'est vraiment les deux
407 grosses méthodes: le quiz et puis le test, l'interro. Mais aussi pendant les phases de cours,
408 des fois, si on veut être sûr que ça a bien été compris, prendre le cas par exemple: on
409 explique comment on remplit le carburant l'avion. Et puis maintenant qu'on l'a expliqué,
410 on peut aussi prendre quelqu'un dans la salle et lui dire : « Bien maintenant, c'est ton
411 tour. Fais nous un plein dans telle configuration. » Et on voit si le gars a compris. Ça peut
412 être ponctuel aussi, selon des fois le temps, en fonction des questions posées, on peut
413 aussi de façon spontanée poser des questions. Dans tous les cas, de façon spontanée, je
414 pose des questions pour... amener à une réflexion
- 415 Tanguy 121 : Huhum
- 416 TANGUY 121 : D'accord. Je vais poser une question sur telle truc en disant: « Voilà. A
417 votre avis, pourquoi? ... Pourquoi ça, ça s'allume » ou « Pourquoi on a fait ça comme
418 ça? »...
- 419 Tanguy 122 : Ce qui fait que cela les amène à réfléchir?
- 420 TANGUY 122 : Ah bien, ils sont obligés de réfléchir sur...
- 421 Tanguy 123 : Le système? Sur ce que tu leur as appris... sur comment...
- 422 TANGUY 123 : Tout à fait. C'est à dire qu'en plus, ça permet de leur... Ça permet des fois
423 d'avoir... on a une réponse qui est fausse, et en fait, comme ils se sont trompés, ils vont se
424 souvenir de la bonne réponse. Donc un peu l'apprentissage par l'erreur.
- 425 Tanguy 124 : Oui, tout à fait.
- 426 TANGUY 124 : Parce que forcément, ils découvrent, donc ils ne peuvent pas savoir. Mais
427 c'est voulu...
- 428 Tanguy 125 : Et toi, ça te permet de... voir comment ils réfléchissent?
- 429 TANGUY 125 : Oui
- 430 Tanguy 126 : De voir s'ils ont la bonne démarche de réflexion ou pas...

- 431 TANGUY 126 : Voilà. Et puis des fois, même après des explications, pour être sûr qu'ils
432 aient compris, Si on repose une question: « Pourquoi ça? ». La personne devrait
433 réexpliquer ce qu'on lui a dit. S'il explique pas comme ça c'est peut-être qu'on... Soit le
434 message est mal passé, on s'est mal fait comprendre ou elle n'a pas du tout compris... Il
435 faut ponctuellement vérifier...
- 436 Tanguy 127 : Ça permet d'évaluer...
- 437 TANGUY 127 : Voilà ! Ça permet d'évaluer si le message est bien passé.
- 438 Tanguy 128 : Très bien. Avec la mise en place de la formation européenne... donc toi tu es
439 arrivé une fois que c'était déjà mis en place...
- 440 TANGUY 128 : Huhum
- 441 Tanguy 129 : il y a eu un grand changement à l'E.E.T.I.S
- 442 TANGUY 129 : Oui
- 443 Tanguy 130 : pour tout ce qui est personnel naviguant. Ça a été la mise en place de
444 l'anglais...
- 445 TANGUY 130 : la mise en place de l'anglais, oui.
- 446 Tanguy 131 : Est-ce que pour toi, le fait de savoir parler l'anglais, est-ce que c'est une
447 compétence utile ou pas à l'E.E.T.I.S ?
- 448 TANGUY 131 : (silence) à l'E.E.T.I.S... en première intention, je dirais non
- 449 Tanguy 132 : d'accord
- 450 TANGUY 132 : non, je ne vois pas pourquoi, enfin... C'est vrai que ça paraît un peu
451 aberrant de faire cours à des français en anglais... Maintenant, d'un point de vue... si on
452 se réfère à leur formation à eux, euh... ils vont être obligés de parler en anglais ne serait-
453 ce que pour communiquer avec leur tour de contrôle donc euh... En France, je crois
454 qu'ils communiquent relativement en français dès que, dès que ça ne va pas très bien.
455 Mais une fois qu'ils sont à l'étranger, bon ici, ils sont encore élève, donc ils sont encore
456 en France. Mais quand ils vont partir à l'étranger, ce sera en anglais ; il n'y aura pas un
457 petit français pour les « dépatouiller »... Donc, je comprends que leur formation soit en
458 anglais. Maintenant, c'est vrai que... est-ce que c'est indispensable ? Pas forcément,
459 mais bon, c'est une façon de baigner très rapidement. Après, moi, pour moi, oui : ça
460 m'intéresse. Moi, ce qui m'intéresse dans cette façon d'enseigner, c'est que ça me
461 permet de m'améliorer en anglais et que... malgré tout dans mon travail, je ne serai pas
462 instructeur pendant des années non plus jusqu'à la fin de ma carrière et que peut-être plus
463 tard, cela me servira
- 464 Tanguy 133 : Tout à fait

465 TANGUY 133 : Ça peut me servir aussi, parce que ponctuellement, on a besoin de
466 quelqu'un qui sache parler anglais technique, sur tel type d'avion, et partir quatre mois à
467 « trucmuche »...

468 Tanguy 134 : Dans un cadre professionnel...

469 TANGUY 134 : Oui, dans un cadre professionnel...

470 Tanguy 135 : Ça peut très bien te resservir...

471 TANGUY 135 : Oui, voilà

472 Tanguy 136 : Tout à fait

473 TANGUY 136 : Donc, sur le plan personnel, c'est un point positif ; c'est que je veux dire
474 Tanguy 137 : D'accord, très bien.

475 TANGUY 137 : Je le vois plus pour moi en fait. Je le... Je le prends plus pour moi que
476 pour les cours en eux-mêmes. Ils pourraient très bien être dispensés en français. Bon,
477 maintenant, c'est une volonté... que cela soit fait en anglais. Tant mieux pour nous les
478 instructeurs : cela nous permet de nous former en anglais.

479 Tanguy 138 : Très bien, très bien. Et... avec le recul que tu as, est-ce tu penses que tu y
480 arrives bien, entre guillemets, à faire ton métier d'instructeur ? Quand on fait la liste de
481 toutes les compétences, est-ce tu penses que t'arrives à tirer profit de chacune de tes
482 compétences pour faire ton cours ?

483 TANGUY 138 : En français..., cela va à peu près. Par contre en anglais, je pense que c'est
484 un peu « limite »... c'est un peu « limite »...

485 Tanguy 139 : D'accord

486 TANGUY 139 : On est un peu limite... La préparation en anglais... je pense qu'elle n'est
487 pas suffisante...

488 Tanguy 140 : D'accord

489 TANGUY 140 : C'est vrai que ce serait bien d'aller plus loin pour être plus à l'aise
490 derrière. Il faudrait passer...

491 Tanguy 141 : D'accord, on va revenir un peu après sur tout ce qui est formation en anglais

492 TANGUY 141 : D'accord

493 Tanguy 142 : Tout à l'heure quand tu m'as décrit ton cours, j'ai vu moi, que tu avais un
494 gros échange avec tes élèves. Est-ce que pour toi, ça implique une grande réactivité de
495 l'instructeur ? Quand il fait son cours, quand il le prépare, est-ce que d'une promotion à
496 l'autre, d'une séance à l'autre, est-ce que toi, tu te dis que tu as toujours des choses, pas à
497 améliorer mais à peaufiner...

- 498 TANGUY 142 : Oui ! Ah bien oui. Oui, bah oui. Bon... il y a le canevas type... qu'on suit
499 finalement avec notre 3-colonnes et notre préparation de troisième colonne. Il y a quand
500 même notre canevas type, bon parce qu'il ne faut tout de même pas oublier de dire des
501 choses, mais euh... globalement, on ne mène pas un cours identique à chaque fois. Le
502 cours est toujours... et puis je vois, par exemple, juste pour rebondir sur ce que tu me
503 disais, euh... j'ai déjà fait un cours dans un domaine, d'une certaine manière. J'ai vu que
504 cela n'allait pas. Je n'étais pas forcément à l'aise et en face le message ne passait pas
505 forcément et je me suis dit : « Il faut que je le change, que je le mette dans un autre
506 sens. » Je l'ai changé ; je l'ai mis dans un autre sens et je me suis rendu compte que sur
507 la promotion d'après, bien, dans ce nouveau sens, cela passait très bien. Et la troisième
508 promo que j'ai faite derrière, bien, dans le nouveau sens, cela ne passait pas. C'était
509 mieux dans le premier. Donc, en fait, il faut toujours se poser la question. Je pense que ce
510 n'est jamais acquis. Un cours type n'est jamais vraiment acquis, enfin dans la manière de
511 l'expliquer. Il faut euh... enfin, moi, pour l'instant, j'en suis toujours à me dire : « Oh
512 lala, c'est bon, je ne peux pas expliquer mieux ? » Je suis toujours en train de me dire :
513 « Bien non, effectivement, j'aurais peut-être pu faire... Oh la ! Cette fois-ci, il faut que je
514 pense à l'amener comme ça et non pas comme ça... »
- 515 Tanguy 143 : Et le fait de faire cours en anglais, est-ce que toi, ça t'amène encore plus de
516 difficultés et t'a demandé à être encore plus réactif ?
- 517 TANGUY 143 : Oui.
- 518 Tanguy 144 : De sentir : « bien là, cela coince un peu. Il faudrait que je retravaille un petit
519 peu différemment » ?
- 520 TANGUY 144 : Oui, oui oui. J'ai bon oui... Je n'ai pas encore fait... Mais...
- 521 Tanguy 145 : De ce que tu as pu voir jusqu'à présent...
- 522 TANGUY 145 : Oui, oui. De tout façon en anglais, bien, je pense que la grosse difficulté,
523 cela va être l'échange...
- 524 Tanguy 146 : Oui...
- 525 TANGUY 146 : Cela va être l'échange... c'est surtout ça la difficulté. Dispenser le cours,
526 parce qu'à la limite, on... on s'accroche à l'A.P.I ; on a notre 3-colonnes, on peut s'y
527 tenir. Ça passe. Donc, si on s'entraîne avec ça, ça passe.
- 528 Tanguy 147 : Huhum
- 529 TANGUY 147 : Maintenant, si euh... Comme je n'ai pas l'habitude que cela soit un
530 monologue, forcément dans le cadre de l'échange, c'est là où cela va être dur. Donc, je
531 pense qu'il va falloir, entre la première fois et les fois suivantes, que je changerai encore

- 532 et de façon de dire et de mots utilisés... peut-être trouver encore d'autres mots différents,
533 des mots simples pour pouvoir donner une deuxième explication, voire une troisième...
- 534 Tanguy 148 : Pouvoir rebondir sur...
- 535 TANGUY 148 : Tout à fait. Parce que techniquement... les termes techniques
536 s'apprennent par cœur. Une fois qu'on les sait, on les sait. Maintenant, si avec le discours
537 technique, la personne n'a pas compris, il va falloir lui expliquer avec un autre discours
538 pour qu'elle comprenne la même chose. C'est cette deuxième partie qui est plus difficile
539 et je pense que l'on doit travailler régulièrement, remodifier régulièrement, et je pense
540 que l'on change tout le temps.
- 541 Tanguy 149 : Avec l'expérience, ça aide à te forger un petit peu. D'accord... Tout à
542 l'heure tu parlais de la formation sur l'anglais, est-ce que tu peux m'expliquer cette
543 formation en anglais quand est-ce que tu l'as reçu quand tu es arrivé ici ?
- 544 TANGUY 149 : Alors, je suis arrivé ici... je suis arrivé ici... donc j'ai surtout fait les cours
545 en français. Donc les cours en anglais : « Stand-by »²⁰⁵ dans un premier temps. Et puis
546 ensuite, j'ai commencé à me mettre en l'anglais... à partir du moment où il était question
547 que je me prépare à dispenser les cours en anglais. Donc, il y a... allez, on va dire...
548 depuis le mois d'octobre l'an dernier. Un, deux, trois, quatre cinq mois... on va dire au
549 bout d'un an, en gros pour faire simple, au bout d'un an d'affectation.
- 550 Tanguy 150 : là, tu te sentais relativement à l'aise en français
- 551 TANGUY 150 : tout à fait.
- 552 Tanguy 151 : pour pouvoir en basculer en anglais. Tu maîtrisais tes compétences
553 pédagogiques, techniques qu'on a vu tout à l'heure
- 554 TANGUY 151 : Tout à fait
- 555 Tanguy 152 : le fait de sentir aussi que tu pouvais évaluer les gens
- 556 TANGUY 152 : oui
- 557 Tanguy 153 : Donc, tout ça c'était bien roder on va dire. Et qu'il restait le dernier bastion.
- 558 TANGUY 153 : Voilà (rires)
- 559 Tanguy 154 : à conquérir
- 560 TANGUY 154 : la langue anglaise. Donc..
- 561 Tanguy 155 : Vas-y, vas-y...

205

En attente

- 562 TANGUY 155 : Donc, c'est là où on s'est mis à faire un peu d'oral dans le cadre de
563 préparer surtout mon stage à Avord de quinze jours d'anglais intensif... Réellement en
564 stage, quinze jours d'anglais intensif à Avord.
- 565 Tanguy 156 : Ça on va dire que c'est une première formation que tu as eue à Avord.
566 Maintenant est-ce que cette formation, est-ce que toi tu la vois comme une formation que
567 tu reçois une fois pour toute ?
- 568 TANGUY 156 : Non
- 569 Tanguy 157 : ou est-ce que tu vois plutôt ça comme une formation « un petit peu tous les
570 jours », un petit peu régulièrement, de façon à...
- 571 TANGUY 157 : Alors... j'aimerais tous les jours... C'est pas facile (rires)... Ce serait
572 bien. J'aimerais tous les jours mais c'est pas facile parce que forcément quand on est en
573 cours, on ne peut pas être en train de faire de l'anglais. Non, ce serait bien que ce soit...
574 que ce soit régulier. Ce qui serait bien... ce qui serait bien c'est que... (silence) ce qui
575 serait bien c'est, ce serait de faire, je pense, une formation, un stage d'anglais, mais plus
576 long déjà... que quinze jours. Je trouve que quinze jours, c'est pas suffisant. Ensuite,
577 derrière ce stage, ce qu'il me plairait moi, enfin, que je trouve qui serait bien ce serait de
578 partir en Angleterre et d'être noyé dedans, de telle sorte à... à, comment dire, à ...
579 acquérir un vocabulaire... courant qu'on utilise pas forcément ou que l'on n'a pas
580 forcément le temps d'utiliser, puisque ici on utilise un terme, vocabulaire technique...
581 plus pour le vocabulaire courant, de telle sorte à être plus à l'aise avec ce vocabulaire là,
582 à être plus à l'aise en compréhension orale, puis, plus à l'aise en expression orale aussi.
583 Après l'écrit, c'est vrai bon, je ne dis pas que... il ne faut pas savoir écrire. Mais bon,
584 l'écrit, on peut le travailler à tête reposer sur notre 3-colonne. On peut le travailler
585 tranquillement, tandis que tout ce qui est orale, expression orale compréhension orale, ça
586 va être du ponctuel...
- 587 Tanguy 158 : Et quand tu dis partir en Angleterre, tu te verrais partir dans quel contexte. Je
588 veux dire par là « peu importe l'endroit du moment que cela soit en Angleterre ou plutôt
589 en Angleterre dans un cadre professionnel » ?
- 590 TANGUY 158 : Oh, je pense quand même qu'il faut rester dans un cadre professionnel. Ça
591 permettrait d'acquérir aussi d'autres vocabulaires techniques auxquels on ne pense pas
592 forcément là dans l'immédiat.
- 593 Tanguy 159 : De voir comment les gens travaillent par exemple ?
- 594 TANGUY 159 : Bon, voir comment les gens travaillent, mais surtout pour être dans le
595 vocabulaire technique, et... pouvoir discuter ensemble... même avec des mots simples.

596 Parler technique, mais avec des mots simples... pas forcément qu'avec des termes
597 techniques. En voir, mais je pense que ce n'est pas suffisant de connaître tous les termes
598 techniques, pour pouvoir expliquer quelque chose, un fonctionnement. Et le fait d'être
599 noyé dedans, on entend, on s'habitue, on est obligé de faire avec, donc ça nous force à ...
600 à nous améliorer. Ça nous fait évoluer forcément. Ça nous tire par le haut. Après la durée
601 du séjour, ça après...on fait ce qu'on peut...

602 Tanguy 160 : Tout à fait. Au niveau de la formation qui est faite ici à l'E.E.T.I.S, est-ce
603 que tu peux m'expliquer grosso modo comment elle se passe ? Tu as dit tout à l'heure
604 que tu aimerais bien une formation en continue...

605 TANGUY 160 : Oui

606 Tanguy 161 : Donc, il y a une partie de cours qui se fait classiquement dans la salle de
607 cours ici où nous sommes...

608 TANGUY 161 : Huhum...

609 Tanguy 162 : ... même si on n'a pas fait forcément ensemble, avec tes collègues, tu as pu
610 voir comment je procède habituellement. Est-ce que tu peux décrire comment je fais
611 d'habitude ?

612 TANGUY 162 : Bien, en règle générale, on convient d'une séance ensemble, dans la
613 semaine, une heure... enfin peu importe... on convient d'une séance ou deux ou trois...
614 tout dépend des disponibilités avec nos plannings. Et puis derrière, on fait une séance, en
615 général, c'est de la compréhension orale, expression orale en même temps finalement.
616 Tout est basé sur l'oral : écoute d'un texte, un premier jet de texte auditif... oral pardon,
617 texte oral, un premier jet et puis on essaie de résumer avec nos mots ce que l'on a
618 compris. Et puis après, on redécortique le texte, ce qui nous permet de voir en même
619 temps du vocabulaire, de la grammaire, des choses comme ça...

620 Tanguy 163 : D'accord. Et, dans les semaines à venir, tu as une promotion avec des non
621 francophones, pour faire simple, comment tu vas te préparer en anglais pour faire cette
622 promotion ?

623 TANGUY 163 : Alors là, comment je vais me préparer ? Je vais venir te voir (rires)...
624 Donc, là, j'ai toute une préparation de mes cours à mettre au point par écrit, enfin, à
625 reprendre ce qui existe, parce qu'il existe un canevas officiel. Reprendre le canevas
626 officiel et me l'approprier. Ça, c'est mon travail plutôt personnel. M'approprier le
627 vocabulaire technique, j'en connais une partie, mais j'en ai encore d'autres à apprendre.
628 Et je vais aussi avoir dans mon coin ponctuellement par rapport à ma formation, à Avord

- 629 j'ai repris un peu les cours, j'ai repris les points de grammaire pour ne pas oublier, parce
630 qu'on oublie vite...
- 631 Tanguy 164 : oui les bases...
- 632 TANGUY 164 : Les bases... est puis ensuite, il va falloir que l'on voit ensemble pour mes
633 cours écrits, la partie écrite, ce que je présente aussi en A.P.I ... de voir si je n'ai pas fait
634 des erreurs, et puis derrière, une fois que l'on sera sûr que tout sera écrit en anglais
635 correct, qu'il n'y a pas d'erreur d'orthographe ou autre, de grammaire même ou des fois
636 des non-sens, et bien là après, il faudra que l'on voit aussi pour faire de l'oral, se mettre
637 en conditions réelles : « voilà, je vous présente pendant une heure un cours de ça » pour
638 m'entraîner et pour...
- 639 Tanguy 165 : Une grande répétition générale ?
- 640 TANGUY 165 : Une grande répétition générale voilà (rires) Répéter, répéter... et puis,
641 c'est surtout parler, enfin, moi je sais surtout que, je pense, m'a grande difficulté moi,
642 c'est l'expression orale. Je... je perds vite la ... mécanique de la bouche...donc, j'ai
643 tendance à accrocher les mots et après, ça ne me vient plus...Ça me bloque...
- 644 Tanguy 166 : En plus tu sais que c'est, entre guillemets, ton défaut,
- 645 TANGUY 166 : Ouais,
- 646 Tanguy 167 : Donc, tu sais que quand ça commence un petit peu, ça va te perturber...
- 647 TANGUY 167 : Voilà !
- 648 Tanguy 168 : Une fois que l'on aura fait ce travaille de répétition, le grand jour J est arrivé
649 avec la promotion. Est-ce que tu seras tout seul dans la salle de cours ?
- 650 TANGUY 168 : Non ! Normalement non...
- 651 Tanguy 169 : Normalement non.
- 652 TANGUY 169 : Normalement non. On en avait discuté ensemble. J'aimerais bien que tu
653 sois là, au fond de la classe en cas de ... de blocage réel quoi. Parce que, comme tu
654 disais, il y aura des stagiaires non francophones, et le but c'est qu'ils comprennent, donc
655 s'ils me posent une question et que je n'arrive absolument pas à comprendre leur
656 question, ou... si moi je veux expliquer un truc et que je n'arrive vraiment pas à faire
657 passer mon explication, parce que... bien parce que je manque de vocabulaire, peut-être
658 de façon de faire, de règle de grammaire, ou je ne sais pas quoi. Donc, pour que le
659 message passe clairement et simplement, donc, effectivement, j'aurai besoin de toi des
660 fois, de ton soutien
- 661 Tanguy 170 : D'accord. Ce qui fait que finalement, par rapport... enfin, on va revenir un
662 petit peu après sur ce que toi tu as déjà reçues comme formation en anglais par

663 ailleurs... par rapport à ce qui se fait, j'allais dire, « traditionnellement, la formation en
664 anglais que tu reçois, ce n'est pas uniquement le prof dans sa salle de cours qui te fait
665 cours, mais c'est aussi quelqu'un qui t'accompagne...
666 TANGUY 170 : Oui !
667 Tanguy 171 : Un petit peu... Je fais un petit peu le parallèle avec toi quand tu fais cours,
668 TANGUY 171 : Voilà...
669 Tanguy 172 : Bon, il y a la partie théorique... Moi, je n'ai pas de vidéo projecteur, mais au
670 fur et à mesure je t'emmène sur le terrain...
671 TANGUY 172 : Huhum...
672 Tanguy 173 : Sur le concret...
673 TANGUY 173 : C'est ça...
674 Tanguy 174 : De façon à ce que je t'accompagne jusqu'au jour J...
675 TANGUY 174 : Tout à fait...
676 Tanguy 175 : où tu fais cours et on est parti pour l'aventure...
677 TANGUY 175 : Ouais...
678 Tanguy 176 : D'accord...
679 TANGUY 176 : Bien oui, ce serait bien (rires)...
680 Tanguy 177 : Tu en as un petit peu parlé tout à l'heure... des limites de la formation
681 TANGUY 177 : Oui...
682 Tanguy 178 : Donc pour toi, euh... la formation, même si elle est très bien, on a atteint ses
683 limites dans le sens où il y a des choses que manifestement on ne peut pas offrir...
684 TANGUY 178 : Hum...
685 Tanguy 179 : Qui est l'interaction avec... des natifs... avec un vrai cadre professionnel...
686 TANGUY 179 : Bien oui, oui... C'est vraiment la limite. Ce serait bien que cette limite
687 soit franchie, très honnêtement...
688 Tanguy 180 : Et toi, ça t'apporterait euh... Parce qu'en fait, toi ce qui manque surtout,
689 c'est quoi ? La différence entre avoir quelqu'un qui t'enseigne l'anglais ici et d'aller,
690 j'allais dire, « sur le terrain anglophone », qu'est-ce toi cela t'apporterait de plus ?
691 TANGUY 180 : Des automatismes... dans ma façon de m'exprimer...
692 Tanguy 181 : Oui... dans tout ce qui est communication ?
693 TANGUY 181 : C'est-à-dire que... dans tout ce qui est communication, en fait... euh... je
694 suis allé quinze jours à Avord. Au bout des quinze jours, je ne pensais plus en français, je
695 pensais en anglais... Là, je n'ai plus fait d'anglais jusqu'à aujourd'hui, puisque j'étais en
696 cours, il y a eu les vacances, après j'étais en cours. Et bien, je suis sûr que si je devais

- 697 reparler en anglais, j'ai perdu cet automatisme : je vais repenser en français pour pouvoir
698 parler en anglais. Et en fait, c'est ça que j'aimerais franchir. Mais je pense que le mieux,
699 c'est d'être noyé dedans, parce que cela va s'ancrer, s'ancrer, s'ancrer. Même les... les,
700 les règles simples de grammaire, elles se volatilisent... volatilisent, pardon, malgré tout.
701 Le fait d'être noyé dans... dans la langue nous impose à prendre des réflexes. Et je pense
702 que ce seront des réflexes que l'on va plus facilement garder... que ponctuellement,
703 comme ça...
- 704 Tanguy 182 : Parce que tu les auras imprimés dans un vécu, dans un contexte ?
- 705 TANGUY 182 : Tout à fait...Oui, oui... C'est sûr...
- 706 Tanguy 183 : Et le fait d'avoir, j'allais dire des relations avec des gens justement en
707 contexte avec... te permet à toi de tisser des repères...
- 708 TANGUY 183 : Huhum...
- 709 Tanguy 184 : D'avoir un relationnel différent par rapport à ... c'est un cadre moins
710 scolaire j'allais dire...
- 711 TANGUY 184 : Oui...
- 712 Tanguy 185 : Tu partages peut-être plus de choses ?
- 713 TANGUY 185 : Ah oui, oui. Je pense que ça augmenterait le panel... le panel vocabulaire
714 de toute façon...Tout simplement, ne serait-ce que le vocabulaire déjà... pour pouvoir
715 parler de choses...
- 716 Tanguy 186 : Un contact différent ?
- 717 TANGUY 186 : Oui, établir un contact différent, oui c'est vrai...
- 718 Tanguy 187 : Parce que là, tu ?
- 719 TANGUY 187 : Bien là, on reste très technique malgré tout...
- 720 Tanguy 188 : Tu discutes... Le fait de discuter avec les gens sur leurs métiers, sur ce qu'ils
721 font, fait que tu te préoccupes moins de la bonne règle de grammaire ?
- 722 TANGUY 188 : Tout à fait...
- 723 Tanguy 189 : Mais que tu vas chercher à échanger comme tu disais tout à l'heure... c'est
724 ton soucis... Ce que tu cherches à faire en premier, c'est l'échange... Et bien, le fait de
725 discuter avec des natifs dans un domaine que toi, tu connais et que eux connaissent, et
726 bien, même si tu as un anglais qui est euh... pas du Shakespeare...
- 727 TANGUY 189 : Voilà...
- 728 Tanguy 190 : Ça te permet à toi d'échanger vraiment ... de bâtir quelque chose de
729 constructif...
- 730 TANGUY 190 : Tout à fait...

- 731 Tanguy 191 : D'accord... Entre le moment où tu es entré dans l'armée de l'air, et puis le
732 moment où tu as rejoins l'E.E.T.I.S, est-ce que tu travaillais souvent en anglais ?
- 733 TANGUY 191 : Non, jamais.
- 734 Tanguy 192 : Jamais... Tu n'as jamais fait d'anglais dans les quinze ans ?...
- 735 TANGUY 192 : Alors, si... (silence) En fait ce que j'ai fait, c'est que avant de venir... une
736 année avant, l'année qui a précédé ma mutation, j'avais un stage dans le centre de langue
737 de la base... au CRL²⁰⁶... Et donc, j'ai fait un stage d'une semaine pour... d'anglais et à
738 l'issu, on avait passé le PLS²⁰⁷... Donc j'avais fait déjà une petite semaine d'anglais
739 pour avoir le PLS 1111 derrière. Mais après, je n'y suis pas retourné ; je n'ai pas refait de
740 stage. Donc, je n'ai pas eu l'occasion de reparler en anglais... depuis... enfin... jusqu'au
741 moment où je suis arrivé ici...
- 742 Tanguy 193 : Ce stage, c'est toi qui l'avais demandé ?
- 743 TANGUY 193 : Oui.
- 744 Tanguy 194 : D'accord... Et du fait que tu passes un PLS et qu'après t'en aies pas besoin,
745 d'avoir été évalué, de ne pas avoir besoin de l'anglais dans ton métier, t'as trouvé ça
746 comment ?
- 747 TANGUY 194 : Bien c'est euh... Si, enfin, euh... le fait... j'ai aussi... je suis allé faire le
748 PLS pour moi... dans le cadre professionnel puisque je savais que j'allai passer la S3²⁰⁸.
749 Donc, on me demande de l'anglais, donc je l'ai fait aussi pour ça : pour me préparer pour
750 la S3.
- 751 Tanguy 195 : C'est-à-dire que tu n'es pas formé en anglais, mais on te demande de passer
752 un examen professionnel dans lequel il y a de l'anglais...
- 753 TANGUY 195 : Une partie en anglais, oui, voilà... (silence) Mais bon, je m'étais rendu
754 compte aussi, sur les missions que j'avais faites à l'extérieur²⁰⁹ que, le fait de devoir
755 parler avec des étrangers, on parlait en anglais... les échanges... Voilà, on se rend
756 compte que malgré tout dans le cadre professionnel, on en a besoin lorsque on est à
757 l'extérieur, en opérations extérieures. Ça c'est vrai que on en a besoin...
- 758 Tanguy 196 : Donc en fait ton besoin de formation en anglais est venu du fait que tu as...
759 que tu t'es dit... que ce soit pour tes examens professionnels...

²⁰⁶ Centre de Ressources Linguistiques

²⁰⁷ Profil Linguistique Standardisé

²⁰⁸ Sélection Numéro 3 (examen professionnel pour accéder à des responsabilités et un grade supérieur)

²⁰⁹ A l'extérieur du territoire national...

- 760 TANGUY 196 : Oui...
- 761 Tanguy 197 : ou que ce soit un cadre professionnel à l'étranger...
- 762 TANGUY 197 : Oui...
- 763 Tanguy 198 : Toi, tu as estimé que ton niveau n'était pas satisfaisant ?
- 764 TANGUY 198 : Tout à fait...
- 765 Tanguy 199 : Et qu'il fallait que tu sois formé en anglais
- 766 TANGUY 199 : Tout à fait.
- 767 Tanguy 200 : D'accord. Il y avait un déséquilibre entre ce que l'on te demandait d'un côté
- 768 TANGUY 200 : Bien oui...
- 769 Tanguy 201 : Et ce qu'il fallait que tu saches faire...
- 770 TANGUY 201 : Tout à fait...
- 771 Tanguy 202 : Donc, ça s'est parti de ton estimation à toi
- 772 TANGUY 202 : Oh oui, oui, oui... Bien oui.
- 773 Tanguy 203 : D'accord... Est-ce que dans un cadre extraprofessionnel, est-ce que tu
- 774 voyages ?
- 775 TANGUY 203 : Non.
- 776 Tanguy 204 : Non... Ce qui a été que mise à part le plan professionnel, tu n'as pas eu
- 777 nécessairement besoin de parler anglais ?
- 778 TANGUY 204 : Pour l'instant non... pour l'instant, je ne suis pas allé assez à l'étranger
- 779 pour ... pour en avoir besoin dans le cadre privé...
- 780 Tanguy 205 : D'accord...
- 781 TANGUY 205 : Non...
- 782 Tanguy 206 : Et quand tu es avec tes élèves, enfin pour l'instant... j'imagine que quand tu
- 783 es avec tes élèves pendant les pauses, entre les heures de repas, etc., tu discutes un petit
- 784 peu...
- 785 TANGUY 206 : Bien oui...
- 786 Tanguy 207 : en français avec eux pour l'instant...
- 787 TANGUY 207 : Oui.
- 788 Tanguy 208 : Est-ce que tu penses que tu arriveras à faire le... la même chose avec des
- 789 élèves qui soient espagnols, italiens... ?
- 790 TANGUY 208 : Oui, je pense que j'y arriverai...Ce ne sera pas du Shakespeare, ça c'est
- 791 sûr...
- 792 Tanguy 209 : D'accord...

- 793 TANGUY 209 : Mais oui, je pense y arriver. Globalement, je pense y arriver...CE seront
794 des phrases simples avec des mots très simples et puis voilà quoi... Mais euh... C'est
795 pour ça que... C'est là où je voulais en venir en fait : entre le fait d'avoir une formation
796 ici, même ensemble...
- 797 Tanguy 210 : Oui, tout à fait.
- 798 TANGUY 210 : Et, être noyé là-bas... pour ce genre d'inter-pause, de cours, pardon...
799 Bien, pour ce genre d'exercice, ce mode de communication, le fait d'avoir été noyé au
800 préalable dedans, pendant un certain temps, je pense que ça nous aide derrière à pouvoir
801 oui, dialoguer, converser...
- 802 Tanguy 211 : Parce qu'il y a peut-être des sujets... ?
- 803 TANGUY 211 : Oui...
- 804 Tanguy 212 : « Tu aimes quoi comme équipe de foot ? », par exemple...
- 805 TANGUY 212 : Voilà oui.
- 806 Tanguy 213 : Que tu aimerais bien aborder avec eux...
- 807 TANGUY 213 : Tout à fait.
- 808 Tanguy 214 : Et que tu te sens pas en mesure de pouvoir le faire de façon très correcte...
- 809 TANGUY 214 : Oui, voilà... très correcte oui...Bien oui et puis bon...
- 810 Tanguy 215 : C'est frustrant un peu ?
- 811 TANGUY 215 : C'est frustrant et puis on... on est quand même l'image de l'instructeur
812 malgré tout. Je ne suis pas là pour leur faire un cours d'anglais. Je n'en suis absolument
813 pas capable. Je ne suis pas là pour ça. Mais malgré tout, la personne qui est en face de
814 nous, un élève, il se dit : « Normalement, c'est l'instructeur ». Il se représente
815 l'instructeur en tant que tel
- 816 Tanguy 216 : T'es la référence ?
- 817 TANGUY 216 : Bien oui... quelque part oui...Malgré tout... Enfin, ce n'est même pas
818 quelque part, c'est oui : on est forcément perçu comme ça. Donc, d'un seul coup on se
819 met à faire du « franglais », je pense que ça doit...
- 820 Tanguy 217 : Ce qu'il faut voir aussi, c'est que tu es quelque part aussi leur référence
821 aussi, j'allais dire, dans leur quotidien,
- 822 TANGUY 217 : Tout à fait.
- 823 Tanguy 218 : quand ils ont un souci ou autre, c'est vers toi qu'ils se tournent.
- 824 TANGUY 218 : Tout à fait..
- 825 Tanguy 219 : Tu es aussi leur bouée de secours à eux aussi.
- 826 TANGUY 219 : Oui...

- 827 Tanguy 220 : Justement, tu parlais de faire du « franglais », donc un mélange de français et
828 d'anglais... donc si tu fais du « franglais », c'est que tu as ress... je pense que tu as émis
829 des difficultés à pouvoir t'exprimer clairement
- 830 TANGUY 220 : Oui.
- 831 Tanguy 221 : clairement en anglais...Donc si tu fais ça, plus par réflexe, j'allais dire ?
- 832 TANGUY 221 : (silence) Non, mais c'est-à-dire quand je dis « franglais », c'est peut-être
833 exagéré...Même si je... si je fais une phrase, je sais que ça me demande énormément de
834 concentration pour faire attention à la synta... pas la syntaxe, mais la... prononciation...
835 euh...à ne pas oublier les 's' quand il faut en mettre, à ne pas en mettre quand il ne faut
836 pas, enfin que ce soit en grammaire ou autre... ou alors aller chercher un mot, donc, du
837 coup, on ne le trouve pas. il y a des mots qui existent qui résument deux phrases et on ne
838 les à pas quoi... Donc, c'est là que l'effort, c'est là que pour moi que c'est dur. Ça
839 m'oblige à aller par des chemins détournés à chercher une explication ou des mots...
- 840 Tanguy 222 : Tu as l'impression d'avoir une succession d'obstacles... ?
- 841 TANGUY 222 : Voilà.
- 842 Tanguy 223 : Tu te dis : « Puisque je ne vais pas les franchir ces obstacles, je vais sauter
843 par-dessus ou passer sur le côté » ?
- 844 TANGUY 223 : Voilà.
- 845 Tanguy 224 : Et donc, tu as le réflexe de te dire : « Bien, puisque je n'y arrive pas comme
846 ça, je vais faire... je vais faire une petite entorse... »
- 847 TANGUY 224 : Oui, oui. Donc, il y a ça et puis comme je disais tout à l'heure, il n'y a pas
848 la spontanéité. C'est... plus d'une fois quand on a été ensemble à faire nos exercices
849 oraux... plus d'une fois : « Purée ! Mais oui, c'est ce mot là ! Mais oui, je le sais ! » Mais
850 je n'ai pas le réflexe ; c'est plus ancré. Ce n'est pas que je sache pas le mot, mais...ça ne
851 me vient pas...
- 852 Tanguy 225 : t'as pas l'idée de l'utiliser
- 853 TANGUY 225 : Voilà. Ça ne me vient plus ; je ne m'en souviens pas sur le moment de
854 façon spontanée... Et après j'arrêterai avec la formation à l'extérieur, mais c'est... en
855 fait, je pense que c'est là-dessus où ça me ferait vraiment avancer si je partais noyé dans
856 le truc...
- 857 Tanguy 226 : Est-ce que tu pratiques d'autres langues
- 858 TANGUY 226 : Non.
- 859 Tanguy 227 : que l'anglais ?

- 860 TANGUY 227 : Non, enfin je... A l'école, j'ai fait de l'espagnol aussi.... En plus, j'ai
861 commencé par anglais en premier... sixième jusque première. Et puis en quatrième, j'ai
862 fait... oui, quatrième, troisième, j'ai fait espagnol.
- 863 Tanguy 228 : D'accord.
- 864 TANGUY 228 : Pendant deux ans scolaires.
- 865 Tanguy 229 : Donc en fait, tu as fait de l'anglais scolaire et après, tu n'as pas ressenti le
866 besoin... ni l'anglais, ni l'espagnol...
- 867 TANGUY 229 : Non.... Non, parce que, effectivement, n'ayant pas spécialement voyagé à
868 l'étranger, pas plus de besoins que ça...
- 869 Tanguy 230 : D'accord. Donc, en fait si tu t'es mis à l'anglais, c'est pour des raisons...
870 professionnelles, on va dire...
- 871 TANGUY 230 : Là, si je m'y suis remis, oui.
- 872 Tanguy 231 : D'accord, mais tu avais quand même envie de t'y remettre ?
- 873 TANGUY 231 : Voilà.
- 874 Tanguy 232 : D'accord.
- 875 TANGUY 232 : J'ai toujours aimé... la pratique des langues étrangères. Bon, mon cursus a
876 fait que je n'ai pas du tout suivi cet ordre là... cette voie là...Mais euh... cela m'a
877 toujours plu. Je sais que quand j'étais au collège, j'étais bon en anglais. Enfin, à l'époque
878 j'étais bon. J'avais des bonnes notes. En espagnol, c'est pareil. Les langues, les langues
879 étrangères, ça m'a toujours intéressé.
- 880 Tanguy 233 : C'est quoi ? c'est le fait de maîtriser d'autres langues ?
- 881 TANGUY 233 : Oui, y a ça... pardon
- 882 Tanguy 234 : Ou c'est le fait de se dire : « avec ça, ça va me donner des outils pour peut-
883 être rencontré d'autres gens... échanger... » ?
- 884 TANGUY 234 : Les deux cas.
- 885 Tanguy 235 : Parce que la notion d'échange, tout à l'heure, tu avais l'air...
- 886 TANGUY 235 : Oui, voilà.
- 887 Tanguy 236 : Ça avait l'air assez important pour toi...
- 888 TANGUY 236 : Oui, oui, bien, parce que je suis longtemps... depuis longtemps convaincu
889 que l'anglais est indispensable pour sa carrière professionnelle pour... dans une carrière
890 professionnelle quel qu'elle soit... (silence) Il y a longtemps que l'on aurait dû s'y mettre
891 même... et puis en maîtriser, enfin maîtriser... Je pense que si on augmente son panel,
892 c'est de mieux en mieux, parce que ça permet aussi de... parler avec d'autres personnes,
893 de partir même dans le cadre privé. Tu pars en vacances en Espagne... Je suis allé en

894 Italie... Dans le cadre professionnel, je suis allé en Italie. Bon, un peu avec l'espagnol, il
895 y avait des similitudes, donc on arrivait à faire un peu le parallèle. Bon et bien voilà, cela
896 m'a permis de me « dépatouiller », vraiment entre guillemets... disons qu'avec le
897 français, l'espagnol, l'italien - espagnol et l'anglais, dans une phrase, on arrivait à trouver
898 les trois langues et on arrivait à se comprendre... Voilà.

899 Tanguy 237 : D'accord... Tu as fait de l'anglais jusque quand à l'école ?

900 TANGUY 237 : Bien, jusqu'à temps que je rentre dans l'armée donc... jusqu'en moitié de
901 première... donc j'ai fait sixième... sixième, cinquième, quatrième, troisième, seconde,
902 re-seconde parce que je m'y plaisais, donc j'ai fait une deuxième seconde... (rires)

903 Tanguy 238 : (rires)

904 TANGUY 238: Et puis on va dire pendant au moins sept ans au moins... d'anglais...

905 Tanguy 239 : D'accord, et à l'issue de ces sept ans, tu ne te sentais pas du tout capable
906 de...

907 TANGUY 239 : Non... Non parce que le problème. Alors le problème c'est que... comme
908 j'ai suivi une filière technique après la seconde, la filière technique est pas très réputée
909 pour les langues, voire même le français. Donc en fait, à chaque fois, de la sixième
910 jusqu'à la troisième... mon anglais a évolué. En revanche, à partir de la seconde... les
911 deux secondes que j'ai faites... plus le bout de première... à chaque fois, on faisait un
912 retour en arrière parce que... parce que le niveau n'était pas là où il devait en être... où il
913 devait être. Donc, en fait,... ces deux années de seconde m'ont servis à rien en anglais.
914 C'est retour à la sixième, jusqu'à la troisième pour essayer un petit peu de rattraper le
915 programme de seconde. Et en plus, l'anglais n'était pas important dans la filière
916 technique... je parle au plan des « coef »²¹⁰...

917 Tanguy 240 : Et avec le recul, quinze ans plus tard, toi qui as quitté l'école jeune,

918 TANGUY 240 : Huhum...

919 Tanguy 241 : qui a fait un petit peu d'anglais, on va dire. Quelle impression ça te fait de te
920 dire quinze ans plus tard : « bien, non seulement moi qui n'a pas été trop à l'école, je suis
921 devenu formateur, quoi qu'on en dise, donc de l'autre côté de la barrière, et en plus de ça,
922 je suis à fond dans l'anglais maintenant. »

923 TANGUY 241 : Oui...

924 Tanguy 242 : Quelle impression ça te fait un petit peu ?

210

Coefficients

- 925 TANGUY 242 : Oh, bien moi, je me plais dans ce que je fais,... ça me plaît ce que je fais
926 donc il n'y a pas de souci... Bien oui, cela fait toujours drôle de se retrouver... de l'autre
927 côté de la barrière... « Moui »... ça me... On n'est pas à l'école réellement
928 ici...D'accord ?... C'est pas...
929 Tanguy 243 : C'est une formation...
930 TANGUY 243 : Voilà, c'est une formation professionnelle... Donc, c'est beaucoup plus
931 détendu. C'est... Il n'y a pas cette barrière qui peut y avoir entre un élève et un
932 professeur... Après en anglais, non bien... je ne suis pas mécontent de moi parce que je
933 me dis... j'ai perdu, je... mais ce n'est si catastrophique que ça. Donc, et puis bien voilà,
934 de toute façon, on en apprend tous les jours et ça, ça en fait parti et puis voilà.
935 Tanguy 244 : Donc, en début, je t'ai donné cette grille... cette petite grille à remplir.
936 Comment tu percevais ton anglais par rapport à cette grille avant d'arriver à l'E.E.T.I.S ?
937 TANGUY 244 : Avant d'arriver à l'E.E.T.I.S ?
938 Tanguy 245 : Oui. Est-ce que tu... Est-ce qu'il y a à peu près les mêmes résultats ou bien,
939 tes résultats...
940 TANGUY 245 : Oui... un peu moins quand même...
941 Tanguy 246 : Un peu moins ?
942 TANGUY 246 : Un peu moins, surtout dans (silence) dans... 's'exprimer oralement en
943 continu'... Le reste... 'lire'... pareil, un peu moins, 'écouter'... oui si, 'écouter' aussi
944 quand même. Je dirais une case en moins à chaque fois... Je pense que je serai descendu
945 d'un cran à chaque fois...
946 Tanguy 247 : D'accord. Au début, quand tu as rempli ta fiche, tu m'as dit que tu hésitais
947 entre deux niveaux...
948 TANGUY 247 : Oui... pour le 'prendre part à une conversation'...
949 Tanguy 248 : D'accord. Puisqu'en fait, ce qui te gênait c'est qu'on te disait que tu pouvais
950 prendre part à la plupart des situations...
951 TANGUY 248 : Voilà oui... « faire face à la majorité des situations que l'on peut
952 rencontrer au cours d'un voyage, d'une région ou de la langue... où la langue est
953 parlée... »
954 Tanguy 249 : Donc, là, tu étais un petit peu hésitant...
955 TANGUY 249 : Oui... non, oui... euh, après, je... « je peux prendre part sans préparation
956 à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêts personnels ou qui concernent la
957 vie quotidienne » (silence)... je pense que globalement oui... de façon spontanée,
958 j'arriverai à m'en sortir... bon, avec toujours les défauts sur les fondamentaux... ou des

- 959 fois des manques de vocabulaire, mais bon là, c'est vrai, j'ai quand même avancé entre
960 ce que l'on a fait et puis Avord, cela m'a fait un peu avancer au niveau vocabulaire.
961 Mais... Faire face à la majorité... C'est « Faire face à la majorité des situations », non.
962 Parce que je sais qu'en vocabulaire, qu'en expression orale, je vais quand même être très
963 rapidement limité.
- 964 Tanguy 250 : D'accord. Le fait d'avoir une grille comme ça, est-ce que toi, cela t'est utile
965 pour te... j'allais dire, pour t'évaluer, te positionner, savoir ce dont tu es capable de faire
966 ou pas ?
- 967 TANGUY 250 : (silence)... Oui et non... Oui et non... Parce que, oui on est capable de
968 répondre, on est capable de se situer mais on... là, les croix que j'ai mises, je ne suis pas
969 convaincu. Si ça se trouve, je ne suis pas dans la bonne case.... malgré tout...
- 970 Tanguy 251 : Ça, c'est ton ressenti à toi ?
- 971 TANGUY 251 : Oui... oui oui... Peut-être que je suis dans certains critères un petit peu
972 plus haut, ou entre les deux, comme j'ai pu faire sur une case... sur un thème pardon...
973 Mais euh... peut-être que j'arriverai... ou peut-être même moins. Mais bon,
974 généralement, on a tendance à se sous-évaluer... alors...
- 975 Tanguy 252 : Je pense... Ça t'a quand même permis de faire la différence entre ton niveau
976 avant d'arriver et ton niveau de maintenant ?
- 977 TANGUY 252 : Oui oui oui.
- 978 Tanguy 253 : Est-ce que tu penses que d'avoir un petit peu ça comme référence, ça te
979 permettrait à toi de fixer des objectifs ?
- 980 TANGUY 253 : A fixer des objectifs, oui.
- 981 Tanguy 254 : Par exemple, tu dis là, je suis un petit peu entre les deux...
- 982 TANGUY 254 : Voilà
- 983 Tanguy 255 : Entre TANGUY 2 et TANGUY 1... et bien toi, ça te dirait : « Bien voilà, je
984 me fixerai un objectif, c'est...bien... de tendre un petit peu plus vers du TANGUY 1 ? »
- 985 TANGUY 255 : TANGUY 1 partout.
- 986 Tanguy 256 : Voilà. Est-ce que toi ça te gérerait... ça te permettrait de gérer un petit peu ta
987 progression ?
- 988 TANGUY 256 : Oui.
- 989 Tanguy 257 : Tu t'en sentirais capable ?
- 990 TANGUY 257 : Huhum...
- 991 Tanguy 258 : D'accord... Parce qu'en fait, l'avantage que tu as aussi, c'est d'être
992 formateur.

- 993 TANGUY 258 : Oui.
- 994 Tanguy 259 : Donc tu sais... tu sais... concevoir des cours...
- 995 TANGUY 259 : Oui.
- 996 Tanguy 260 : et donc toi, j'allais dire, tu regardes ça aussi avec un œil différent... qui est
- 997 celui de formateur...
- 998 TANGUY 260 : Oui.
- 999 Tanguy 261 : Et donc, de t'appliquer à toi-même tes méthodes de travail ?
- 1000 TANGUY 261 : Oui.
- 1001 Tanguy 262 : D'accord... En parlant d'évaluation, qui évalue ton travail... ou comment est
- 1002 évalué ton travail ?
- 1003 TANGUY 262 : Bien... notre travail est évalué par... un responsable instruction. Le
- 1004 responsable de l'instruction ... fait des contrôles pédagogiques, donc, ...différents
- 1005 critères sont pris en compte... et sur le fond et sur la forme. Et donc, il vient
- 1006 occasionnellement en salle de cours, puis, sur une heure en général, il fait une
- 1007 évaluation...
- 1008 Tanguy 263 : Il observe comment tu fais cours ?
- 1009 TANGUY 263 : Voilà. Donc, l'objectif du contrôle pédagogique n'est pas de... n'est pas
- 1010 de taper sur les doigts des gens. Ce n'est pas ça l'objectif. C'est de dire ce qui va, ce qui
- 1011 ne va pas... ou de dire ce qui est... ce qui pourrait être amélioré... faire ressortir les
- 1012 principaux points... Globalement, sur une évaluation... on fait ressortir autant les points
- 1013 positifs que les points négatifs...
- 1014 Tanguy 264 : De toute façon... je pense que, comme tu disais tout à l'heure, toi, ton
- 1015 principe, c'est d'échanger avec les gens ?
- 1016 TANGUY 264 : Oui.
- 1017 Tanguy 265 : Tu es très soucieux de te faire comprendre...
- 1018 TANGUY 265 : Oui.
- 1019 Tanguy 266 : Je pense que... quand tu as des préoccupations comme ça, tu fais tout pour
- 1020 que ça se passe bien ...
- 1021 TANGUY 266 : Bah oui oui.
- 1022 Tanguy 267 : Et puis ton auditoire, de toute façon après, il sera le premier à te dire...
- 1023 TANGUY 267 : Voilà oui. C'est sûr.
- 1024 Tanguy 268 : Quand tu fais les tests, tu as quand même... Donc le fait d'avoir des
- 1025 contrôles pédago, certes, c'est très bien, mais au quotidien tu es évalué par...
- 1026 TANGUY 268 : Oh bien oui...

- 1027 Tanguy 269 : ton auditoire...
- 1028 TANGUY 269 : De toute façon, il y a un retour d'expérience qui est direct... qui est direct,
- 1029 puisqu'on a... C'est sûr que, encore comme la semaine dernière où j'entends un... un
- 1030 stagiaire qui est au grade d'Adjudant-chef, qui a déjà fait plusieurs E.E.T.I.S... qui te dit
- 1031 que c'est la première qu'il ne s'endort pas à un E.E.T.I.S... Bon, et bien, quelque part...
- 1032 Tanguy 270 : Ça fait...
- 1033 TANGUY 270 : Ça fait toujours plaisir ! Là, [Antoine] a eu les abonnés hier soir.
- 1034 L'abonné qui lui a fait, entre le cours d' [Antoine] et ce que je... pendant toute la
- 1035 matinée, il a trouvé super intéressant. Bon, bien voilà quoi... Quand on entend des
- 1036 réflexions comme ça, forcément... Et puis après, il y a en fin de stage aussi,... il y a en
- 1037 fin de stage, il y a ce qu'on appelle la table ronde où tous les stagiaires récapitulent un
- 1038 petit peu sur une feuille certains... certaines choses, ce qui leur a plus, ce qui ne leur a
- 1039 pas plus, s'ils ont rencontré des difficultés, enfin hébergement ou autre...Et il y a une
- 1040 partie instruction sur les cours dispensés. Bon, cela reste général... c'est sur la totalité du
- 1041 stage. Bon généralement, les gens... on le sent quoi.
- 1042 Tanguy 271 : Ce qui fait que, sans que ça paraisse, tu es évolué... évalué pardon, bien plus
- 1043 souvent...
- 1044 TANGUY 271 : Bien sûr
- 1045 Tanguy 272 : Parfois parce que tu te dis : « Voilà, j'essaie de regarder ce que j'ai fait. »
- 1046 TANGUY 272 : Voilà oui.
- 1047 Tanguy 273 : Par les gens que tu as en cours, par ta hiérarchie
- 1048 TANGUY 273 : Tout à fait.
- 1049 Tanguy 274 : Donc cela fait déjà pas mal de choses. Et... je pose la même question, mais
- 1050 en un petit plus pointue... Qui ou comment est évalué ton anglais ?
- 1051 TANGUY 274 : (silence) Qui a évalué mon anglais pour l'instant ?
- 1052 Tanguy 275 : Oui, ou comment est évalué ton anglais ?
- 1053 TANGUY 275 : Bien pour l'instant, il n'est pas évalué...
- 1054 Tanguy 276 : D'accord.
- 1055 TANGUY 276 : Je n'ai pas d'évaluation puisque... Si, enfin,... Mon anglais va être
- 1056 évalué par toi, puisque c'est toi qui viendras en cours et qui me dira : « Attention, ça, ça
- 1057 va ; ça, ça va pas dans ta façon de t'exprimer ou autre, bref... » Si, ce qu'on a fait
- 1058 ensemble,... ce qu'on a fait ensemble... bien de toute façon cela me paraissait évident :
- 1059 c'est mon évaluation tout court sur... voilà sur un petit test d'une demi-heure, je ne sais
- 1060 plus d'une demi-heure, trois-quarts d'heure, de voir un petit peu... de voir à définir mon

- 1061 niveau... Mais après non, je n'ai pas de réévaluation, hormis le fait de me dire à la limite,
1062 je vais passer le test TOEIC. C'est ce que j'ai fait là, à l'issue du stage péda... du stage à
1063 Avord, stage intensif d'anglais. Donc, j'ai passé le TOEIC. Donc, j'ai une évaluation
1064 là... précise de mon niveau d'anglais.
- 1065 Tanguy 277 : Et les résultats du TOEIC on été, j'allais dire, supérieurs à...
- 1066 TANGUY 277 : Oui. Ça a été supérieur à ce que je pensais.
- 1067 Tanguy 278 : Une bonne surprise ?
- 1068 TANGUY 278 : Une bonne surprise, oui. Je trouve, moi, par rapport à mon point de
1069 départ, je trouve que c'est une bonne surprise par rapport à ce que j'avais fait comme test
1070 blanc aussi à Avord. J'avais fait quelques tests comme ça...
- 1071 Tanguy 279 : Ce qui fait que toi, aux vues de ce résultat, tu t'es fixé un nouvel objectif de
1072 travail ?
- 1073 TANGUY 279 : Tout à fait.
- 1074 Tanguy 280 : Et ça, c'est toi qui là...
- 1075 TANGUY 280 : C'est moi qui me... qui veut arriver là.
- 1076 Tanguy 281 : Un challenge... un challenge personnel...
- 1077 TANGUY 281 : Tout à fait, oui.
- 1078 Tanguy 282 : Finalement, tu regardes, tu as réussi à remplir la grille. Donc, ça c'est toi qui
1079 as réussi à t'évaluer. Et du fait d'avoir un résultat au TOEIC, ça te donne un... une
1080 valeur... et tu t'es dit : « Bien voilà, maintenant, je me franchi un nouveau...
- 1081 TANGUY 282 : Un nouvel objectif...
- 1082 Tanguy 283 : Une nouvelle barre... Je la monte d'un cran. »
- 1083 TANGUY 283 : Bien oui.
- 1084 Tanguy 284 : Ce qui fait que... tu es tout à fait capable de t'évaluer tout seul...
- 1085 TANGUY 284 : Oui, ouiou...
- 1086 Tanguy 285 : Peut-être pas au juste niveau mais
- 1087 TANGUY 285 : Non mais je suis capable. Oui, tout à fait, tout à fait...
- 1088 Tanguy 286 : Quand je dis au juste niveau, que tu te surestimes, parce que tu vois le
1089 résultat du TOEIC. Il était au delà, bien au delà de ce que tu pensais de toi...
- 1090 TANGUY 286 : Tout à fait
- 1091 Tanguy 287 : Donc cela veut dire que tu es en mesure d'évaluer ton niveau d'anglais et de
1092 peaufiner cela.

- 1093 TANGUY 287 : Effectivement, on n'a pas pour l'instant d'évaluation ponctuelle prévue...
1094 Voilà, tiens, au bout d'un certain temps, on te réévalue systématiquement pour voir si
1095 c'est toujours en accord ou pas.
- 1096 Tanguy 288 : Parce que... pour l'évaluation, ce qu'il faudrait... ce qu'il faudrait voir, bien,
1097 il y a l'évaluation en anglais, j'allais dire, classique...
- 1098 TANGUY 288 : Huhum
- 1099 Tanguy 289 : Mais il y a aussi, quand tu travailles dans un cadre professionnel, ce qui
1100 intéresse c'est de voir si tu sais faire ton métier... Donc, comment tu verrais, toi,
1101 l'évaluation ?
- 1102 TANGUY 289 : (silence)
- 1103 Tanguy 290 : C'est une bonne question, ça (rires)
- 1104 TANGUY 290 : Oui...
- 1105 Tanguy 291 : Est-ce que tu voudrais être évalué, ou... t'auto évaluer sur ton anglais plus,
1106 j'allais dire, général ou plus sur l'anglais technique, sur ce que tu as besoin de faire
1107 professionnellement.
- 1108 TANGUY 291 : Bien, si réellement, on devait être obj... si je suis objectif... La logique
1109 voudrait que je sois évalué sur ma capacité à donner des cours en anglais à des élèves
1110 pilotes, enfin à des..., dans le cadre de mon métier, dans le cadre professionnel. Et non
1111 pas dans le cadre général. Ça, c'est ce qui me paraît le plus logique par rapport à ce
1112 qu'on me demande aujourd'hui de faire. Ce serait plutôt ce côté-là qui devrait être évalué
1113 dans tous les cas. « Est-ce qu'il utilise les bons mots ? Est-ce qu'il fait les bonnes
1114 formulations ? »...
- 1115 Tanguy 292 : Parce que là le TOEIC, ça te donne une estimation, mais sur l'anglais
1116 général ?
- 1117 TANGUY 292 : Oui, c'est général... Je dirais même un peu commercial... hein (rires).
1118 C'est très axé « monde de l'entreprise » on va dire... commerce...
- 1119 Tanguy 293 : Donc tu as eu de bons résultats ?
- 1120 TANGUY 293 : Oui.
- 1121 Tanguy 294 : Pour toi, ça ne veut pas dire pour autant que...
- 1122 TANGUY 294 : Pour autant que je... comment dire... Ça ne veut pas dire pour autant que
1123 pour faire ce que j'ai à faire dans le cadre professionnel, je le ferai correctement en
1124 anglais. Oui, c'est vrai... C'est vrai...
- 1125 Tanguy 295 : Donc finalement, tu n'es peut-être pas plus mal passé toi ?
- 1126 TANGUY 295 : Oui...

- 1127 Tanguy 296 : Pour dire... bien moi, si je veux être meilleur dans mon métier,...
- 1128 TANGUY 296 : Huhum...
- 1129 Tanguy 297 : Il faudrait peut-être que je m'oriente plutôt comme ça...
- 1130 TANGUY 297 : Tout à fait.... Que comme ça. Oui.
- 1131 Tanguy 298 : C'est bien d'avoir des bons résultats, au TOEIC par exemple, mais...
- 1132 TANGUY 298 : Mais...
- 1133 Tanguy 299 : Ça ne veut pas dire pour autant que ce dont j'ai besoin... sur un plan
- 1134 professionnel... moi, je tendrai plutôt...
- 1135 TANGUY 299 : à faire ça comme ça. Oui, tout à fait... Ah oui oui oui, non non, bien de
- 1136 toute façon l'évaluation TOEIC, elle n'est pas du tout en rapport avec ce que je fais ou ce
- 1137 que je vais être amené à faire en anglais. Ça, c'est clair... Ça, c'est clair... Mais bon,
- 1138 c'est notre seul moyen que l'on a aujourd'hui pour faire valider une équivalence
- 1139 militaire.
- 1140 Tanguy 300 : Et civile...
- 1141 TANGUY 300 : Oui, enfin, moi je parle du PLS...
- 1142 Tanguy 301 : Oui oui oui.
- 1143 TANGUY 301 : Mais euh... civile, oui, ça c'est sûr. Ça c'est sûr que c'est le seul moyen
- 1144 aussi... Mais si je parle dans le cadre professionnel, c'est le seul moyen que j'ai pour
- 1145 dire : « Voilà moi, officiellement, dans le militaire, j'ai ce niveau là, parce que j'ai fait
- 1146 tant de points au TOEIC. »
- 1147 Tanguy 302 : D'accord... Ta conclusion de tout cela ? sur la formation en anglais ?
- 1148 TANGUY 302 : (Silence) Sur la formation en anglais aujourd'hui, je pense qu'elle n'est
- 1149 pas assez intense à mon niveau : on devrait être plus formé sur le plan de... Si je fais le
- 1150 parallèle de ce que j'avais eu comme info d'anciens collègues qui travaillaient avec moi
- 1151 et qui ont été affecté à Rochefort : pour pouvoir dispenser, donc commencer à faire cours
- 1152 en anglais, ils ont une formation de quatorze semaines. C'est le minimum de toute façon.
- 1153 Ils ne feront pas cours tant qu'ils n'auront pas fait quatorze semaines d'anglais, sachant
- 1154 qu'ils auront fait aussi le stage pédagogie avant pour faire instructeur. Et ensuite pour les
- 1155 cours en anglais, même si le gars, cela fait déjà six mois, un an ou deux ans qu'il est
- 1156 instructeur, dans tous les cas, c'est quatorze semaines d'anglais.
- 1157 Tanguy 303 : Ça, c'est en formation initiale ? Ils l'ont une fois...
- 1158 TANGUY 303 : Initiale, et après... je ne sais pas comment ça se passe. Je ne sais pas... Je
- 1159 sais que si je fais le parallèle, eux, ils font quatorze semaines ; nous, on fait quinze jours.
- 1160 Tanguy 304 : Et le fait d'avoir une formation, j'allais dire, régulière...

- 1161 TANGUY 304 : Oui... ?
- 1162 Tanguy 305 : Ça, ça aide ?
- 1163 TANGUY 305 : Oui, par contre oui, voilà... Derrière, c'est clair que... même si on fait
1164 quatorze, dix-huit ou vingt semaines d'anglais,... si je ne refais pas d'anglais
1165 régulièrement, si je me mets pas... si je ne retourne pas à faire une petite formation
1166 régulièrement, ou si je n'entretiens pas régulièrement cet anglais, ça ne sert à rien. Il faut
1167 absolument derrière continuer... C'est ce qu'on essaie de faire un peu ensemble, en se
1168 faisant de l'oral.
- 1169 Tanguy 306 : Tout à fait.
- 1170 TANGUY 306 : Bon là, c'est les circonstances qui font que... le calendrier qui a fait
1171 que, le planning. Mais euh... qui ont fait que. Mais euh... Non, non, il faut continuer
1172 derrière parce que si on s'arrête, c'est foutu, c'est perdu, c'est sûr. Non, il faut continuer
1173 derrière. C'est pour ça que bon, après on va voir ; il a aussi le CRL ²¹¹ sur place. De
1174 temps en temps se dire : « bien tiens, cette semaine là, bah Pouf ! Ca ne va pas me faire
1175 de mal. » Ou passer dans le... comme j'ai l'intention de faire aussi en parallèle, aller au
1176 CRL. L'objectif, moi, c'est PLS 2222, bien, de mettre dans un stage entre 2222 et 3333,
1177 même si je suis à la 'ramasse' de temps en temps, mais bon, euh... pour se faire tirer par
1178 le haut...
- 1179 Tanguy 307 : Toi, ça te permettra de trav... de progresser
- 1180 TANGUY 307 : de se faire tirer par le haut.
- 1181 Tanguy 308 : Tu vois ça c'est bien parce que finalement, qui décide de se mettre dans tel
1182 ou tel groupe ?
- 1183 TANGUY 308 : Bien moi (petits rires)
- 1184 Tanguy 309 : Donc, c'est ce que j'allais dire, c'est que... tu regardes au final, tu n'es peut-
1185 être pas le seul, à pouvoir le dire parce que... il y a d'autres personnes qui décident
1186 aussi...
- 1187 TANGUY 309 : Oui.
- 1188 Tanguy 310 : Mais tu as tout de même aussi, entre guillemets, ton mot à dire, sur ta façon
1189 de vouloir progresser.
- 1190 TANGUY 310 : C'est sûr. Bien de toute façon oui,... je pense que euh... Ca doit être
1191 valable pour tout le monde. On sent tout de même plus ou moins que si on a besoin de
1192 progresser ou pas. Après, moi je sais qu'il y a des gens qui m'ont dit : « non, moi en

²¹¹ Centre de Ressources Linguistiques

1193 anglais là, pour mes cours, ça me suffit, je n'ai pas besoin de plus... et je m'arrête là »...

1194 Moi, pour l'instant, je n'en suis pas là... parce que je débute aussi, c'est sûr. Je débute

1195 donc forcément, je ne peux qu'être demandeur aussi. Peut-être qu'à un moment donné je

1196 me dirais : « j'arrête. J'arrête, ça me suffit ; je suis à l'aise. Je n'ai pas besoin de plus,

1197 encore de grimper les échelons ». Peut-être, je ne sais pas.

1198 Tanguy 311 : Mais le fait que toi, tu arrives à te positionner, tu te dis : « j'aimerais bien

1199 faire ça...et j'aimerais bien faire ça », toi aussi ça te donne envie de progresser ?

1200 TANGUY 311 : Oui, c'est sûr. Oh bien, c'est sûr. Si on n'a pas envie, c'est clair que l'on

1201 ne progressera pas. C'est vrai hein... Ca, il ne faut pas se leurrer, hein... à mon avis. Non

1202 mais, il faut aimer ça déjà. Il faut aimer ça je pense... malgré tout.

1203 Tanguy 312 : C'est bien parce que tu termines par ce que tu avais commencé.

1204 TANGUY 312 : Oui ?

1205 Tanguy 313 : Il faut aimer ça.

1206 TANGUY 313 : Il faut aimer ça !

1207 Tanguy 314 : Parce que j'aime ça.

1208 TANGUY 314 : Que ce soit en français ou en anglais... même l'anglais, il faut aimer ça.

1209 Je sais que j'ai toujours aimé ça. Donc, c'est peut-être moins difficile pour moi,

1210 m'obliger... Enfin, m'obliger, de me fixer des buts au fur et à mesure. C'est peut-être

1211 pour ça aussi.

1212 Tanguy 315: Ok. Est-ce qu'il y a une question que je n'ai pas abordée ou que je n'ai pas

1213 posée?

1214 TANGUY 315 : Non. Non, non, je ne vois pas là.

1215 Tanguy 316 : Ok, bien, je te remercie beaucoup.

1216 TANGUY 316 : Moi aussi, c'est moi qui te remercie.

ANNEXE 7 : ENTRETIEN DE [AMELIE]

TRANSCRIPTION COMPLETE

Durée 1h03

- 1 Amélie 1 : Bon, on va commencer par la première question : Est-ce que tu peux
2 m'expliquer s'il te plaît qui tu es sur un plan professionnel ?
- 3 AMÉLIE 1 : Alors, [Amélie], je suis une ancienne militaire de l'armée de l'air que j'ai
4 quitté donc il y a maintenant à peu près une année.
- 5 Amélie 2 : huhum,
- 6 AMÉLIE 2 : Voilà, j'étais, je faisais partie de la branche des mécaniciens donc de l'armée
7 de l'air au niveau aéronautique donc dans la branche électrotechnique, plus simplement
8 je m'occupais de tout ce qui était partie électrique et partie électronique... du matériel
9 avion.
- 10 Amélie 3 : D'accord.
- 11 AMÉLIE 3 : Voilà, et lors de ma carrière j'ai eu l'occasion, lors de mes huit dernières
12 années d'être instructeur dans une structure donc purement militaire qui, dont le rôle était
13 de former tous les militaires affectés sur un aéronef, susceptibles de travailler dessus, que
14 ce soit tant au point de vue mécanicien, donc au niveau dépannage, entretien, pilotes,
15 moniteurs pilotes, élèves pilotes et ce qu'on appelle les pilotes abonnés.
- 16 Amélie 4 : D'accord. Au niveau de ton expérience professionnelle, tu es restée combien de
17 temps mécanicien ?
- 18 AMÉLIE 4 : Donc avant de passer instructeur, j'ai quand même passé 17 ans en tant que
19 mécano... mécanicien
- 20 Amélie 5 : D'accord, avec différentes expériences ?
- 21 AMÉLIE 5 : Avec différentes expériences de dépannage direct ce qu'on appelle en piste
22 donc travail direct sur les avions ou ce qu'on appelle du 2^{ème} échelon, c'est-à-dire de
23 l'entretien, de la modification etc., un travail beaucoup plus on va dire de fond
24 d'entretien, de réparation donc des avions.
- 25 Amélie 6 : Avec des responsabilités différentes ?
- 26 AMÉLIE 6 : Des responsabilités différentes au cours de la carrière puisque nous avons au
27 niveau militaire une évolution progressive des... au niveau des qualifications avec des
28 examens on va dire réguliers si on peut dire qui nous permettent de progresser de devenir

29 simple, on va dire de simple mécanicien exécutant à chef d'équipe, et éventuellement
30 après plus tard responsable soit d'un service soit d'une équipe un petit peu plus
31 importante

32 Amélie 7 : D'accord, est-ce que, est-ce cette expérience professionnelle est utile, t'a été
33 utile pour devenir instructeur après ?

34 AMÉLIE 7 : Je dirais même nécessaire, nécessaire parce que pour transmettre euh euh, on
35 va dire quelque chose, il est toujours important d'avoir soi-même l'occasion de travailler
36 sur le matériel déjà aéronautique en général, donc d'abord une expérience passée et
37 peut-être plus particulièrement sur celui sur lequel on doit enseigner et apprendre ne
38 serait-ce que de la théorie mais l'avoir vu un petit peu de plus près, sans pour cela
39 forcément avoir fait tout le tour de la question mais de savoir un petit peu exactement de
40 quoi on parle et d'avoir eu l'occasion vraiment, on va dire, de travailler sur le matériel à
41 proprement parlé.

42 Amélie 8 : Très bien, Donc tu as quitté l'E.E.T.I.S il y a à peu près un an, eh, toi ton métier
43 d'instructeur c'est d'enseigner dans ta spécialité ?

44 AMÉLIE 8 : Alors dans ma spécialité effectivement mais donc à une population diverse
45 puisque j'enseignais aussi bien à des mécaniciens de ma spécialité qu'à d'autres
46 mécaniciens... peut-être pas de manière aussi approfondie puisque ce n'était pas leur
47 métier propre comme aux élèves pilotes c'était, le but c'était de leur apprendre un petit
48 peu en gros comment fonctionnait leur avion dans chacune des parties pour mieux
49 appréhender eux leur métier à proprement parler.

50 Amélie 9 : Et pourquoi ces gens-là venaient en formation à l'E.E.T.I.S ?

51 AMÉLIE 9 : Alors d'une part, pour les élèves pilotes c'est dans le cursus de leur formation
52 donc puisqu'ils apprennent à Tours à passer à voler sur avion de chasse à proprement
53 parler, donc il est toujours nécessaire je pense pour l'expérience, puisqu'ils ont des
54 check-list, des listes réflexes, mieux... de mieux appréhender, on va dire, ce qu'ils
55 doivent faire, c'est-à-dire qu'à partir du moment où on comprend le pourquoi des choses,
56 il est peut-être plus facile de mémoriser et de ... et tout n'est pas forcément marqué dans
57 une check-list donc peut-être d'appréhender plus facilement les impondérables ce qui
58 permet d'apprendre à gérer un petit peu ce métier là.

59 Amélie 10 : D'accord. Tu étais instructeur à l'E.E.T.I.S quand ils ont basculé dans la
60 formation européenne ?

61 AMÉLIE 10 : Oui, tout à fait.

62 Amélie 11 : Est-ce que tu peux m'expliquer un petit peu pourquoi cette formation
63 européenne ?

64 AMÉLIE 11 : Alors d'une part, à l'époque puisque le premier rapprochement s'est fait
65 avec l'armée belge, puisque leur coût de formation pour les pilotes était importante pour
66 eux et que nous nous avions déjà une structure déjà adéquate et qui nous intéressait aussi
67 ce rapprochement au niveau aéronef pur, puisque leurs avions étaient plus élaborés que
68 les nôtres et donc avec ce rapprochement, chacun, chacune des parties y trouvait intérêt :
69 on forme leurs pilotes, ils nous prêtent leurs avions un petit peu plus élaborés. Je pense
70 que chacun y retrouve quelque chose et je pense que la France par ce biais là avait déjà
71 une envie peut-être de commencer justement à montrer aux autres que c'est possible et
72 que c'est possible de le faire éventuellement en France.

73 Amélie 12 : D'accord.

74 AMÉLIE 12 : Plus particulièrement.

75 Amélie 13 : Quelles on été les conséquences pour toi de ce basculement dans la formation
76 européenne ?

77 AMÉLIE 13 : Alors, grande panique peut-être au départ ! (petits rires)... Puisqu'on nous a
78 annoncé de but en blanc, bien que on avait un an pour se former à la langue anglaise.
79 Donc, au bout d'un an on devait être capable de faire nos cours... donc aux élèves pilotes
80 en totalité en langue anglaise, alors que bon... on approchait... même... la moyenne de
81 la quarantaine, voire de bien sonnante et rébuchante. Que nos formations donc d'anglais
82 scolaires étaient déjà très loin, et souvent très basiques. Pour ma part, je n'ai fait que
83 deux ans d'anglais, hein, en quatrième et en troisième, puisque ma première langue était
84 l'allemand, en étant alsacienne d'origine. Donc, petit vent de panique au départ. Mais
85 hum... Grand défi, on va dire, à l'arrivée, en songeant quand même que cela ne pouvait
86 être qu'enrichissant et ayant une fille d'âge scolaire, peut-être aussi me permettre de
87 pouvoir peut-être du coup pouvoir l'aider un petit peu plus de ce côté-là.

88 Amélie 14 : D'accord... et de démontrer que ce n'était pas impossible puisque toi, tu y es
89 arrivée ?

90 AMÉLIE 14 : Tout à fait, tout à fait ! Et puis comme la langue anglaise, et bien on va dire
91 que ces dernières années, a pris beaucoup d'ampleur justement au niveau technique,
92 informatique, etc. , devient incontournable et cela pouvait également me permettre
93 d'aider un petit peu ma fille. Cela ne pouvait être qu'un plus.

94 Amélie 15 : D'accord. Est-ce que, je suppose, que ça a été une étape très importante pour
95 l'E.E.T.I.S ?

- 96 AMÉLIE 15 : Oh oui, très !
- 97 Amélie 16 : Est-ce qu'il y en a eu d'autres qui ont été aussi marquante ?
- 98 AMÉLIE 16 : ... Non... Pas à ce point là... Je ne pense pas, non, non.
- 99 Amélie 17 : Et est-ce que tu vois d'autres étapes qui pourraient ... qui pourraient évoluer
- 100 dans ce registre, au niveau de l'E.E.T.I.S ou au niveau du formateur de l'E.E.T.I.S ?
- 101 AMÉLIE 17 : Bien de plus en plus on se rencontre... on se rend compte que ces dernières
- 102 années donc, bien ce prémisses d'école, on va dire, européenne, peut-être... multi...
- 103 multi... comment dirais-je...
- 104 Amélie 18 : Multinationale ?
- 105 AMÉLIE 18 : Multinationale, voilà... amène d'autres nations d'origines totalement
- 106 différentes, et qu'il va falloir que... l'anglais n'est peut-être pas non plus, on va dire, la
- 107 langue applicable par toutes ces nations extérieures mais devient incontournable et que
- 108 ça prend de l'importance, que ce soit chez les autres ou chez nous, donc vraiment
- 109 devenir, je pense,... un atout majeur, voilà !
- 110 Amélie 19 : Tu as au quoi comme différentes nationalités d'élèves ?
- 111 AMÉLIE 19 : Donc, bon... des belges, des... alors, des emiratis mais qui à l'origine, avant
- 112 que les élèves belges arrivent chez nous, nous avions un traducteur qui venait de
- 113 l'extérieur, ce qui alourdissait considérablement les cours, puisqu'il fallait parler en
- 114 français, faire quelques phrases. Le traducteur traduisait en anglais... donc c'était très
- 115 lourd à gérer. Il y avait aussi des... pas forcément... enfin des difficultés à faire passer
- 116 des nuances de ce que l'on voulait dire exactement ! Et puis inversement, quand ils
- 117 s'exprimaient, passer par le traducteur, etc., donc une déformation peut-être aussi de
- 118 l'information, une difficulté de contact et donc des cours très très lourds, on va dire, à
- 119 gérer.
- 120 Amélie 20 : Est-ce que le traducteur avait des compétences techniques particulières ?
- 121 AMÉLIE 20 : Oui, oui, tout à fait... Tout à fait, oui, oui... Heureusement, heureusement...
- 122 Je crois que, comme c'est très technique et qu'on sort complètement du domaine on va
- 123 dire, il faut une maîtrise de base on va dire d'anglais courant... faire des phrases, utiliser
- 124 un vocabulaire simple... et puis après il y a tout le vocabulaire technique bien sûr qui est
- 125 nécessaire.
- 126 Amélie 21 : D'accord... Mais à part les belges et les émiratis, donc après vous avez...
- 127 AMÉLIE 21 : Alors, on a eu... des allemands, qui avaient fait leur formation, une partie de
- 128 leur formation aux Etats-Unis. On eu euh... italiens, qu'est-ce qu'on a eu encore... Non,
- 129 je crois que pour moi, il me semble que c'est tout.

130 Amélie 22 : C'est déjà bien...

131 AMÉLIE 22 : Voilà, tout à fait. (petits rires)

132 Amélie 23 : Est-ce que tu peux me décrire une de tes séances typiques de cours pour ces
133 populations là ? Comment tu t'y prends ? Comment tu fais ?

134 AMÉLIE 23 : Alors, il a fallu d'abord au départ élaborer les cours en anglais. Donc, pour
135 se faire, durant l'année où nous nous sommes formés, j'ai eu la chance d'être aidée au
136 CLAS d'Avord, c'est-à-dire sur la base où on a fait notre petite formation d'anglais de
137 base, d'avoir un ancien collègue, d'une autre base, qui était formateur, donc instructeur
138 d'anglais, qui m'a bien aidée à démarrer un petit peu les cours, et au fur et à mesure...
139 disons que j'élaborais un petit peu des petites choses, m'a aidé on va dire à lancer un
140 petit peu un premier jet. Après, une fois le travail de formation accompli, ça a été en
141 permanence, avant les cours déjà, de prendre deux trois jours avant, me replonger dans le
142 cours en lui-même, de faire comme si je faisais le cours en fait, de chercher à améliorer,
143 de chercher en permanence à savoir comment je pourrais, m'exprimer, d'anticiper sur les
144 questions, c'est-à-dire par rapport au français, les élèves en général, quels types de
145 questions ils posaient, donc trouver aussi un petit peu comment expliquer les choses ou
146 anticiper sur des fonctionnements, on va dire, un petit plus poussé sur des questions .
147 Tout ça par contre avec ton aide, Fred, puisqu'à partir de ce moment là, tu es venu nous
148 rejoindre. Donc, il y a eu ça. Ca, c'était avant les cours. Donc, entre chaque cours, bien
149 sûr, il y a eu du travail, on va dire, annexe : des questions à poser ou des petits travaux
150 mais c'est toujours systématiquement bien m'imprégner pour avoir plus de faciliter, on
151 va dire, à m'exprimer et avoir... à rentrer vraiment dans le bain, pour qu'au moment du
152 cours, on soit plus dans le... je ne dirais pas dans la réflexion anglaise... mais on
153 toujours tendance à penser français puis à traduire en anglais... mais à être dans une
154 mécanique de fluidité d'expression... enfin du moins d'essayer dans un premier temps.

155 Amélie 24 : Une espèce d'échauffement linguistique ?

156 AMÉLIE 24 : Voilà, tout à fait ! Echauffement linguistique pour s'imprégner. Et puis
157 après, une fois en cours donc, de s'appuyer sur ce qu'on appelle trois-le trois-colonnes,
158 qui est déjà la base d'un instructeur même en français. Donc, on a une première colonne
159 qui concerne les titres... de ce qu'on va parler, les différents paragraphes. La deuxième
160 colonne, c'est ce que l'élève doit retenir, donc c'est l'essentiel du cours, les points clefs.
161 La troisième colonne, normalement, c'est ce qui sert à l'instructeur pour faire son cours,
162 des exemples, tout ce qui lui permet en fait de s'exprimer. Donc, pour moi, cette
163 troisième colonne, elle était gigantesque (petits rires) puisque cette troisième colonne,

164 elle était d'une certaine manière un petit peu rédigée avec des mots-clefs, pour qu'en cas
165 de panne sèche, au moment où... je n'avais qu'un coup d'œil à jeter pour retrouver avec
166 quelques mots clefs techniques de quoi m'exprimer, de quoi poursuivre mon cours.

167 Amélie 25 : Cette troisième colonne, c'est ce qui permet à l'instructeur de s'appropriier le
168 cours ?

169 AMÉLIE 25 : Voilà, tout à fait !

170 Amélie 26 : De se le personnaliser en prenant des exemples qui lui parlent...

171 AMÉLIE 26 : Tout à fait, tout à fait... Mais en français, c'est plus facile, parce qu'on a...
172 (silence puis rires) le langage courant, on sait ce qu'on va dire, on a nos exemples. En
173 anglais, bien, il y a toute la phraséologie certes, tous les vocabulaires techniques à
174 retenir ce qui n'étaient pas facile, voilà. Et puis bien sûr, on s'appuyait sur des aides
175 pédagogiques informatisées, qui je pense a eu encore plus d'importance à ce niveau là,
176 puisque joint à la parole, il y avait un effet visuel. Donc, même pour les élèves qui ne
177 comprenaient peut-être pas entièrement, on va dire, l'ensemble de la phrase ou de
178 quelques phrases, le fait d'avoir en même temps le visuel permettait quand même de
179 mettre des mots plus facilement, de faire le lien facilement, avec les erreurs de
180 phraséologie que l'on pouvait faire, surtout au début... puisque au fur et à mesure quand
181 même, on s'améliore, voilà, on s'exprime un petit plus facilement. Donc, ça je crois que
182 ça a été encore plus important peut-être, même si c'est quelque chose que l'on utilisait en
183 français aussi. Cela n'a rien changé du tout mais cela a aidé encore plus à ce niveau là.

184 Amélie 27 : Pourquoi utiliser... enfin... pourquoi utiliser le trois-colonnes et puis le vidéo
185 projecteur, enfin, les A.P.I ? Toi, ça te permet de passer de la théorie vers quelque chose
186 d'un peu plus concret ?

187 AMÉLIE 27 : Un petit peu plus concret, oui, parce que bon, les élèves pilotes, ce n'est pas
188 une population qui n'est pas amenée à être mécanicien, qui n'a pas une formation
189 forcément mécanicienne. On a aussi deux catégories d'élèves pilotes. On a les directs,
190 qui ont une formation plus poussée...

191 Amélie 28 : D'ingénieur...

192 AMÉLIE 28 : Voilà, d'ingénieur, donc des connaissances techniques un petit peu plus
193 poussées. Et puis on a les ... les petits jeunes qui sortent avec un niveau BAC, donc qui
194 sont recrutés plus sur leurs capacités, on va dire, leurs aptitudes au pilotage que leur
195 bagage, on va dire,... scolaire. Certains viennent de milieux très... enfin l'équivalent
196 d'un BAC C, etc. donc très généralistes, donc pas trop de notions techniques, donc pas
197 évident pour eux, surtout pour les français qui suivaient ces cours, d'associer des

198 problèmes techniques... des vocabulaires techniques déjà en français... et puis alors,
199 passer en anglais, avec le niveau d'anglais scolaire bien sûr bien connu chez les
200 français...Voilà...

201 Amélie 29 : Donc, toi, cela te permettait à toi de mieux faire passer...

202 AMÉLIE 29 : L'information, oui, voilà.

203 Amélie 30 : Concrètement ce que ça donne sur l'avion ?

204 AMÉLIE 30 : Tout à fait.

205 Amélie 31 : Ca se passe comme ça et comme ça... C'est à la limite...

206 AMÉLIE 31 : On dégrossit un petit peu la situation. On les met un petit peu... on leur
207 présente les choses dans leur globalité.

208 Amélie 32 : Très orienté sur la pratique finalement ? Toi, à la fin, tu leur expliques
209 comment ?

210 AMÉLIE 32 : La, la... la pratique... on leur explique comment fonctionne en gros leur
211 avion, comment il réagit. Pourquoi dans leur check-list, ils ont à faire telle ou telle...
212 manipulation ? Parce qu'il y a des raisons techniques, parce que les choses ne se font pas
213 forcément par hasard. Donc, en comprenant pourquoi les choses se passent comme ça,
214 pourquoi il faut faire telle manipulation, à tel moment, ou suite à l'allumage d'un voyant
215 de panne, etc., permet peut-être pour eux de mieux appréhender, de mieux le faire, de
216 meilleurs réflexes. Et en cas de... on va dire de petites choses techniques, qui ne sont pas
217 habituelles, peut-être, d'avoir... d'arriver à analyser un petit peu plus facilement les
218 choses que purement et simplement apprendre et faire, quoi.

219 Amélie 33 : De la connaissance théorique sur laquelle tu t'appuies...découle un savoir
220 pratique...

221 AMÉLIE 33 : Voilà, tout à fait...

222 Amélie 34 : Et comment tu vérifies qu'ils ont bien compris ce savoir pratique ?

223 AMÉLIE 34 : Alors euh, mon cours s'articulait généralement en deux parties, deux
224 journées différentes : une après-midi et le lendemain matin. Donc d'une part, le
225 lendemain matin, avant de continuer à faire le cours, on appelait un petit 'star quiz', c'est-
226 à-dire que je posais des questions et je demandais aux élèves donc d'essayer de me
227 répondre et de voir finalement s'ils avaient finalement bien compris ce qui avait vu la
228 veille, et surtout bien sûr sur les points essentiels, on va dire les points clefs, pas
229 forcément sur les petits détails techniques, mais sur ce qui était nécessaire pour eux.
230 Donc, ça permettait déjà de voir, de lever éventuellement les... incompréhensions qui
231 auraient pu en découler, parce que des fois le soir, ils révisent, la nuit se passe et il y a

232 parfois des petits décalages qui se font. On croit avoir compris sur le moment et puis
233 finalement après réflexion, on n'a pas si bien compris que ça. Donc, cela permettait le
234 réajustement. Et puis bien sûr en final de la formation, ils avaient des tests sous forme de
235 QCM, qui permettaient d'une part de voir s'ils avaient effectivement acquis les notions
236 suffisantes et puis bien sûr après, même si leurs erreurs étaient minimes, de les reprendre
237 de leur dire : « là, tu as répondu ça, mais en fait c'était ça », de bien faire une petite
238 correction orale pour être sûr en fait de lever tout doute et puis corriger pour ne pas qu'ils
239 restent avec une erreur dans... on va dire...

240 Amélie 35 : dans la besace...

241 AMÉLIE 35 : Oui voilà... (petits rires)

242 Amélie 36 : Le star quiz, tu le faisais à l'oral ?

243 AMÉLIE 36 : A l'oral, oui, uniquement, parce que le temps imparti ne me permettait pas
244 de le faire à l'écrit.

245 Amélie 37 : Et ce star quiz, c'est toi qui décidait des questions que tu allais poser ?

246 AMÉLIE 37 : Tout à fait...

247 Amélie 38 : C'est toi qui établissait les questions et c'est toi qui débriefait ?

248 AMÉLIE 38: Voilà, tout à fait, oui, oui...

249 Amélie 39 : Donc cela nécessite une grande interaction entre toi et tes élèves ?

250 AMÉLIE 39 : Voilà, ce qui a été très difficile en fait au départ. Les tous premiers cours,
251 cela a été très difficile, parce que c'était difficile pour moi de s'exprimer pour moi quand
252 même et puis difficile aussi aux élèves après de répondre. Pour répondre correctement, il
253 faut comprendre la question, et puis moi, de comprendre aussi ce qu'ils voulaient me dire
254 pour être sûr que je comprenne bien de quoi ils parlent, et puis savoir s'ils disaient... s'ils
255 donnaient une réponse correcte ou s'il fallait que je corrige...

256 Amélie 40 : D'accord. Les star quiz, comme les tests de fin de stage, c'est toi qui
257 établissait les questions ?

258 AMÉLIE 40 : Alors, les questions... les star quiz, oui... les questions de fin de stage, en
259 fait, on s'est basé au départ sur les questions qui étaient en français au départ...

260 Amélie 41 : Qui étaient préparées par vous ?

261 AMÉLIE 41 : Oui, tout à fait. A l'origine, les batteries de tests tournaient déjà... Donc, on
262 s'est basé là-dessus ; on a 'remixé' un petit peu. On en a profité pour re-élaborer
263 certaines questions et... pour les transformer en anglais, puisque bon, au départ, ça n'a
264 pas été... ce n'est pas une chose facile de créer comme ça de but en blanc des questions.

- 265 Et puis après, au fur et à mesure, dans les différentes formations, ils ont essayé d'élaborer
266 des nouveaux tests, etc.
- 267 Amélie 42 : C'est-à-dire que tu n'as pas uniquement un travail de... de formateur, mais tu
268 conçois aussi l'évaluation et tu la corriges ?
- 269 AMÉLIE 42 : Voilà, tout à fait...
- 270 Amélie 43 : Tu fais vraiment l'ensemble ?
- 271 AMÉLIE 43 : Du début jusqu'à la fin...
- 272 Amélie 44 : D'accord. Pour faire cours donc, tu m'as expliqué que tu utilisais ton trois-
273 colonnes...
- 274 AMÉLIE 44 : Huhum...
- 275 Amélie 45 : que tu utilisais ton vidéo projecteur pour avoir des animations pour rendre les
276 choses un petit peu plus concrète. Est-ce que tu utilises d'autres choses, par exemple du
277 matériel, des pièces détachées de l'avion... ?
- 278 AMÉLIE 45 : Oui, tout à fait... alors, il y avait aussi le rétroprojecteur avec ce que l'on
279 appelle des transparents, avec des schémas qui là du coup sont statiques, ou des petites
280 choses qui permettent de faire des petits rappels, et bien sûr, on a du matériel technique
281 d'avion, déclassé... ce que l'on appelle 'déclassé instruction', qui ne sert plus au niveau
282 aéronautique et qui permet, on va dire, de montrer, à quoi ça ressemble, de pouvoir
283 montrer un petit fonctionnement un petit peu plus succinct, de voir à quelle partie de
284 l'avion cela correspond...
- 285 Amélie 46 : et aux élèves aussi d'avoir une bonne représentation de ce que c'est par
286 exemple, une barre bus... Ils imaginaient cela comme une boîte tout petite et au final, on
287 se rend compte que...
- 288 AMÉLIE 46 : Voilà, voir un petit peu en réalité ce que c'est... Bon alors, on fait des
289 analogies aussi des fois avec du matériel... par exemple, en électricité, des fusibles, des
290 boîtes de disjonctions d'une maison... d'accord. Les gens voient un peu ce que cela
291 représente dans une maison, et nous on fait le parallèle avec un élément concret de
292 l'avion. Cela permet de voir exactement ce que c'est.
- 293 Amélie 47 : Dans le hall maquette que l'on utilise à l'E.E.T.I.S, toi, tu n'as pas de
294 matériel ?
- 295 AMÉLIE 47 : Alors, je n'avais pas matériel direct, mais en temps qu'électricienne, on
296 touche à toutes les parties de l'avion. Donc, en fait on est concerné par tous les matériels,
297 c'est-à-dire autant les commandes de vol, donc même s'ils voient la partie mécanique
298 avec les instructeurs purement mécaniciens, ils la revoient avec moi pour les problèmes

299 électriques... Tout est en liaison, donc en fait on ne peut pas dire que chacun a une
300 maquette pour soi... C'est toujours un travail d'équipe : sur un avion, il y a plusieurs
301 spécialités, même si elles ont été regroupées, mais il y a toujours bien sûr ... quand il y a
302 de l'électricité, il y a de la mécanique. Quand il y a de la mécanique, il y a de
303 l'électricité, etc. Pareil pour le moteur, on parlait du moteur...puisque'il y a des parties qui
304 nous intéressaient purement nous les électriciens, donc il y a toujours une interaction :
305 soit le moteur, soit l'avion. Les différentes maquettes nous intéressent, le carburant,
306 pareil... C'est toujours un travail qui vient se rajouter à celui des autres spécialités. Il y a
307 un croisement toujours d'informations et bien sûr on retourne toujours aux... on retrouve
308 toujours les mêmes éléments mais on précise des particularités. On ne s'appesantit pas
309 sur les parties mécaniques, mais du coup plus électriques...

310 Amélie 48 : Ce qui fait qu'un même matériel, vous l'abordez plusieurs fois...

311 AMÉLIE 48 : Mais de manières différentes

312 Amélie 49 : Avec des points de vues différents, soit sur un point de vue mécanique, soit
313 motoriste, soit électrique...

314 AMÉLIE 49 : On commence toujours par un point de vue mécanique pur et après les autres
315 spécialités viennent se greffer, puisque la mécanique, c'est quand même l'ossature de
316 l'avion et après on vient greffer. Ils ont déjà la base mécanique et on rajoute au fur et à
317 mesure les différentes parties. Donc, effectivement, on voit les mêmes, on va dire... les
318 mêmes éléments de l'avion, mais sous des vues différentes.

319 Amélie 50 : Ce qui traduit aussi un travail d'équipe entre les différents instructeurs...

320 AMÉLIE 50 : Tout à fait, tout à fait...

321 Amélie 51 : D'après toi, pour toi, quelles sont les compétences nécessaires pour être
322 instructeur à l'E.E.T.I.S ? ... Qu'est ce qu'il faut savoir faire ?

323 AMÉLIE 51 : Bon, l'expérience, on en a parlé. Ca il me semble que ça, c'est
324 indispensable.

325 Amélie 52 : L'expérience professionnelle ?

326 AMÉLIE 52 : L'expérience professionnelle.

327 Amélie 53 : Le fait d'avoir été mécanicien...

328 AMÉLIE 53 : Voilà, tout à fait...Pendant un certain nombre d'années... de préférence déjà
329 un petit peu sur l'avion sur lequel on fait les cours, ce qui est un mieux, un plus. Mais au
330 moins avoir suffisamment d'expérience. Après, je crois 'avoir envie', envie de faire
331 cours, envie de partager, envie de donner quelque chose aux autres...

332 Amélie 54 : D'échanger ?

- 333 AMÉLIE 54 : Voilà, d'échanger bien sûr... Puisque quand on donne, on attend toujours
334 quelque chose en retour ... des questions ou un dialogue, etc. ... de transmettre quelque
335 chose, d'avoir envie de communiquer ! Voilà, de communiquer avec les autres !
- 336 Amélie 55 : Puisque tu utilises le terme communiquer, le fait que vous ayez basculé en
337 formation européenne, cela a nécessiter quoi comme compétence supplémentaire ?
- 338 AMÉLIE 55 : Oh bien justement ce goût de communication est important parce que
339 d'apprendre une nouvelle langue, si on a déjà pas envie de communiquer au départ, cela
340 nécessite un effort important.
- 341 Amélie 56 : D'accord...
- 342 AMÉLIE 56 : Donc l'envie de communiquer, elle s'avère nécessaire pour ce genre de
343 situation. Quand vous avez en face de vous quelqu'un qui ne comprend pas un mot de
344 français, la communication prend là tout son sens...
- 345 Amélie 57 : Et est-ce que cela fait aussi appel à la pédagogie ?
- 346 AMÉLIE 57 : D'une certaine manière c'est lié, oui. Mais la pédagogie, si on ne l'a pas en
347 français, on ne l'aura pas en anglais.
- 348 Amélie 58 : Huhum...
- 349 AMÉLIE 58 : Bon, par contre au niveau anglais... On va l'appliquer, on va dire... enfin
350 moi, j'ai appliqué la même démarche du cours, le même processus du cours en anglais
351 qu'en français. Ce qui a changé, c'est la langue. La pédagogie, la continuité du cours a
352 été exactement la même ; la structure du cours au départ a été exactement la même,
353 puisque là, ça n'a pas été un changement de pédagogie à concevoir, mais un changement
354 de langage et de communication pure.
- 355 Amélie 59 : D'accord. Est-ce que le fait de basculer en formation européenne, ça demande
356 une grande réactivité ?
- 357 AMÉLIE 59 : Oh bien là oui, oui parce qu'on nous a donné qu'un an. Un an, ça paraît long
358 mais en même temps, c'est très très court. Puisqu'un an pour acquérir un niveau
359 d'anglais suffisant, pour faire... pour communiquer, dialoguer, donc certes maîtriser un
360 petit peu l'anglais, et surtout aussi maîtriser le langage technique. Et puis, ce qui se
361 rajoute, c'est que ce n'est pas le tout de savoir faire des phrases en anglais, mais
362 d'acquérir un minimum de vocabulaire pour s'exprimer et de rajouter le vocabulaire
363 technique. Donc, effectivement, une réactivité... oui, oui !
- 364 Amélie 60 : Très bien. Est-ce que tu peux me raconter un petit peu comment tu as été
365 formée en anglais à l'E.E.T.I.S ? Depuis la mise en place...

366 AMÉLIE 60 : Voilà. Alors dès que l'on nous a parlé de ça, dès le mois qui a suivi, on est
367 parti déjà deux semaines à Avord. Premier stage, on va dire, pour dégrossir la situation.
368 On nous a classé donc par groupe, en ayant un petit test d'entrée, pour savoir déjà à quel
369 niveau on se situait. Donc, on a fait là, de l'anglais courant, c'est-à-dire de la grammaire,
370 de l'orthographe, de l'oral, beaucoup d'oral... sous forme aussi de petites scènes, etc. ,
371 d'interactions, beaucoup de dialogues entre les élèves, hein... de communication,
372 vraiment pour essayer de s'exprimer à l'oral un maximum, etc. Donc, ça s'était les
373 quinze premiers jours, pour dégrossir. Juste avant ces quinze jours quand même, sur la
374 base de Tours, on a bénéficié de quelques cours déjà de, de remise en train par le ...
375 Comment ça s'appelle déjà ?...

376 Amélie 61 : Le CILA ?

377 AMÉLIE 61 : Oui, le CILA... Donc, là ça a été de l'anglais pur, pareil, reprendre on va
378 dire les basiques de conjugaison. Ça a permis un petit, on va dire, de remettre la machine
379 en route avant d'aller, avant d'aller à Avord où l'a on a approfondi pendant quinze jours.
380 Le mois de décembre... donc, ça s'était au mois de septembre, ... le mois de décembre,
381 deuxième coup, stage donc pareil, quinze jours d'anglais... Entre temps,
382 personnellement, mon mari m'enregistrait sur la Cinq les cours méthode Victor le matin,
383 et le soir, quand je rentrais du boulot, une fois que la petite était au lit, bien, c'était mettre
384 la cassette donc euh... noter, arrêter, écouter un mot, regarder dans le dictionnaire, etc.,
385 du travail de ce côté-là.

386 Amélie 62 : Tu faisais tes devoirs...

387 AMÉLIE 62 : Voilà, un petit peu... Aussi, je me suis dégagé des moments pour
388 commencer à ... c'est là que j'ai commencé un petit peu à plancher sur, on va dire,
389 commencer à traduire en gros mes cours en anglais. Donc, je faisais parvenir au CLAS
390 d'Avord, à mon collègue. Donc après le deuxième stage d'anglais, qui nous a bien bien –
391 je dirais – mis sur les rails, on a fait une petite évaluation, qui... je ne sais plus comment
392 on l'appelait, euh... donc un petit examen écrit et oral, donc qui a permis un petit peu de
393 se situer sur différents domaines, de voir quand même que l'on avait un petit peu
394 progressé par rapport à notre niveau d'entrée. Et puis, nous avons eu un troisième stage...
395 qui là était purement ciblé, donc toujours de quinze jours, sur l'avion, le domaine
396 purement technique, aéronautique et on a travaillé donc par petits groupes sur ce dont on
397 allait parler, hein... que ce soit au niveau rédaction, au niveau expression,

398 communication, etc. Donc, on était par petits groupes avec un instructeur d'anglais,
399 d'anglais purement technique aéronautique. Et puis toujours entre temps ce cursus de
400 préparation de cours... qui a suivi. Et puis euh, il a eu ton arrivée Fred à l'E.E.T.I.S, ce
401 qui nous a permis d'une part d'avoir vraiment d'avoir quelqu'un sous la main (petits rires)
402 euh... d'une part pour les cours que tu nous a fait qui étaient des cours pour arriver à
403 s'exprimer, à écrire, à se former en langue anglaise pure, dans un premier temps, parce
404 que c'est tout de même la base, etc. Mais après aussi le soutien technique parce que, si tu
405 te rappelles bien, je te sollicitais assez régulièrement d'une part pour un entraînement en
406 cours, c'est à dire pendant un petit moment faire comme si on était en cours, et puis tu
407 reprenais le vocabulaire, tu posais des questions, etc. Hum... Et puis après sur la
408 continuité d'élaborer donc ces fameux cours: comment on peut vraiment précisément
409 traduire ou exprimer certains euh...

410 Amélie 63 : Certaines nuances?

411 AMELIE 63 : Certaines nuances techniques etc. Bon, après ce travail – on va dire – de
412 peaufinage, d'élaboration finale qui s'est faite, bien... pour démarrer déjà... et après bien,
413 tout au long des années qui ont continuées après, on a fait... bien, on n'a pas cessé
414 d'améliorer d'améliorer, de rajouter - on va dire - une 'petit louche' à l'édifice et
415 permettre, je pense, avant que je parte à une... je pense que j'étais arrivée à une certaine
416 fluidité d'expression: on est beaucoup plus à l'aise, on maîtrisait suffisamment de
417 vocabulaire, de phraséologie de langue anglaise pure, le vocabulaire technique était
418 relativement acquis dans son ensemble pour permettre donc plus facilement une
419 communication avec les élèves. Donc, un cours beaucoup plus fluide, euh... pouvoir
420 répondre plus facilement aux questions et puis d'arriver à une communication, que ce soit
421 tant pour les élèves français ou étrangers, belges, vraiment...

422 Amélie 64 : D'accord, donc en fait il y a une formation initiale...

423 AMÉLIE 64 : Huhum

424 Amélie 65 : et après une formation continue... ?

425 AMÉLIE 65 : Continue voilà... qui est nécessaire hein... Au bout d'un an, on avait acquis
426 votre niveau, mais ce niveau, il était très basique. Le premier cours que l'on a fait, c'était
427 quand même on va dire entre guillemets 'à l'arrache'. Donc, il était nécessaire, oui, oui,
428 de continuer. Alors de manière personnelle aussi par... je mettais abonnée à une revue
429 anglaise, c'était 'Today in English' et puis euh... et puis l'autre je ne sais plus...

430 Amélie 66 : 'Vocable'?

431 AMÉLIE 66 : Non, pas 'Vocable'... Je ne sais plus... Donc à titre personnel, pareil, on
432 travaille, toujours ce travail de fond en lui même que ce soit avant les cours, les jours
433 avant ou en continu, par petits temps...

434 Amélie 67 : Lorsque l'on travaillait ensemble, comment tu qualifierais notre travail
435 d'équipe? Est-ce que tu avais l'impression d'être prof-élève ou faire plus...

436 AMÉLIE 67 : Ah non non! Une équipe!... Une équipe, il n'y avait pas de prof-élève. On
437 était là pour, toi pour essayer de nous faire passer quelque chose, nous enrichir... en
438 vocabulaire, dans la facilité d'expression, et nous pour emmagasiner un maximum de
439 choses. Non, non, ce n'était pas du tout une relation...

440 Amélie 68 : Je vais faire un parallèle avec ma façon de faire cours et toi, ta façon de faire
441 cours: tout à l'heure tu expliquais que tu parlais de la théorie et après tu essayais de
442 démontrer plus dans la pratique ce qui se passait...

443 AMÉLIE 68 : Huhum

444 Amélie 69 : Euh... est-ce que selon toi on a fait la même chose, c'est à dire qu'au début, on
445 a fait de l'anglais pur dans ma salle de cours puis au fur et à mesure, moi je t'ai
446 accompagné...

447 AMÉLIE 69 : Tout à fait, oui... Oui parce que, bon bien, pour arriver à un moment donné à
448 avoir une facilité d'expression, il faut nécessairement passer par des basiques, des
449 exercices, de la grammaire, du vocabulaire, etc. Euh... ce n'est pas toujours très drôle,
450 au départ (petit rire) mais c'est... il me semble que c'était de toute façon nécessaire, ce qui
451 a permis aussi après plus facilement de s'exprimer,... d'arriver à acquérir les nuances
452 entre l'usage du présent, du prétérit, etc., du present perfect...

453 Amélie 70 : Des nombres...

454 AMÉLIE 70 : Oui... oui... (petit rire) Donc c'était nécessaire. Quand on s'exprime en cours,
455 le vocabulaire... il y a des nuances en anglais que... l'on a pas forcément en français ou
456 qui nous semble plus logiques dans leurs manières de s'exprimer, puisque nous, on a des
457 petites nuances de vocabulaire qui nous paraissent à nous très basiques et que là, on ne
458 maîtrise pas en anglais. C'est justement d'avoir vraiment le verbe aussi qui va avec ce
459 que l'on veut dire... hein... Il y a des choses dans l'avion qui sont obligatoires,
460 nécessaires. Il y a des choses qui sont, on va dire, qu'il faudrait faire tout simplement, etc.

461 , des petites nuances comme ça de langage qui en français semblent évidentes puisqu'on
462 utilise le vocabulaire...

463 Amélie 71 : Ça va sans le dire...

464 AMÉLIE 71 : Ça va sans le dire, enfin, la façon dont on s'exprime forcément, on
465 comprend. En anglais, hum... si on se trompe de verbe, la nuance a son importance
466 quoi...

467 Amélie 72 : Le fait que je t'ai accompagné lorsque tu as fait très premier cours, est-ce que
468 ça t'a été profitable?

469 AMÉLIE 72 : Ah oui, parce qu'on sent qu'on a une béquille quand même... (petite rire) On
470 a une béquille et je , souviens-toi, je faisais souvent appel à toi aux moments où on butte
471 parce que, au départ on pense français et dans la tête on essaie de traduire la phrase en
472 français et puis bien sûr à un moment donné ça coince hein... Parce que la traduction
473 comme ça littérale, on va dire au coup par coup, il nous manque toujours un mot de
474 vocabulaire. Donc au départ, cela a été très très utile. Pour comprendre aussi, quand on
475 avait nos premiers élèves belges, puisque eux s'exprimaient parfaitement. Pour
476 comprendre aussi dans leurs esprits, tu as fait l'interface. Non non, c'était plus important
477 et puis on se sentait plus soutenu et...

478 Amélie 73 : Un travail donc d'accompagnement?

479 AMÉLIE 73 : Ah oui oui oui... Tout à fait

480 Amélie 74 : D'accord. Tout à l'heure tu... tu as dit 'oui, on pensait en français pour
481 s'exprimer en anglais', est ce qu'il t'arrivait après avec l'expérience de devoir faire cours
482 en français et tu n'arrivais plus à...

483 AMÉLIE 74 : Oui oui oui... puisque l'imprégnation pour vraiment dire, pour vraiment se
484 roder, j'y travaillais régulièrement dessus. Et il m'arrivait fréquemment à un moment
485 donné que arrivé en français, je ne trouvais plus le mot... le vocabulaire justement... en
486 français, ce qui paraissait un petit peu (petit rire) paradoxal... Parce qu'on avait tellement
487 de mal de passer du français à l'anglais... donc c'était quand même un signe que les
488 choses avançaient... On se pose quand même des questions (rires) Voilà mais ça
489 revenait... Cela faisait partie de la partie on va dire... humoristique du cours, mais
490 effectivement cela arrivait. (petit rire)

491 Amélie 75 : Est ce que tu penses que la formation que tu as reçue t'a amenée à tes limites
492 ou est ce que tu penses que tu aurais pu aller encore plus loin mais que la formation que
493 l'on t'a offerte... ne te permettait pas d'aller plus loin?

494 AMÉLIE 75 : Oh non non non. Je pense que j'aurais pu aller plus loin.... Hum bon certes,
495 j'ai pris ma retraite donc l'aventure s'est arrêtée et c'est vrai que depuis un an, je n'ai pas,
496 comment dire... continuer, continuer dans l'élan, ce qui est vrai, est dommage... et non
497 non, je pense que si j'étais restée, oh oui il y a encore... il y avait encore plein plein de
498 choses à faire...

499 Amélie 76 : Alors qu'est ce que toi tu aurais vu qui aurait pu t'être utile pour progresser?

500 AMÉLIE 76 : (Silence) Oh bien encore bon... L'écrit est une chose, certes parce que c'est
501 utile aussi de savoir écrire... Mais dans l'expression orale, je me rends compte avec le
502 recul... je me dis qu'en reprenant mes anciens cours, en me ré-entraînant, je serais capable
503 de refaire. Mais je me rends compte que ce que j'ai acquis en langue anglaise pure, c'est à
504 dire courante, arriver à s'exprimer, quelqu'un vous pose une question dans la rue, de
505 s'orienter, ne serait ce que de trouver un chemin... je pense que j'aurais beaucoup de mal
506 maintenant à me... à refaire on va dire, à avoir une fluidité d'expression. J'arriverai peut-
507 être à m'exprimer, la personne arriverait peut-être à me comprendre, enfin ce serait plus
508 du 'baragouinage' qu'autre chose... Il y a le côté quand même où c'était basé sur le...
509 l'objectif, c'était quand même LE cours.

510 Amélie 77 : Huhum

511 AMÉLIE 77 : Voilà, donc arriver à s'exprimer, arriver à faire cours... Donc même si on
512 s'exprimait sur des sujets totalement différents pour acquérir une aisance de parole, un
513 vocabulaire autre, le but du jeu c'était quand même le cours. Donc... il y avait encore des
514 progrès et en cours à faire, ça c'est sûr, mais après sur l'anglais. Ce n'est pas en quelques
515 années comme ça, sorti du domaine de cours, on n'avait pas trop trop de moyens... si si
516 de temps en temps, quand on croisait les élèves, quand ils venaient. Mais de manière on
517 va dire continue, malheureusement, on n'a pas cette possibilité de continuer... on va dire
518 déjà à entretenir l'anglais que l'on pratiquait...

519 Amélie 78 : Donc, d'une part, je dirais qu'il y a un contraste entre ce que tu sais faire en
520 anglais sur un plan professionnel

521 AMÉLIE 78 : Oui

- 522 Amélie 79 : Et sur l'anglais de tous les jours
- 523 AMÉLIE 79 : Oui oui oui...
- 524 Amélie 80 : Et d'autre part le fait que... comme tu ne fais pas cours tous les jours en
525 anglais, tu as un petit peu tendance à perdre un petit peu...
- 526 AMÉLIE 80 : Ah oui oui oui, c'était... c'était à chaque fois s'y remettre. C'est pour ça que je
527 faisais deux trois jours avant de m'y remettre parce que... ce n'était pas acquis-acquis
528 quoi... Je veux dire le niveau d'anglais atteint n'était pas suffisant pour, on va dire,
529 maintenir le niveau; il fallait en permanence, on va dire, ré-alimenter la machine. C'était
530 pas... dès que l'on ne pratique plus... arrivé à un certain stade peut-être, on arrive
531 suffisamment à maîtriser les bases pour retrouver très facilement. Là, c'était chaque fois...
532 une remise dans le bain... pour maintenir le niveau et essayer aussi à chaque fois de
533 progresser.
- 534 Amélie 81 : Est-ce que... est ce que le fait de travailler, j'allais dire dans un milieu
535 européen mais franco-français,... entre guillemets 'pénalise' cela ou pas?
- 536 AMÉLIE 81 : Oui, parce qu'on a pas d'autres moyens, à part les cours, de s'exprimer... à
537 part les cours avec toi ou les cours avec les élèves. Mais voilà, on n'est pas confronté
538 justement à l'obligation, on va dire, de se débrouiller... Voilà, en dehors de ça, l'anglais...
- 539 Amélie 82 : Est-ce que si tu avais été immergée dans un bain ?
- 540 AMÉLIE 82 : Ah purement anglais? Ah oui oui!
- 541 Amélie 83 : Anglophone...
- 542 AMÉLIE 83 : Ah oui oui. Et puis là, on est obligé donc là on n'a pas le choix. Oh oui, là je
543 pense que là on progresse le mieux, au contraire. On est obligé; on n'a pas le choix.
- 544 Amélie 84 : Et ce serait plutôt dans un contexte professionnel, par exemple un... soit un
545 ETTIS étranger ou alors un escadron étranger? Ou plutôt dans un contexte général, je ne
546 sais pas, dans une famille...
- 547 AMÉLIE 84 : Oh bien là, en restant au niveau professionnel, non non, purement au niveau
548 professionnel pur, pour ce que l'on devait faire hein. Après, il y a quand même le
549 contexte effectivement on va dire anglais courant où là, il faut sortir du domaine
550 professionnel et effectivement aller dans un domaine purement [inaudible] ou autre, mais
551 s'immerger effectivement dans de l'anglais courant. Je pense que ce sont deux domaines
552 différents et nécessaires d'avoir un anglais minimum pour s'exprimer en technique, mais

553 après le technique reste le technique,... aussi bien militaire, donc cela reste un domaine
554 particulier...

555 Amélie 85 : Qui n'est pas facile à 'caser' tous les jours...

556 AMÉLIE 85 : Oui, voilà tout à fait...

557 Amélie 86 : D'accord, est-ce qu'avant de travailler à l'E.E.T.I.S, est-ce que tu avais souvent
558 eu besoin de l'anglais?

559 AMÉLIE 86 : Alors, j'ai eu l'occasion, suite à ... bon alors pas au niveau je vais dire
560 interarmées pur, au niveau opérations extérieures... j'ai toujours été dans des domaines...
561 en Italie éventuellement, avec les italiens, mais bon, italiens et français, on arrivait plus
562 ou moins à se comprendre, on est latin on va dire... Mais lors d'un échange inter-escadron
563 avec des anglais, où là on s'est retrouvé alors... de part et d'autres, eux ne sachant pas un
564 mot de français et nous un mot d'anglais... dans une situation au niveau échange
565 technique... bon, on avait toujours le même type d'avion, donc on arrivait toujours à par
566 des gestes à communiquer un petit peu, mais c'était très restreint en fait, et puis après
567 quand on a eu l'occasion un petit de visiter, on va dire, lors d'un week-end à Londres, et
568 bien... pour demander son chemin ou quelque chose, et bien... pareil, on se rend compte
569 que (claquement de langue)... et bien là, le niveau d'anglais, il était zéro !...

570 Amélie 87 : Alors, c'est plus facile dans un contexte professionnel ?

571 AMÉLIE 87 : (silence) Bien, professionnel oui, parce qu'en fait, on parle des mêmes
572 choses, enfin là, on travaillait sur le même avion, le même type d'avion, le même
573 matériel, donc, ça facilitait les choses et puis on était dans le même euh... purement
574 militaire, donc les échanges étaient un petit peu plus faciles.

575 Amélie 88 : D'accord.

576 AMÉLIE 88 : Mais c'est vrai que quand on était dans la rue, à demander notre chemin,
577 etc., bon et bien quand on ne sait pas s'exprimer en anglais et bien l'anglais moyen que
578 l'on abordait dans la rue... bien euh... voilà...

579 Amélie 89 : Il faisait ce qu'il pouvait ?

580 AMÉLIE 89 : Il faisait ce qu'il pouvait et nous aussi. (petits rires) Voilà, mais c'est vrai
581 qu'on a tous un niveau scolaire... on va dire, même ceux qui avaient fait plusieurs
582 années d'anglais... on se rend compte que, bien en fait, quand il s'agit de passer à
583 l'action, il n'y a plus rien et que ça remonte à des années, et sans pratique, on va dire, un

- 584 petit peu continuel,... on perd. Et puis, peut-être que notre système scolaire, au niveau
585 formation des langues, n'est pas si performant que ça...
- 586 Amélie 90 : Et quand tu as travaillé avec ces mécaniciens anglais, est ce que tu as vu des
587 points communs, des différences de méthode de travail ?
- 588 AMÉLIE 90 : Oui, quand même un petit peu...Oui, oui, oui. Mais ça, c'est donc euh... on
589 va dire chaque arme, chaque pays a des manières de gérer des choses de manières bien
590 différentes. Ils ont un rythme de travail qui est un petit peu différent du nôtre, mais pas si
591 éloigné que ça de nous. Quand on reste dans le technique, il y a quand même, on va dire,
592 une base... après ce sont des petites divergences, on va dire, de fonctionnement quoi...
- 593 Amélie 91 : Et ça vous a permis d'échanger, vous, un petit peu sur... d'expliquer : « Bien,
594 nous on fait comme ça...et vous, vous faites comment ? » ?
- 595 AMÉLIE 91 : Non, non... parce que là du coup, la barrière de la langue quand même...
596 permet de se comprendre dans les bases... mais dès que l'on passait dans des domaines
597 plus techniques... tout le vocabulaire nous manquait, de part et d'autre, parce qu'ils ne
598 savaient pas parler le français, et nous pas un mot d'anglais non plus...
- 599 Amélie 92 : Bien sûr...
- 600 AMÉLIE 92 : Là, l'échange est très rapide... par gestes... ça a des limites. Cela va pour
601 des petites choses, mais cela a beaucoup de limites, quoi...
- 602 Amélie 93 : Et tu es restée combien de temps avec eux ?
- 603 AMÉLIE 93 : On est resté une semaine.
- 604 Amélie 94 : Ah oui, une semaine, oui... c'est très court...
- 605 AMÉLIE 94 : Bien, une semaine de travail pur, dix jours en tout, mais une semaine... Très
606 court effectivement pour l'échange...
- 607 Amélie 95 : Et si cela avait duré plusieurs mois, cela aurait été...
- 608 AMÉLIE 95 : Ah, plusieurs mois... oui. De part et d'autre, on aurait pu approfondir, et la
609 langue et le contact au niveau technique, tout à fait... Une semaine, c'est vrai que c'est
610 un petit peu limité. (petits rires)
- 611 Amélie 96 : Par ailleurs, est ce que tu voyages beaucoup ?
- 612 AMÉLIE 96 : Non...
- 613 Amélie 97 : Ou est-ce qu'il t'est arrivée de voyager ?
- 614 AMÉLIE 97 : En dehors du boulot, non... J'avoue franchement non.
- 615 Amélie 98 : T'as jamais eu à pratiquer l'anglais...
- 616 AMÉLIE 98 : Non, non... (petits rires) LA seule fois où j'ai eue à pratiquer, c'était dans
617 un train où une personne se demandait par où sortir de la gare, mais c'était à l'époque où

- 618 je pratiquais donc j'ai réussi à lui expliquer comment sortir de la gare, par quel escalier
619 prendre etc...
- 620 Amélie 99 : C'était en France ?
- 621 AMÉLIE 99 : En France, en France, oui... J'avoue que maintenant, j'aurais peut-être plus
622 de difficultés...
- 623 Amélie 100 : Est-ce qu'il t'arrivait de devoir parler avec tes élèves de l'époque... en
624 dehors du cadre professionnel, lors des pauses, ou pour les assister un petit peu dans leur
625 quotidiens ?
- 626 AMÉLIE 100 : Oui, oui, oui tout à fait... Alors, avec les élèves français, le naturel
627 reprenant le dessus, les échanges se faisaient essentiellement en français, sauf bien sûr
628 quand il y avait des élèves étrangers, où là
- 629 Amélie 101 : Ce qui pouvait les concerner eux aussi ?
- 630 AMÉLIE 101 : Voilà oui... Donc là, on restait en anglais, quoi... Mais c'est vrai que l'on
631 a quand même le naturel qui reprend le dessus...
- 632 Amélie 102 : Et d'un côté et de l'autre ?
- 633 AMÉLIE 102 : Et de l'autre, oui, tout à fait, tout à fait... Avec aussi, ce côté au départ,
634 puisqu'il y a eu aussi une difficulté de la part des élèves, hein. Au départ, pareil :
635 brusquement on leur a dit : « Maintenant, les cours seront en anglais. » Donc, les tout
636 premiers ont aussi un petit peu 'essuyé les plâtres'. Les autres, je pense, avec le bouche-
637 à-oreille, savaient ce qui les attendait, donc ils étaient peut-être plus attentifs à ça, mais
638 avaient une facilité aussi, quand ils avaient une question, de repasser en français. Donc,
639 c'était aussi, au départ un petit peu la difficulté, d'arriver à maîtriser totalement de A à Z
640 le cours en anglais. C'est-à-dire que quand vraiment ça coïncait de part et d'autre, que je
641 ne comprenais pas la question, ou pas la réponse, ou que eux ne comprenaient pas ma
642 question, bien on la faisait en français, parce que bon... à un moment donné, il y a une
643 impasse, et puis voilà, c'était plus facile d'en sortir en passant en français... (silence)
- 644 Amélie 103 : C'est vrai que ce n'est pas facile... Quand tu discutais comme ça avec tes
645 élèves, sur d'autres choses, est ce que tu ressentais un petit peu plus de difficultés par
646 rapport à ce que tu faisais d'habitude en cours ?
- 647 AMÉLIE 103 : Oui... oui, parce que là, on repasse dans du courant, du traditionnel, qui
648 n'était forcément évident... tout à fait.
- 649 Amélie 104 : Et sur des domaines qui sont divers ?
- 650 AMÉLIE 104 : Oui.
- 651 Amélie 105 : Et que t'as pas eue l'occasion...

- 652 AMÉLIE 105 : Forcément d’aborder...
- 653 Amélie 106 : D’aborder, de préparer...
- 654 AMÉLIE 106 : Oui.
- 655 Amélie 107 : D’accord... Est-ce que tu pratiques d’autres langues ? Tout à l’heure, tu as
- 656 dit que ta première langue, c’était l’allemand...
- 657 AMÉLIE 107 : Oui, donc je suis alsacienne d’origine. Donc, en tant que frontalière, j’ai
- 658 fait de l’allemand... sans grand succès, je l’avoue. Mais c’est vrai qu’avec l’alsacien, j’ai
- 659 quand même tendance à avoir entendu dans ma jeunesse des langues germaniques, donc
- 660 avec peut-être aussi... même si, depuis que je... puisque j’ai eu l’occasion d’avoir deux
- 661 allemands en cours, où malheureusement, je ne suis pas arrivé à décrocher... deux mots,
- 662 deux, trois d’allemands, parce que justement, j’étais dans la phase anglais... et que du
- 663 coup, je n’arrivais absolument pas à... à formuler quelques mots en allemand, même si
- 664 mon niveau n’était pas excellent en allemand. Normalement, j’aurais été sensée... on va
- 665 dire, donner quelques phrases ou m’aider un petit peu avec quelques mots d’alsacien que,
- 666 que, que je connais. Et là, je m’en suis sentie complètement incapable.... Parce que je
- 667 pense que j’étais dans une démarche ‘anglais-anglais et anglais’.
- 668 Amélie 108 : D’accord, donc, quelque part tu t’interdisais de... ?
- 669 AMÉLIE 108 : Peut-être pas m’interdire, mais euh...
- 670 Amélie 109 : Tu ne te sentais pas capable... ?
- 671 AMÉLIE 109 : Voilà, oui, oui... Ca ne sortait pas. Ce n’était pas euh... Comme si l’esprit
- 672 était vraiment branché : « Il fait apprendre l’anglais, l’anglais, l’anglais ».
- 673 Amélie 110 : Cela ne te semblait pas naturel ?
- 674 AMÉLIE 110 : Non, tout à fait. Pas du tout.
- 675 Amélie 111 : D’accord... Est-ce que tu as eu les mêmes facilités ou difficultés, au début,
- 676 d’apprendre l’anglais que l’allemand ?
- 677 AMÉLIE 111 : Plus de facilité à apprendre l’anglais quand même que l’allemand...
- 678 Amélie 112 : Oui...
- 679 AMÉLIE 112 : D’une part, parce que l’allemand est une langue que je n’aime pas...
- 680 Amélie 113 : D’accord...
- 681 AMÉLIE 113 : Donc, il y a une... une vieille racine, on va dire un petit peu...qui date
- 682 bon... des, des histoires de gamins qui entendent parler de la guerre, grands-parents et
- 683 tout, animosité, qui n’existe plus, mais quand on est gamin donc envers les allemands en
- 684 général. Et donc, quand j’ai du apprendre l’allemand, j’étais réfractaire.
- 685 Amélie 114 : D’accord...

- 686 AMÉLIE 114 : Ce qui fait que mes onze ans d'allemand n'ont pas abouti à grand-chose.
687 Peut-être aussi parce que ce on n'est pas non plus, forcément doué pour ça non plus.
688 Mais non, l'anglais c'est une langue qui ne m'a pas... que je n'ai pas... que j'ai pris
689 plaisir, voilà, à apprendre. Même si ce n'est pas facile, quand même, mais j'ai pris
690 plaisir. J'y suis allé quand même volontairement, pas à reculons quoi...
- 691 Amélie 115 : Et lorsque... Si il t'arrive de coincer quand tu t'exprimes en anglais, est ce
692 qu'il y a des moments où tu as des mots d'allemands qui t'échappent ?
- 693 AMÉLIE 115 : Alors, des mots d'allemands...
- 694 Amélie 116 : Ou des expressions... des intonations ?
- 695 AMÉLIE 116 : Oui, des expressions plutôt alsaciennes je dirais, qu'allemande, puisque j'ai
696 quelques mots d'alsacien, effectivement. Ou peut-être aussi, puisque je ne m'entends pas
697 forcément parler, j'ai quand même des intonations d'origine germanique et qui
698 apparemment, Fred, sont ressorties (petit rire)... Ressortent quelques mots effectivement
699 allemands, avec des intonations ou des sons effectivement que je 'germanise' plutôt que
700 je ne tourne on va dire 'à l'anglaise', qui sont de manière inconsciente puisque je pense
701 que c'est imprimé en moi...
- 702 Amélie 117 : Dans ta personnalité ?
- 703 AMÉLIE 117 : Dans ma personnalité, voilà...
- 704 Amélie 118 : Dans ta culture... ?
- 705 AMÉLIE 118 : Voilà, oui. Culture quand même alsacienne, germanique... donc tournée
706 vers l'allemand, etc. même si je ne maîtrise ni l'allemand, ni l'alsacien entièrement. Mais
707 effectivement, voilà...
- 708 Amélie 119 : Tu fais ça spontanément ; tu ne t'en rends pas compte ?
- 709 AMÉLIE 119 : Voilà, oui, tout à fait...
- 710 Amélie 120 : D'accord... Et donc, en fait, pour que cela soit plus instinctif d'utiliser,
711 j'allais dire, des intonations, des formulations plus anglaises, il faudrait que cela soit
712 imprimé un peu plus dans ta...
- 713 AMÉLIE 120 : Voilà, oui...
- 714 Amélie 121 : Dans ta personnalité... dans ton vécu...
- 715 AMÉLIE 121 : Voilà oui. Tout à fait...
- 716 Amélie 122 : Dans ta culture ?
- 717 AMÉLIE 122 : Oui, oui, oui. Tout à fait...
- 718 Amélie 123 : D'accord... Pour finir, on va revenir à ce que je t'ai demandé au début de
719 l'entretien : je t'ai donné une grille avec différents paramètres...

720 AMÉLIE 123 : Huhum...

721 Amélie 124 : Je t'ai demandé de... de voir selon toi... où est ce que tu te situes... Est-ce
722 que toi déjà, ça t'a permis de... de te situer par rapport à ton niveau d'anglais actuel ou
723 quand t'avais quitté l'E.E.T.I.S ?

724 AMÉLIE 124 : Je dirais plutôt en quittant l'E.E.T.I.S. Et puis même, je pense
725 qu'actuellement, je pense que ce serait valable toujours puisque moi je distinguerais
726 quand même... le professionnel et le, le ... et l'extraprofessionnel, c'est-à-dire la vie
727 courante... Dans les phases, on va dire, 'Ecouter' et 'Lire', ... je pense que je me
728 situerais là en... en moyen... un A2 en 'Ecoule', c'est-à-dire 'mi-figue, mi-raisin'... que
729 ce soit des sujets... on va dire de vie courante... voilà... peut-être plus lire d'ailleurs
730 qu'écouter quand même... L'audio n'est pas toujours évident, tout dépend de l'accent...
731 par expérience, voilà... Mais après, par contre, 'prendre part à une conversation,
732 s'exprimer oralement en continu et écrire', là, je dirais vraiment basique, A1, pour tout
733 ce qui est 'extrapro'...

734 Amélie 125 : Huhum...

735 AMÉLIE 125 : Parce que je pense que là, je manque singulièrement de ... bien de
736 pratique... et de vocabulaire pour s'exprimer dans la vie courante, même si on a vu
737 beaucoup beaucoup de choses, voilà. Alors qu'en professionnel, bien c'était ça qui était
738 ciblé aussi, l'objectif quand même. Et bien, je me situerais en B1 pour le professionnel...

739 Amélie 126 : Il y a quand même un déséquilibre entre...

740 AMÉLIE 126 : Oui ! oui, oui, oui... Mais qui était et qui je pense, reste, puisque je pense
741 qu'en reprenant mes anciens cours après un an, en me remettant dans le bain... je pense
742 que j'arriverais à refaire un cours... m'exprimer comme on faisait en cours... écouter des
743 sujets, ou des trucs... me semblerait plus difficile...

744 Amélie 127 : D'accord...

745 AMÉLIE 127 : Parce que c'est moins ancré... c'était moins l'objectif au départ, même si
746 c'était nécessaire... Voilà... Le cours, c'était quand même : répéter, répéter, répéter ...
747 améliorer, améliorer... mais toujours baser... Alors que les sujets... on parlait de sujets
748 totalement divers... on voyait du vocabulaire de manière diverse... mais ce n'est pas
749 forcément un vocabulaire que j'utilisais donc que je n'ai pas répété ou que moi, je n'ai
750 pas imprimé ou que je n'ai pas eu l'occasion de m'en resservir...

751 Amélie 128 : Tu ne t'en ressers pas en situation...

- 752 AMÉLIE 128 : Voilà, là en situation de cours... très peu quoi... Certains sujets, très très
753 peu... Alors que le cours, on l'a travaillé, travaillé et retravaillé... et peaufiné, affiné et
754 amélioré donc, ça s'imprègne !...
- 755 Amélie 129 : et tu t'en servais...
- 756 AMÉLIE 129 : de manière régulière.
- 757 Amélie 130 : Non seulement de manière régulière, mais en plus tu en avais besoin en
758 situation...
- 759 AMÉLIE 130 : Voilà ! Tout à fait, tout à fait... donc c'est resté beaucoup plus imprimé...
760 de ce côté-là...
- 761 Amélie 131 : Est-ce que tu peux voir, par rapport à ton niveau d'anglais, par rapport au
762 début quand tu as commencé... ?
- 763 AMÉLIE 131 : Houlà ! Alors, le niveau il était très simple, hein... Il était 'l'écoute'...
764 'Lire' encore, j'arrivais à dégrossir certains... certains mots sans forcément comprendre
765 le sens... 'écouter', alors là, je crois que c'était quasiment mission impossible... 'prendre
766 part à une conversation'... à part dire 'bonjour', 'bonsoir' et on va dire des petits mots
767 simples, quasiment... et alors 's'exprimer'... non, non, là, j'avoue que le niveau, il était
768 très... très, très basique, hein...
- 769 Amélie 132 : D'accord...Donc, toi, cela te permet de voir là comment tu as pu évoluer
770 pendant ces dernières années ?
- 771 AMÉLIE 132 : Ah oui, oui, oui...
- 772 Amélie 133 : Et est-ce que toi, cette grille te serait utile pour voir... bien ta progression
773 future... puisque t'as vu ta progression passé ?
- 774 AMÉLIE 133 : Huhuhum... (Hochements de la tête en regardant la grille d'analyse)
- 775 Amélie 134 : Et est ce que ça t'aiderait à fixer tes objectifs ?
- 776 AMÉLIE 134 : (petit silence)... Bien oui, ce que je... ce que j'ai déploré... mais c'est vrai
777 que je n'ai pas trop pris le temps non plus... parce que j'ai d'autres obligations
778 professionnelles maintenant... Mais... ce que je trouve dommage quand même, c'est de
779 perdre cet anglais courant, même si je ne l'utilise pas. Donc, ce serait de reprendre un
780 petit peu... de ressortir les petits magazines 'Today', tout ça... de reprendre de la lecture,
781 d'essayer de faire l'effort de regarder des films en V.O, un petit peu aussi ce qu'on
782 faisait, etc. Mais c'est vrai que... je dirais que l'objectif, la motivation, d'une part à
783 l'époque c'était hum... obligé, un passage obligé... Je ne concevais pas de continuer à
784 être instructeur si je ne me mettais pas à l'anglais, puisque c'était un impératif. En plus,
785 c'était à la fois un défi et ça faisait partie du boulot donc, il y avait un objectif bien bien

- 786 particulier. Là, mon objectif, ne voyageant pas ou très peu... il est difficile... Le seul
787 objectif, ce serait encore de me motiver pour ma fille qui commence l'anglais. Pour
788 l'instant, au niveau C.M.2, j'arrive largement à suivre... (petit rire) Heureusement...
- 789 Amélie 135 : Pourquoi pas un jour partir avec elle en voyage... ?
- 790 AMÉLIE 135 : Oui, oui, pourquoi pas... Voilà, donc, voilà... Ca pourrait être un
791 objectif... mais c'est vrai que... mais c'est vrai que ça me demanderait peut-être plus
792 d'efforts, parce que l'objectif final n'est peut-être pas ciblé, alors que là, c'était ciblé...
793 alors, c'était un défi, on va dire, personnel... mais pour un défi professionnel... Donc, je
794 dirais...
- 795 Amélie 136 : Que finalement, c'était une opportunité ?
- 796 AMÉLIE 136 : Tout à fait, tout à fait, voilà... Une opportunité, alors que là, bon, il faudrait
797 vraiment que je me mette à (petit rire) on va dire, un défi, pour que je me fixe un objectif
798 pour arriver à reprendre et à avoir une régularité de travail... parce que ce n'est pas le
799 tout de temps en temps de faire quelque chose, c'est... bien tout le travail que l'on a
800 fait... régulièrement : reprendre les choses, renforcer, reprendre, consolider, améliorer...
- 801 Amélie 137 : Pratiquement au quotidien ?
- 802 AMÉLIE 137 : Presque, oui, oui...
- 803 Amélie 138 : Très bien... Est-ce que le fait d'avoir été instructeur, toi, te permettrait de...
804 si tu te fixes des objectifs...de dire : « Bien voilà, pour passer par exemple de A2 à B1, je
805 ferai comme ça ou comme ça... je vois 'grosso-modo' comment il faudrait que je m'y
806 prenne » ?
- 807 AMÉLIE 138: (Silence)... Disons que... Je m'appuierais plus... pas tellement sur le truc,
808 mais plutôt sur l'expérience que l'on a faite, c'est-à-dire un travail audio, comme on
809 faisait...
- 810 Amélie 139 : D'accord...
- 811 AMÉLIE 139 : Un travail audio important puisque la communication, ça passe quand
812 même d'abord par l'écoute, comprendre l'autre... comprendre les différents accents, les
813 différentes expressions... La vitesse où l'on ne ralentit pas, c'est la vitesse
814 d'expression... Nous on ne fait peut-être pas l'effort en français devant des étrangers de,
815 d'utiliser du vocabulaire purement très français... on a des expressions, etc. ... De
816 l'audio... Bien sûr de l'écrit comme on en faisait... et puis continuer en parallèle
817 toujours ce qu'on faisait, de la grammaire, du vocabulaire...
- 818 Amélie 140 : C'est-à-dire que toi, tu te servais de l'expérience de ce qu'on a fait
819 ensemble ?

- 820 AMÉLIE 140 : Voilà, de ce que l'on a fait ensemble, plus... voilà...
- 821 Amélie 141 : Pendant ces quelques années pour te dire...
- 822 AMÉLIE 141 : Une sorte de continuité, puisque je pense que honnêtement et peut-être
- 823 aussi que c'est une vue personnelle : ça a marché avec moi ! Enfin, je veux dire, moi je
- 824 me suis sentie à l'aise avec cette démarche et je me suis sentie progresser... Je me suis
- 825 vu progresser, c'est donc que c'est une méthode apparemment qui me convenait... C'est
- 826 une méthode que j'ai suivie, voilà, sans forcément... voilà, nous on va faire comme ça
- 827 comme ça...Non ! C'est toi... au CLAS, c'était pareil à Avord... Il y avait cette
- 828 démarche, le matin, de faire beaucoup de grammaire, de vocabulaire, de choses on va
- 829 dire plus théoriques... Et l'après-midi, beaucoup d'expression, etc. Donc cette démarche
- 830 personnellement m'a convenue... Est-ce qu'elle convient à tout le monde, je ne sais pas,
- 831 mais moi personnellement, oui...
- 832 Amélie 142 : Et toi, tu...
- 833 AMÉLIE 142 : Je serais plus dans cette continuité là...
- 834 Amélie 143 : Tu t'inspirerais de ce que l'on a fait ensemble... « Bien, maintenant, entre
- 835 guillemets, 'Je suis une grande fille', et je suis capable...
- 836 AMÉLIE 143 : Voilà...
- 837 Amélie 144 : De pouvoir continuer un petit peu...
- 838 AMÉLIE 144 : Eventuellement, oui, de reprendre des...
- 839 Amélie 145 : Par forcément seule mais...
- 840 AMÉLIE 145 : Ou seule avec l'aide de temps en temps de quelqu'un... c'est-à-dire
- 841 reprendre aussi, bon, bien encore de la grammaire, des choses... parce qu'il y a plein de
- 842 choses que l'on oublie... du vocabulaire, apprendre du vocabulaire et puis après de
- 843 l'écoute et de l'expression, la communication...
- 844 Amélie 146 : Je vais faire un parallèle : c'est comme un enfant à qui on a aidé à faire les
- 845 premiers pas. Toi, tu te sentiras capable, maintenant que... de lâcher la main et un petit
- 846 peu...
- 847 AMÉLIE 146 : Un petit peu... oui, oui, oui ! Mais cela nécessite que je me prenne moi-
- 848 même par la main et de me fixer un objectif, effectivement...
- 849 Amélie 147 : Voilà... D'accord...
- 850 AMÉLIE 147 : Donc, mon objectif sera peut-être ma fille. Ce sera un petit peu une remise
- 851 en question au fur et à mesure où elle va avancer. Elle sera en sixième l'année
- 852 prochaine ; donc une autre étape possible au niveau de la langue... peut-être une

- 853 motivation pour... pour m'accrocher et puis essayer de la suivre le plus longtemps
854 possible... pour l'aider...
- 855 Amélie 148 : Ton travail avant, c'était de passer le flambeau, et maintenant...
- 856 AMÉLIE 148 : Bien, voilà, d'une certaine manière...
- 857 Amélie 149 : Tu passes le flambeau à ta fille...
- 858 AMÉLIE 149 : (Rires) Toujours, toujours !
- 859 Amélie 150 : Très bien, très bien... Est-ce qu'il y a une question ou un point que je n'ai
860 pas abordé avec toi... que tu aurais souhaité approcher ?
- 861 AMÉLIE 150 : Non, non... dans l'ensemble, je crois que l'on a fait le tour... La seule
862 chose que je dirais, c'est que certes l'apprentissage d'une langue vient de la personne
863 elle-même, de la volonté qu'elle met à vouloir apprendre... Elle vient aussi ... de ceux
864 qui dispense cette chose et que ce soit à Avord, que ce soit à Tours, avec toi, je pense que
865 toutes les personnes qui nous ont aidés... voilà, nous ont fait... ont fait tout... de telle
866 manière que l'on avance... Je pense que ça c'est important de à dire quand même...
- 867 Amélie 151 : Avec j'allais dire une estime...
- 868 AMÉLIE 151 : Oui !
- 869 Amélie 152 : Une reconnaissance partagée
- 870 AMÉLIE 152 : Une reconnaissance partagée, c'est-à-dire que voilà... C'est comme tout...
871 C'est toujours un travail d'équipe. Il faut quelqu'un de volontaire qui a envie
872 d'apprendre, sinon, ça ne sert à rien, mais que la personne en face aussi, soit à l'écoute,
873 voilà, en permanence et je crois que c'est ce qui s'est produit du début à la fin. Enfin,
874 moi personnellement, tout le travail que l'on a fait, qui a démarré à Avord, et qui a
875 continué à l'E.E.T.I.S, n'a fait qu'au fur et à mesure de progresser. Je pense que... Je ne
876 sais plus si t'étais venu dans les derniers temps me suivre en cours...
- 877 Amélie 153 : J'étais revenu parce qu'on avait fait des modifications
- 878 AMÉLIE 153 : On avait fait des modifications, et tout ça, mais après... en finale, avant
879 que je parte, non ? non plus trop... Mais j'ai un collègue, qui était passé en cours, à un
880 moment donné, qui m'a écouté, et c'est vrai, il me disait qu'il me sentait à l'aise dans ma
881 manière de s'exprimer et c'est vrai que j'étais arrivée à un stade, pas euh..., mais à un
882 stade où en fait j'arrivais à, non plus réfléchir en français et puis traduire... mais à parler
883 anglais...
- 884 Amélie 154 : Où tu étais autonome ?
- 885 AMÉLIE 154 : Voilà, j'étais autonome... du moins, dans mon cours, attention ! Dans mon
886 domaine...

887 Amélie 155 : Dans ton domaine...

888 AMÉLIE 155 : J'arrivais à une certaine autonomie... Il y a des moments où ça coïncait
889 parce qu'une question était peut-être plus pertinente ou nouvelle, etc. Mais j'arrivais à
890 rebondir et à... ne plus avoir cette... mauvaise technique, on va dire... 'Je pense en
891 français, je traduis en anglais', mais voilà, de m'exprimer en anglais... dans mon
892 domaine. C'est là que je me suis rendu compte du travail accompli et du trajet... Voilà...

893 Amélie 156 : Très bien, c'est une jolie conclusion... Merci beaucoup !

ANNEXE 8 : ENTRETIEN DE [ANTOINE]

TRANSCRIPTION COMPLETE

Durée 1h26

- 1 Antoine 1 : Et bien, on va commencer par la première question : Est-ce que tu peux
2 m'expliquer s'il te plaît qui es tu sur un plan professionnel ?
- 3 ANTOINE 1 : Alors, sur un plan professionnel, je suis [ANTOINE]. Donc euh... je suis
4 dans l'armée de l'air depuis à peu près dix-huit ans... je suis même en train de... oui, ça
5 fait bien dix-huit ans, parce que je suis rentré en décembre mille neuf cent quatre-vingt-
6 dix à l'armée de l'air. Euh... donc j'ai connu une phase de formation... à Nîmes et à
7 Rochefort, donc la partie Nîmes, c'était la partie euh... apprentissage du militaire et
8 Rochefort, c'était l'apprentissage de ma partie technique... de technicien de maintenance
9 dans l'armée de l'air... Donc, plus particulièrement, je travaille sur les moteurs
10 d'avions... Et donc, ça s'était toute la partie théorie et le début de la pratique a été
11 effectué à Rochefort et après... donc je suis parti après quasiment deux ans de formation,
12 je suis parti sur ma première base d'affectation qui est Dijon. Euh... et à Dijon, j'ai
13 travaillé pendant quasiment treize ans sur le moteur du Mirage 2000. Donc, ce moteur,
14 c'est le M53 et j'ai connu deux versions de moteurs. J'ai connu différents postes en tant
15 que mécanicien dans l'atelier moteur. J'ai fait de la régénération 'moteur' en général,
16 c'est-à-dire qu'on déposait différents ensembles du moteur et euh...on faisait des visites
17 périodiques pour contrôler chaque élément. On les rassemblait et après on envoyait ça au
18 banc d'essai. Donc, j'ai connu cinq années, dans l'ensemble... j'ai connu cinq années de
19 travail de dépose et de repose de ces équipements. J'ai connu des phases que l'on appelle
20 de régénération, c'est-à-dire que euh... pendant un peu plus de quatre ans, j'ai pratiqué...
21 j'ai récupéré la plupart des éléments que l'on déposait du moteur et là je rentrai vraiment
22 dans la structure même. J'allais contrôler par exemple des aubes de turbines avec des
23 tolérances beaucoup plus précises. Donc on allait, je dirais, au fond vraiment du
24 problème...on allait vraiment voir s'il y avait un problème sur chaque pièce. Donc ça
25 pendant euh... même quasiment cinq ans. Et après j'ai connu une période vraiment
26 super, qui était la mise au point des réacteurs. Donc cette fois, on se retrouve non plus
27 dans l'atelier à démonter, remonter, à changer des modules, des équipements qui ne vont
28 pas bien. Là, on se retrouve en bout de chaîne, c'est-à-dire que l'on voit l'aboutissement

29 du travail, de ce qui est fait en atelier. Et là, ça a été trois années... Piouf... excellentes
30 parce que... on travaille sur la mise au point, on travaille sur du dépannage, c'est-à-dire
31 qu'on voit le... on est plus fin dans le... les problèmes de régulation du moteur. Euh...
32 Voilà, il y a vraiment tout un travail qui est centré sur le fonctionnement du moteur et ça
33 a été mes plus belles années à Dijon, je pense.

34 Antoine 2 : Une sorte d'aboutissement ?

35 ANTOINE 2 : Oui, une sorte d'aboutissement... oui, on peut dire une sorte
36 d'aboutissement. En tout cas, c'est l'aboutissement pour un mécano ; c'est le plaisir de
37 voir euh... l'issue d'un travail collectif en atelier et de se dire : « bien voilà, notre
38 moteur, on l'a bien fait... enfin il a été fait et aux vues des résultats au passage au banc
39 d'essai, on voit qu'il a été bien fait ! » Donc je veux dire que quelque part, c'est une
40 récompense pour celui qui est en atelier de voir que son travail est correct et ça c'est
41 rendu par le banc d'essai quoi.

42 Antoine 3 : D'accord.

43 ANTOINE 3 : Et donc après, en mille neuf cent quatre... en deux mille... que je ne dise
44 pas de bêtise, en deux mille quatre, en septembre deux mille quatre, je suis arrivé... j'ai
45 été muté euh... donc ici à Tours. A Tours, pendant trois années, j'ai connu l'atelier
46 également. Cela a été trois années assez courtes parce que j'ai donc été chef d'équipe...
47 j'avais déjà été chef d'équipe en... à Dijon...

48 Antoine 4 : C'est ce que j'allais dire, c'est qu'au fur et à mesure de tes... de chacune de tes
49 expériences, tu as de plus en plus de responsabilités.

50 ANTOINE 4 : Bien, en définitive, à Dijon j'ai fait grosso modo treize années à Dijon
51 (silence) J'ai du rester quatre années, euh... à peine plus de quatre années en tant que ce
52 qu'on appelle 'gribier', c'est-à-dire euh... équipier, voilà. On est sous un chef d'équipe...
53 Et le restant après, j'étais chef d'équipe, mise à part le passage où j'étais au banc d'essai
54 où c'était un peu plus particulier. On tourne en équipe avec des responsabilités partagées.
55 Voilà...

56 Antoine 5 : C'est tout de même de grosses responsabilités à la fin, parce que vous êtes la
57 chaîne finale... qui valide ou qui ne valide pas le moteur ?

58 ANTOINE 5 : Tout à fait.

59 Antoine 6 : C'est une grosse responsabilité quand même...

60 ANTOINE 6 : Ah oui oui oui, tout à fait. Non mais là c'est sûr qu'il y a une pression, qui
61 n'est pas négligeable dans le sens où s'il y a un problème, on est directement responsable
62 en tant que chef d'équipe.

- 63 Antoine 7 : Sur cet avion, il n'en a qu'un de moteur. Il n'y a pas de secours donc...
- 64 ANTOINE 7 : Il n'y a qu'un moteur. Si ça tombe en panne (rires) Il n'y a qu'une seule
65 solution, bien souvent.
- 66 Antoine 8 : D'accord, donc après tu disais sur Tours...
- 67 ANTOINE 8 : Après sur Tours, donc... trois années en atelier où j'ai été pendant trois ans
68 chef d'équipe. J'ai pris une équipe à mon compte très rapidement. Et là euh... dans le
69 cadre du mouvement interne, il a eu... j'ai eu la possibilité de... de passer à
70 l'E.E.T.I.S...
- 71 Antoine 9 : Huhum
- 72 ANTOINE 9 : Donc c'était euh...
- 73 Antoine 10 : De passer en tant que stagiaire ?
- 74 ANTOINE 10 : Alors, je suis déjà passé stagiaire à l'E.E.T.I.S dès le début.
- 75 Antoine 11 : D'accord.
- 76 ANTOINE 11 : Et donc euh... au bout de... un peu plus de trois ans, euh... une place à
77 l'E.E.T.I.S se libérait.
- 78 Antoine 12 : D'accord.
- 79 ANTOINE 12 : C'était une période où je savais que comme j'avancais dans les grades,
80 j'allais à un moment ou à un autre me retrouver dans un bureau et euh... je me posais
81 déjà la question de savoir ce qu'il allait m'intéresser pour plus tard, sachant que l'avenir
82 de l'atelier également, de l'atelier moteur à Tours était également en pointillé. Et euh, la
83 perspective de l'E.E.T.I.S m'intéressait. Donc j'ai postulé. Bon après, après... différentes
84 négociations, entre guillemets avec... avec le commandant d'unité, parce que le
85 commandant d'unité ne voulait pas me lâcher en fait. Et ça a fini par... ça a fini par
86 marcher en fait. Voilà, au bout de trois ans, je suis arrivé à l'E.E.T.I.S et j'ai commencé
87 mon travail à l'E.E.T.I.S.
- 88 Antoine 13 : Très bien.
- 89 ANTOINE 13 : Donc, ça fait maintenant... pratiquement un an et demi que je suis à
90 l'E.E.T.I.S en tant qu'instructeur. Et donc je découvre... je découvre ce métier avec
91 intérêt.
- 92 Antoine 14 : Instructeur à l'E.E.T.I.S, donc toi tu enseignes dans ta spécialité ?
- 93 ANTOINE 14 : Oui, dans le domaine... Alors, je travaille... c'est même plus dans ma
94 spécialité ; on va être encore plus précis : je parle uniquement de mon moteur, du moteur
95 qui équipe l'Alpha jet, c'est-à-dire le Larzac 04 C6. Voilà. Ça, c'est ma spécialité... Il y a
96 euh... il y a quand même je dirais... pas une corrélation, mais une relation avec les autres

97 spécialités autour, qui entourent le moteur, la cellule. Parce qu'il y a des liens qu'ils
98 soient électriques ou mécaniques. Et donc, je dirais que l'on recoupe un petit peu
99 certaines informations ensemble mais euh... mon... ma spécialité c'est le moteur : tout
100 ce qui s'y passe à l'intérieur, comment et pourquoi ça fonctionne et quels sont les
101 problèmes que l'on peut rencontrer dessus.

102 Antoine 15 : D'accord. Est-ce que d'après toi, ton expérience professionnelle passée en
103 tant que mécanicien, euh... c'est un plus important pour être instructeur ?

104 ANTOINE 15 : Alors, c'est un énorme plus... euh tout simplement parce que comprendre
105 le fonctionnement d'un moteur... aussi spécifique qu'il soit, c'est quelque chose qui...
106 qui est tout à fait possible. En revanche, arriver à sortir du contexte pur du cours pour
107 donner des éléments qui sont véritablement intéressants pour les différentes populations
108 que l'on rencontre, parce que l'on ne va pas rencontrer qu'un mécanicien. On va
109 rencontrer des pilotes ; on va rencontré des mécaniciens, des personnes qui s'occupent de
110 la remise en état de l'avion et non pas forcément que du moteur. Donc, l'expérience que
111 l'on a en atelier ou alors dans les mises au point qu'on a pu effectuer au banc d'essai
112 réacteur, toutes ces... toutes ces données là sont des données qui sont intéressantes pour
113 animer le cours. Ce que l'on appelle nous la troisième colonne dans un cours... enfin
114 dans le cours standard armée de l'air. Et c'est tout ça qui nous permet, non seulement
115 d'animer le cours, mais en plus d'aller chercher l'information utile pour les personnes
116 que l'on a en face de nous... Parce que je pense que c'est le rôle de l'instructeur, c'est
117 véritablement de répondre à... aux besoins de la personne que l'on a en face de nous. Et
118 comme on a des populations très variées, et bien il faut à chaque fois s'adapter à ces
119 personnes là et ne pas parler d'une façon purement générale parce que euh... il y aura
120 toujours des personnes qui seront sur les côtés ou alors qui auront ... qui auront toujours
121 faim parce qu'on leur a pas donné ce qu'il faut...

122 Antoine 16 : Donc t'appuies... t'appuies ton expérience pour nourrir, pour reprendre ton
123 expression,

124 ANTOINE 16 : C'est exactement ça.

125 Antoine 17 : pour apporter vraiment ce dont les gens attendent et ce dont ils ont besoin.

126 ANTOINE 17 : Tout à fait. Et c'est d'ailleurs ce qui nous permet de répondre à beaucoup
127 de questions. Euh... les questions de telle ou telle population vont... enfin, de toute
128 façon, chaque population a des questions spécifiques qui se rapportent à l'utilisation
129 qu'ils ont, par exemple, du moteur.

130 Antoine 18 : Tout à fait... Donc, depuis un an et demi à peu près, tu travailles à
131 l'E.E.T.I.S. Est-ce que tu peux m'expliquer un petit peu ce que c'est l'E.E.T.I.S ?... le
132 rôle de l'E.E.T.I.S ?

133 ANTOINE 18 : Donc le rôle de l'E.E.T.I.S, c'est de former des personnes... Former des
134 personnes en quel sens ? C'est déjà d'une... A la base déjà, c'est de leur donner euh...
135 l'explication euh... de la structure et du fonctionnement, pour moi par exemple... du
136 moteur. C'est-à-dire que pendant le temps qui nous est imparti, on va ensemble... je vais
137 animer le cours et via des modules qui se suivent, je vais expliquer comment est fait le
138 moteur, quelles pièces etc. et après je vais expliquer les différents circuits qui animent ce
139 moteur avec les différents fonctionnements qui sont juste derrière. Voilà... Ça, on forme
140 les gens pour qu'ils aient une maîtrise, au moins théorique, sur le moteur. On leur permet
141 de s'approprier, je dirais, ce moteur. Voilà, ça c'est le but primaire, euh le but premier. Et
142 le deuxième but après, il est plus en relation par exemple avec des unités, je dirais... qui
143 sont euh, à côté de l'E.E.T.I.S, c'est-à-dire que certaines populations qui viennent faire
144 des stages particuliers ont besoin de puiser de l'expérience à chaud, je dirais, sur le
145 terrain. Et donc, ces personnes là, elles sortent de la salle de cours, et on les envoie
146 directement euh... en piste, pour faire des tours avion, ou alors, ils partent au simulateur
147 pour faire des essais, suite à la préparation en cours. Voilà, je dirais que ce n'est pas
148 uniquement de la théorie ; c'est de la théorie avec une idée d'application juste derrière
149 qui peut se vérifier parfois dans l'immédiat, autrement, ce sera plus tard de toute façon
150 dans leur vie professionnelle.

151 Antoine 19 : D'accord, garder en tête l'objectif de mettre en pratique le savoir que tu leurs
152 as donné ?

153 ANTOINE 19 : C'est exactement ça.

154 Antoine 20 : D'accord. Euh... Dans les différents types de populations, tu as expliqué que
155 tu avais des mécaniciens...

156 ANTOINE 20 : Huhum

157 Antoine 21 : Tu as aussi euh... des élèves 'simu'... Tu as aussi des pilotes, des élèves
158 pilotes, des abonnés... Parmi ces populations, est-ce qu'il y a des populations à qui tu
159 fais cours en anglais ?

160 ANTOINE 21 : Oui. Il y a les ... élèves pilotes, les moniteurs 'simu' et les moniteurs.
161 pilotes.

162 Antoine 22 : D'accord, et est ce que tu sais pourquoi euh... on a basculé, entre guillemets,
163 sur formation européenne ?

- 164 ANTOINE 22 : Alors, euh... formation européenne ou formation dans la langue anglaise?
165 Parce que ça c'est... Y a (silence) L'outil, l'outil de travail euh... pour nous, il doit être
166 adapté à la population que l'on a en face de nous.
- 167 Antoine 23 : Oui...
- 168 ANTOINE 23 : Euh... actuellement dans l'armée de l'air... enfin, ce n'est même pas dans
169 l'armée de l'air. Actuellement, nous sommes en France ceux qui accueillent pour leurs
170 formations, différentes populations étrangères, donc, des belges, euh... qui peuvent
171 parler français mais qui n'ont pas forcément le le le... le français comme langue
172 première. On a également des intervenants étrangers euh, comme les quatars, les émirats
173 arabes unis. Donc, on a pas mal de pilotes que l'on forme, dernièrement même des
174 espagnols. Donc, ces personnes là, il est évident que si elles en viennent en France pour
175 être formées euh sur... sur notre matériel, sur l'Alpha Jet, parce que ce n'est pas que
176 notre matériel, il est évident que l'on doit leurs dispenser des cours compréhensibles et
177 donc l'anglais était euh... la langue aéronautique officielle. Il fallait qu'on leur dispense
178 les cours en anglais, tout simplement. Donc, la question à la base s'était ?
- 179 Antoine 24 : « Pourquoi on a basculé sur une formation européenne ? »
- 180 ANTOINE 24 : Bien tout simplement pour ça. Tout simplement, on a une population
181 étrangère qui ne maîtrise pas forcément le français et il était évident que c'était à nous de
182 nous adapter à cette population, pour que le message passe bien. Et donc toute la
183 formation que l'on a du faire à côté, c'était dans le but de passer correctement les
184 informations essentielles, enfin même générales quoi.
- 185 Antoine 25 : En sachant que par la suite que de toutes façons, ces gens...quand ils
186 interviendront dans un contexte multinational, ils interviendront aussi en anglais. Donc,
187 finalement, c'est se mettre...
- 188 ANTOINE 25 : C'est se mettre... à l'heure euh, c'est même pas à l'heure européenne,
189 c'est à l'heure internationale, puisque l'anglais est la langue internationale en
190 aéronautique mais également dans le milieu militaire, quel qu'il soit. On est de plus en
191 plus amené à ... Ce n'est même pas de plus en plus amené ; on est dans un contexte où
192 les moyens, qu'ils soient militaires ou aéronautiques sont communs maintenant, et donc
193 euh... l'anglais est la langue utilisée.
- 194 Antoine 26 : D'accord, justement quand tu dis, tu as utilisé l'expression « de plus en
195 plus », comment tu vois l'évolution dans les années à venir ? Au niveau de ton travail, au
196 niveau de l'E.E.T.I.S, est-ce que tu penses que tout ça, ça va monter en puissance ?

197 ANTOINE 26 : Oh bien ça c'est une bonne question. Je... je crois que je ne peux pas y
198 répondre parce que c'est une question politique...

199 Antoine 27 : Oui...

200 ANTOINE 27 : Déjà... (silence) Mon point de vue là dessus,... moi personnellement, je
201 crois en une armée européenne ; je crois en une formation européenne. Donc, ... ce qui
202 est très intéressant, c'est que justement l'on est dans le noyau de... on est dans le noyau
203 justement de cette formation, de cette nouvelle formation européenne, de cette nouvelle
204 école de chasse européenne. Donc, ça c'est carrément... ça c'est carrément très motivant!
205 Euh... Dire jusqu'où ça va aller, le gros problème c'est que c'est complètement en
206 dehors de mes euh... c'est vraiment une décision politique qui va dépendre de la
207 politique européenne. Et donc dire ce que va devenir l'E.E.T.I.S, je ne pourrai pas
208 répondre à cette question. Je pense en tout cas que pour l'instant, avec le mote...l'avion
209 que l'on a et tant que ce moteu... ce mot... cet avion sera là, euh... on assurera de plus
210 en plus de formations de stagiaires étrangers,... tout comme français... Je préfère dire
211 même d'élèves européens, puisqu'on est quand même dans un contexte où on est... on
212 évolue d'une manière, je pense, euh... enfin... je trouve même super : on évolue vers une
213 armée européenne, voilà ! Donc, je pense que l'on est amené à évoluer en... terme de
214 volume, voilà. Mais est-ce que les décisions politiques vont vraiment valider ça, euh...
215 j'ai un gros point d'interrogation là-dessus.

216 Antoine 28 : D'accord... Tu soulignais le le... le fait que toi tu enseignes sur l'Alpha jet,
217 est ce que ça veut dire que tu penses qu'une fois que l'Alpha jet sera arrivé en fin de vie,
218 qu'il prendra sa retraite, ça remettra peut-être pas en cause mais... relancera l'idée de la
219 formation telle que vous vous faites, avec l'arrivée peut-être d'un nouvel avion ?

220 ANTOINE 28 : (silence) Hum... à Tours ?

221 Antoine 29 : Je ne sais pas...

222 ANTOINE 29 : Alors,... mon point de v... alors ça, c'est la même chose... euh... je ne
223 peux pas me prononcer sur quelque chose de politique...

224 Antoine 30 : Oui, oui. Bien sûr.

225 ANTOINE 30 : On est d'accord. Euh... moi, je suis persuadé de toute façon que, qu'on est
226 au début de la formation qui va avoir... qui est une formation qui va perdurer dans son
227 style. Est-ce que ce sera à Tours ? Ça m'étonnerait... personnellement. Est-ce que ce
228 sera sous la forme militaire, telle qu'on l'a connaît aujourd'hui ? J'ai un gros point
229 d'interrogation. Voilà, à ce niveau là, je n'en suis pas sûr. Par contre, une chose est
230 sûre... enfin pour moi, attention ! C'est que... je pense que l'idée d'école de chasse

231 européenne euh... va prendre de l'ampleur et ... va se renforcer au fur et à mesure que
232 les différents pays vont adhérer. Voilà, ça je le pense fermement. J'en suis convaincu
233 personnellement.

234 Antoine 31 : Très bien. Merci beaucoup. On va revenir un petit peu sur ton travail : Est-ce
235 que tu pourrais me décrire une séance de cours ? Tu as fait cours hier, je crois. Est-ce que
236 tu peux m'expliquer, voilà, comment tu procèdes pour faire ton cours ?

237 ANTOINE 31 : Alors, cours en anglais ?

238 Antoine 32 : en anglais...

239 ANTOINE 32 : En anglais, donc avec les pilotes, par exemple. Euh... le cours en lui-
240 même est toujours très structuré, donc parce qu'il a été travaillé avant ; on ne part pas...
241 on ne part pas au hasard. Donc, le cours en lui-même a été structuré et il est très... Par
242 exemple, je vais prendre l'exemple d'une promotion d'élèves pilotes. On va toujours
243 suivre le même canevas. D'ailleurs, on a un canevas officiel qu'il faut respecter avec,...
244 avec des matières qui doivent être... On doit développer le sujet dans un temps imparti
245 pour chaque sujet. Donc, d'une manière générale, il y a une petite présentation
246 personnelle. Quand... on a des personnes qui viennent des pays étrangers, on essaie de
247 savoir, de discuter un petit peu avec elles pour savoir si ça s'est bien passé. Enfin, ça
248 c'est la présentation pour les mettre à l'aise. Et après on va rentrer dans le vif du sujet.
249 L'articulation du cours est toujours la même. On va commencer par évoquer la structure
250 du moteur : comment c'est fait, les généralités, pour que les personnes aient une vision
251 globale du moteur. Après on va rentrer un peu plus dans le détail de chaque, j'allais dire
252 chaque pièce. Nous on appelle ça des modules, puisque ce moteur c'est un découpage de
253 huit modules. On assemble l'ensemble et ça constitue le moteur. Donc on rentre un peu
254 plus dans le détail dans chaque module, en apportant au pilote des informations qui sont
255 intéressantes et qui quelque part, pour moi en tout cas, ça c'est un peu le but, va les
256 rassurer. Est-ce que je peux donner un exemple ?

257 Antoine 33 : Oui, bien sûr.

258 ANTOINE 33 : Pour donner un exemple, euh... on va parler du premier module. On va
259 décrire la structure, et ce qu'on va donner derrière, bien, c'est expliquer que on a un
260 système d'anti-givrage qui est juste à l'avant du moteur pour éviter la formation de
261 glaçons qui vont endommager le moteur. Voilà, bien ça ce sont des choses intéressantes
262 pour eux parce que, quelque part, il y a un côté rassurant. C'est la même chose avec les
263 aubes : les premières aubes sont en titane. C'est un matériau qui a de très bonnes qualités
264 quand il y a un impact dessus. Et donc, ce sont des éléments que l'on donne ; cela

265 enrichit leur culture personnelle et cela a aussi un côté rassurant. Voilà, ça c'est la partie,
 266 nous ce que l'on appelle la partie technologie. Après la partie technologie, on va aller
 267 dans une salle de cours où les différents modules sont exposés et on va, je dirai, redire ce
 268 qui a été dit en technologie, mais cette fois-ci avec des pièces dans les mains, en insistant
 269 sur certains points importants. Voilà. Donc cela permet aux gens de voir le détail de
 270 chaque élément et on a une dernière partie technologie où cette fois-ci on va dans un hall
 271 qui est juste à côté de l'E.E.T.I.S et on va voir un moteur en coupe. Ce moteur, il a été
 272 coupé de telle façon à ce qu'on voit le moteur tel qu'il est à l'extérieur mais avec... une
 273 coupe intérieure qui nous permet de détailler chaque module. Et surtout, on voit
 274 l'avancée de l'air dans le moteur avec tout le travail qu'il y a autour de cet air. Voilà.
 275 C'est vraiment pour visualiser concrètement ce qui a été expliqué en première phase dans
 276 le cours. Ça, c'est la partie technologie. Derrière, on va parler de la partie de trois
 277 circuits : un circuit d'air, où on parle en particulier bien, de problèmes de pompage
 278 compresseur qui sont... communs à tous les turboréacteurs. On leur explique sur ce
 279 moteur. On a une partie circuit d'huile, où on va expliquer le principe de fonctionnement
 280 du circuit d'huile. Et surtout à chaque fois, que ce soit pour le circuit d'air, le circuit
 281 d'huile ou le circuit carburant qui arrive derrière, ce qui moi m'intéresse c'est de les
 282 ramener à leur outil de travail, c'est-à-dire la check-list. C'est dans leurs procédures, en
 283 cas d'allumage d'un voyant d'alarme par exemple, un voyant d'huile... un voyant VD...
 284 ou peu importe, euh, de vanne de décharge, peu importe... Dans ces cas là, ils doivent
 285 appliquer des procédures. Et bien mon but, c'est de leur présenter de toute façon le
 286 circuit, pour qu'ils aient une vue globale. Mais surtout, c'est de rendre intelligente ces
 287 procédures de façon à ce qu'à chaque fois, j'en viens au fonctionnement... interne qui
 288 permet l'allumage de tel voyant, et je leur explique la procédure juste derrière. Parce que
 289 finalement, ce qui est intéressant pour cette population là c'est en cabine : « voilà, j'ai tel
 290 allumage... Ah oui, c'est vrai, c'est à cause de ça » et on rend la procédure intelligente.
 291 On la rend compréhensible et acceptable, je pense nous, en leur donnant ces explications.

292 Antoine 34 : Donc, en fait si je reprends ce que tu me dis, tu pars de la théorie en
 293 expliquant le moteur. Au fur et à mesure, tu montres physiquement à quoi cela ressemble
 294 un moteur, et à la fin, tu finis sur le fonctionnement et des explications. Donc, tu vas de
 295 la théorie jusqu'à de la pratique,... pratiquement complète...

296 ANTOINE 34 : Oui... c'est ça. Oui, c'est un bon résumé... De tout façon, dès le départ, à
 297 partir du moment où on part dans une explication, on a un but. Et pour la popu... C'est ce
 298 que je disais, la population des pilotes : quel mon but ? Au final, ils doivent le savoir.

299 Dès le départ d'ailleurs ! Au final... Je leur dis : « A la fin de mes explications, vous
300 saurez pourquoi le voyant d'huile, par exemple, reste allumé. Et vous saurez pourquoi
301 dans vos procédures, par exemple, on vous demande d'amener la manette des gaz sur
302 'ralenti' et vous... et vous arriverez à comprendre l'utilité de chaque opération que vous
303 allez faire dans vos procédures ». Voilà, ça c'est vraiment à chaque fois que l'on part
304 d'un point de départ d'un circuit, on a toujours... moi j'ai toujours en tête l'idée de leur
305 faire vraiment comprendre leurs procédures.

306 Antoine 35 : Très bien. Quand tu fais cours comme ça, tu expliquais que tu utilisais ton
307 « trois-colonnes »...

308 ANTOINE 35 : Oui

309 Antoine 36 : Tu peux nous expliquer un peu c'est quoi un « trois-colonnes » ?

310 ANTOINE 36 : Alors un « trois-colonnes »... armée de l'air, puisque c'est une méthode
311 pédagogique qui est validée par l'armée de l'air, ... un « trois-colonnes » c'est le cours
312 officiel qui se présente sous... enfin physiquement ça se présente sous forme de classeur,
313 avec des feuilles format A3. Et chaque feuille dans sa longueur est découpée en trois
314 parties. On a une première partie qui va correspondre à tout ce qui est titre. Donc, c'est
315 l'architecture, l'ossature je dirais, du cours... avec le point numéro un qui est le le le...
316 par exemple une présentation et des sous-chapitres : I-1, on voit tel élément ; on
317 développe ; I-2, etc. Donc ça, c'est l'architecture. La deuxième colonne, c'est la partie
318 développement de l'idée maîtresse. Donc... ce sont les différents éléments qui doivent
319 être impérativement exposés et qui doivent être même, éventuellement, écrits au tableau.
320 Enfin, normalement, c'est même écrit au tableau. Des fois, c'est un peu chaud... Et
321 enfin, la troisième partie qui est une partie très importante, c'est la partie explication
322 personnelle. Donc, dans cette troisième partie, cette troisième colonne, on va retrouver
323 les aides pédagogiques. Donc, en tant qu'instructeur... faire un cours, ce n'est pas
324 simplement lire un cours. C'est... enchaîner différentes actions qui vont dans un
325 déroulement logique permettre à faire comprendre le fonctionnement d'un élément par
326 exemple. Donc cet enchaînement logique, on le retrouve en troisième colonne par
327 l'architecture de notre troisième colonne. Pour donner un exemple, on a un titre
328 principal. Et bien on sait que le titre principal correspond à tel élément qui doit passer...
329 qui doit être marqué soit au tableau ou alors qui doit apparaître au niveau informatique.
330 Tout ça pour dire que... enfin, j'en finis avec la troisième colonne. La troisième colonne,
331 c'est cette architecture, je reviendrai un peu dessus, parce qu'il y a beaucoup d'outils
332 pédagogiques à utiliser. Mais c'est aussi les explications annexes et les points de départ,

333 par exemple, qui vont nous permettre de nous amener à une compréhension facile des
334 différents points. Voilà, c'est tous ces petits plus qui nous sont personnels, c'est toute
335 l'expérience que l'on peut amener également sur le travail que l'on a fait en atelier, au
336 banc d'essai, etc. C'est tous ces plus qui vont animer et à mieux faire comprendre. Enfin,
337 la troisième colonne, cet outil pédagogique, c'est ce qui nous permet de nous raccrocher
338 véritablement au cours, c'est ce qui nous permet dans des moments où c'est un petit peu
339 difficile et bien de passer le cap en allant carrément, j'allais dire, lire par ligne par ligne
340 ce qui doit être dit. D'accord, on se raccroche là-dessus. Mais ce point là,... c'est un
341 point de départ à l'évolution dans le cours, c'est-à-dire que de ce point là, on va aller
342 utiliser différents outils pédagogiques. Alors, cela peut passer tout simplement par des
343 pièces mécaniques que l'on va utiliser dans les mains, pour démontrer, pour... pour avoir
344 quelque chose, pour toucher les différents sens, je dirais, des personnes, puisqu'on sait
345 qu'il y a le visuel, l'auditif, etc. Donc, on peut utiliser des pièces mécaniques par
346 exemple pour montrer le fonctionnement visuel. On peut utiliser l'outil informatique,
347 avec des aides pédagogiques informatisées. Ce sont des PowerPoint que l'on fait défiler
348 au fur et à mesure que l'on donne des explications. On a l'outil, le tableau, qui lui nous
349 permet de noter les infor... pardon, les informations super importantes avec surtout la
350 structure du cours qu'on a : la première colonne, au moins la première colonne et les
351 idées principales de la deuxième colonne. Voilà, ça c'est le panel d'outils que l'on va
352 avoir pour faire passer le message.

353 Antoine 37 : Plus le hall maquette ?

354 ANTOINE 37 : Plus bien sûr le hall maquette, dont j'ai parlé tout à l'heure.

355 Antoine 38 : Et tout ça donc, quand tu fais cours en anglais, ton « trois-colonnes » et ton
356 anglais, toutes tes explications sont en anglais ?

357 ANTOINE 38: Tout à fait.

358 Antoine 39 : Donc, ça te demande un gros travail de préparation ?

359 ANTOINE 39 : Oh bien euh... Lorsque je suis arrivé, lorsque on a fait le stage
360 pédagogique à Rochefort, euh... le stage pédagogique n'est pas spécialement pour les
361 personnes qui travaillent en anglais. Hein... C'est pour tout mécanicien qui doit donner
362 des cours. Donc, la personne qui nous a fait le cours, qui nous a présenté le stage
363 pédagogique, nous a dit : « Vous savez, une heure de cours, ça correspond à trois heures
364 de... préparation. » Euh... en anglais... bon alors déjà en français c'est faux. Pour moi
365 une heure de cours, bon je suis peut-être moins bon que les autres, c'est fort possible,
366 enfin, je n'en sais rien, mais... pour moi, une heure de cours en elle-même, ça

367 correspond beaucoup plus à six ou sept heures de travail à côté, donc en termes de
368 préparation, d'assimilation du fond, de préparation de la forme, d'architecture, enfin
369 voilà, j'en passe et des meilleures de préparation. Mais en anglais, par contre, on peut
370 multiplier cela encore par deux ou par trois, facilement. Pourquoi ? Parce que l'anglais
371 n'est pas une barrière insurmontable mais quand on doit travailler et que l'on doit faire
372 cours en anglais, il y a tout un travail de fond sur l'anglais en lui-même, pour acquérir
373 des bases solides et être capable d'aligner deux ou trois mots sans faire de fautes derrière.
374 Mais il y a tout un travail de sélection des termes spécifiques en anglais, donc, ça c'est un
375 travail qui est énorme. Et à côté de ça, et en particulier pour l'anglais, il y a tout un
376 travail de répétition qui est à faire avant de se présenter devant l'auditoire, tout un travail
377 de répétition qui est très important, parce que l'anglais accapare beaucoup de... ça
378 demande pas mal d'énergie, et le fait de maîtriser à l'avance et d'avoir répéter à l'avance,
379 ça nous permet déjà de gommer des imperfections dans ce qu'on a dit ou dans
380 l'utilisation pédagogique... dans les utilisations pédagogiques, voilà. Là, il y a un très
381 très gros travail qui doit être fait en amont, pour arriver sans trop de soucis lorsque l'on
382 va se présenter le jour J devant l'auditoire.

383 Antoine 40 : Très bien. Je reviens un petit peu sur ta façon de faire cours, j'imagine que
384 quand tu es face à ton trois-colonnes, que quand tu es dans le hall maquette à expliquer le
385 fonctionnement du moteur, tu as beaucoup d'échanges oraux avec les élèves. Comment
386 tu fais pour voir s'ils ont bien compris ce que tu leur expliques ?

387 ANTOINE 40 : Alors, bien souvent, construire un cours, c'est pas seulement... c'est pas
388 un monologue. Si on construit un cours sous la forme d'un monologue, c'est ennuyeux
389 pour l'instructeur et c'est encore pire pour ceux qui sont en face. Moi, mon principe il est
390 beaucoup plus dans l'échange et d'ailleurs, c'est... ce qui est préconisé à Rochefort. Le
391 côté pédagogique, c'est de rendre les choses attractives, en posant des questions. Donc,
392 par exemple, à chaque début de module, on fixe des bases simples qui permettent
393 justement... qui me permettent à moi en tout cas de savoir si les gens ont un minimum de
394 vocabulaire et si on part sur les même bases. C'est vachement important ; ce n'est pas dix
395 minutes de perdu. Moi je pense que c'est dix minutes consacrés à des bases très simples
396 qui permettent d'aller beaucoup plus vite derrière. Parce que lorsque l'on parle du même
397 sujet avec les mêmes mots, derrière, les explications sont beaucoup plus faciles.
398 D'accord, donc déjà... le cours en lui-même, en début de chaque module, je fais une
399 présentation globale, mais à chaque fois, j'alimente par des questions toutes simples.
400 Euh... je donne un exemple. Bon, je ne vais pas le faire en anglais, mais en français. Je le

401 fais en français : quand j'ai la population de pilotes en face de moi, je parle du circuit de
 402 lubrification ; je pose la question toute simple qui est «A quoi sert l'huile dans un
 403 moteur ? » Ça peut paraître bête et pourtant ça peut surprendre parfois certains de dire
 404 que l'huile permet d'extraire les calories des éléments tournants. Donc, par exemple,
 405 « quels sont ces éléments ? » Les engrenages, les roulements. Comme en technologie, on
 406 a vu les différents endroits où il y avait des roulements et des engrenages, les personnes
 407 se disent déjà : « A bien oui, c'est vrai. C'est vrai que ça limite les frictions et ça limite
 408 l'échauffement. » On part sur des trucs, sur des bases très simples. Et cela me permet,
 409 moi après, de poser la question toute simple : « Mais alors, dites moi dans le moteur,
 410 quelle(s) partie(s) doit on... A quel(s) endroit(s) du moteur on doit amener l'huile ? » Et
 411 là, cela va découler tout seul : « Ah bien, il y a une partie avant où il y a trois roulements,
 412 donc il faut bien que cela aille là, une partie arrière où il y a deux roulements, il faut que
 413 ça aille là, et enfin, il y a la boîte d'engrenages, la boîte de relais accessoires avec des
 414 engrenages, et bien il faut que ça aille là. » La réponse naturelle, ça va être « Bien, il y a
 415 trois points. » Et bien rien qu'en faisant cela, cela m'a pris que deux questions, enfin
 416 j'en ai une troisième mais... cela m'a pris que deux questions, et j'ai déjà résumé
 417 quasiment la moitié de l'architecture du circuit de mise en pression... du circuit d'huile
 418 de mise en pression. Et on part sur des bases très simples. Les gars visualisent très
 419 simplement tout ça. Et tranquillement après, je n'ai plus qu'à amener physiquement par
 420 l'A.P.I, par exemple, par l'aide pédagogique informatisée, les différentes parties de mon
 421 circuit et à développer mon sujet.

422 Antoine 41 : Et tu arrives à voir, par ce biais des questions, à les amener à une meilleure
 423 compréhension,... et toi ça te permet au fur et à mesure de l'évolution de ton cours, de
 424 voir si les gens suivent ?

425 ANTOINE 41 : Tout à fait.

426 Antoine 42 : D'accord, et s'ils ont intégré ce que tu leur donnes comme informations

427 ANTOINE 42 : Tout à fait. Et bien souvent on a ce qu'on appelle des questions de renfort.
 428 C'est-à-dire que l'on va avancer dans un module, et il y a des moments où on va aborder
 429 un autre sujet. Mais cet autre sujet pour être... cet autre sujet va renvoyer à des points qui
 430 ont été vu précédemment. Et donc, ce qu'on appelle la question de renfort, c'est que, à ce
 431 moment là, plutôt que d'attaquer 'bille en tête' sur le nouveau sujet en question, on va
 432 faire... on va poser une question qui va nous permettre de vérifier si ce qui a été dit avant
 433 a bien été compris. Parce que ce n'est pas la peine d'aller plus loin, si ce qu'on a vu avant
 434 n'a pas été compris.

435 Antoine 43 : Ça te permet à toi d'évaluer le niveau des élèves...

436 ANTOINE 43 : J'évalue euh... le niveau de compréhension, oui, des élèves à ce niveau là.
437 Sachant que de toute façon, une de mes priorités, mais ça, c'est personnel, c'est de...
438 vérifier dès le début qu'on part sur le même langage pour décrire les mêmes éléments,
439 que l'on a les mêmes mots en anglais pour décrire les mêmes éléments. A ce sujet là
440 d'ailleurs, moi j'ai tenu, mais ça... ça a été une démarche personnelle, que tu as
441 encouragée d'ailleurs, j'ai tenu à faire un glossaire qui regroupait pour chaque module
442 des mots qui de toute façon allaient arriver en anglais, avec la traduction en français, et
443 puis dans les différentes langues... qui étaient... que l'on peut rencontrer avec la
444 population en face de nous. Donc, il y a de l'anglais ; il y avait du néerlandais, de
445 l'espagnol, du français évidemment, et plus tard, il y aura certainement aussi des langues,
446 d'autres langues étrangères.

447 Antoine 44 : Très bien. Donc tout ça, toi, ça te permet de te repérer et de repérer... et aux
448 gens aussi,... de voir et pour toi et pour eux, si vous êtes sur les mêmes repères ?

449 ANTOINE 44 : Oui.

450 Antoine 45 : D'accord. Quand on regarde tout ce que tu m'as expliqué depuis le début, est-
451 ce que tu pourrais me donner les grandes compétences qui te semblent importantes pour
452 être un instructeur à l'E.E.T.I.S ?

453 ANTOINE 45 : (silence) Là, il y a différents domaines, (silence) hum, il y a déjà... Moi, le
454 travail en lui-même je le décompose... le résultat final, c'est l'aboutissement d'un gros
455 travail effectué dans différents domaines. Le premier travail, qui ne concerne pas du tout
456 l'anglais, c'est le travail de fond sur son matériel. On ne peut pas décemment se présenter
457 devant un auditoire sans avoir une parfaite maîtrise au moins de son cours. Mais je dirais
458 que le cours ce n'est même pas le minimum. Parce que à chaque fois en face de nous, on
459 va avoir des personnes qui vont nous poser des questions. Donc, il faut avoir une
460 connaissance et une... une connaissance générale sur le... sur le fond du sujet qui est
461 quand même assez important. Ça, je dirais... ce travail là, ça demande... d'être
462 travailleur, pour commencer, tout simplement. Et surtout d'être curieux. Ça pour moi, je
463 pense qu'un instructeur... les deux qualités principales d'un instructeur, après hein...,
464 c'est être travailleur et être curieux. Voilà, ça... Et quand on a la curiosité, on a envie de
465 répondre à des questions et c'est super stimulant. Et ça c'est un investissement qui est
466 énorme. C'est pour ça qu'il faut être travailleur. Après, il y a le fond purement travail du
467 cours, et là il faut être beaucoup plus ... il faut être, selon moi, il faut être très structuré.
468 C'est-à-dire qu'il faut déjà, dès le début de la conception du cours, savoir dans quel

469 euh... quels vont être les éléments à développer et surtout se poser la question dès le
470 début de se mettre à la place de l'auditoire pour savoir : « voilà, il va me parler de tel
471 sujet. Qu'est ce qui est pour moi intéressant de savoir sur ce point là ». A partir du
472 moment où on a fait ce travail structurel, et bien nous, quand on va faire la conception du
473 cours, on part d'un point de départ « je dois parler du circuit d'huile » et on connaît notre
474 point d'arriver, ce qui les intéresse, c'est l'allumage du voyant d'huile et pourquoi ils
475 font cette procédure. Et donc toute la structure du cours va devoir amener la
476 compréhension facile de l'allumage du voyant d'huile avec la procédure derrière.

477 [Antoine martèle la table avec son poing à ce moment là] Tu vois le principe ?

478 Antoine 46 : Tout à fait.

479 ANTOINE 46 : Il est là. Donc, un gros travail de fond au départ. Un gros travail de
480 structure... de structure dans son cours, une explication simple, claire, détaillée, enfin...
481 et suffisamment précise pour expliquer des trucs. Et après une gestion des aides
482 pédagogiques... adaptée... et qui tienne dans le temps imparti. Et après, je dirai que là,
483 on a en plus le travail sur l'anglais qui est énorme, qui concerne... les différents mots
484 techniques que l'on va utiliser,... les moments où l'on doit les utiliser, parce qu'il y a des
485 moments qui ne sont pas forcément appropriés... Et puis le... le le le... je dirais le
486 (silence) la gestion de la troisième colonne avec la langue anglaise qui n'est pas non plus
487 dès... qui est un petit peu différente par rapport à un cours classique en français.

488 Antoine 47 : Parce que cette troisième colonne, elle est personnelle ?

489 ANTOINE 47 : Cette troisième colonne est personnelle, oui, tout à fait.

490 Antoine 48 : C'est à chaque instructeur de refaire complément sa troisième colonne.

491 ANTOINE 48 : Exactement.

492 Antoine 49 : En anglais...

493 ANTOINE 49 : On part à la base avec une première colonne, une deuxième colonne
494 communes, et la troisième colonne... colonne, c'est ce qui permet à l'instructeur de se
495 différencier d'un autre instructeur. Euh, c'est-à-dire qu'il amène ses éléments
496 personnels ; il amène euh son propre enchaînement d'aides pédagogiques informatisées
497 par exemple. D'accord. Ceci étant, euh, le but, et là c'est recherché par Rochefort et
498 qu'on essaie d'avoir nous, c'est que si jamais demain, moi je ne suis pas là et que je te
499 donne ma troisième colonne, avec l'outil informatique qui va bien et la pièce qui va bien,
500 tu dois être capable d'ouvrir et de suivre dans un ordre chronologique l'enchaînement des
501 différentes opérations. Voilà...

502 Antoine 50 : C'est une standardisation ?

503 ANTOINE 50 : C'est une standardisation de la méthode, euh... mais ça ne veut pas dire
504 que la façon dont on présente les choses en cours est la même.

505 Antoine 51 : Tout à fait...

506 ANTOINE 51 : Chacun a... va être plus sensible à tel ou tel type d'outil...

507 Antoine 52 : Tu sers le même plat mais à ta façon.

508 ANTOINE 52 : Exactement.

509 Antoine 53 : D'accord. Pour revenir à la question, toi, tu m'as donné différentes qualités.
510 En fait les qualités, tu m'expliquais donc que, d'être besogneux, d'être curieux, d'être
511 organisé, etc.

512 ANTOINE 53 : Et j'en ai oublié une...

513 Antoine 54 : Vas-y.

514 ANTOINE 54 : ... qui est super importante, c'est le relationnel.

515 Antoine 55 : Voilà. Donc, en fait tout ça, tu appuies ça sur des connaissances techniques,
516 ANTOINE 55 : Tout à fait.

517 Antoine 56 : Compétences techniques, c'est ce que toi tu disais au début : pour toi c'est
518 très important d'avoir été mécanicien. Euh... Quand tu te préoccupes de savoir comment
519 va être l'élève, de savoir de ce dont il a besoin, bien là, tu appuies ça sur tes compétences
520 pédagogiques...

521 ANTOINE 56 : Huhum.

522 Antoine 57 : Tu appuies ça, bien quand tu parles en anglais, sur tes compétences en
523 anglais...

524 ANTOINE 57 : Huhum...

525 Antoine 58 : Et quand tu te soucies de savoir si ton élève, il a compris, euh... bien là tu fais
526 appel à des compétences d'évaluation...

527 ANTOINE 58 : Tout à fait...

528 Antoine 59 : On est d'accord là-dessus ?

529 ANTOINE 59 : Huhum.

530 Antoine 60 : Est-ce que tout ça, ça te demande beaucoup de travail ? Enfin, de travail
531 supplémentaire ? D'être très réactif ?

532 ANTOINE 60 : Tout à fait.

533 Antoine 61 : C'est-à-dire que d'une promo à l'autre, euh... ça ne se passe jamais de la
534 même façon ?

535 ANTOINE 61 : Ah bien, c'est tout l'intérêt d'être instructeur ! Parce que c'est la même
536 chose : si on a toujours la même évolution, si on a toujours les mêmes questions, si on a

537 toujours euh... bon, je pense que je ne tiendrai pas longtemps. L'intérêt d'être
538 instructeur, ça on le découvre quand on le vit, L'intérêt d'être instructeur, c'est de partir
539 sur une même base, et après et bien, au travers du relationnel, au travers de l'échange que
540 l'on a avec l'autre, et bien c'est de donner... et de recevoir également. C'est un échange
541 qui est vachement intéressant, en particulier, avec des pilotes qui viennent de nationalités
542 différentes, qui ont connu des avions, et donc pour moi des moteurs différents. On va
543 avoir euh, on a eu... je je je pense là maintenant aux pilotes espagnols, qui m'ont posé
544 une question sur le système de rallumage vol. J'ai exposé donc en cours le système de
545 rallumage vol... sur le moteur de l'Alpha Jet. Et eux semblaient très étonnés et... ils
546 m'ont posé la question : « Mais, vous n'avez pas l'interrupteur ? pour mettre... pour
547 mettre ce système de rallumage...de rallumage vol ? » Et là, j'étais donc un petit peu
548 étonné. J'ai dit : « non, non, il n'y a pas de problème, ça fait parti des procédures... »
549 Donc, j'ai expliqué et là j'ai dit, j'ai demandé : « Pourquoi vous me posez la question ?
550 Ça a l'air de vous surprendre... » Et là, ils m'ont expliqué que sur le moteur qu'ils
551 avaient eux, pour éviter des risques... d'extinctions moteur, ils avaient une procédure
552 complètement différente. C'est-à-dire que dans différentes phases, c'était en cas de vol au
553 raz du sol ou en cas euh... de vol dans des conditions extrêmes de combat etc. Dans leurs
554 procédures, ils devaient actionner un interrupteur qui mettait, qui faisait fonctionner
555 constamment les bougies euh, d'allumage. Tout ça pour éviter une extinction moteur.
556 Donc, voilà, on a deux moteurs différents, des procédures différentes. Ils ont été étonnés
557 par ce qu'ils ont appris de mon moteur. J'ai été étonné de ce qu'ils ont, de ce qu'ils m'ont
558 apporté sur leur moteur : c'est un échange qui est super intéressant ; on est sorti tous les,
559 tous deux avec le sourire quoi !

560 Antoine 62 : Tout à fait. Surtout que moi j'étais présent quand... quand ça s'est produit. En
561 fait, quand on se rend compte que ce n'a pas été l'anglais le le le problème, parce que
562 quand ils t'ont posé la question, tu as compris le sens de la question, mais tu ne
563 comprenais pas le fond de la question...

564 ANTOINE 62 : Oui...

565 Antoine 63 : Et en fait, la lacune, entre guillemets, c'est pas ta connaissance de l'anglais,
566 c'est la connaissance de leurs procédures ?

567 ANTOINE 63 : de leurs procédures tout à fait... Mais tout ça pourquoi ? Avant, ensemble
568 d'ailleurs, on avait travaillé sur euh... tous les éléments techniques, et ça revient à ce que
569 je disais, dès la présentation, je veux être sûr que l'on parle des mêmes choses avec les

570 mêmes mots. Voilà, ça on l'avait travaillé ensemble. Donc euh, à partir moment où ils
571 s'étaient approprié les mêmes mots techniques, quand ils m'ont expliqué leurs
572 procédures, comme on se raccrochait aux mêmes mots, euh... c'était plus l'enchaînement
573 de leurs procédures qui qui qui m'était inconnu, que les mots qu'ils avaient employés.
574 On savait de quoi on parlait. C'était l'ordre ou la façon dont ça arrivait qui nous étonnait
575 parce qu'on ne connaissait pas ça quoi... Non, l'anglais n'était pas... sur le moment,
576 l'anglais n'a pas été un problème.

577 Antoine 64 : D'accord. On va revenir sur ça... sur ça tout à l'heure. On va basculé sur la
578 formation que tu as reçue en anglais.

579 ANTOINE 64 : Huhum...

580 Antoine 65 : Est-ce que tu peux m'expliquer la formation que tu as reçue en anglais depuis
581 que tu es arrivé à l'E.E.T.I.S.

582 ANTOINE 65 : Alors euh...Depuis que je suis arrivé à l'E.E.T.I.S ? On est d'accord.
583 Alors... ce qui c'est passé. Je vais quand même exposé ce qui s'est passé juste avant,

584 Antoine 66 : Si tu veux...

585 ANTOINE 66 : Parce que je pense que c'est très important.

586 Antoine 67 : De toute façon après, on y reviendra.

587 ANTOINE 67 : On y reviendra ?

588 Antoine 68 : Oui... mais vas-y maintenant si tu veux.

589 ANTOINE 68 : Donc, avant d'attaquer l'anglais, il était évident qu'il y avait tout le travail
590 de fond à faire. J'avais déjà une grosse préparation et une maîtrise minimum au niveau
591 du travail en français, pour les différentes populations, beaucoup plus complexes
592 d'ailleurs, que les pilotes, qui sont les mécaniciens et euh... et des mécaniciens, des
593 officiers, des officiers mécaniciens, etc. Donc, ça ça m'a pris sept à huit mois, en bossant
594 à fond, donc : maîtriser le fond, maîtriser des bases correctes, maîtriser l'outil
595 pédagogique. Une fois que j'ai fait ça, j'ai pu me libérer de la contrainte du travail de
596 fond, et là, on s'est axé sur, parce que là, t'es intervenu directement, hein, la formation
597 purement en anglais, on s'est axé sur le travail en anglais. Donc, en français, ce que j'ai
598 fait, ... je me suis posé des questions d'architecture : quels étaient les points de départ,
599 les points d'arrivée, enfin, j'en ai déjà parlé. Donc, j'ai défini un canevas très précis là-
600 dessus. Il se trouvait que la situation était un petit peu particulière, parce que les
601 instructeurs qui assuraient les cours en anglais sont très vite partis. Ce qui veut dire que
602 moi, je devais me former rapidement. Donc, quand je suis arrivé dans les premiers temps,
603 on a fait ensemble 'un plan de bataille', sachant que moi je t'avais dit : « Voilà, mon

604 impératif il est là ! » Dans... On avait estimé dans quatre mois, au grand maximum...,
605 dans quatre mois, je dois être capable d'assumer un cours en anglais avec les questions
606 qui vont, qui vont bien. Donc, je t'ai dit : « Voilà, pendant quatre mois, moi ce que je te
607 propose, euh... c'est que l'on axe le cours uniquement sur le travail, pardon...on axe
608 l'entraînement uniquement sur le travail du cours. On fait l'architecture ensemble ; on
609 trouve les mots et les phrases pour certains trucs ensemble ; euh... parce que j'avais un
610 impératif de toute façon de temps. Donc, c'est ce qui s'est passé. Pendant... pendant
611 quatre mois, on a fait un travail de lecture de ce qui était fait avant, puisque de toute
612 façon, je ne faisais que de récupérer ce qui avait été fait avant. Et donc on a fait un travail
613 de traduction ensemble, on a fait un travail sur les mots techniques, pour définir les mots
614 techniques. C'est de là que j'ai regardé via certains glossaires, enfin, certains documents
615 techniques propres entre autre à l'armée belge, euh... que l'on est allé comparer des
616 mots pour dire : « Moi, je préférerai utiliser ce mot là qui est plus simple. » Voilà, on a
617 fait beaucoup de recherches sur des mots qui étaient... simples ! Avec des choix, on avait
618 plusieurs mots possibles, et il fallait faire des choix simples pour moi, donc c'était le côté
619 pédagogique. Voilà ! Donc on a à chaque fois... chercher à trouver... chercher des
620 explications simples, avec des mots simples, sans en enlever le sens, parce que je crois
621 que c'est vraiment... que c'est vraiment le plus important. Donc, après le travail de
622 traduction, on a fait ce travail de recherches sur les mots employés. Je t'ai donné le
623 canevas ou les petites modifications qui étaient à apporter. On a fait ensemble ce travail.
624 On a fait les petites modifications qui allaient bien ; les quelques phrases auxquelles je
625 pouvais me raccrocher en troisième colonne, quand c'était un petit peu tordu, enfin
626 difficile, pas tordu mais difficile. Ce que j'ai fait après, c'est que je me suis isolé dans
627 mon coin ; j'ai appris. J'ai appris mes mots techniques, j'ai appris mon cours en lui-
628 même. J'ai appris l'enchaînement en lui-même parce qu'il y a tout un travail de... il faut
629 se libérer d'un... de de de ce côté enchaînement de présentation. Donc, j'ai appris tout
630 ça. Et quelques semaines avant de faire mon premier cours, je suis arrivé en salle de
631 cours avec toi et on a répété chaque module, et à la fin de chaque module, tu m'as dit ce
632 qui allait et ce qui allait pas, alors, que ce soit au niveau de l'anglais en général, mais
633 également au niveau des mots techniques qui étaient par exemple mal prononcés, ou
634 alors tu as eu même quelques réflexions sur le côté pédagogique, sur l'enchaînement de
635 tel ou tel... de l'écriture au tableau, alors que j'avais parlé de ça bien avant, enfin voilà.
636 Donc, on a mis tout ça je dirais, un petit peu ensemble, sachant, et ça il faut le préciser et
637 ça je ne l'ai précisé au début, sachant que le cours d'anglais que j'avais fait était quand

638 même grandement inspiré par ce qu’avaient mes ‘ancêtres’... mes ancêtres... (rires) mes
639 ancêtres... c’est nul ! (rires)... sachant que mes cours étaient inspirés principalement des
640 cours que j’ai suivis avec le Major Riffaud, et donc, en termes d’explications, je n’ai pas
641 trouvé franchement mieux, si ce n’est dans certains mots techniques que j’ai voulu
642 changer parce qu’il me semblait personnellement trop compliqués, ou alors si ce n’est sur
643 certaines explications que je préférais fouiller pour aller plus en profondeur sur les
644 procédures. Voilà, si ce n’est ça je me suis tout de même énormément inspiré de de des
645 cours que j’ai suivi avec le Major Riffaud.

646 Antoine 69 : Donc en fait on fait tout ce travail ensemble, j’allais dire au quotidien,
647 pratiquement, pendant un laps de temps assez long. Maintenant que cette formation est
648 finie, que tu arrives à faire cours en anglais, est-ce que tu considères que cette formation
649 est terminée ?

650 ANTOINE 69 : Oh là non ! Loin de là ! Non, loin de là parce que... faire un cours à
651 quelqu’un... Faire le cours en lui-même, j’estime, j’estime euh... maîtriser euh...
652 j’estime avoir des bases solides pour être capable de donner l’information... sur ce
653 cours!... entre les élèves pilotes et moi. Le problème, c’est que... faire un cours, ce n’est
654 pas seulement donner des informations, c’est également échanger. Echanger quand on est
655 dans le domaine technique, avec un vocabulaire que l’on élaboré ensemble, enfin quand
656 on s’est mis d’accord sur le vocabulaire entre les élèves et moi, ça ne pose pas
657 franchement de problème. En revanche, dès que l’on va commencer à sortir du domaine
658 purement technique du moteur, et bien là, c’est pas la même. Parce que là, on a vraiment
659 l’échange entre deux personnes, pas entre un instructeur et un élève, on a l’échange entre
660 deux personnes. Et, je ne conçois pas le travail d’instructeur comme purement on se
661 retrouve en salle de cours, à huit heures, huit heures quinze... et à la sortie de la salle de
662 cours, « bon appétit et puis à cet après-midi... ». Ça, ce n’est pas un travail d’instructeur.
663 Il n’y a rien d’enrichissant à faire ça. Le travail d’instructeur, c’est d’être à côté, on dit
664 souvent d’ailleurs que les mécaniciens sont un peu les les... les les... les ‘papa-poules’
665 des élèves. Pourquoi ? Parce que souvent lorsqu’ils ont un problème ou quand il y a
666 quelque chose qui les ‘tortillent’ sur un fonctionnement ou lorsqu’ils ne sont pas bien,
667 etc. et bien, c’est très souvent vers le mécano qu’ils vont venir.

668 Antoine 70 : Je rebondis juste sur ce que tu dis, c’est que même une fois qu’ils ont fini la
669 formation ici, quand ils ont des questions...

670 ANTOINE 70 : Ça arrive : ils reviennent...

671 Antoine 71 : Ils reviennent pour vous poser des questions.

672 ANTOINE 71 : Ça arrive... Ça arrive très souvent ! Euh... quand ils ont des questions,
673 qu'ils n'arrivent pas à répondre à ces questions par leurs propres moyens, des UC... des
674 manuels en particulier, et bien, il n'est pas rare de revoir des des jeunes pilotes, voire
675 même plus plus des moniteurs parfois, qui arrivent dans le bureau des instructeurs, pour
676 poser la question, et là, si c'est en anglais, c'est en anglais.

677 Antoine 72 : Ils viennent voir les 'experts'...

678 ANTOINE 72 : Oh non... non, on ne va pas dire les experts. En tout cas... en tout cas,
679 ceux qui ont travaillé déjà sur la base, voilà... ceux qui sont spécialisés dans la formation
680 concernant le moteur...

681 Antoine 73 : Concernant la formation en anglais que l'on a fait ensemble, est-ce que tu
682 pourrais décrire les différents rôles que toi tu as joué, et que moi j'ai joué ? Comment tu
683 définirais ou décrirais la formation ?

684 ANTOINE 73 : (silence)... Alors, hum... Moi, je pense que l'on est arrivé dans un
685 contexte un petit peu particulier, enfin en tout cas, c'est c'est mon cas à moi. Pourquoi ?
686 Parce que je n'ai pas eu le temps de faire un travail de fond comme je voulais le faire.
687 Euh... On a eu à peine le temps de... Tu as eu à peine le temps d'évaluer mes
688 compétences que je te demandais déjà de parler technique. Voilà, grosso modo, je t'ai
689 dit : « On a une priorité, je suis désolé, on ne fera pas ce que tu veux... ». Grosso
690 modo...Hein, ça s'est présenté un peu comme ça.

691 Antoine 74 : Est-ce que ça m'a posé un gros problème ?

692 ANTOINE 74 : Non, du tout. Non non, tu t'es adapté... tu t'es adapté à ma demande. Donc
693 euh... On avait dès le début, dans les premières heures, on a beaucoup discuté sur ce
694 qu'on allait faire ensemble, quels étaient mes objectifs, et on a tracé ensemble un
695 parcours, je dirais, que ce soit pour les semaines qui venaient, mais aussi pour les mois et
696 les années qui allaient arriver. C'était quoi ce parcours ? Euh, la priorité on la
697 connaissait : je n'avais que très peu de temps pour me former et pour faire cours en
698 anglais. Ça, c'était la priorité. Ce qui veut dire que tout le travail de fond, que j'ai pu
699 faire en tant que mécano, que je n'ai pas pu faire en temps que, que prof, qu'anglophone,
700 je vais dire, tout ce travail de fond, je ne pouvais pas le faire. Ça c'était déjà mis de côté.
701 En revanche, chance à moi, j'avais quand même quelques bases, puisque euh... j'ai fini
702 avec le Bac, et que au bac, on a quand même quelques années d'anglais. J'adore
703 l'anglais ; j'adore écouter des musiques en anglais ; j'aime bien aussi traduire ces
704 musiques en anglais. J'avais quand même un bagage de fond qui m'a permis de ne pas
705 trop partir à la rue, entre guillemets. D'accord ? Ce qu'on a fait, c'est que, partant, on a

706 ... enfin, on a mis ça de côté et je t'ai dit : « Voilà, euh... si t'es d'accord avec moi, on
707 travaille à fond le cours - c'est ce qu'on a fait pendant quelques mois - et après on va
708 revenir sur les fondamentaux. » Et plus que les fondamentaux, on va carrément
709 progresser, pour que... à l'avenir, plutôt que d'être un simple gars qui va dire : 'on se
710 retrouve à huit heures' et 'bon appétit à midi', et bien, je puisse être la personne qui va
711 arriver, va accueillir les gens en discutant un petit peu et être capable de répondre avant
712 aux questions, faire mon cours d'une manière structurée, précise, le temps où on dit 'les
713 gars, on est pas là pour rigoler', et après sortir du cours et dire : « Oh bah, alors,
714 comment c'était ? C'était sympa ? » Bon et puis machin et bidule... et commencer à
715 discuter de la vie quoi. C'est-à-dire autre chose que d'être un pur instructeur, technicien
716 parfait... enfin, technicien parfait entre guillemets. Voilà, c'est m'amener non pas à être
717 le gars qui fait le cours, mais m'amener à être le gars avec qui on peut discuter en anglais
718 sur différents sujets, et aborder ça simplement, sans se prendre la tête, sans qu'il y ait la
719 barrière de l'anglais. On fait le travail que l'on doit faire maintenant, parce que bon, cela
720 fait déjà trois promotions que j'ai faites en anglais. Il y a beaucoup à progresser hein, au
721 niveau du travail, au niveau du cours en lui-même. Je vais m'améliorer encore, j'espère.
722 Mais euh... la priorité... n'est plus vraiment l'amélioration... purement technique sur
723 mon cours à moi... cela va être 'être capable de m'ouvrir... de m'ouvrir à la population
724 anglophone'.

725 Antoine 75 : Juste une petite question, en passant comme ça. Tu as fait trois fois cours en
726 anglais ?

727 ANTOINE 75 : Huhum...

728 Antoine 76 : Ça s'est bien passé à chaque fois ?

729 ANTOINE 76 : Oui.

730 Antoine 77 : Donc, tu te sens, même si tu penses qu'il faut que tu t'améliores, tu penses
731 que tu es performant ?

732 ANTOINE 77 : Bah en tout cas, il y a quelque chose qui m'a fait très plaisir, c'est que
733 quand on débute comme ça, on a l'appréhension. Je l'ai eue hein... Je ne suis pas plus
734 fort que les autres... Je l'ai eue... Bon, c'est bien parce que t'as assisté à mon premier
735 cours. Et tu m'as rassuré à chaque fois que je te posais des questions, mais bon, ça ne
736 suffit jamais parce qu'on sait très bien que le côté pédagogue fait qu'on est là pour
737 rassurer quand on est instructeur... enfin, quand on est le professeur. Donc, comme j'ai
738 confiance en toi, j'ai aussi beaucoup confiance aussi aux élèves (rires), j'ai voulu faire
739 un... j'ai fait un... J'ai voulu faire ma propre enquête... de satisfaction auprès de la

740 clientèle', comme on dit. Et euh... je suis allé me renseigner, aller voir les pilotes à la
741 fois français, mais également les pilotes espagnols, parce que c'était quelque chose, et les
742 pilotes qui étaient belges euh... qui parlaient à la fois français et anglais. Ce qui m'a fait
743 super plaisir, c'est que plusieurs fois, on m'a dit : « Déjà, vous avez un bon anglais.
744 Alors ça, ça fait vraiment plaisir. On vous comprend bien ; vous articulez bien ; on
745 comprend vos mots. Alors ça, je me suis dit : 'Super ! Tout ce travail que l'on a fait
746 ensemble, ça marche quoi !' et en plus... bon, là par contre, c'est... c'est une satisfaction
747 entre guillemets personnelle, qui est certainement liée au fait que j'ai beaucoup travaillé
748 ces derniers temps, et en plus j'étais le cours que les élèves en majorité avaient le mieux
749 compris....

750 Antoine 78 : Pourtant, le... D'habitude, le cours moteur... est réputé pour être assez
751 difficile...

752 ANTOINE 78 : Le cours moteur n'est pas facile dans le sens où les procédures sont très
753 particulières : il faut réagir très vite quand il y a un problème. Euh... Avec la cellule,
754 cellule et moteur, ce sont quand même deux cours qui sont à la fois denses et qui peuvent
755 être complexes dans le... techniquement parlant. Et non là, les espagnols m'ont bien dit
756 qu'ils avaient bien compris, euh... que j'étais même le cours qu'ils avaient le mieux
757 compris, donc satisfaction. Quand on fait ça une fois, on se dit : « ça se trouve ils sont
758 sympas avec toi, on va voir un peu la prochaine promo ». Quand vous demandez, vous
759 posez la même question à la promo numéro deux, et qu'on vous dit : « Ah non non, on
760 vous comprend bien. Vous avez une bonne articulation ; on comprend bien vos mots ;
761 vous parlez lentement. » Bon, bah on se dit : « Voilà, euh... Le plus dur est fait. »

762 Antoine 79 : Très bien...

763 ANTOINE 79 : Ça ne veut pas dire que tout est fait mais que le plus dur est fait.

764 Antoine 80 : Très bien...Donc en fait, quand tu as décrit comment... comment on s'est
765 formé ensemble, euh... le fait que l'on travaille en équipe, que moi j'essaie de te guider
766 et que toi tu me dises ce que tu attendais, ça t'a permis d'arriver à ce résultat ?

767 ANTOINE 80 : Bien oui, complètement. Je pense que... Bon, ça a été un travail d'équipe.
768 Un travail d'équipe avec des orientations que j'avais données dès le départ, et tu t'es
769 conformé à... tu t'es conformé à ce que j'attendais. On a eu des points divergents sur des
770 points, par exemple sur du vocabulaire, parce que hum... mon optique principal, ayant vu
771 avec le Major Riffaud, ayant vu la tête de certaines personnes qui eu... moi, j'étais
772 persuadé qu'ils parlaient super bien anglais, les pilotes. J'ai été particulièrement
773 surpris... Donc si tu veux... hum... J'ai souvenir d'un moment où on commençait à

774 discuter justement sur l'emploi de tel ou tel vocabulaire pour définir tel ou tel élément, et
 775 tu m'as donné trois mots différents. Sur les trois mots, je t'ai dit : « Franchement, il faut
 776 que l'on utilise celui là. » et tu m'as dit : « Mais non, celui là, il va très très bien... » Et là,
 777 je t'ai dit : « Attends, euh... Fred, excuse-moi, tu ne connais pas le niveau des gars,
 778 enfin, en tout cas, tu ne l'as peut-être pas bien vu. Moi, j'ai vu qu'il y avait des gars
 779 complètement à la ramasse, sur des mots très très simples. Si j'emploie celui là, les gars
 780 il vont me regarder avec des grosses billes. » Ces petits points là, c'était marrant parce
 781 que, c'est justement l'échange que l'on a ensemble où je t'ai dit : « Non, je vais utiliser
 782 celui là et on verra ce que ça donne... » Bon, on l'a utilisé. Euh... visiblement, c'est bien
 783 passé. Je n'ai pas fait l'essai ; ce serait peut-être intéressant quand je maîtriserai bien, de
 784 voir si en utilisant l'autre mot, si ça passera. Mais euh... je reste convaincu que... tu
 785 vois, il y a tout un travail de tri qui reste à faire qui est très important que l'on a fait
 786 ensemble qui était bien. Tu t'es conformé... Tu m'as orienté sur la façon de dire telle ou
 787 telle... telle ou telle chose. Moi, j'ai recadré par rapport à des exigences de vocabulaire
 788 simple ou par rapport à un objectif très simple et donc peut-être que... que certaines
 789 idées qui... qui, que tu voulais par exemple me faire développer, je les ai mises de côté,
 790 enfin, voilà, ça a été un travail d'équipe et on a abouti à ça quoi. On a abouti à un cours
 791 complet et compréhensible.

792 Antoine 81 : Très bien. Merci beaucoup. Tout à l'heure, tu as évoqué deux limites. Je vais
 793 reprendre ; la première limite, c'est avec les espagnols, où tu t'es rendu compte que
 794 finalement le problème d'incompréhension ne venait pas de l'anglais mais des
 795 procédures et de la technologie qu'ils utilisaient...

796 ANTOINE 81 : Huhum

797 Antoine 82 : Et deuxième limite que tu évoquais, c'est avec les gens... Comme tu dis, tu es
 798 un petit peu leur 'papa'

799 ANTOINE 82 : Ouais euh... C'est un grand mot... Non, c'est pour dire qu'ils sont
 800 toujours plus... ils sont ... Je pense qu'ils apprécient beaucoup plus notre compagnie que
 801 la compagnie de leurs instructeurs, ce que je comprends tout à fait d'ailleurs.

802 Antoine 83 : Mais, ce que je veux dire par là, c'est que ton besoin d'anglais dépasse,
 803 j'allais dire, ton cadre purement d'instructeur ?

804 ANTOINE 83 : Oui, tout à fait.

805 Antoine 84 : Ça te permet d'avoir aussi un relationnel et de pouvoir discuter avec eux.

806 ANTOINE 84 : tout à fait.

807 Antoine 85 : Donc, est ce que tu penses que... est-ce que tu estimes que les limites... Là,
808 tu as atteint des limites. Qu'est-ce que tu pourrais voir pour dépasser ces limites ?
809 ANTOINE 85 : Oh bien, c'est très simple : les limites... les limites, c'est l'infini. Donc, en
810 fait, j'aurais toujours du boulot devant moi, ça c'est sûr. Eu... Tu m'as demandé...
811 Comment ?
812 Antoine 86 : Par rapport aux espagnols, tu t'es rendu compte que ce n'était pas la langue le
813 problème, que c'était leur technologie ou leurs procédures...
814 ANTOINE 86 : Huhum...
815 Antoine 87 : Qu'est ce qui t'aurais permis, toi, par exemple...
816 ANTOINE 87 : Bien, du vocabulaire...
817 Antoine 88 : Du vocabulaire ?
818 ANTOINE 88 : Du vocabulaire... C'est d'ailleurs pour ça que... dernièrement, je t'ai
819 demandé de de... de travailler parce qu'on fait le travail à la fois auditif avec des bandes
820 que tu me passes, avec des traductions que je fais derrière et des recadrages, des trucs
821 comme ça. Mais je t'ai également demandé de me tendre... de me tendre un sujet que
822 l'on va faire d'ailleurs tout à l'heure (rires)... dans un petit moment... je t'ai demandé de
823 me tendre un sujet écrit, mais par contre dans le domaine aéronautique. Pourquoi ? Parce
824 que j'ai besoin d'entendre parlé... enfin, j'ai besoin de voir du vocabulaire aéronautique
825 qui ne va pas parler que de la partie moteur.... Parce que ce n'est pas suffisant la partie
826 moteur. Je suis mécanicien, mais mécanicien, ça regroupe... je ne suis pas le nombril du
827 monde, quoi. Ça regroupe la cellule ; ça regroupe l'avionique ; ça regroupe... ça
828 regroupe des faits avérés en vol, des éléments... enfin voilà... Ma culture aéronautique
829 passe par un vocabulaire aéronautique d'ensemble. Ça, c'est une des orientations que je
830 t'ai donnée, pour le travail que l'on fait maintenant. Donc, du vocabulaire en
831 aéronautique, des mots particuliers techniques, euh... des verbes en aéronautique, du
832 vocabulaire, du travail sur la vie de tous les jours, pour pouvoir une conversation
833 standard je dirais avec des gens, avec les élèves en particulier. Et puis à côté du travail de
834 fond, parce qu'on fait... parce que la langue anglaise est tellement différente de la langue
835 française, qu'il va falloir que je maîtrise également des tournures, enfin, l'emploi des
836 temps, etc., tout ce travail là... Voilà ces trois domaines là, on est arrivé dans la période
837 où l'on va s'attaquer à ça. Alors, pas de manière aussi dynamique que... que... enfin je
838 veux dire pas dans l'urgence. Je conçois comme un travail à long terme et un travail à
839 long terme dans le sens : il ne faut pas que je me dégoûte de l'anglais... Tant qu'à faire
840 autant faire quelque chose qui me donne toujours envie. Donc, c'est dans cette optique et

841 c'est pour ça que je t'ai dit que l'on ne se verrait pas tous les jours, parce que de toute
842 façon, j'ai aussi d'autres choses à faire aussi que l'anglais : il y a des cours en français à
843 donner, il y a des cours à préparer, des aides pédagogiques à améliorer, donc il y a tout
844 un travail et une population qui a des attentes à certains moments. Et donc, ça veut dire
845 qu'on connaît les domaines où je dois évoluer et ces domaines là, tel jour ce sera plutôt
846 du travail sur le vocabulaire via un texte ; tel jour, ce sera plutôt de la compréhension
847 pour travailler mon oreille et tel jour, et bien on va revoir des bases sur tel ou tel élément
848 dont on parlera à l'avance.

849 Antoine 89 : Pour les espagnols, le fait que tu ne connaissais pas leur technologie,... est ce
850 que le fait de connaître les avions qu'ils utilisent, leurs façons de travailler, est-ce que
851 cela aurait pu t'aider ?... à comprendre leurs questions sur le coup de l'extinction
852 moteur ?

853 ANTOINE 89 : Oh bien oui... Oui. Mais bon, ça aurait pu m'aider : oui. Mais ce n'était à
854 ce moment là pas la peine qu'ils me posent la question. Enfin, ils m'auraient posé la
855 question, j'aurais répondu tout de suite. Quelque part ça veut dire que je ne bossais pas
856 derrière, ce n'était pas marrant, entre guillemets. Euh... Oui, cela aurait pu m'aider mais
857 cela fait parti de la culture du mécanicien. Il y a tellement de systèmes qui sont
858 différents... Donc, là c'est intéressant, même si c'est en anglais, c'est intéressant de
859 savoir comment c'est foutu chez les autres, quoi. ...

860 Antoine 90 : Et ça, comment tu pourrais l'apprendre?

861 ANTOINE 90 : Oh bien là, cela fait parti de la culture générale euh... aéronautique. C'est...
862 C'est avoir des euh... C'est avoir des euh... des notices... enfin pas forcément des notices,
863 mais avoir des revues techniques... Voilà, c'est lire des revues techniques aéronautiques,
864 c'est des échanges plus particuliers avec des armées étrangères. Voilà, ça c'est des stages
865 que l'on ne fait pas. Voilà. Pourquoi ? Parce que l'on reste cloisonné dans notre
866 spécialité, notre matériel... euh, je pense que tant que l'on ne sera pas européens et que
867 l'on aura pas des contacts réguliers entre européens, et bien l'échange ne se fera pas ou
868 alors se fera de manière très épisodique quand on part à l'étranger et que l'on va évoluer
869 par exemple avec l'Alpha Jet ou avec leur avion - je ne sais plus le nom de leur avion-
870 quand on les voit côte à côte et qu'on commence à causer technique ensemble. Voilà, à
871 ce moment là, oui, on peut avoir une culture, on peut développer une culture
872 aéronautique technique mais il n'y a que dans ces moments là. Ou sinon, il faut avoir des
873 revus très spécialisées, et c'est pas l'optique... C'est pas l'optique actuelle, quoi.

874 Antoine 91 : Et ce n'est pas sûr que tu aies le temps de les lire

- 875 ANTOINE 91 : Ah bien après dans l'immédiat, je n'aurai certainement pas le temps de
876 lire.
- 877 Antoine 92 : Donc une des clefs, j'allais dire, pour dépasser les limites que tu as pu
878 rencontrer, cela serait d'échanger directement, comme tu parlais d'échanges avec tes
879 élèves, c'est d'échanger directement avec tes comparses, j'allais dire, de nationalités
880 étrangères, sur leurs matériels, sur leurs façons de faire ?
- 881 ANTOINE 92 : Hum... Ouais...
- 882 Antoine 93 : C'est ce qui t'apporterait le plus de choses...
- 883 ANTOINE 93 : Bien en tout cas, ce serait un échange intéressant, oui, d'un point de vue
884 personnel.
- 885 Antoine 94 : Et profitable à... et profitable dans les deux sens.
- 886 ANTOINE 94 : Oh oui, tout à fait oui. C'est un échange, donc, c'est toujours profitable.
- 887 Antoine 95 : Très bien. Je reviens par rapport à la langue : est-ce qu'avant de travailler à
888 l'E.E.T.I.S, entre le moment où tu t'es engagé et le moment où t'es arrivé à l'E.E.T.I.S,
889 est-ce que tu as eu besoin de travailler en anglais ?
- 890 ANTOINE 95 : (silence) Non. Le besoin de travailler en anglais, non. Est-ce que j'ai un
891 peu travaillé en anglais, oui. Pourquoi ? Parce que je reviens à ce que je disais : Je suis
892 quelqu'un qui aime beaucoup la musique et quand j'écoute les paroles, que ce soit en
893 anglais ou en français, j'aime bien comprendre ces paroles. Donc, ça veut dire que de
894 temps à autre, quand une mélodie me plaisait beaucoup, je... je prenais un peu de temps
895 pour faire des traductions. Euh... et pour essayer de comprendre l'anglais, parce qu'il y a
896 des fois, quand tu prends des groupes comme U2, (rires) tu te dis 'ça ne veut rien dire'.
897 Parce que c'est beaucoup trop imagé quoi ; c'est des expressions qui sont trop
898 particulières. Donc, besoin : non. Fait de temps en temps : oui.
- 899 Antoine 96 : D'accord. C'est ce que j'allais dire, c'est que par ailleurs, pour des raisons
900 extra-pro, ou pour des raisons personnelles, tu pratiques l'anglais pour ton plaisir ?
- 901 ANTOINE 96 : Oui, mais c'est très épisodique.
- 902 Antoine 97 : Est-ce qu'il t'arrive de voyager ?
- 903 ANTOINE 97 : Non, enfin, à l'étranger, non... Non, je suis parti... j'ai fait un passage en
904 Espagne, mais ce n'est pas allé bien plus loin, quoi...
- 905 Antoine 98 : Tu aimerais développer davantage, ce que tu disais tout à l'heure, le côté
906 relationnel avec tes élèves ?... ce que je veux dire par là, de ne pas juste sortir ton cours,
907 mais établir vraiment...
- 908 ANTOINE 98 : Oh bien oui, complètement!

- 909 Antoine 99 : D'accord... Est ce que tu pratiques d'autres langues?
- 910 ANTOINE 99 : Euh... non. Alors, on ne va pas dire pratiquer, hein. (rires) j'ai étudié...
- 911 l'allemand pendant quelques années. C'était ma deuxième langue quand j'étais au lycée.
- 912 Bon, il se trouve qu'à cette époque, j'étais beaucoup plus attiré par les maths et la
- 913 physique parce que je voulais absolument faire pilote et donc euh... la prof d'allemand
- 914 avait plutôt tendance à se tirer les cheveux avec moi, quoi. (rires)... et pourtant c'est
- 915 dommage parce que c'est une langue que j'apprécie énormément ; j'aime beaucoup cette
- 916 langue et en plus j'ai de la famille euh... lointaine, enfin je veux dire, si on remonte dans
- 917 l'arbre généalogique, qui a des origines allemandes, donc... donc je regrette un petit peu
- 918 de de de ne pas avoir passé plus de temps à étudier cette langue.
- 919 Antoine 100 : Quand tu as des... moments un petit peu difficiles, que tu n'arrives pas à...
- 920 t'exprimer clairement, comment tu... tu t'en sors ?
- 921 ANTOINE 100 : Je passe par d'autres moyens... C'est un petit peu... Mais ça de toute
- 922 façon, c'est un petit peu issu de ce que tu m'as dit, hein. C'est-à-dire quand tu butes sur
- 923 une idée,... il faut prendre des chemins détournés pour euh... expliquer... pour expliquer
- 924 son idée quoi. Donc, bah voilà, il y a un terme qui... il y a un terme bien précis pour
- 925 définir un objet. Si je n'ai pas ce terme en tête, il ne faut pas que je reste dix minutes
- 926 dessus, bloqué. Euh... il y a d'autres éléments à côté qui permettent, pas de deviner, mais
- 927 de décrire l'élément. Bien, on passe à côté. On change d'orientation, on définit l'élément
- 928 d'une autre façon avec des mots peut-être plus simples, et puis à un moment ou à un
- 929 autre, on y arrive quoi.
- 930 Antoine 101 : D'accord, donc toi ton réflexe, c'est plus de trouver une issue de secours
- 931 mais de rester dans la langue ?
- 932 ANTOINE 101 : Oh bah oui ! Euh... alors, euh... Il y a des fois où on n'a pas le choix. Par
- 933 exemple, quand euh... quand c'est un pilote étranger qui vous parle, on n'a pas le choix.
- 934 Mais, même d'une manière générale, moi j'ai souvenir, on était en cours, et, il y avait un
- 935 pilote français qui n'avait pas très bien compris une explication en anglais. Il m'a posé la
- 936 question en français. Et je lui ai répondu en anglais... Je lui ai répondu en anglais avec
- 937 des mots différents et visiblement, il avait compris ou alors, il... je sais pas (rires) Non, je
- 938 pense qu'il m'a compris ou alors en tout cas, pour se débarrasser il a dit qu'il avait
- 939 compris... Je lui ai répondu en anglais, je ne me suis même pas rendu compte en fait.
- 940 C'est assez étonnant finalement parce que quand on arrive... quand on est plongé dans...
- 941 son cours et dans ses idées en anglais... euh... on arrive plus facilement... à rester dans
- 942 l'anglais, en expliquant différemment peut-être, enfin, c'est peut-être prétentieux de le

943 dire, mais on arrive plus facilement à rester dans son cours en anglais, à expliquer avec
944 d'autres mots qu'on a déjà vus, plutôt que de basculer en français et puis de donner
945 l'explication. C'est pas que c'est trop simple, mais il y a quand même un respect
946 minimum à avoir envers les pilotes étrangers, quoi. Parce que le gars qui m'a posé la
947 question, c'était ... bien, il y avait entre autre les pilotes espagnols ; il y avait des pilotes
948 belges qui ne parlaient pas français. On m'a posé la question en français, alors je
949 suppose que la plupart on compris euh... même les étrangers, la question. Et ne serait-ce
950 que par respect pour ces quelques pilotes étrangers, je me suis dit : « Non, tu ne peux... ».
951 Enfin, je pense que sur le moment, j'ai dû me dire « Non, non, attends ! Tu ne peux pas
952 répondre en... en français. Euh, les mecs, tout le monde a le droit d'avoir même une
953 deuxième explication, même s'ils ont compris. » Et je dirais que presque naturellement,
954 j'ai parlé en anglais ; j'ai répondu en anglais.

955 Antoine 102 : C'était quasi instinctif ?

956 ANTOINE 102 : Ah oui oui ! En fait je je... je ne pense pas m'être posé la question en fait.
957 Euh... Je pars du principe de toute façon que... à partir du moment où j'ai un pilo... que
958 j'ai une personne étrangère en salle de cours, le minimum... oui, enfin le minimum, c'est
959 de parler purement en anglais et même quand on a des populations où il n'y avait que des
960 français, je fais mon cours en anglais, et il faut vraiment que le gars il n'est pas compris
961 au bout de la troisième, de la deuxième explication, pour que je bascule en français.
962 Alors, quelque part, c'est un point d'honneur. Ce n'est pas pour dire « attends, je suis
963 plus fort que toi en anglais » C'est tout simplement parce que la langue officielle, c'est
964 l'anglais, tout le monde doit s'y mettre et c'est un service finalement que je lui rends
965 parce que moi je lui parle en anglais ici, mais il ne faut pas oublier que le 'Gus' là, il va
966 être en l'air et on va lui parler en anglais. Et si il a un problème, et bien le gars, est ce
967 qu'il va basculer en français ? Si il est à l'étranger, ça ne risque pas. Donc, quelque part,
968 euh... c'est peut-être ... plus difficile pour le gars, pour le le le français qui a un anglais
969 pas terrible, mais j'estime personnellement que c'est aussi quelque part un service que je
970 lui rends parce que le gars, de toute façon, à un moment ou à un autre, il va être
971 confronté au même problème, mais ce sera dans des conditions beaucoup plus
972 désagréables. Donc, voilà...

973 Antoine 103 : Très bien... Juste avant l'entretien, je t'ai demandé de remplir une petite
974 grille.

975 ANTOINE 103 : Oui.

- 976 Antoine 104 : Je voulais connaître tes réactions. Est-ce que déjà t'as réussi à percevoir ton
977 niveau d'anglais de maintenant... de ce que tu penses de ce que tu vaux maintenant ?
- 978 ANTOINE 104 : Bien déjà, il faudrait... il faudrait avoir une vision précise de de l'échelle
979 que j'ai en face de moi.
- 980 Antoine 105 : Huhum...
- 981 ANTOINE 105 : De ce que j'en ai vu, j'ai compris que le niveau A, c'était d'un niveau
982 faible à... à 'peut mieux faire'... Le niveau B s'était un niveau moyen, moyen mais je
983 dirais général et le niveau C, c'était un niveau... très correct. Voilà... ou correct, correct
984 à très correct.
- 985 Antoine 106 : D'accord.
- 986 ANTOINE 106 : Je pense que c'est plutôt ça. Euh... après tu m'as demandé ?
- 987 Antoine 107 : Est-ce que... est ce que toi, tu as réussi à te... à estimer... ce que tu valais ?
- 988 ANTOINE 107 : Bah pfff...
- 989 Antoine 108 : Dans les différentes catégories ?
- 990 ANTOINE 108 : Alors réussi à estimer, est-ce que je suis dans le vrai ? Oui ou non, il y a
991 toujours une part de (silence) il y a toujours une part... c'est, c'est toujours un peu
992 subjectif... de poser la question.
- 993 Antoine 109 : Un petit peu hésitant ?
- 994 ANTOINE 109 : Ouais... oui, on est toujours un petit peu hésitant, parce qu'il y a des
995 domaines où l'on va être plus ou moins fort, quoi. Il y a des domaines où l'on va être
996 plus ou moins fort... Euh, et ça va dépendre ; de tout façon, c'est en relation avec ce que
997 je t'ai dit tout à l'heure, quoi. Hein, ça va dépendre de là où ça a été vraiment travaillé
998 et... là ça n'a pas été travaillé... tout simplement...
- 999 Antoine 110 : D'accord. Il y avait euh... une matière par exemple ' s'exprimer oralement
1000 en continu', où tu hésitais entre A2 ²¹² et C2 ²¹³ ?
- 1001 ANTOINE 110 : Oui... oui, j'ai précisé A2 'vie pratique'... et instruction, C2. Mais, je
1002 devrais plutôt mettre C1, parce que C2, euh... C2, ça sous-entend également... enfin,
1003 c'est quelque chose que je révise parce que... parce que... ça sous-entend également...

²¹² « Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation, et mon activité professionnelle actuelle ou récente. »

²¹³ « Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants. »

- 1004 qu'on est capable de sous-entendre facilement... à des questions qui viennent d'en face.
1005 Et ce n'est pas le cas ! Je peux répondre ? Oui, parce que l'on a... on part sur les mêmes
1006 bases. Dire que je peux répondre facilement, c'est faux. A la limite, ce serait même plutôt
1007 entre B2 ²¹⁴ et C1 ²¹⁵, avec le recul quoi. Voilà, ça serait entre les deux. Entre B2 et C1,
1008 moi je pense plutôt.
- 1009 Antoine 111 : Et en fait la différence entre la vie pratique et la vie professionnelle, la
1010 différence de niveau que tu donnes...
- 1011 ANTOINE 111 : Hum...
- 1012 Antoine 112 : Tu l'expliques comment ? ... Qu'est ce qui fait que tu aies une différence
1013 entre A2 et euh... et B2 ?
- 1014 ANTOINE 112 : Euh, tu veux dire entre vie pratique et instruction ?
- 1015 Antoine 113 : Voilà.
- 1016 ANTOINE 113 : Bien c'est par rapport au travail que l'on a fait ensemble.
- 1017 Antoine 114 : D'accord.
- 1018 ANTOINE 114 : Tout simplement.
- 1019 Antoine 115 : Et qu'est ce qui te permettrait d'améliorer le A2 ? En côté vie personnelle ?
- 1020 ANTOINE 115 : C'est ce qu'on va faire ensemble... C'est ce que je t'ai dit... évoluer dans
1021 les trois domaines que j'ai fixés, quoi.
- 1022 Antoine 116 : D'accord. Est-ce que par rapport à cette grille, est ce que tu pourrais me
1023 donner un ordre d'idée de ton niveau d'anglais en arrivant à l'E.E.T.I.S ? Avant que l'on
1024 ne travaille ensemble ?
- 1025 ANTOINE 116 : Par rapport à A2, B1, 'machin-bidule' ?
- 1026 Antoine 117 : Oui, grosso modo... même travail... mais pas de niveau maintenant, mais de
1027 ton niveau que tu avais au début...
- 1028 ANTOINE 117 : (silence) euh... moi je dirais A2...
- 1029 Antoine 118 : Grosso modo A2?
- 1030 ANTOINE 118 : Oui, grosso modo A2...

²¹⁴ « Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêts. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. »

²¹⁵ « Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée »

1031 Antoine 119 : Donc, tu vois une progression entre... entre ton niveau d'avant et ton niveau
1032 de maintenant ?

1033 ANTOINE 119 : Oui. Huhum... Bah heureusement... (rires) Sinon, je ne ferais pas
1034 cours...

1035 Antoine 120 : Est-ce que... est-ce que le fait d'avoir une grille comme ça, ça t'aide à voir
1036 ta progression ?

1037 ANTOINE 120 : (silence) Bien, je ne sais pas parce que... (silence) Attends, est-ce que ça
1038 m'aide à voir ma progression future, ou la progression déjà effectuée ?

1039 Antoine 121 : Bien, toi là, est ce que le fait de dire 'avant j'étais en A2. Maintenant je me
1040 situe à peu près entre B1 et B2', est-ce que toi, ça t'aide à dire 'bien voilà, déjà j'ai
1041 évolué. Cela veut peut-être dire que je continuerai à évoluer.' ?

1042 ANTOINE 121 : Oh bien oui. Toute façon, il n'y aura pas de mal. (rires) Il n'y aura pas de
1043 mal à évoluer quand même... Non non, mai je veux dire...

1044 Antoine 122 : Par exemple, si tu vois ce qu'il y a d'expliqué en B2, est-ce que toi, ça te
1045 donne des objectifs à atteindre ?

1046 ANTOINE 122 : (long silence) Je ne sais pas si l'on peut parler de... Alors, (soupir) Moi,
1047 j'ai pas l'optique d'objectif euh... je je... Je ne me fixe pas des objectifs pour me fixer
1048 des objectifs... Voilà, c'est ça que je veux te dire... Oui, progresser, ça m'intéresse
1049 beaucoup parce que de toute façon on évolue dans un univers qui demandera de plus en
1050 plus à parler anglais. On sera de plus en plus que ce soit au niveau militaire, en tant que
1051 militaire, ou en tant que personne qui va voyager, qui va avoir besoin de parler l'anglais.
1052 Alors, j'ai une chance énorme, c'est que je suis en parti (rires) je dis bien en parti, payer
1053 pour. Donc, j'ai une obligation de ce côté. Mais c'est en plus une obligation qui me fait
1054 plaisir. Donc, ce n'est pas un objectif que je me fixe, euh... d'une manière que je
1055 m'impose, c'est un objectif que je me fixe plus dans le besoin d'une évolution
1056 personnelle. Voilà, c'est ça que je veux dire. Euh... c'est en relation avec mon travail,
1057 c'est sûr. Mais, je le fais de de ... de de pleine volonté. Je ne me sens pas imposé à
1058 devoir évoluer... tu vois ce que je veux dire... Oui, je me suis donné des objectifs : avoir
1059 2222 d'ici la fin de l'année. Voilà, ça c'est un objectif concret, si on parle d'objectif.
1060 Mais, je ne vais pas le préparer en ... en focalisant dessus. Parce que mon but, ce n'est
1061 pas d'être parlé... d'être capable de parler comme un économiste. Voilà. Mon but, c'est
1062 d'être capable d'avoir une conversation, de comprendre les choses, d'être réactif, euh
1063 voilà... c'est plus léger qu'un objectif... pour moi, enfin, pour moi ! C'est plus culturel
1064 qu'un objectif.

- 1065 Antoine 123 : Pour toi c'est plus important de bien échanger, que d'avoir d'excellents
1066 résultats au TOEIC ?
- 1067 ANTOINE 123 : Bah, je te donne un exemple : le TOEIC, j'ai fait un stage à Avord, on
1068 m'a dit : « Est-ce que vous voulez passer le TOEIC ? » J'ai dit : « Non, ça ne m'intéresse
1069 pas. » Alors là, la personne en face de moi, elle m'a regardé avec des gros yeux en me
1070 disant : « Mais pourquoi ça ne vous intéresse pas ? Vous avez quand même un niveau,
1071 machin... » J'ai dit : « Si c'est pour passer le TOEIC, pour passer le TOEIC, cela n'a
1072 aucun intérêt. » Moi, je pars du principe qu'un examen, quand on le passe,... il ne faut
1073 pas le passer pour le passer... Ça ne sert à rien. On va... je vais évoluer... à ma vitesse,
1074 parce que les impératifs professionnels font que je ne peux pas travailler quand je veux...
1075 au niveau de l'anglais, hein...
- 1076 Antoine 124 : Huhum... Tout à fait...
- 1077 ANTOINE 124 : Donc, je vais évoluer à ma vitesse. Je connais à peu près mon niveau
1078 parce qu'on l'a vu ensemble... J'ai fait quelques tests blancs de TOEIC. Quand je
1079 m'estimerai prêt à le faire, à ce moment, j'accentuerai un petit peu plus le travail pendant
1080 un temps donné sur le TOEIC et je passerai le TOEIC. Et je pense que c'est la meilleure
1081 façon d'arriver à un 2222 sans faire euh... du bachotage... parce qu'il y a deux solutions,
1082 hein. De passer un concours en faisant du bachotage, ou alors on passe le concours avec
1083 une optique euh..., enfin, j'appelle ça culturelle, c'est-à-dire pour son bien, pour... pour
1084 son évolution personnelle... Moi, j'ai cette optique là... l'évolution personnelle. S'il faut
1085 faire du bachotage, pas de problème... Si on me dit : « Tu dois avoir le 2222 », ok, bah
1086 les gars vous me laissez pendant un mois et demi... Pendant un moi et demi, je bachotte
1087 à fond, et je vais passer ; j'aurai mon 2222, y a pas de soucis... Mais pour moi, c'est pas
1088 intéressant.
- 1089 Antoine 125 : Donc, en fait pour conclure, tu Tu es le le... le maître de ta manœuvre,
1090 grosso modo...
- 1091 ANTOINE 125 : Ah complètement.
- 1092 Antoine 126 : Voilà.
- 1093 ANTOINE 126 : Et je tiens à l'être...
- 1094 Antoine 127 : D'accord...
- 1095 ANTOINE 127 : Et à le rester...
- 1096 Antoine 128 : Très bien...
- 1097 ANTOINE 128 : Oui...

1098 Antoine 129 : Et ce qu'il y aurait une question que j'aurais oubliée ou un point que tu
1099 aurais aimé aborder ?

1100 ANTOINE 129 : (long silence) Non, non.... Non, non, dans le cadre purement de l'anglais,
1101 moi je tiens à te remercier pour le travail que l'on a fait ensemble... puisque ça s'est
1102 passé en bonne intelligence et puis... et puis euh... et puis je pense que ça n'a pas été
1103 toujours facile non plus... mais ne t'inquiète pas, ça restera compliqué parfois (rires)...

1104 Antoine 130 : Si autant, toi, ça te fait plaisir de voir tes élèves te dire qu'ils ont apprécié
1105 leurs cours, dis toi que ça fait plaisir au formateur de voir l'élève, entre guillemets, que tu
1106 es, faire une prestation comme ça en cours et tirer les fruits de tes résultats donc, ce
1107 plaisir est partagé...

1108 ANTOINE 130 : Et bien voilà. Merci !

1109 Antoine 131 : Merci à toi !

ANNEXE 9 : CLASSEMENT DE L'EXPLICITE. EX : [AMELIE]

N° de ligne	Entretien [AMELIE]	mots clefs
17	« avant de passer instructeur, j'ai quand même passé 17 ans en tant que mécano... mécanicien »	expérience instructeur mécanisme temps
26	« une évolution progressive des... au niveau des qualifications avec des examens on va dire réguliers »	niveau progresser régularité
32	« Je dirais même nécessaire, nécessaire parce que pour transmettre euh euh, on va dire quelque chose, il est toujours important d'avoir soi-même l'occasion de travailler sur le matériel déjà aéronautique en général, donc d'abord une expérience passée »	expérience matériel nécessaire personnel transmettre travail
50	« il est toujours nécessaire je pense pour l' expérience , puisqu'ils ont des check-list, des listes réflexes, mieux... de mieux appréhender, on va dire, ce qu'ils doivent faire, c'est-à-dire qu'à partir du moment où on comprend le pourquoi des choses , il est peut-être plus facile de mémoriser et de ... et tout n'est pas forcément marqué dans une check-list donc peut-être d' appréhender plus facilement les impondérables ce qui permet d' apprendre à gérer un petit peu ce métier là. »	apprendre comprendre expérience facile gestion

		nécessaire partir/parcours pourquoi
65	« avec ce rapprochement, chacun, chacune des parties y trouvait intérêt : (...) Je pense que chacun y retrouve quelque chose et je pense que la France par ce biais là avait déjà une envie peut-être de commencer justement à montrer aux autres que c'est possible et que c'est possible de le faire éventuellement en France. »	aboutir autre envie
74	« Alors, grande panique peut-être au départ ! »	panique partir/parcours
75	« on avait un an pour se former à la langue anglaise. »	anglais formation langue temps
76	« au bout d' un an on devait être capable de faire nos cours »	capacité cours temps
77	« on approchait... même... la moyenne de la quarantaine »	
78	« nos formations donc d'anglais scolaires étaient déjà très loin »	anglais formation
79	« je n'ai fait que deux ans d'anglais »	anglais temps
80	« ma première langue était l'allemand »	allemand

		langue
80	« étant alsacienne d' origine »	origine
81	« petit vent de panique au départ »	panique partir/parcours
82	« Grand défi , on va dire, à l'arrivée »	aboutir motivation
82	« cela ne pouvait être qu' enrichissant »	motivation
84	« ayant une fille d'âge scolaire, peut-être aussi me permettre de pouvoir peut-être du coup pouvoir l'aider un petit peu plus de ce côté-là ».	aider
85	"...de démontrer que ce n'était pas impossible puisque toi, tu y es arrivée ? Tout à fait, tout à fait ! »	aboutir
87	« la langue anglaise (...) a pris beaucoup d' ampleur (...) devient incontournable »	anglais incontournable langue
89	« cela pouvait également me permettre d' aider un petit peu ma fille ».	aider
90	« Cela ne pouvait être qu'un plus »	motivation
94	« qui ont été aussi marquante ? ... Non... Pas à ce point là... Je ne pense pas, non, non. »	
98	« on se rend compte que ces dernières années donc, bien ce prémisse d'école, on va dire, européenne »	Europe
102	« amène d' autres nations d' origines totalement différentes »	autre origine
105	« l'anglais (...) devient incontournable et que ça prend de l' importance »	anglais incontournable
105	« que ce soit chez les autres ou chez nous »	autre

105	« donc vraiment devenir , je pense,... un atout majeur , voilà ! »	
109	« nous avons un traducteur qui venait de l' extérieur »	traduire
110	« alourdissait considérablement les cours »	cours
110	« puisqu'il fallait parler en français, faire quelques phrases »	
111	« Le traducteur traduisait en anglais »	anglais traduire
111	« donc c'était très lourd à gérer . »	gestion
112	« enfin des difficultés à faire passer des nuances de ce que l'on voulait dire exactement ! »	communication difficile nuances
113	« Et puis inversement, quand ils s' exprimaient , passer par le traducteur »	communication traduire
114	« donc une déformation peut-être aussi de l' information , une difficulté de contact »	communication contact difficile formation
115	« des cours très très lourds , on va dire, à gérer . »	cours gestion
118	« il faut une maîtrise de base on va dire d' anglais courant ... »	anglais base maîtrise

119	« faire des phrases , utiliser un vocabulaire simple »	simplicité
120	« le vocabulaire technique bien sûr qui est nécessaire . »	nécessaire
130	« au départ élaborer les cours en anglais ».	anglais cours élaboration partir/parcours
131	« durant l'année où nous nous sommes formés »	formation
131	« j'ai eu la chance d'être aidée »	
133	« d'avoir un ancien collègue d'une autre base »	collègue
134	« m'a bien aidée à démarrer un petit peu les cours »	aider cours
134	« et au fur et à mesure... disons que j' élaborais »	élaboration
135	« m'a aidé on va dire à lancer un petit peu un premier je »t	
136	« une fois le travail de formation accompli , ça a été en permanence »	aboutir continuité formation travail
137	« deux trois jours avant, me replonger dans le cours en lui-même »	cours imprégnation temps
137	« faire comme si je faisais le cours en fait »	comme si cours

138	« <i>de chercher à améliorer, de chercher en permanence</i> »	continuité s'améliorer
139	« <i>à savoir comment je pourrais, m'exprimer</i> »	comment communication
139	« <i>d'anticiper sur les questions</i> »	
140	<i>trouver aussi un petit peu comment expliquer les choses</i>	comment
141	« <i>anticiper sur des fonctionnements</i> »	
142	« <i>avec ton aide</i> »	aider
144	« <i>entre chaque cours, bien sûr, il y a eu du travail</i> »	continuité travail
145	« <i>toujours systématiquement bien m'imprégner</i> »	continuité
145	« <i>toujours systématiquement bien m'imprégner</i> »	imprégnation
146	« <i>pour avoir plus de faciliter, on va dire, à m'exprimer</i> »	communication facile
146	« <i>à rentrer vraiment dans le bain</i> »	imprégnation
147	« <i>au moment du cours, on soit (...) dans une mécanique</i> »	mécanisme
147	« <i>je ne dirais pas dans la réflexion anglaise... mais on toujours tendance à penser français puis à traduire en anglais</i> »	anglais réflexion traduire
149	« <i>à être dans une mécanique de fluidité d'expression</i> »	fluidité mécanisme
152	« <i>Echauffement linguistique pour s'imprégner</i> »	imprégnation

153	« <i>s'appuyer sur ce (...) qui est déjà la base d'un instructeur</i> »	base instructeur
154	« <i>la base d'un instructeur même en français</i> »	base instructeur
154	« <i>on a une première colonne qui concerne les titres</i> »	colonne
155	« <i>La deuxième colonne, (...) c'est l'essentiel du cours, les points clefs.</i> »	colonne
156	« <i>c'est ce que l'élève doit retenir,</i> »	auditoire
156	« <i>La troisième colonne (...) sert à l'instructeur pour faire son cours, des exemples,</i> »	colonne instructeur
158	« <i>tout ce qui lui permet en fait de s'exprimer</i> »	communication
158	« <i>Donc, pour moi, cette troisième colonne, elle était gigantesque</i> »	colonne
159	« <i>cette troisième colonne (...) avec des mots-clefs, (...) en cas de panne sèche, au moment où</i> »	colonne se raccrocher
161	« <i>je n'avais qu'un coup d'œil à jeter pour retrouver (...) de quoi m'exprimer, de quoi poursuivre mon cours</i> »	communication cours
168	« <i>le langage courant, on sait ce qu'on va dire, on a nos exemples</i> »	
169	« <i>En anglais, bien, il y a toute la phraséologie certes, tous les vocabulaires techniques à retenir ce qui n'étaient pas facile, voilà</i> »	anglais facile
170	« <i>on s'appuyait sur des aides pédagogiques informatisées</i> »	aider pédagogie
171	« <i>joint à la parole, il y avait un effet visuel</i> »	

172	« pour les élèves qui ne comprenaient peut-être pas entièrement, on va dire, l'ensemble de la phrase ou de quelques phrases »	auditoire comprendre
173	« le fait d'avoir en même temps le visuel permettait quand même de mettre des mots plus facilement , de faire le lien facilement, »	facile
175	« les erreurs de phraséologie que l'on pouvait faire, surtout au début ... »	partir/parcours
176	« au fur et à mesure quand même, on s'améliore , (...) on s'exprime un petit plus facilement . »	améliorer communication facile
179	« cela a aidé encore plus à ce niveau là. »	aider niveau
183	« les élèves pilotes , ce n'est pas une population »	auditoire
184	« n'est pas amenée à être mécanicien, qui n'a pas une formation forcément mécanicienne »	formation mécanisme
189	« sont recrutés plus sur leurs capacités , on va dire, leurs aptitudes au pilotage que leur bagage , on va dire,... scolaire . »	capacité
191	« Certains viennent de milieux très... (...) très généraliste , donc pas trop de notions techniques, »	
192	« pas évident pour eux, (...) d' associer des problèmes techniques... des vocabulaires techniques déjà en français »	
194	« alors, passer en anglais , avec le niveau d'anglais scolaire bien sûr bien connu chez les français »	anglais niveau
201	« On dégrossit un petit peu la situation . (...) on leur présente les choses dans leur globalité . »	situation
204	« on leur explique comment fonctionne (...) leur avion , comment il réagit . »	comment matériel

203	« à la fin, tu leur expliques comment ? (...) la pratique ... »	comment pratique
205	« Pourquoi dans leur check-list, ils ont à faire telle ou telle... manipulation ? Parce qu'il y a des raisons techniques, parce que les choses ne se font pas forcément par hasard . »	hasard pourquoi
207	« en comprenant pourquoi les choses se passent comme ça, pourquoi il faut faire telle manipulation, à tel moment, ou suite à l'allumage d'un voyant de panne, etc., permet peut-être pour eux de mieux appréhender , de mieux le faire , de meilleurs réflexes . »	comprendre pourquoi
210	« choses techniques, qui ne sont pas habituelles , peut-être, d'avoir... d'arriver à analyser un petit peu plus facilement les choses que purement et simplement apprendre et faire »	aboutir apprendre facile habitude
217	« mon cours s' articulait généralement en deux parties, deux journées différentes »	articulation cours
218	« le lendemain matin, avant de continuer à faire le cours »	continuité cours
219	« je posais des questions et je demandais aux élèves donc d'essayer de me répondre »	auditoire
221	« de voir finalement s'ils avaient finalement bien compris ce qui avait vu la veille »	comprendre
222	« les points clefs , (...) ce qui était nécessaire pour eux . »	nécessaire
223	« permettait déjà de voir , de lever éventuellement les... incompréhensions qui auraient pu en découler , »	comprendre
224	« des fois le soir , ils révisent »	
225	« la nuit se passe et il y a parfois des petits décalages qui se font »	
226	« On croit avoir compris sur le moment »	comprendre

226	« finalement après réflexion , on n'a pas si bien compris que ça »	comprendre réflexion
227	« cela permettait le réajustement »	
227	« en final de la formation, ils avaient des tests »	Formation
228	« permettaient d'une part de voir s'ils avaient effectivement acquis les notions suffisantes »	
231	« et (...) faire une petite correction orale pour être sûr en fait de lever tout doute et puis corriger pour ne pas qu'ils restent avec une erreur »	
236	« le temps imparti ne me permettait pas de le faire à l'écrit. »	imparti temps
243	« ce qui a été très difficile en fait au départ . »	difficile partir/parcours
243	« Les tous premiers cours, cela a été très difficile , parce que c'était difficile pour moi de s' exprimer pour moi quand même »	communication cours difficile
245	« difficile aussi aux élèves après de répondre »	auditoire communication difficile
245	« Pour répondre correctement, il faut comprendre la question »	comprendre
246	« et puis moi , de comprendre aussi ce qu'ils voulaient me dire pour être sûr que je comprenne bien de quoi ils parlent »	comprendre
247	« et puis savoir s'ils disaient... s'ils donnaient une réponse correcte ou s'il fallait que je ... »	
252	« on s'est basé au départ sur les questions qui étaient en français au départ ... »	base partir/parcours

255	« on s'est basé là-dessus »	base
255	« On en a profité pour re-élaborer certaines questions »	élaboration
256	« pour les transformer en anglais »	anglais
256	« au départ , ça n'a pas été ... »	partir/parcours
257	« ce n'est pas une chose facile de créer comme ça de but en blanc des questions »	facile
257	« après , au fur et à mesure , (...) ils ont essayé d' élaborer des nouveaux tests, »	élaboration
273	« on a du matériel technique d'avion, (...) qui permet, on va dire, de montrer , à quoi ça ressemble , de pouvoir montrer (...), de voir à quelle partie de l'avion cela correspond ... »	matériel
281	« voir un petit peu en réalité ce que c'est »	
282	« on fait des analogies aussi des fois avec du matériel (...) d'une maison »	matériel
283	« Les gens voient un peu ce que cela représente dans une maison »	
284	« on fait le parallèle avec un élément concret de l' avion »	matériel
287	« on touche à toutes les parties de l'avion. Donc, en fait on est concerné par tous les matériels »	matériel
291	« Tout est en liaison , donc en fait on ne peut pas dire que chacun a une maquette pour soi »	
292	« C'est toujours un travail d'équipe »	continuité équipe travail
295	« puisqu'il y a des parties qui nous intéressaient purement nous les électriciens, donc il y a toujours une interaction »	continuité
297	« C'est toujours un travail qui vient se rajouter à celui des autres spécialités. »	autre continuité travail
298	« Il y a un croisement toujours d'informations »	continuité

		formation
299	« bien sûr on retourne toujours aux... on retrouve toujours les mêmes éléments mais on précise des particularités »	continuité même
306	« On commence toujours par (...) l' ossature de l'avion et après on vient greffer . »	continuité matériel
308	« Ils ont déjà la base mécanique et on rajoute au fur et à mesure les différentes parties . »	base mécanisme
309	« effectivement, on voit les mêmes , (...) les mêmes éléments de l'avion, mais sous des vues différentes . »	matériel même
315	« l'expérience , on en a parlé. Ca il me semble que ça, c'est indispensable . »	expérience
319	[avoir été mécanicien] « Pendant un certain nombre d'années... de préférence »	
320	« Mais au moins avoir suffisamment d' expérience »	expérience
321	« 'avoir envie ', envie de faire cours, envie de partager , envie de donner quelque chose aux autres... »	autre cours envie partager
324	« d' échanger bien sûr (...) des questions ou un dialogue , etc. ... de transmettre quelque chose, d'avoir envie de communiquer ! Voilà, de communiquer avec les autres ! »	autre communication échange envie transmettre transmettre

329	« <i>justement ce goût de communication est important</i> »	communication goût
330	« <i>apprendre une nouvelle langue, si on a déjà pas envie de communiquer au départ, cela nécessite un effort important</i> »	apprendre communication envie langue partir/parcours
333	« <i>l'envie de communiquer, elle s'avère nécessaire pour ce genre de situation</i> »	communication envie la situation nécessaire
334	« <i>Quand vous avez en face de vous quelqu'un qui ne comprend pas un mot de français, la communication prend là tout son sens...</i> »	communication comprendre
337	« <i>Mais la pédagogie, si on ne l'a pas en français, on ne l'aura pas en anglais.</i> »	anglais pédagogie
340	« <i>au niveau anglais (...) enfin moi, j'ai appliqué la même démarche du cours, le même processus du cours en anglais qu'en français.</i>	anglais cours démarche même niveau processus
342	« <i>Ce qui a changé, c'est la langue.</i> »	changement

		langue
342	« <i>La pédagogie, la continuité du cours a été exactement la même</i> »	continuité cours même pédagogie
343	« <i>la structure du cours au départ a été exactement la même,</i> »	cours même partir/parcours structure
344	« <i>ça n'a pas été un changement de pédagogie à concevoir, mais un changement de langage et de communication pure</i> »	changement communication pédagogie
348	« <i>oui parce qu'on nous a donné qu'un an.</i> »	temps
348	« <i>Un an, ça paraît long mais en même temps, c'est très très court.</i> »	temps
349	« <i>un an pour acquérir un niveau d'anglais suffisant, pour faire... pour communiquer, dialoguer</i> »	anglais communication niveau temps
350	« <i>maîtriser un petit peu l'anglais, et surtout aussi maîtriser le langage technique</i> »	anglais maîtrise
352	« <i>ce n'est pas le tout de savoir faire des phrases en anglais, mais d'acquérir un minimum de vocabulaire pour s'exprimer et de rajouter le vocabulaire technique.</i> »	anglais

353	« <i>effectivement, une réactivité... oui, oui !</i> »	
357	« <i>Alors dès que l'on nous a parlé de ça, dès le mois qui a suivi, on est parti déjà deux semaines à Avord.</i> »	formation temps
358	« <i>On nous a classé donc par groupe, en ayant un petit test d'entrée, pour savoir déjà à quel niveau on se situait.</i> »	Groupe niveau situation
360	« <i>on a fait là, de l'anglais courant, c'est-à-dire de la grammaire, de l'orthographe, de l'oral,</i> »	anglais
361	« <i>beaucoup d'oral ...sous forme aussi de petites scènes, etc. , d'interactions, beaucoup de dialogues entre les élèves, hein... de communication, vraiment pour essayer de s'exprimer à l'oral un maximum, etc.</i> »	auditoire communication
372	« <i>Entre temps, personnellement, (...), quand je rentrais du boulot, une fois que la petite était au lit, bien, c'était (...), du travail de ce côté-là</i> »	personnel temps travail
378	« <i>je me suis dégagé des moments (...) c'est là que j'ai commencé (...) à plancher sur, (...) commencer à traduire (...) mes cours en anglais</i> ».	anglais cours traduire
380	« <i>je faisais parvenir au CLAS d'Avord, à mon collègue</i> »	collègue
381	« <i>le deuxième stage d'anglais, qui nous a (...) mis sur les rails</i> »	anglais
382	« <i>on a fait une petite l'évaluation, (...) qui a permis un petit peu de se situer sur différents domaines, de voir quand même que l'on avait un petit peu progressé par rapport à notre niveau d'entrée</i> ».	domaine évaluation niveau progresser situation

385	« un troisième stage ... qui là était purement ciblé, donc toujours de quinze jours »,	objectif temps
385	« un troisième stage... domaine purement technique, aéronautique»	domaine
386	« on a travaillé donc par petits groupes ».	groupe travail
386	« on a travaillé (...) sur ce dont on allait parler , (...) au niveau rédaction , au niveau expression , communication , etc»	communication niveau travail
388	« on était par petits groupes avec un instructeur d'anglais , d'anglais purement technique aéronautique»	anglais groupe instructeur
389	« puis toujours entre temps ce cursus de préparation de cours... qui a suivi »	continuité cours préparation temps
390	« il a eu ton arrivée Fred à l'E.E.T.I.S»	aboutir prof d'anglais
391	« nous a permis d'une part d'avoir vraiment d'avoir quelqu'un sous la main »	
392	« les cours que tu nous a fait qui étaient des cours pour arriver à s'exprimer, à écrire »	aboutir communication cours
393	« à se former en langue anglaise pure , dans un premier temps , parce que c'est tout de même la base ,	anglais

	<i>etc. »</i>	base formation langue temps
394	« Mais après aussi le soutien technique »	
395	« je te sollicitais assez régulièrement »	régularité
395	« un entraînement en cours, c'est à dire pendant un petit moment faire comme si on était en cours »	comme si cours entraînement
396	« et puis tu reprenais le vocabulaire, tu posais des questions, etc ».	reprendre
397	« Et puis après sur la continuité d'élaborer donc ces fameux cours »	continuité cours élaboration
398	« ... comment on peut vraiment précisément traduire ou exprimer certains euh...(...) certaines nuances techniques etc »	comment communication nuances traduire
401	« Bon, après ce travail – on va dire – de peaufinage, d'élaboration finale qui s'est faite... pour démarrer déjà »	élaboration travail
402	« tout au long des années qui ont continué après, on a fait »	continuité
403	« on n'a pas cessé d'améliorer d'améliorer, de rajouter (...) une 'petit louche' à l' édifice »	améliorer
405	« je pense que j'étais arrivée à une certaine fluidité d'expression »	aboutir

		fluidité
406	« on est beaucoup plus à l'aise , on maîtrisait suffisamment»	aisance maîtrise
406	« de vocabulaire , de phraséologie de langue anglaise pure , le vocabulaire technique était relativement acquis dans son ensemble»	anglais langue
408	« pour permettre donc plus facilement une communication avec les élèves»	auditoire communication facile
408	« un cours beaucoup plus fluide»	cours fluidité
409	« pouvoir répondre plus facilement aux questions»	facile
409	« arriver à une communication , que ce soit tant pour les élèves français ou étrangers, belges, vraiment... »	aboutir auditoire communication
415	[il y a une formation initiale.. et après une formation continue... ?] « Continue voilà... qui est nécessaire »	continuité formation nécessaire
415	« Au bout d'un an , on avait acquis votre niveau , mais ce niveau, il était très basique »	base continuité niveau temps
417	« Donc, il était nécessaire , oui, oui, de continuer.»	continuité

		nécessaire
418	« Alors de manière personnelle aussi par... je mettais abonnée à une revue anglaise»	anglais personnel
421	« Donc à titre personnel , pareil, on travaille , toujours ce travail de fond en lui même que ce soit avant les cours, les jours avant ou en continu , par petits temps...»	continuité cours personnel temps travail
426	« Une équipe!... Une équipe, il n'y avait pas de prof-élève.»	équipe
427	« toi pour essayer de nous faire passer quelque chose, nous enrichir.. (...) dans la facilité d'expression »	communication prof d'anglais
428	« nous pour emmagasiner un maximum de choses.»	
436	« pour arriver à un moment donné à avoir une facilité d'expression , il faut nécessairement passer par des basiques ,»	aboutir base nécessaire
438	« ce n'est pas toujours très drôle , au départ (petit rire) mais c'est... il me semble que c'était de toute façon nécessaire »	nécessaire partir/parcours
439	« ce qui a permis aussi après plus facilement de s'exprimer ,... d'arriver à acquérir les nuances »	aboutir communication facile nuances
443	« Quand on s'exprime en cours, le vocabulaire... il y a des nuances en anglais que... l'on a pas	anglais

	<i>forcément en français»</i>	communication cours nuances
444	<i>« nous semble plus logiques dans leurs manières de s'exprimer, puisque nous, on a des petites nuances de vocabulaire qui nous paraissent à nous très basiques et que là, on ne maîtrise pas en anglais»</i>	anglais base communication maîtrise nuances
447	<i>« C'est justement d'avoir vraiment le verbe aussi qui va avec ce que l'on veut dire... »</i>	
449	<i>« des petites nuances comme ça de langage qui en français semblent évidentes (...) En anglais, hum... si on se trompe de verbe, la nuance a son importance quoi...»</i>	anglais nuances
456	<i>« On sent qu'on a une béquille quand même...»</i>	
457	<i>« je faisais souvent appel à toi aux moments où on butte»</i>	prof d'anglais
458	<i>« au départ on pense français et dans la tête on essaie de traduire la phrase en français et puis bien sûr à un moment donné ça coince»</i>	difficile partir/parcours traduire
459	<i>« Parce que la traduction comme ça littérale, on va dire au coup par coup, il nous manque toujours un mot de vocabulaire.»</i>	aboutir continuité manque traduire
461	<i>« Pour comprendre aussi, quand on avait nos premiers élèves belges, puisque eux s'exprimaient parfaitement.»</i>	auditoire communication

		comprendre
462	« Pour comprendre aussi dans leurs esprits , tu as fait l'interface . »	comprendre esprit prof d'anglais
463	« on se sentait plus soutenu »	
466	[Un travail donc d' accompagnement ?] « Ah oui oui oui... Tout à fait ! »	travail
470	« l'imprégnation pour vraiment dire, pour vraiment se roder , j'y travaillais régulièrement dessus. »	communication imprégnation régularité travail
471	« il m'arrivait fréquemment à un moment donné que arrivé en français, je ne trouvais plus le mot... le vocabulaire justement... en français , ce qui paraissait un petit peu (petit rire) paradoxal ... Parce qu'on avait tellement de mal de passer du français à l'anglais ... donc c'était quand même un signe que les choses avançaient ... On se pose quand même des questions »	aboutir anglais paradoxe réflexion
481	« Je pense que j'aurais pu aller plus loin »	limites
482	« l'aventure s'est arrêtée et c'est vrai que depuis un an, je n'ai pas, comment dire... continuer, continuer dans l'élan , ce qui est vrai, est dommage ... »	continuité regret temps
484	« si j'étais restée, oh oui il y a encore... il y avait encore plein plein de choses à faire ... »	
488	« dans l'expression orale, je me rends compte avec le recul ... »	recul
489	« en reprenant mes anciens cours , en me ré-entraînant , je serais capable de refaire »	capacité cours

		reprendre
490	<i>je me rends compte que ce que j'ai acquis en langue anglaise</i>	anglais langue
490	<i>« en langue anglaise pure, c'est à dire courante, arriver à s'exprimer, quelqu'un vous pose une question dans la rue, de s'orienter, ne serait ce que de trouver un chemin... »</i>	aboutir anglais communication langue partir/parcours
492	<i>« en langue anglaise pure, (...) je pense que j'aurais beaucoup de mal maintenant à me... à refaire on va dire, à avoir une fluidité d'expression »</i>	anglais communication fluidité langue
493	<i>J'arriverai peut-être à m'exprimer, la personne arriverait peut-être à me comprendre, enfin ce serait plus du 'baragouinage' qu'autre chose...</i>	aboutir communication comprendre personnel
495	<i>« Il y a le côté quand même où c'était basé sur le... l'objectif, c'était quand même LE cours. »</i>	base cours objectif
498	<i>« Arriver à s'exprimer, arriver à faire cours... (...) Donc même, le but du jeu c'était quand même le cours. »</i>	aboutir but communication

		cours
498	« <i>si on s'exprimait sur des sujets totalement différents pour acquérir une aisance de parole, un vocabulaire autre</i> »	aisance communication
500	« ... il y avait encore des progrès et en cours à faire, ça c'est sûr »	cours progresser
502	« <i>sorti du domaine de cours, on n'avait pas trop trop de moyens... si si de temps en temps, quand on croisait les élèves, quand ils venaient.</i> »	auditoire cours domaine temps
503	« <i>Mais de manière on va dire continue, malheureusement, on n'a pas cette possibilité de continuer... on va dire déjà à entretenir l'anglais que l'on pratiquait...</i> »	anglais continuité pratique
513	« <i>c'était à chaque fois s'y remettre.</i> »	
514	« <i>que je faisais deux trois jours avant de m'y remettre</i> »	reprendre temps
515	<i>pour, (...) maintenir le niveau; il fallait en permanence (...) ré-alimenter la machine.</i>	continuité maintenir niveau
518	« <i>c'était chaque fois... une remise dans le bain... pour maintenir le niveau et essayer aussi à chaque fois de progresser.</i> »	imprégnation maintenir niveau progresser

522	<i>[le fait de travailler, j'allais dire dans un milieu européen mais franco-français,... entre guillemets 'pénalise' cela ou pas?]</i> « Oui, parce qu'on a pas d'autres moyens , à part les cours, de s'exprimer... à part les cours avec toi ou les cours avec les élèves. »	auditoire communication cours prof d'anglais travail
523	« Mais voilà, on n'est pas confronté justement à l' obligation , on va dire, de se débrouiller.. ».	aboutir obligation
528	<i>[si tu avais été immergée dans un bain ?(...) Anglophone...]</i> « là, on est obligé donc là on n'a pas le choix. Oh oui, là je pense que là on progresses le mieux , au contraire. On est obligé; on n'a pas le choix. »	immersion obligation progresser
533	« en restant au niveau professionnel , non non, purement au niveau professionnel pur, pour ce que l'on devait faire »	niveau professionnel
534	« il y a quand même le contexte effectivement on va dire anglais courant où là, il faut sortir du domaine professionnel (...) mais s'immerger effectivement dans de l'anglais courant. »	anglais contexte domaine immersion professionnel
537	« Je pense que ce sont deux domaines différents et nécessaires d'avoir un anglais minimum pour s'exprimer en technique , mais après le technique reste le technique,... aussi bien militaire, donc cela reste un domaine particulier... »	anglais communication domaine nécessaire

546	« avec les italiens, mais bon, italiens et français , on arrivait plus ou moins à se comprendre, on est latins on va dire... »	aboutir comprendre
547	« avec des anglais, où là on s'est retrouvé alors... de part et d'autres, eux ne sachant pas un mot de français et nous un mot d'anglais... dans une situation au niveau échange technique... »	anglais échange niveau situation
550	« on avait toujours le même type d'avion, donc on arrivait toujours à par des gestes à communiquer un petit peu, mais c'était très restreint en fait »	aboutir communication contexte matériel même
552	« un week-end à Londres, et bien... pour demander son chemin ou quelque chose, et bien... pareil, on se rend compte que (...)... et bien là, le niveau d'anglais, il était zéro !... »	anglais contexte niveau partir/parcours
556	[dans un contexte professionnel] « professionnel oui, parce qu'en fait, on parle des mêmes choses »	contexte même professionnel
557	« là, on travaillait sur le même avion, le même type d'avion, le même matériel, donc, ça facilitait les choses »	contexte matériel même travail

558	« on était dans le même euh... purement militaire , donc les échanges étaient un petit peu plus faciles . »	contexte échange facile même
561	« quand on était dans la rue , à demandeur notre chemin , etc., bon et bien quand on ne sait pas s'exprimer en anglais et bien l'anglais moyen que l'on abordait dans la rue ... bien euh... voilà...(...) Il faisait ce qu'il pouvait et nous aussi. »	anglais communication partir/parcours
566	« même ceux qui avaient fait plusieurs années d'anglais ... on se rend compte que, bien en fait, quand il s'agit de passer à l'action , il n'y a plus rien »	anglais contexte
568	« ça remonte à des années , et sans pratique , on va dire, un petit peu continuel ,... on perd . »	continuité perdre pratique
569	« peut-être que notre système scolaire , au niveau formation des langues , n'est pas si performant que ça... »	formation langue niveau performance système
574	« chaque pays a des manières de gérer des choses de manières bien différentes »	gestion
575	« Ils ont un rythme de travail qui est un petit peu différent du nôtre, mais pas si éloigné que ça de nous »	travail
576	« Quand on reste dans le technique , il y a quand même , on va dire, une base ... après ce sont des petites divergences »	base
580	« là du coup, la barrière de la langue quand même »	barrière

		langue
581	« se comprendre dans les bases ... mais dès que l'on passait dans des domaines plus techniques ... tout le vocabulaire nous manquait , de part et d'autre , »	base comprendre domaine
582	« ils ne savaient pas parler le français , et nous pas un mot d'anglais non plus ... »	anglais barrière
585	« l'échange est très rapide... par gestes ... ça a des limites . Cela va pour des petites choses, mais cela a beaucoup de limites , »	échange limites
590	« une semaine de travail pur, dix jours en tout, mais une semaine... Très court effectivement pour l'échange »	échange temps travail
593	« plusieurs mois ... oui. De part et d'autre , on aurait pu approfondir , et la langue et le contact au niveau technique, tout à fait »	contact langue niveau temps
594	« Une semaine, c'est vrai que c'est un petit peu limité »	limites temps
601	« LA seule fois où j'ai eue à pratiquer, c'était dans un train où une personne se demandait par où sortir de la gare »	personnel pratique
602	« c'était à l'époque où je pratiquais donc j'ai réussi à lui expliquer comment sortir de la gare, par quel escalier prendre »	aboutir pratique
606	« J'avoue que maintenant , j'aurais peut-être plus de difficultés... »	difficile

611	<i>[en dehors du cadre professionnel]</i> « avec les élèves français, le naturel reprenant le dessus , les échanges se faisaient essentiellement en français, sauf bien sûr quand il y avait des élèves étrangers »	auditoire échange naturel professionnel reprendre
615	<i>[en dehors du cadre professionnel]</i> « quand il y avait des élèves étrangers là, on restait en anglais »	anglais auditoire professionnel
615	« Mais c'est vrai que l'on a quand même le naturel qui reprend le dessus... »	naturel reprendre
619	« il y a eu aussi une difficulté de la part des élèves » [français]	auditoire difficile
623	« ils (...) avaient une facilité aussi, quand ils avaient une question , de repasser en français . »	
624	« c'était aussi, au départ un petit peu la difficulté , d'arriver à maîtriser totalement de A à Z le cours en anglais »	aboutir anglais cours difficile maîtrise partir/parcours
625	« C'est-à-dire que quand vraiment ça coincait de part et d'autre , (...) à un moment donné , il y a une impasse »	

626	« je ne comprenais pas la question, ou pas la réponse, ou que eux ne comprenaient pas ma question »	comprendre
628	« c'était plus facile d'en sortir en passant en français... »	facile
642	« en tant que frontalière , j'ai fait de l' allemand... sans grand succès , je l'avoue »	
643	« avec l' alsacien , j'ai quand même tendance à avoir entendu dans ma jeunesse des langues germaniques »	langue
645	« j'ai eu l'occasion d'avoir deux allemands en cours , où malheureusement , je ne suis pas arrivé à décrocher... deux mots , deux, trois d'allemands , »	aboutir cours
647	« justement, j'étais dans la phase anglais... et que du coup, je n'arrivais absolument pas à... à formuler quelques mots en allemand , même si mon niveau n'était pas excellent en allemand. »	aboutir anglais niveau
649	« Normalement , j'aurais été sensée... on va dire, donner quelques phrases ou m'aider un petit peu avec quelques mots d' alsacien que, que, que je connais . Et là, je m'en suis sentie complètement incapable... »	aider capacité paradoxe
651	« Parce que je pense que j'étais dans une démarche 'anglais-anglais et anglais'. »	anglais démarche
656	« Comme si l' esprit était vraiment branché : « Il fait apprendre l'anglais, l'anglais, l'anglais ». »	anglais apprendre comme si esprit
662	« Plus de facilité à apprendre l'anglais quand même que l' allemand... »	anglais apprendre
664	« l' allemand est une langue que je n'aime pas... »	aimer/apprécier

		langue
666	« il y a une... une vieille racine , on va dire un petit peu... qui date bon... des, des histoires de gamins qui entendent parler de la guerre, grands-parents et tout, animosité , qui n'existe plus , mais quand on est gamin donc envers les allemands en général. Et donc, quand j'ai du apprendre l'allemand , j'étais réfractaire . »	apprendre racine volontaire
671	« mes onze ans d'allemand n'ont pas abouti à grand-chose »	aboutir allemand temps
673	« l'anglais c'est une langue qui ne m'a pas (...) que j'ai pris plaisir , voilà, à apprendre. »	anglais apprendre langue plaisir
674	« Même si ce n'est pas facile, quand même, mais j'ai pris plaisir . J'y suis allé quand même volontairement , pas à reculons quoi... »	facile plaisir volontaire
681	« puisque je ne m'entends pas forcément parler »	
682	« j'ai quand même des intonations d'origine germanique et qui apparemment (...) sont ressorties »	origine
684	« Ressortent quelques mots effectivement allemands , avec des intonations ou des sons effectivement que je 'germanise' plutôt que je ne tourne on va dire 'à l'anglaise' ,	anglais
685	[utilisation de termes allemands] « de manière inconsciente puisque je pense que c'est imprimé en moi... »	imprégnation
690	« Culture quand même alsacienne, germanique... donc ournée vers l'allemand , etc. même si je ne maîtrise ni l'allemand, ni l'alsacien entièrement . »	culture maîtrise

710	<i>[niveau d'anglais]</i> « moi je distinguerais quand même... le professionnel et le, le ... et l'extraprofessionnel, c'est-à-dire la vie courante ... »	anglais distinguer niveau professionnel vie
712	« je pense que je me situerais là en... en moyen... un A2 en ' Ecoute ' (...) de vie courante »	situation vie
715	« L'audio n'est pas toujours évident , tout dépend de l'accent... par expérience , »	
716	« par contre , 'prendre part à une conversation , s'exprimer oralement en continu et écrire', là, je dirais vraiment basique, A1 , pour tout ce qui est ' extrapro '... »	base communication continuité
719	« je pense que là, je manque singulièrement de ... bien de pratique ... et de vocabulaire pour s'exprimer dans la vie courante, même si on a vu beaucoup beaucoup de choses , voilà. »	communication manque pratique vie
721	« Alors qu'en professionnel , bien c'était ça qui était ciblé aussi, l'objectif quand même. »	objectif professionnel
722	« je me situerais en B1 pour le professionnel »	professionnel situation
724	<i>[un déséquilibre ?]</i> « Oui ! oui, oui, oui... Mais qui était et qui je pense, reste »	déséquilibre
724	« je pense qu'en reprenant mes anciens cours après un an , en me remettant dans le bain ... je pense que j'arriverais à refaire un cours ... m'exprimer comme on faisait en cours ... écouter des sujets , ou	aboutir

	<i>des trucs... me semblerait plus difficile...</i>	communication cours difficile imprégnation reprendre temps
729	« <i>c'est moins ancré... c'était moins l'objectif au départ, même si c'était nécessaire...</i> »	imprégnation nécessaire objectif partir/parcours
730	« <i>Le cours, c'était quand même : répéter, répéter, répéter ... améliorer, améliorer... mais toujours baser...</i> »	améliorer base cours répéter
731	« <i>on parlait de sujets totalement divers... on voyait du vocabulaire de manière diverse... mais ce n'est pas forcément un vocabulaire que j'utilisais donc que je n'ai pas répété ou que moi, je n'ai pas imprimé ou que je n'ai pas eu l'occasion de m'en resservir...</i> »	imprégnation répéter
736	« <i>en situation de cours</i> »	cours situation
737	« <i>Alors que le cours, on l'a travaillé, travaillé et retravaillé... et peaufiné, affiné et amélioré donc, ça s'imprègne !...</i> »	améliorer cours imprégnation

		travail
743	« <i>donc c'est resté beaucoup plus imprimé...</i> »	imprégnation
747	<i>[niveau d'anglais au début]</i> « <i>Houlà ! Alors, le niveau il était très simple</i> »	anglais niveau partir/parcours
748	<i>[niveau d'anglais au début]</i> « <i>'Lire' encore, j'arrivais à dégrossir (...) certains mots sans forcément comprendre le sens...</i> »	aboutir anglais comprendre niveau partir/parcours
749	<i>[niveau d'anglais au début]</i> « <i>'écouter', alors là, je crois que c'était quasiment mission impossible...</i> »	anglais niveau partir/parcours
749	<i>[niveau d'anglais au début]</i> « <i>'prendre part à une conversation'... à part dire 'bonjour', 'bonsoir' et on va dire des petits mots simples, quasiment »</i>	anglais communication niveau partir/parcours
751	<i>[niveau d'anglais au début]</i> « <i>'s'exprimer'... non, non, là, j'avoue que le niveau, il était très... très, très basique</i> »	anglais base communication niveau partir/parcours

760	« <i>ce que j'ai déploré... ce que je trouve dommage quand même, c'est de perdre cet anglais courant, même si je ne l'utilise pas.</i> »	anglais perdre
761	<i>mais c'est vrai que je n'ai pas trop pris le temps non plus... parce que j'ai d'autres obligations professionnelles maintenant...</i>	obligation professionnel temps
763	« <i>ce serait de reprendre un petit peu... de ressortir les petits magazines 'Today', tout ça... de reprendre de la lecture, d'essayer de faire l'effort de regarder des films en V.O, un petit peu aussi ce qu'on faisait,</i> »	reprendre
766	« <i>l'objectif, la motivation, d'une part à l'époque c'était hum... obligé, un passage obligé...</i> »	motivation objectif obligation
767	« <i>Je ne concevais pas de continuer à être instructeur si je ne me mettais pas à l'anglais, puisque c'était un impératif</i> »	anglais continuité impératif instructeur
768	« <i>En plus, c'était à la fois un défi et ça faisait partie du boulot donc, il y avait un objectif bien bien particulier.</i> »	objectif motivation
769	« <i>Là, mon objectif, ne voyageant pas ou très peu... il est difficile...</i> »	difficile objectif
770	« <i>Le seul objectif, ce serait encore de me motiver pour ma fille qui commence l'anglais.</i> »	anglais famille motivation objectif

776	« <i>l'objectif final n'est peut-être pas ciblé, alors que là, c'était ciblé... alors, c'était un défi, on va dire, personnel... mais pour un défi professionnel... »</i>	motivation objectif personnel professionnel
779	« Une opportunité , (...) il faudrait vraiment que je me mette à (...) un défi , pour que je me fixe un objectif pour arriver à reprendre »	aboutir motivation objectif reprendre
781	« avoir une régularité de travail ... parce que ce n'est pas le tout de temps en temps de faire quelque chose, c'est... bien tout le travail que l'on a fait... régulièrement : reprendre les choses, renforcer, reprendre, consolider, améliorer ... »	améliorer régularité reprendre temps travail
789	« Je m'appuierais plus... (...) plutôt sur l'expérience que l'on a faite (...) comme on faisait ... »	expérience
793	« la communication , ça passe quand même d'abord par l'écoute, comprendre l'autre ... »	autre communication comprendre
801	« ce que l'on a fait ensemble »	ensemble
803	« Une sorte de continuité , puisque je pense que honnêtement et peut-être aussi que c'est une vue personnelle : ça a marché avec moi ! »	aboutir continuité personnel

804	« <i>je veux dire, moi je me suis sentie à l'aise avec cette démarche et je me suis senti progresser</i> »	aisance démarche progresser
805	« <i>Je me suis vu progresser, c'est donc que c'est une méthode apparemment qui me convenait...</i> »	convenir méthode progresser
810	« <i>Donc cette démarche personnellement m'a convenue... Est-ce qu'elle convient à tout le monde, je ne sais pas, mais moi personnellement, oui...</i> »	convenir démarche personnel
814	« <i>Je serais plus dans cette continuité là...</i> »	continuité
821	« <i>Eventuellement, oui, de reprendre (...) seule avec l'aide de temps en temps de quelqu'un...</i> »	aider reprendre seul(e) temps
828	« <i>cela nécessite que je me prenne moi-même par la main et de me fixer un objectif, effectivement...</i> »	motivation objectif personnel
831	« <i>mon objectif sera peut-être ma fille. (...) peut-être une motivation pour... pour m'accrocher et puis essayer de la suivre le plus longtemps possible... pour l'aider</i> »	aider motivation objectif temps
831	« <i>Ce sera un petit peu une remise en question au fur et à mesure où elle va avancer.</i> »	remise/question

842	« certes <i>l'apprendre</i> d'une langue vient de <i>la personne elle-même</i> , de la <i>volonté</i> qu'elle met à <i>vouloir apprendre...</i> Elle <i>vient aussi</i> ... de ceux qui dispense cette chose (...) je pense que <i>toutes les personnes qui nous ont aidés...</i> voilà, <i>nous ont fait... ont fait tout... de telle manière que l'on avance...</i> Je pense que <i>ça c'est important de à dire quand même...</i> »	apprendre langue personnel volontaire
850	<i>[estime et reconnaissance partagées]</i> « Une <i>reconnaissance partagée</i> (...) C'est toujours un <i>travail d'équipe</i> . Il faut quelqu'un de <i>volontaire qui a envie d'apprendre, sinon, ça ne sert à rien, mais que la personne en face aussi, soit à l'écoute, voilà, en permanence</i> et je crois que <i>c'est ce qui s'est produit du début à la fin.</i> »	apprendre continuité envie équipe estime partager partir/parcours personnel reconnaissance travail volontaire
854	« moi personnellement, <i>tout le travail que l'on a fait, qui a démarré à Avord, et qui a continué à l'E.E.T.I.S,</i> n'a fait qu' <i>au fur et à mesure de progresser.</i> »	continuité personnel progresser travail
859	« j'ai un <i>collègue</i> , qui étais passé en cours, à un moment donné, qui <i>m'a écouté</i> , et c'est vrai, il me disait qu' <i>il me sentait à l'aise dans ma manière de s'exprimer</i> »	aisance collègue communication

		cours
861	« <i>c'est vrai que j'étais arrivée à un stade, pas euh..., mais à un stade où en fait j'arrivais à, non plus réfléchir en français et puis traduire... mais à parler anglais...</i> »	aboutir anglais communication traduire
864	« <i>Voilà, j'étais autonome... du moins, dans mon cours, attention ! Dans mon domaine...</i> »	autonome cours domaine
867	« <i>J'arrivais à une certaine autonomie... Il y a des moments où ça coïncait parce qu'une question était peut-être plus pertinente ou nouvelle, etc. Mais j'arrivais à rebondir</i> »	aboutir
868	« (j'arrivais) et à... ne plus avoir <i>cette... mauvaise technique</i> , on va dire... ' <i>Je pense en français, je traduis en anglais</i> ', mais voilà, de <i>m'exprimer en anglais... dans mon domaine. C'est là que je me suis rendu compte du travail accompli et du trajet...</i> Voilà... »	aboutir anglais communication domaine mauvais partir/parcours réflexion traduire travail

ANNEXE 10 : PASSEPORT DE LANGUES EUROPASS



Passeport de langues Europass

Faisant partie du Portfolio européen des langues développé par le Conseil de l'Europe



NOM(s) PRENOM(s)	<input style="width: 80%;" type="text"/>
Date de naissance (*)	<input style="width: 80%;" type="text"/>
Langue(s) maternelle(s)	<input style="width: 80%;" type="text"/>
Autre(s) langue(s)	<input style="width: 80%;" type="text"/>

Auto-évaluation des compétences linguistiques (**)							
Comprendre				Parler		Ecrire	
Ecouter		Lire		Prendre part à une conversation		S'exprimer oralement en continu	
<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Diplôme(s) ou certificat(s) (*)							
Intitulé(s)				Organisme certificateur		Date	Niv. européen (***)
<input style="width: 100%;" type="text"/>				<input style="width: 100%;" type="text"/>		<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Expérience(s) linguistique(s) (*)							
Description						De	À
<input style="width: 100%;" type="text"/>						<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>

Auto-évaluation des compétences linguistiques (**)							
Comprendre				Parler		Ecrire	
Ecouter		Lire		Prendre part à une conversation		S'exprimer oralement en continu	
<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Diplôme(s) ou certificat(s) (*)							
Intitulé(s)				Organisme certificateur		Date	Niv. européen (***)
<input style="width: 100%;" type="text"/>				<input style="width: 100%;" type="text"/>		<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>
Expérience(s) linguistique(s) (*)							
Description						De	À
<input style="width: 100%;" type="text"/>						<input style="width: 100%;" type="text"/>	<input style="width: 100%;" type="text"/>

(*) Les rubriques signalées par un astérisque sont optionnelles (**) Voir grille d'auto-évaluation au verso (***) Niveau du Cadre européen commun de référence (CECR) à préciser uniquement s'il figure sur le diplôme ou certificat.

NIVEAUX EUROPEENS - GRILLE D'AUTO-EVALUATION

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

ANNEXE 11 : CURRICULUM VITAE EUROPASS



Curriculum vitae Europass

Insérez votre photographie. (Rubrique facultative, voir instructions)

Information personnelle

Nom(s) / Prénom(s)

Nom(s) Prénom(s) (Rubrique facultative, voir instructions)

Adresse(s)

Numéro, rue, code postal, ville, pays (Rubrique facultative, voir instructions)

Téléphone(s)

(Rubrique facultative, voir instructions)

Portable: (Rubrique facultative, voir instructions)

Télécopie(s)

(Rubrique facultative, voir instructions)

Courrier électronique

(Rubrique facultative, voir instructions)

Nationalité

(Rubrique facultative, voir instructions)

Date de naissance

(Rubrique facultative, voir instructions)

Sexe

(Rubrique facultative, voir instructions)

Emploi recherché / Domaine de compétence

(Rubrique facultative, voir instructions)

Expérience professionnelle

Dates

Décrivez séparément chaque expérience professionnelle pertinente, en commençant par la plus récente. Rubrique facultative (voir instructions)

Fonction ou poste occupé

Principales activités et
responsabilités

Nom et adresse de
l'employeur

Type ou secteur d'activité

Education et formation

Dates

Décrivez séparément chaque programme d'enseignement ou de formation achevé, en commençant par le plus récent.

Intitulé du certificat ou
diplôme délivré

Principales
matières/compétences
professionnelles couvertes

Nom et type de l'établissement d'enseignement ou de formation					
Niveau dans la classification nationale ou internationale	(Rubrique facultative, voir instructions)				
Aptitudes et compétences personnelles					
Langue(s) maternelle(s)	Précisez ici votre langue maternelle (au besoin ajoutez votre/vos autre(s) langue(s) maternelle(s), voir instructions)				
Autre(s) langue(s)					
Auto-évaluation Niveau européen (*)					
Langue					
Langue					
	Comprendre		Parler		Ecrire
	Ecouter	Lire	Prendre part à une conversation	S'exprimer oralement en continu	
	(*) Cadre européen commun de référence (CECR)				
Aptitudes et compétences sociales	Décrivez ces compétences et indiquez dans quel contexte vous les avez acquises. (Rubrique facultative, voir instructions)				
Aptitudes et compétences organisationnelles	Décrivez ces compétences et indiquez dans quel contexte vous les avez acquises. (Rubrique facultative, voir instructions)				
Aptitudes et compétences techniques	Décrivez ces compétences et indiquez dans quel contexte vous les avez acquises. (Rubrique facultative, voir instructions)				
Aptitudes et compétences informatiques	Décrivez ces compétences et indiquez dans quel contexte vous les avez acquises. (Rubrique facultative, voir instructions)				
Aptitudes et compétences artistiques	Décrivez ces compétences et indiquez dans quel contexte vous les avez acquises. (Rubrique facultative, voir instructions)				
Autres aptitudes et compétences	Décrivez ces compétences et indiquez dans quel contexte vous les avez acquises. (Rubrique facultative, voir instructions)				
Permis de conduire	Inscrivez le(s) permis de conduire dont vous êtes titulaire en précisant si nécessaire la catégorie de véhicule. (Rubrique facultative, voir instructions)				
Information complémentaire	Indiquez ici toute autre information utile, par exemple personnes de contact, références, etc. (Rubrique facultative, voir instructions)				

ANNEXE 12 : D.G.A.C - COMPETENCES LINGUISTIQUES PILOTE

Mise en place du contrôle des compétences linguistiques défini par l'OACI ²¹⁶(extraits)

1. LES EXIGENCES INTERNATIONALES

Pour renforcer le niveau de sécurité de l'aéronautique civile, le Conseil de l'OACI a adopté le 5 mars 2003 l'amendement n°164 qui a introduit dans l'annexe 1 à la convention relative à l'aviation civile internationale des exigences nouvelles portant notamment sur les compétences linguistiques des membres d'équipage de conduite.

Ainsi, à compter du 5 mars 2008¹, pour pénétrer dans un espace aérien les pilotes d'un aéronef devront justifier d'un niveau d'expression et de compréhension suffisants de la langue utilisée dans les communications radiotéléphoniques. Les titulaires d'une licence professionnelle de pilote d'aéronef devront avoir sur leur licence une mention de leur compétence linguistique, et celle-ci devra être maintenue en état de validité pour l'exercice de leur profession.

Cette exigence concerne tous les pilotes d'avion ou d'hélicoptère, professionnels ou non².

L'annexe 1 de OACI a défini une échelle d'évaluation de ces nouvelles compétences linguistiques et une durée de validité. Cette échelle d'évaluation comprend 6 niveaux :

1. Préélémentaire
2. Elémentaire
3. Pré fonctionnel
4. Opérationnel
5. Avancé
6. Expert

Au 5 mars 2008, le niveau 4 (*opérationnel*) est le minimum exigé pour les pilotes, y compris pour les pilotes titulaires d'une licence avant cette date.

²¹⁶ http://www.aviation-civile.gouv.fr/html/avia_leg/compet_linguist.html

La durée de validité de la compétence linguistique est fonction du niveau obtenu par le pilote lors d'un contrôle effectué par un examinateur désigné :

- niveau 4 : valable 3 ans.
- niveau 5 : valable 6 ans.
- niveau 6 : valable à vie.

Dès lors que l'évaluation initiale aura conclu à un niveau 4 ou 5, le pilote devra satisfaire à un contrôle périodique dans les 3 ans ou dans les 6 ans pour la prorogation de cette compétence linguistique.

ATTENTION : La nouvelle exigence sur les compétences linguistiques ne doit pas être confondue avec l'aptitude « FCL1.200 » à la langue anglaise exigée pour apposer une qualification de vol aux instruments (IR) sur une licence de pilote professionnel (CPL).

(...)

2.4 TEXTES REGLEMENTAIRES

Les arrêtés publiés au Journal officiel du 16 mai 2007:

- Arrêté du 24 avril 2007 relatif aux compétences linguistiques du personnel navigant technique de l'aéronautique civile et modifiant diverses dispositions
- Arrêté du 24 avril 2007 modifiant l'arrêté du 27 janvier 2000 relatif au régime de l'examen d'aptitude à la langue anglaise pour les navigants de l'aéronautique civile, candidats à la qualification de vol aux instruments
- Arrêté du 24 avril 2007 fixant le régime de l'épreuve d'aptitude linguistique selon les règles de vol à vue
- Arrêté du 24 avril 2007 relatif à l'organisation par la direction générale de l'aviation civile du contrôle du niveau de compétence linguistique en langue anglaise ou à la langue française des personnels navigants de l'aéronautique civile
- Arrêté du 24 avril 2007 relatif à l'approbation des organismes chargés du contrôle du niveau des compétences linguistiques des pilotes d'avions et d'hélicoptères servant à prouver qu'ils sont capables de parler et comprendre la langue utilisée dans les communications radiotéléphoniques.

- Instruction du 22 novembre 2007 relatif à l'approbation des organismes LPO chargés du contrôle du niveau des compétences linguistiques des pilotes d'avions et d'hélicoptères servant à prouver qu'ils sont capables de parler et comprendre la langue utilisée dans les communications radiotéléphoniques.
- Décision du 4 mars 08 relative aux conditions d'application de l'arrêté du 24/04/07 relatif aux compétences linguistiques du personnel navigant technique de l'aéronautique civile.
- Arrêté du 3 novembre 2008 modifiant l'arrêté du 29 mars 1999 relatif aux licences et qualifications de membre d'équipage de conduite d'avions (FCL 1), l'arrêté du 12 juillet 2005, relatif aux licences et qualification de membre d'équipage de conduite d'hélicoptères (FCL 2) et l'arrêté du 31 juillet 1981 relatifs aux licences et qualification des navigants professionnels de l'aéronautique civile.

ANNEXE 13 : POUR EN VOIR ET SAVOIR D'AVANTAGE

- Présentation en vol de l'Alpha Jet – TATOR

http://www.dailymotion.com/user/armee-de-l_air/video/x9akm0_demonstrateur-alphajet-edition-2008_tech

- La base aérienne de Tours

<http://www.ba705.air.defense.gouv.fr/>

- L'armée de l'air

<http://www.defense.gouv.fr/air>

- Le Master Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes SIFA

http://www.univ-tours.fr/91331474/0/fiche___pagelibre/&RH=

- La Mobilité européenne

<http://www.alfacentre.org/europe/accueil.htm>

- Le Portfolio Europass

http://www.alfacentre.org/europe/europass_portfolio.htm

- Le GIP sur l'identification des compétences

http://www.alfacentre.org/lr_gestion_qualite/documents/Programme_identification_formalisation_compétences_2007.pdf

- **Le Centre national Europass**

<http://www.europe-education-formation.fr/europass.php>

- **Le compendium Europass**

<http://www.europe-education-formation.fr/docs/Europass/compendium-europass.zip>

- **E-Twinning et ses outils**

<http://www.etwinning.fr>

<http://www.etwinning.net>

http://www.etwinning.net/fr/pub/tools/desktop_tools.htm

- **La compétence linguistique dans l'Aviation civile**

http://www.aviation-civile.gouv.fr/html/avia_leg/compet_linguist.html

- **FRA 147**

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CONSLEG:2003R2042:20060510:FR:PDF>

- **C.E.C.R.L**

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

- **ECVET**

http://ec.europa.eu/education/ecvt/slides_fr.pdf

<http://www.ecvet.net/c.php/ecvet/index.rsys>

ANNEXE 14 : TERMINOLOGIE – SIGLES- ACRONYMES

AEJPT	Advanced European Jet Pilot Training
AFNOR	Association Française de NORmalisation
AJeTS	Advanced Jet Training School
C.E.C.R.L	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
C.L.A.S	Centre de Langue Aéronautique Spécialisée
D.G.A.C	Direction Générale de L'Aviation Civile
E.E.T.I.S	Ensemble Equipe Technique d'Instruction Spécialisée
AESA	Agence Européenne de la Sécurité Aérienne
FRA 147	Acronyme désignant France 147 - partie relative à la formation
O.I.S	Organisme d'Instruction Spécialisé
OACI	Organisation de l'aviation civile internationale
OTAN	Organisation du Traité de l'Atlantique Nord
PLS	Profil Linguistique Standardisé - (SLP en anglais) Nombre à 4 chiffres qui indique respectivement le niveau en compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite
TOEIC	Test Of English for International Communication

TABLE DES MATIERES

1 - Introduction générale	2
1 - 1 Préambule	2
1 - 2 2008-2009 : des années anniversaires marquantes	2
1-2-1 La célébration des 20 ans du S.I.F.A.	3
1-2-2 Les 75 ans de l'Armée de l'Air.....	3
1-2-3 Les 30 ans de l'Alpha jet et sa Millionième heure de vol.....	3
1-2-4 2009 : La Commémoration des 75 ans du Débarquement.....	4
1-2-5 2008 : L'année européenne du dialogue interculturel	4
1-2-6 2009 : Le Meeting de la Base de Tours	5
1 - 3 'Si tu diffères de moi, mon frère...'	5
1 - 4 Sic Itur Ad Astra	8
2 - Méthodologie employée :	9
2 - 1 Les étapes préconisées de la recherche	9
2-1-1 Les « trois actes de la démarche »	10
2-1-2 La question de départ	11
2-1-3 L'exploration	11
2-1-4 La problématique	11
2-1-5 La construction du modèle d'analyse	12
2-1-6 L'observation	14
2-1-7 L'analyse des informations	15
2-1-8 Les conclusions	16
2-1-9 La mise en pratique de la méthodologie de recherche.....	17
2 - 2 Le rétro-planning	21
3 - Le contexte de la recherche	22
3 - 1 L'actualité historique	22
3-1-1 La France et l'OTAN.....	22
3-1-2 L'Erasmus militaire, un projet en marche	22
3 - 2 Discours du Directeur des Ressources Humaines de l'Armée de l'Air.....	23
3-2-1 La Gestion Prévisionnelle des Emplois, des Effectifs et des Compétences	23
3-2-2 De la difficulté de la mise en place de la gestion de compétences	23
3 - 3 Présentation de l'Ecole Franco-Belge AJeTS.....	24
3-3-1 Un processus de valorisation	24
3-3-2 Des perspectives nombreuses	24
3 - 4 Témoignage du Colonel Le Garrec	25
3-4-1 La mise en place de l'AJeTS	25
3-4-2 La problématique de l'E.E.T.I.S	26
3-4-3 L'anglais : une langue de travail.....	27
3-4-4 Une barrière à franchir.....	28
3 - 5 Présentation de l'E.E.T.I.S Alpha Jet	29
3-5-1 Sa composition et ses missions.....	29
3 - 6 Une transition réussie.....	30
3-6-1 Un témoignage amical de satisfaction	30
3 - 7 Et à la pointe de modernité européenne.....	31

3-7-1	La Navigabilité	31
3-7-2	Le projet ATAMS	32
3-7-3	La FRA 147	32
3-7-4	La Démarche Qualité	33
3-7-5	L'enjeu	35
3 - 8	L'ingénierie pédagogique utilisée. Ex : le HEINI	36
3-8-1	Le « Trois-colonnes »	36
3-8-2	En salle de cours	37
3-8-3	Des explications théoriques et des démonstrations pratiques	38
3-8-4	Comment ça se passe dans le cockpit ?	39
3-8-5	En taille réelle sur maquettes statiques et dynamiques	40
3 - 9	Formations professionnelles : quelle finalité ? Exemple de la P.A.F	41
3 - 10	Premier séminaire des formateurs d'anglais	42
3-10-1	'To be or not to be'	42
3-10-2	L'anglais en situation de communication professionnelle	42
3-10-3	L'anglais, une matière dynamique	43
3 - 11	Présentation du C.E.C.R.L.	43
3-11-1	Les trois grands principes	44
3-11-2	Les six niveaux de maîtrise	45
3-11-3	Les domaines de compétences	46
3-11-4	Un C.E.C.R.L, pour quelles utilités ?	48
3-11-5	Comment ne pas l'utiliser	49
4	- Genèse de la problématique.....	51
4 - 1	l'E.E.T.I.S Alpha Jet, en matière de compétences.....	51
4-1-1	Avant la mise en place de l'AJeTS.....	51
4-1-2	Lors de la mise en place de l'AJeTS.....	52
4 - 2	Emergence de la problématique.....	53
4-2-1	La théorie sans pratique et la pratique sans la théorie – KANT	53
4-2-2	Les conséquences de l'AJeTS.....	54
4 - 3	Solution pragmatique à la problématique	56
4 - 4	'Praxis' expérimentielle	56
4 - 5	Formulation de la problématique et des hypothèses	58
4-5-1	Les formulations successives.....	58
4-5-2	Déployer ses compétences	58
4-5-3	L'hypothèse de la recherche	59
4-5-4	Quatre hypothèses secondaires	59
4 - 6	Ingénierie pédagogique actuelle en anglais	61
4-6-1	Descriptif	61
4-6-2	Analyse	62
5	- Les concepts	63
5 - 1	De l'utilité des concepts.....	63
5-1-1	De l'avion en papier aux formules d'aérodynamisme	63
5-1-2	De la boucle d'apprentissage de David Kolb.....	64
5-1-3	Introduction des concepts	66
5 - 2	La Compétence	71
5 - 3	L'Alternance	83
5-3-1	Alternance et résonances politiques et économiques.....	85
5-3-2	L'alternance : selon diverses approches pédagogiques	91

5-3-3	L'alternance: dimension spatiale et dimension temporelle.....	95
5-3-4	Réflexivité de la formation en alternance	100
5 - 4	La Sociolinguistique	106
5-4-1	La langue maternelle.....	106
5-4-2	' <i>La famille constitue le premier lieu de socialisation</i> '	106
5-4-3	Le syndrome de « la génération pouce »	107
5-4-4	Les travaux de William Labov.....	109
5-4-5	La réciprocité de Labov ?	110
5-4-6	La langue, un outil de médiation	113
5-4-7	Le locuteur, un acteur social	114
5-4-8	Homoglotte et Hétéroglotte	114
5-4-9	' <i>Hep Brezhoneg, Breizh ebet</i> '	116
5 - 5	L'Evaluation	119
5-5-1	Ainsi qu'est ce qu'évaluer ?.....	120
5-5-2	Evaluation et compétence ?	123
5-5-3	Evaluer, des pertinences multiples.....	126
5-5-4	Conclusion	130
6 -	Recueil et analyse de données.....	131
6 - 1	L'entretien semi-directif	131
6-1-1	Les raisons de ce choix	131
6-1-2	Comment choisir les personnes à interroger.....	131
6-1-3	Quelles questions (se) poser ?.....	132
6-1-4	Première ébauche de guide d'entretien	133
6-1-5	Après entretien avec le directeur de mémoire	136
6-1-6	Deuxième ébauche.....	138
6-1-7	L'anonymat des entretiens	139
6 - 2	Méthodologie d'analyse.....	140
6 - 3	Grille d'analyse des termes récurrents de [AMELIE]	144
6 - 4	Synthèse de la Grille d'analyse de [AMELIE]	174
6 - 5	Regroupement des synthèses	176
6 - 6	Les parties du discours et Calibration des entretiens.....	181
6-6-1	Délimitation des parties et sous parties des discours :.....	181
6-6-2	Calibration [ALEXIS].....	183
6-6-3	Calibration [TANGUY].....	189
6-6-4	Calibration [AMELIE].....	195
6-6-5	Calibration [ANTOINE]	202
6 - 7	Analyse par entretien	211
6-7-1	Entretien d'[ALEXIS].....	211
6-7-2	Entretien de [TANGUY]	214
6-7-3	Entretien d'[AMELIE].....	218
6-7-4	Entretien d'[ANTOINE]	219
6 - 8	Analyse comparative.....	221
6-8-1	Les points de convergence.....	221
6-8-2	Les points de divergence.....	221
7 -	Chapitre Interprétatif	222
7-1	Réfléchir pour mieux réfléchir.....	222
7-2	Un enjeu de crédibilité.....	222
7-3	Quand l'origine rentre en ligne de compte	223

7-4	Apprendre ou pratiquer ?	223
7-5	Franchir une barrière infranchissable ?	224
7-6	Se raccrocher au trois-colonnes	225
7-7	Des chemins de traverse	225
7-7	Penser (en) Anglais	226
8	Modélisation des futurs enjeux	228
9	Préconisations	229
9 - 1	En matière de STRATEGIE	229
9-1-1	‘Un capital à faire fructifier’	229
9-1-2	Définir un champ de formation.....	233
9-1-3	Dépasser le cadre de la compétence pour faire face à la situation.....	234
9 - 5	En matière de d’INGÉNIERIE	237
9-6-1	JACK : Joint Air Communication Knowledge	237
9-6-2	JACK-ET : E-Twinning.....	238
9-6-3	JACK-POT : Portfolio de langue.....	240
9-6-4	JACK-ID : le C.V Europass.....	240
9-6-5	Hit the road JACK : E.C.V.E.T	241
10	Conclusions	247
10-1	Le rappel des grandes lignes de la démarche :	247
10-2	Les nouveaux apports de connaissance :	249
10-3	Les perspectives pratiques :	249
	Références bibliographiques	251
	- La Méthodologie	251
	- La Compétence	251
	- L’Alternance.....	252
	- La Sociolinguistique	252
	- L’Evaluation	253
	Sites consultés.....	254
	- Les sites Internet.....	255
	- Les sites Intradef.....	255
	Remerciements	256
	Les remerciements professionnels	256
	- Base Aérienne de Tours.....	256
	- Base de l'Ecole de l'Air et de Salon de Provence	257
	- Base aérienne de Paris Balard	257
	- Base aérienne de Brétigny-sur-Orge	257
	- Base aérienne d'Avord.....	257
	- Université de Tours et intervenant(e)s	257
	- Ministère de l’Education Nationale.....	258
	- Centre de Formation des Apprentis des Métiers du Batiment « Jean Fontaine »....	259
	- Gip Alfa Centre	259
	- Maison de l’Europe de Tours Centre Val de Loire-Relais Europe Direct	259
	Les remerciements personnels	259
	Annexes	260

Annexe 1 : Définition européenne des compétences	260
- Communication dans la langue maternelle.....	260
- Communication en langue étrangère	261
Annexe 2 : Grades de l'Armée de l'Air	263
Annexe 3 : L'Alpha Jet	264
Annexe 4 : Témoignage du Colonel Le Garrec	266
Annexe 5 : Entretien de [Alexis]	283
Annexe 6 : Entretien de [Tanguy].....	318
Annexe 7 : Entretien de [Amélie]	355
Annexe 8 : Entretien de [Antoine].....	383
Annexe 9 : Classement de l'explicite. Ex : [Amélie]	417
Annexe 10 : Passeport de langues Europass	455
Annexe 11 : Curriculum Vitae Europass	457
Annexe 12 : D.G.A.C - Compétences Linguistiques Pilote.....	459
Annexe 13 : Pour en voir et savoir davantage	462
- Présentation en vol de l'Alpha Jet – TATOR.....	462
- La base aérienne de Tours	462
- L'armée de l'air	462
- Le Master Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes SIFA.....	462
- La Mobilité européenne.....	462
- Le Portfolio Europass	462
- Le GIP sur l'identification des compétences	462
- Le Centre national Europass.....	463
- Le compendium Europass	463
- E-Twinning et ses outils	463
- La compétence linguistique dans l'Aviation civile	463
- FRA 147	463
- C.E.C.R.L	463
- ECVET	463
Annexe 14 : Terminologie – Sigles- Acronymes.....	464
Table des Matières	466



Université François Rabelais – Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des sciences de l'Education et de la
Formation

Mémoire présenté et soutenu par Frédéric Desrues
En vue d'obtenir un
Master professionnel II
Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes **SIFA**

Raising communicative skills in English for trainers in a European environment

July, 08 2009

Keywords: Skills, worked-based learning, benchmarking, sociolinguistic, professionalization, Common European Framework of Reference for Languages, Europe.

Summary: The French forces had to manage to use a foreign language, i.e. English, to be able to fulfil their requirements while on missions abroad. This necessity rapidly spread to the training field. These days witnessed the settlement of the first European Fighter training School on Tours air base. Consequently, the ground training had to be delivered in English and the trainers had to learn operational English. So we wondered about how to raise communicative skills in English for trainers in a European environment.

Once this issue was raised, we came to define four concepts: skills, worked-based learning, benchmarking and sociolinguistic, all of them being dealt with in the eyes of the issue. Did the interviews we lead echo these concepts? While the analysis ended, what was the benefit on our thoughts?

We finally put forward recommendations. Should they be initiated, they would prove to be possible answers to the issue about raising communicative skills in English for trainers in a European environment.



Université François Rabelais – Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des sciences de l'Education et de la
Formation

Mémoire présenté et soutenu par Frédéric Desrues
En vue d'obtenir un
Master professionnel II
Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes **SIFA**

**Déployer la compétence « communication en langue étrangère » du formateur dans
un cadre européen**

Soutenu le 08 juillet 2009

Mots-clés : Compétence, alternance, évaluation, sociolinguistique, professionnalisation, cadre européen commun de référence, Europe.

Résumé : Les armées comme nombre d'autres entités se sont retrouvées confrontées à la nécessité de maîtriser l'outil linguistique, la langue anglaise, afin de mener à bien leurs missions surtout sur des théâtres extérieurs. Ce besoin s'est vite fait ressentir au niveau de la formation. Ainsi, afin de satisfaire aux demandes des armées étrangères est née la première école d'aviation de chasse européenne. Les formateurs au sol ont dû dispenser leur cours en langue anglaise, d'où l'émergence de la problématique : « déployer la compétence « communication en langue étrangère » du formateur dans un cadre européen ».

Ces travaux de recherche mettent en avant les concepts qui se sont dessinés une fois la problématique posée. Qu'est-ce que la compétence, l'alternance, l'évaluation, la sociolinguistique au regard de la problématique ? Quelles en sont les résonances dans les entretiens menés pour nourrir la recherche et la réflexion ? Dans leur analyse ?

Ce processus a conduit tout naturellement à la formulation de préconisations qui, si elles sont mises en œuvre tendraient à répondre à la problématique initiale et verraient se « déployer la compétence « communication en langue étrangère » du formateur dans un cadre européen. »