ASp

la revue du GERAS

1 | 1993

**Actes du 13e colloque du GERAS et de l'atelier Langue
de spécialité du 32e congrès de la SAES**

Mise en place d'une formation en anglais à l'Institut des transports internationaux et des ports (Le Havre)

Jean-Claude Bertin et Claire Bertin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/4372>

DOI : 10.4000/asp.4372

ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 1993

Pagination : 221-249

ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Jean-Claude Bertin et Claire Bertin, « Mise en place d'une formation en anglais à l'Institut des transports internationaux et des ports (Le Havre) », *ASp* [En ligne], 1 | 1993, mis en ligne le 29 avril 2014, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/4372> ; DOI : 10.4000/asp.4372

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tous droits réservés

Mise en place d'une formation en anglais à l'Institut des transports internationaux et des ports (Le Havre)

Jean-Claude Bertin et Claire Bertin

Introduction

- 1 Le but de cet exposé est de vous présenter une expérience que nous avons vécue, expérience qui nous paraît originale dans la mesure où elle décrit la création d'une formation en anglais de spécialité marquée par deux caractéristiques : l'absence de toute formation antérieure dans l'Institut concerné, et notre propre découverte de l'enseignement d'une langue de spécialité d'une part, et du domaine spécifique, d'autre part.
- 2 Cette communication, que nous vous présenterons à deux, est le fruit des réflexions que nous avons menées au cours des huit années passées à l'Institut des Transports Internationaux et des Ports du Havre.
- 3 Après avoir exposé brièvement la situation que nous avons découverte à notre arrivée, nous analyserons les deux éléments principaux de notre réflexion : l'analyse du contexte éducatif et celle des besoins du monde du transport. Nous terminerons par la présentation des différents essais et erreurs qui ont marqué l'élaboration d'une progression de l'apprentissage.

1. Situation de départ

- 4 Tout d'abord, il semble important de rappeler que notre expérience est celle d'enseignants du second degré chargés d'assurer une formation en anglais du transport international. Cette première remarque me paraît nécessaire dans la mesure où notre

statut d'enseignants du second degré, et donc d'enseignants d'anglais général, a été à l'origine de certaines « erreurs » et approximations.

- 5 Nous nous sommes trouvés dans une situation tout à fait particulière lors de notre entrée à l'ITIP. L'institut était alors récent et n'avait encore aucune tradition, ni sur le plan de la forme ni sur celui du contenu des enseignements. Le vacataire précédent était parti sans laisser aucune indication (direction de cours, manuel, revues...) quant à l'organisation de son enseignement. Le terrain était donc tout à fait vierge et il a fallu « monter de toutes pièces » une formation en anglais du transport international, domaine que nous découvrons.
- 6 Cette situation était par ailleurs tout à fait intéressante pour trois raisons :
 1. L'enseignement de l'anglais est reconnu comme un élément majeur de la formation dispensée à l'ITIP. Il représente le plus fort coefficient pour les matières dites « d'enseignement général ». Cette donnée est en fait, la seule directive qui nous a été transmise à notre arrivée.
 2. Les deux années de la formation nous sont intégralement confiées. Le rapport habituel de « collègue à collègue » est donc sensiblement modifié par notre situation de couple et par la possibilité d'une collaboration plus étroite dans la tâche qui nous est confiée. Cette remarque est particulièrement intéressante si l'on ajoute le point suivant.
 3. Nous avons « carte blanche » pour élaborer l'ensemble de la formation : contenu, répartition des enseignements, méthode de travail, évaluation formelle en vue de la délivrance du diplôme.
- 7 Cette totale liberté n'est pas sans entraîner un certain nombre de problèmes, que nous tenterons de souligner. Il nous aura fallu, en effet, « tâtonner » quelque temps, comme on le verra, avant de trouver des solutions satisfaisantes pour amener les étudiants de première année à un niveau de compétence suffisant pour pouvoir aborder le monde du transport dans les meilleures conditions possible.
- 8 Ce que nous avons acquis au cours des années passées à l'ITIP est une meilleure connaissance du public qui arrive en première année, qui nous permet de faciliter la transition entre une formation en anglais général et une formation en anglais de spécialité. Quel est donc ce public ?

2. Analyse du public

2.1. Description

- 9 Soulignons tout d'abord une particularité de l'ITIP. Cet institut fut créé pour répondre à la demande en cadres portuaires de plusieurs pays africains. L'accord prévoyait que les promotions seraient composées de 50 % d'étudiants venant des pays africains et de 50 % d'étudiants français. Cette proportion n'est pas toujours strictement respectée et varie en fonction des demandes des étudiants africains. Ainsi cette année, ceux-ci ne sont qu'au nombre de 5 sur 26 en première année.
- 10 À cette donnée culturelle, s'ajoute le fait que la majorité des étudiants sort de terminale et qu'un petit nombre suit des études à l'ITIP dans le cadre d'un congé de formation.
- 11 D'un côté, nous nous trouvons donc face à un public de cultures différentes ayant, par ailleurs, reçu un enseignement secondaire dont les « normes » ne correspondent pas toujours aux normes françaises en matière d'évaluation

- 12 D'un autre côté, nous avons affaire à des étudiants de niveau « terminale » en anglais, sans aucune connaissance du milieu du transport. Un petit nombre d'entre eux possède une certaine connaissance du monde du transport international, mais les connaissances en anglais restent très fragiles. Une des premières difficultés est de « gérer » cette hétérogénéité.
- 13 Un questionnaire, distribué en début d'année aux étudiants, donne des indications intéressantes quant à leur expérience professionnelle et à ce que nous appellerons leurs « besoins subjectifs » : leur vision des besoins en langue, en tant que futurs professionnels du transport international.

2.2. Expérience professionnelle

- 14 D'après le questionnaire distribué aux étudiants :
 - 61,7 % des étudiants découvrent le monde du transport en entrant à l'ITIP.
 - 38,5 % disent avoir quelques notions de transport.
 - Aucun ne prétend avoir une bonne connaissance du monde du transport.
- 15 Pour la plupart, entrer à l'ITIP est une aventure dans un monde dont ils ignorent tout.
- 16 Les **besoins subjectifs en anglais** se répartissent de la façon suivante :
 - 57,7 % considèrent que le plus important pour eux est de parler anglais.
 - 34,6 % considèrent que de comprendre l'anglais parlé est le plus important.
 - 7,7 % placent « écrire l'anglais » en première position.
 - 0 % pense que lire l'anglais sera réellement important !
- 17 Dans leur esprit, la communication orale apparaît de loin comme le besoin le plus important dans le domaine du transport. Nous verrons par la suite que cette perception ne correspond qu'approximativement à la réalité. Le décalage entre les attentes des étudiants de première année et les besoins réels, « objectifs », du monde du transport aura bien sûr des implications didactiques.
- 18 Encore plus intéressantes sont les réponses à la question concernant leur **motivation pour apprendre l'anglais** :
 - 4 seulement (sur 26) mentionnent explicitement que l'anglais leur sera utile dans les métiers du transport international !
 - 5 en parle comme un avantage au moment de chercher un emploi : c'est un plus quand on cherche un emploi ;
 - les autres ne mentionnent que des motivations tout à fait générales du type : « c'est la langue internationale », « j'apprends l'anglais pour ma satisfaction personnelle », « cela sert quand on voyage ».
- 19 En d'autres termes, en début de première année, nous avons affaire à un public qui ignore quasiment tout du monde du transport international et, qui plus est, est encore très loin de ce milieu professionnel. Ceci nous amène à considérer le problème du passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur « spécialisé ».

2.3. Attitude des apprenants

- 20 Le passage du lycée à l'enseignement supérieur « spécialisé » correspond à un palier dans l'évolution de l'étudiant. Nous pensons qu'il s'agit en fait du troisième palier.

- 21 Le **premier** se situe au niveau du premier cycle où l'apprentissage fait appel en grande partie à la **mémorisation**. (Si les nouvelles méthodes se réclament d'une optique différente, la pratique effective montre la subsistance de ce type de démarche.)
- 22 Le **deuxième palier** se situe au niveau du second cycle : l'élève de seconde est habituellement dérouté lors du premier trimestre (au moins !) par la demande qui lui est faite d'utiliser les savoirs qui lui sont transmis lors du cours de langue et les savoir-faire qu'il a acquis dans le premier cycle
- 23 Il faut remarquer par ailleurs que dans les deux cas, au collège comme au lycée, l'élève se considère encore comme demandeur face à un enseignant qui se trouve par la force des choses trop directif. Cette attitude se traduit pour l'élève par une certaine passivité et une difficulté à se prendre en charge.
- 24 Le **troisième palier** se situe au niveau qui nous intéresse particulièrement, à savoir le passage dans un « institut supérieur spécialisé ». L'apprenant se trouve souvent « désemparé » devant un enseignant qui lui propose plus des **techniques et des directions de travail** qu'un véritable « contenu », au sens le plus souvent accordé à ce terme dans l'enseignement secondaire. Nous pensons qu'il s'agit là d'un trait particulièrement caractéristique de la didactique des langues de spécialité, dans la mesure où l'objectif étant orienté vers le « professionnel », les techniques proposées seront directement associées au domaine étudié.
- 25 En ce qui concerne le contenu, les apprenants se trouvent confrontés à « deux langues étrangères » pour reprendre l'expression d'un étudiant de première année : le « jargon » du transport, qu'ils ignorent également en français, et l'anglais du transport international. On remarquera que, lorsque la promotion de première année comprend des étudiants en formation permanente, ceux-ci peuvent s'avérer une aide efficace pour l'ensemble du groupe.
- 26 Le décalage le plus grand se fait néanmoins sentir au niveau des techniques de travail. Les apprenants sont encore très demandeurs et, dans une certaine mesure, très « scolaires » dans leur attitude.
- 27 Il leur faut comprendre que la langue du transport international ne se réduit pas à une connaissance lexicale mais qu'il s'agit d'un véritable outil de communication, qui leur sera indispensable. Ils ont du mal à comprendre que le langage n'est pas une « fin en soi », mais avant tout un « moyen ».

2.4. Évolution de l'attitude des apprenants

- 28 Après avoir évoqué la situation de départ, telle qu'elle se présente en première année, il nous a semblé intéressant de terminer cette partie par quelques remarques concernant l'évolution de l'attitude des apprenants en cours de formation.
- 29 En fait, plus les étudiants se rapprochent de la fin de leurs études, c'est-à-dire, du « professionnalisme », plus ils détachent de l'aspect scolaire, et plus il est nécessaire de renforcer leur motivation par des activités axées sur des « mises en situation ». Ils se rendent en effet de plus en plus compte qu'ils vont être les acteurs de situations réelles dans les mois qui suivent. Par ailleurs, leur premier stage, leur découverte du « terrain », leur a permis de confronter leurs connaissances aux exigences du métier et d'évaluer leurs forces et leurs faiblesses. Cette expérience apporte généralement une plus grande conscience de leur responsabilité dans leur apprentissage.

- 30 Dans le même temps, ce qui peut sembler contradictoire, on remarque que les étudiants qui affichent encore un niveau de compétence insuffisant ont tendance à rejeter ces activités de « simulation » au profit de « devoirs » plus scolaires. Ils éprouvent, par exemple, des difficultés à accepter les travaux sur dossier. Pourquoi une telle attitude ?
- 31 Elle illustre, à nos yeux, le double aspect de la formation en LSP et corrobore les thèses de l'approche communicative : les besoins se situent à la fois sur le plan des **contenus** (langue) et sur celui des **techniques** à acquérir pour utiliser la langue.
- 32 Il est, en effet, révélateur que les apprenants en situation de difficulté reproduisent d'eux-mêmes la distinction entre langue (forme) et activité de communication (parole).

3. Le monde du transport international

- 33 Une fois le public cible défini, il nous faut décrire le monde du transport auquel nos étudiants doivent être préparés. Il serait fastidieux de procéder ici à une description exhaustive de ce milieu. Notre objectif sera donc de déterminer, de façon générale, la manière dont nous avons abordé l'apprentissage de la langue dans le domaine du transport international.

3.1. Présentation du domaine

- 34 Le transport international se définit tout d'abord comme une prestation de services et par la variété des intervenants.
- 35 Si l'on schématise une opération de transport, on peut définir trois pôles principaux :
- l'expéditeur (ou « chargeur » = « *shipper* »)
 - *le destinataire (« consignee »)*
 - *les opérateurs de transport (« transport operator ») : transporteurs (« common carriers »), transitaires (« freight forwarders »), consignataires (« shipping agents »)...* Cette catégorie représente le milieu professionnel, dont on peut dire qu'il remplit une fonction d'**intermédiaire** au sein de la chaîne du transport, fonction autour de laquelle s'articule notre définition de la **communication**.
- 36 Ces trois pôles s'orientent autour d'un quatrième élément : la marchandise (« *freight* ») qui doit être transportée. Cette dernière joue un rôle central, dans la mesure où les rapports qui vont s'instaurer entre les trois premiers pôles se définiront essentiellement par rapport à elle : demande ou réservation de fret, assurance, organisation des moyens de transport et du conditionnement, demande d'information quant au statut d'une opération en cours, etc.
- 37 D'autre part, dans la mesure où notre domaine se réfère explicitement à l'international, il y a nécessité pour les opérateurs de différents pays d'utiliser une langue commune. Sans rentrer ici dans une description des particularités linguistiques qui ne forme pas notre propos, signalons simplement que la place prise par l'anglais (ou une variété d'anglais) en tant que code international dans le milieu du transport implique pour l'Institut et les étudiants d'accorder à cette matière une place privilégiée. D'où également l'importance de ne pas se tromper de cible si l'on veut développer chez les étudiants une langue qui soit reconnue comme « pertinente » par le monde professionnel.

- 38 Il faut aussi remarquer que le maniement de cette langue est d'autant plus nécessaire que beaucoup de termes et d'abréviations utilisés entre opérateurs d'une même nationalité (non anglophones) viennent se mêler naturellement à la langue mère.
- 39 Cette remarque nous amène à insister sur le caractère **utilitaire** de l'anglais du transport. Il s'agit d'une langue dont l'aspect culturel, ou national, a disparu en se chargeant d'une valeur de code international. C'est l'aspect pratique et fonctionnel de la communication qui est essentiellement mis en valeur : ce qui compte est d'obtenir ou de fournir une information précise sur un chargement ou une opération précis.
- 40 Cette caractéristique influence d'ailleurs plus ou moins consciemment nos étudiants, dont la motivation très marquée pour l'anglais n'empêche pas le refus ouvertement exprimé d'un enseignement qui viserait à les transformer en « parfaits anglicistes » ! Combien de remarques pouvons-nous entendre, du type : « l'important est que je me fasse comprendre de mon interlocuteur ». Voici peut-être un trait particulier ce que les **anglophones qualifient** de « *English for Occupational Purposes* »¹ qui veut se distinguer de l'anglais « de spécialiste ». Il nous apparaît en tout cas important d'intégrer cet aspect « utilitaire » dans l'approche de la langue sur laquelle repose notre démarche didactique.

3.2. Objectifs de la formation

- 41 L'objectif de l'ITIP est de former des opérateurs de transport, définis comme des intermédiaires. Cet objectif se complique si l'on pense que ce terme recouvre en fait des activités très variées, chacune donnant lieu à une hiérarchie des fonctions au sein de l'entreprise.
- 42 Notre formation Bac + 2 prépare les étudiants à des niveaux de type « maîtrise » et « employés ». Nous savons toutefois que ces étudiants sont rapidement appelés à gravir les échelons de la hiérarchie et nous devons donc leur offrir une formation la plus souple possible, afin de les préparer aux différents types de communication qui les attendent.

3.3. Langue du transport et domaines de spécialité

- 43 La première étape dans l'élaboration de cette formation a consisté à déterminer un contenu linguistique approprié. Deux problèmes se sont alors posés pour définir une langue de spécialité pertinente, et les points de rencontre entre opérateurs et langue anglaise (les « interfaces »).
- 44 La nature même de cette activité — disons plutôt de ces activités — nous amène à insister sur la multiplicité des acteurs impliqués dans toute opération de transport international. Pour communiquer, ces acteurs doivent disposer d'une compétence linguistique dans des domaines divers, dont chacun détermine en fait une langue de spécialité particulière : anglais commercial pour la recherche du fret et la négociation, anglais juridique pour les contrats et les assurances, anglais maritime pour le lien avec les équipages et les équipes d'intervention, anglais technique pour les rapports avec les manutentionnaires...
- 45 Dans le même temps, il ne saurait être question pour cet opérateur, dont nous avons défini la position d'« intermédiaire », d'acquérir une maîtrise totale de chacun des domaines qu'il lui sera donné d'aborder.
- 46 Son activité exige de lui la compétence dans une langue située à l'intersection de nombreuses langues de spécialité, que nous pourrions tenter de schématiser comme dans

la figure 1. Notons qu'en réalité, le niveau de compétence utile varie d'un domaine à l'autre.

- 47 Nous sommes donc amenés à définir la langue du transport international comme une langue de « spécialités ». Il nous semble qu'elle pose, par sa nature, des problèmes différents de ceux posés par des LSP, que l'on regroupe souvent sous l'appellation « EST » (« *English for Science and Technology* »), centrés sur un seul domaine. Par contraste, nous préférons qualifier ce type de langue de « **langue de service** ».

Figure 1. Langue du transport international et domaines de spécialité

- 48 N.B. Les domaines illustrés sur la figure 1 n'ont qu'une valeur indicative et ne prétendent pas résumer l'ensemble des domaines abordés par l'opérateur de transport.
- 49 Le problème linguistique (et didactique) qui se pose est, par conséquent, de définir des « zones minima » à l'intérieur de chaque domaine de spécialité, et qui, mises bout à bout, formeront un ensemble de compétences représentatif de l'activité du transport.
- 50 Il nous paraît cependant impossible d'espérer proposer un modèle de langue définitif et parfaitement exhaustif, tant les besoins et les domaines varient d'un opérateur à l'autre, d'une entreprise à l'autre. Toute description restera nécessairement marquée par un certain arbitraire.
- 51 La position que nous avons adoptée afin de réduire cette part d'arbitraire a été, sur le plan linguistique, de confronter nos observations aux intéressés eux-mêmes : intervenants professionnels, anciens étudiants que nous avons progressivement constitués en réseau. Bien que chacun d'entre eux reste fortement influencé par son activité propre, le recoupement de plusieurs sources d'informations permet de limiter leur subjectivité. De plus, ce système nous permet de nous assurer de la **pertinence** des éléments retenus ainsi que de sa **mise à jour** (l'évolution des techniques de transport trouve nécessairement un reflet dans la langue).

- 52 Sur le plan didactique, la difficulté de préciser la frontière entre domaine de spécialité et domaine du transport nous semble avoir pour corollaire la nécessité de développer chez l'étudiant la capacité « **d'apprendre à apprendre** » qui, seule, pourra lui permettre d'adapter sa formation initiale aux réalités de son activité professionnelle particulière.

3.4. Situations de communication

- 53 Le deuxième problème qu'il nous a fallu aborder est celui de la définition de ce que nous avons qualifié d'« interface utilisateur », pour reprendre la terminologie de l'informatique, c'est à dire des situations dans lesquelles l'opérateur se trouve en contact avec la langue anglaise, dans le cadre de son activité professionnelle.
- 54 Notre première approche a été purement empirique : discussions avec les étudiants et les intervenants extérieurs, confrontation des points de vue, recours à nos propres connaissances et logiques personnelles relatives au fonctionnement d'une opération de transport.
- 55 Suite à cette démarche purement empirique, il nous est apparu intéressant de procéder à une étude plus formelle des besoins des entreprises, sous la forme de questionnaires envoyés aux entreprises de transport havraises représentatives des différents secteurs d'activité.

3.4.1. L'enquête

- 56 Nous présenterons simplement ici un extrait de cette enquête qui correspond à notre propos.
- 57 Notons d'abord que le taux de réponse s'est avéré très faible : sur cent questionnaires envoyés, seulement 20 réponses sont effectivement exploitables. Il semble que les entreprises havraises soient particulièrement réticentes à faire partager les informations dont elles disposent, ce qui recoupe malheureusement les observations d'autres collègues universitaires.

Figure 2. Extrait du questionnaire envoyé aux entreprises de transport (le Havre) Utilisation de l'anglais dans l'entreprise

COMPRENDRE L'ORAL	LIRE L'ANGLAIS
conversations téléphoniques	télex
réception de personnels	revues, livre professionnels
clients étrangers	communications, rapports
conférences, réunions	formulaire
vidéos professionnelles	contrats en anglais
autres (préciser)	autres (préciser)

PARLER L'ANGLAIS	ÉCRIRE EN ANGLAIS
conversations téléphoniques	télex
réceptions de personnels/clients	rapports
conférences, réunions	courriers professionnels
visites à l'étranger	traductions
autres (préciser)	autres (préciser)

- 58 Les questions qui nous intéressent sont reproduites ci-dessus (figure 2). Les interfaces proposées correspondent à celles que nous avons recensées au cours de contacts informels. Une case supplémentaire permettait de compléter les propositions. Notons qu'elle n'a pas été utilisée.
- 59 Remarquons également l'absence de la rubrique « courrier » dans « Lire L'anglais ». Après vérification, il semble que les répondants aient associé cette interface à « communications », parfois à « télex », du fait de l'utilisation croissante de la télécopie.
- 60 L'objectif de ces questions était double : mettre en évidence les interfaces les plus courantes, et en déduire les compétences qu'il sera nécessaire à nos étudiants de développer tenter, en un deuxième temps, de faire un peu de prospective en tentant d'évaluer l'évolution de ces besoins². Devant le type de réponses fournies, et la difficulté d'obtenir des précisions de la part des intéressés, nous avons finalement dû abandonner ce deuxième objectif.
- 61 Pour chaque proposition, le répondant devait cocher une case correspondant à la **fréquence de l'interface** dans son entreprise : « jamais », « accidentellement », « parfois », « très souvent ». Pour exploiter les questionnaires, nous avons établi une échelle d'attitudes en accordant à chaque catégorie une valeur allant de « 0 » (Jamais) à « 3 » (« très souvent »). Les sommes obtenues pour chaque question, et la moyenne des points obtenus pour chaque savoir-faire ont ensuite été reportées sur un tableur afin de procéder aux opérations statistiques.

3.4.2. Les résultats

- 62 La figure 3 illustre l'importance relative des quatre savoir-faire « traditionnels ». Ce qui retient notre attention en premier lieu est la domination de l'écrit, de façon générale.

Figure 3. Savoir-faire et anglais du transport international

- 63 De même, il est intéressant de noter que, dans ce domaine, la réception vient au premier rang. L'activité de l'opérateur de transport international serait-elle donc plus une activité de réception d'informations ? Cela peut se concevoir, d'une certaine manière, si l'on considère qu'avant d'entreprendre quoi que ce soit, le professionnel doit impérativement prendre connaissance des différents paramètres influençant le transport d'une marchandise donnée. À l'opposé, aucune des activités orales (production ou réception) n'atteint le niveau de leur équivalent à l'écrit.
- 64 Cette observation paraît contradictoire avec les besoins « subjectifs » des étudiants que nous avons déjà évoqués, dans lesquels les problèmes de production orale dominent très nettement l'écrit. De même, les discussions informelles que nous avons eues avec les professionnels font ressortir une demande explicite de préparation des étudiants aux situations de communication téléphonique (production/réception orale). Essayons d'y voir plus clair en observant la nature des interfaces citées pour chaque savoir-faire (figures 4 et 5).
- 65 Les figures 4 et 5 font nettement ressortir deux moyens de communication particulièrement utilisés : le téléphone, d'une part ; le télex (auquel il conviendrait d'associer la télécopie, ou fax) d'autre part. Ces deux outils ont en commun le fait de permettre des échanges immédiats entre interlocuteurs, contrairement à des médias qui entraînent une communication différée (rapports, articles de presse...). Les documents authentiques dont nous disposons mettent d'ailleurs en valeur les deux types d'informations correspondants : information « immédiate » concernant la marchandise et la logistique d'une opération en cours, qui nécessite une absence de délais de transmission : information « de fond », concernant l'activité et les techniques du transport en général, qui permet au professionnel de rester performant et compétitif dans son métier.

Figure 4. L'écrit et l'anglais du transport international

Figure 5. L'oral et l'écrit du transport international

66 Ces observations, ainsi que la répartition des interfaces que ces schémas mettent en valeur, auront bien évidemment une conséquence directe sur les documents que nous

ferons utiliser aux étudiants. **Type de document et type de simulation devront être cohérents pour former des situations réellement authentiques.**

- 67 D'autre part, il nous semble que l'apparente contradiction entre besoins « subjectifs » et « objectifs », que nous avons notée plus haut, révèle une caractéristique de la **communication** dans le monde du transport international, qui ne ressort pas immédiatement des chiffres bruts, mais que nous pensons fondamentale pour la mise en œuvre d'un apprentissage de la langue. Si l'on considère la nature des différentes interfaces mises en évidence, on peut remarquer que la plupart des interfaces illustrent des situations de communication dans lesquelles l'opérateur doit recourir à plusieurs savoir-faire.
- 68 La lecture d'un article de presse ou d'un rapport s'accompagnera fréquemment de prise de notes en vue d'une utilisation immédiate, ou, le plus souvent dans ce cas, différée. De même, un appel téléphonique correspondra à une demande de fourniture d'informations contenues dans un document tiers (formulaire, télex, courrier ou fax). Nous pourrions également citer le cas de la rédaction de télex ou de tout autre document écrit pour lesquels s'impose la recherche des informations requises dans d'autres sources (interlocuteur, documents annexes...).
- 69 Ce que nous voulons mettre en évidence est **l'imbrication des différents savoir-faire** au sein d'une même activité de communication. On pourra ainsi logiquement associer les savoir-faire suivants :
- lire/parler (ex. : répondre à une demande de renseignements à partir d'un dossier)
 - écouter/écrire (ex. : prise de notes au téléphone ou en cours de réunion)
 - écouter/parler (ex. : téléphone, conversation...)
 - lire/écrire (ex. : prise de notes, rédaction de rapport ou de documents de Transport...)
- 70 Dès lors, ce qui nous semble caractéristique de la communication dans le transport international est non seulement la « liste » des savoir-faire particuliers qu'elle implique, mais surtout leur **interaction**.
- 71 Cette remarque se trouve confirmée par les résultats d'une enquête quelque peu similaire décrite dans un document de l'AFT/CEPPIC³ auquel nous avons pu avoir accès, et qui porte sur un échantillon plus significatif (50 entreprises) que celui dont nous avons finalement disposé.
- 72 Les principaux contenus pédagogiques relevés dans cette analyse sont les suivants : (pour dirigeants et cadres) Négocier des contrats... ; (pour maîtrise et employés) contrôler à distance le déroulement (d'une opération) ; traiter des situations (normales et exceptionnelles) ; utiliser des dossiers (de douane, entre autres). « Négocier », « contrôler », « traiter », « utiliser » : autant de termes qui soulignent l'importance de l'échange et de la capacité à interpréter et transmettre des informations.
- 73 La convergence de ces observations confirme donc bien la vision que nous avons de l'anglais du transport international comme une langue essentiellement de **communication dans l'action** (à la différence de langues que nous pourrions qualifier de plus « statiques » dans leur utilisation, comme celles que les Anglais appellent « *English for Academic Purposes* »).

3.4.3. Conséquences didactiques

- 74 Sur le plan didactique, cette enquête nous a permis de justifier notre approche empirique, qui consiste à fournir aux étudiants la possibilité d'aborder la langue du transport à travers la présentation de **documents authentiques**, d'une part (input), mais surtout à travers l'utilisation de ces documents dans des **activités authentiques** (transfert d'information) : **agir** pour **apprendre**, en quelque sorte.
- 75 Une telle mise en situation implique par ailleurs un minimum de prise de conscience, de la part des étudiants, de la réalité du monde du transport, tant sur le plan de sa structure que sur celui des opérations menées par les acteurs.
- 76 En résumé, pour élaborer les activités que nous proposons, nous tentons de garder à l'esprit deux idées directrices.
- 77 Tout d'abord, éviter (ou tout au moins limiter) les blocages au niveau purement linguistique. Nous avons vu que les étudiants ressentent la notion de langue de spécialité principalement comme l'acquisition d'un nouveau lexique. Même si nous ne souscrivons pas à une telle réduction, il nous faut prendre en compte cette perception et envisager de mettre à leur disposition les **outils lexicaux** qui leur permettront de s'intégrer plus aisément dans les activités de communication.
- 78 Pour ce faire, notre approche devra les aider à mieux « visualiser » le monde du transport afin de répondre à cette difficulté qu'ils ressentent et expriment par l'expression déjà citée de « double langage ». Cette expression évoque d'ailleurs, à notre avis, la distinction que Henry Widdowson établit entre connaissance systémique et connaissance schématique, et le rôle que joue leur interaction dans le processus d'apprentissage du LSP⁴. Nous reviendrons sur ce point lorsque nous parlerons de la manière dont nous avons envisagé le problème de la progression de la formation.
- 79 D'autre part, afin de respecter le type de motivation exprimée par les étudiants, que l'on peut qualifier d'instrumentale, avoir recours à des simulations de situations authentiques dans lesquelles les étudiants pourront s'impliquer en évitant de se focaliser essentiellement sur la forme de la langue.
- 80 Au cours de ces simulations, les apprenants pourront prendre conscience des différents « outils » dont ils disposent afin de mener à bien la tâche qui leur est demandée. Cet « apprentissage de l'apprentissage » correspond, dans notre esprit, à l'un des moyens **envisageables de répondre** à l'hétérogénéité des groupes déjà évoquée.
- 81 Rappelons encore que ce n'est qu'à l'usage que nous avons pu exprimer ces notions de façon plus systématique. La mise en œuvre de cette pédagogie est en fait le résultat d'essais et d'erreurs que nous allons résumer maintenant.

4. Organisation de l'apprentissage

- 82 Après avoir présenté les principales idées directrices qui ont guidé l'élaboration du contenu et de la forme de cette formation, envisageons, à présent, la façon dont nous avons abordé cette nouvelle expérience.
- 83 Le problème immédiat qui se posait à nous était de répartir le contenu que nous avions défini sur les deux années que comptent les études à l'ITIP. Comment établir une progression qui prenne en compte aussi bien le public étudiant que le monde

professionnel, tels que nous les avons définis ? Comment aider chacun, selon son niveau de compétence linguistique et son degré de connaissance du monde du transport - et nous avons vu dans ces domaines à quel point l'hétérogénéité des groupes est marquée - à atteindre un niveau de compétence suffisant pour lui permettre de s'intégrer sans problème majeur dans le monde de l'entreprise ?

4.1. Première approche

- 84 Notre première approche a consisté à nous focaliser sur le problème de l'hétérogénéité des étudiants en anglais général. L'idée était que nous insisterions plus particulièrement en première année sur les problèmes de « remise à niveau ».
- 85 Dans la pratique, la langue de spécialité apparaissait à ce niveau plus comme un moyen de répondre à la motivation de nos étudiants que comme un véritable outil de communication : elle se résumait dans les faits à une présentation générale du monde du transport, en privilégiant l'apport lexical.
- 86 L'accent restait de toute évidence sur la correction de la forme, suivant le principe qu'il était nécessaire de manier l'anglais général de façon satisfaisante avant d'aborder des domaines spécifiques. Nous étions amenés à considérer plus ou moins l'anglais général comme une souche sur laquelle il serait ultérieurement possible de « greffer », en quelque sorte, la langue du transport.
- 87 La deuxième année se concentrait alors sur l'utilisation de la langue et le recours systématique à des documents authentiques servant de base aux activités de la classe. La formation suivait une progression de la **forme** à l'**action**, du scolaire au **professionnel**.
- 88 Très rapidement, nous avons observé une différence d'attitude entre les deux promotions, la première ressentant négativement le délai que nous semblions lui imposer avant toute implication réelle dans la langue du transport. Ceci se traduisait par une certaine démotivation, sensible dans la deuxième partie de l'année, et une tendance à l'absentéisme. L'explication des nos objectifs ne suffisait pas à compenser ce phénomène, même si les étudiants en acceptaient le principe.
- 89 À la réflexion, il nous apparaît maintenant évident que cette démarche pêchait par deux aspects :
- 90 - bien que nous ayons déjà à cette époque eu conscience de la nécessité de permettre aux étudiants d'acquérir la langue du transport par l'action, nous avions tendance à trop distinguer entre « anglais général » et « anglais du transport ». Nos étudiants sortaient pour la plupart d'un contexte scolaire (associé à l'anglais général) duquel nous ne nous sommes pas assez clairement démarqués. Entreprendre une formation en deux ans représente pour l'apprenant un engagement à court terme l'échéance « professionnelle » lui paraît plus proche et plus concrète qu'elle ne le paraît dans le cadre d'études longues. Il n'en est que plus important de fournir à cet apprenant un contexte d'apprentissage plus en rapport avec cette attente.
- 91 - nous n'avons, d'autre part, pas assez tenu compte de l'expérience professionnelle de certains étudiants. En tenant compte de leur vécu, aussi limité soit-il, il aurait été possible de jouer plus efficacement sur l'interaction entre connaissance systémique et connaissance schématique. L'ensemble du groupe aurait alors pu profiter de l'expérience de la minorité.

4.2. Deuxième approche

- 92 C'est dans ce sens que nous avons donc reconsidéré notre rôle à l'**ITIP** et revu l'ensemble de la progression et de la répartition des contenus.
- 93 Nous avons alors privilégié l'activité portant sur le domaine du transport, en estimant que la « remise à niveau » se ferait dans ce cas par l'utilisation de la langue au cours de la tâche et la prise de conscience des difficultés rencontrées par les étudiants eux-mêmes.

4.2.1. Présentation de la langue du transport

- 94 En ce qui concerne la découverte de la langue, deux options nous semblaient ouvertes :
- 95 a) étudier un à un chacun des domaines de spécialité que nous avons recensés comme faisant partie intégrante de l'univers professionnel de l'opérateur de transport (découpage vertical de la langue). L'apprentissage procède dans ce cas par « accumulation progressive » de savoirs.
- 96 Cette solution nous paraissait présenter à nouveau le risque de démotivation, du fait de l'artificialité du découpage et son manque de pertinence par rapport à la réalité des situations de communication authentiques (imbrication et interaction des domaines).
- 97 De plus, sur le plan de la définition des contenus, cette option pose de façon particulièrement aiguë le problème de la limite de spécialisation estimée nécessaire et suffisante pour chaque domaine.
- 98 b) aborder la langue selon un découpage transversal : nous décrivons alors la langue en suivant les différents aspects d'une opération de transport, opération qui devient en quelque sorte le fil conducteur de la formation.
- 99 Les étudiants découvrent la langue de spécialité en même temps que le domaine lui-même, et apprennent à reconnaître les différentes facettes de leur futur métier à travers des simulations appuyées sur des documents authentiques. Nous avons opté pour cette deuxième solution, en mêlant découverte lexicale et activité de simulation.
- 100 Notre progression n'est plus fondée sur une accumulation progressive d'éléments divers formant les pièces d'un puzzle qu'il nous faut reconstituer.
- 101 Le premier travail a été de « découper » la chaîne du transport en thèmes de réflexion, chacun relié à un aspect particulier d'une opération. Nous avons ainsi défini 22 thèmes principaux, allant du général (description de la chaîne du transport, des différents acteurs...) au particulier (opérations ponctuelles intervenant au cours de différentes phases d'une exportation/importation : la douane, la manutention...)⁵.
- 102 Le parti-pris est de faire découvrir monde et langue du transport conjointement, tout en axant la découverte de la profession principalement sur l'aspect maritime. Ce parti-pris, qui pourrait paraître arbitraire, s'explique en fait par plusieurs raisons :
- la plupart des débouchés offerts à nos étudiants correspondent à ce mode de transport ;
 - le transport maritime est en réalité au centre d'une part importante des échanges internationaux, et cette évolution n'est pas démentie par le développement du transport multimodal ;
 - les thèmes retenus correspondent en fait à des activités communes aux différents modes de transport chaque opérateur peut donc y retrouver les éléments linguistiques dont il aura besoin ;

- enfin, le choix du maritime traduit notre prise en compte du contexte économique et géographique dans lequel évoluent nos étudiants pendant ces deux années d'études : il nous semblerait bien peu logique de ne pas tirer profit du port du Havre, qui forme leur cadre de vie naturel !

4.2.2. Langue et domaine

- 103 Se pose alors en de nouveaux termes le problème du rapport entre connaissance schématique et connaissance systémique : dès leur entrée à l'ITIP, les étudiants se trouvent en effet confrontés au « double langage » que nous avons évoqué !
- 104 Pour les aider à envisager cette double nouveauté, nous abordons ce problème de la manière suivante. Sur le plan de la présentation de la langue, nous utilisons normalement des documents authentiques de différents types (presse spécialisée, ainsi que formulaires, exemplaires de documents de transport...).
- 105 Toutefois, nous prévoyons la possibilité de recourir à un document didactique pour expliquer et illustrer le domaine envisagé, dans la mesure où les supports linguistiques authentiques n'ont que très rarement une valeur descriptive des thèmes traités. Les étudiants semblent apprécier cette possibilité qui leur est offerte de « visualiser » directement dans la langue cible des réalités du monde professionnel qu'ils ne connaissent pas.
- 106 Sur le plan de la progression, nous suivons, d'une part, la logique de « découverte » (du général au particulier) que nous venons d'évoquer. Dans le même temps, nous nous efforçons d'adapter le rythme de cette découverte à celui des enseignements professionnels. Cette progression nous permet de répartir, d'une façon plus efficace, le contenu de la formation sur les deux années.
- 107 Selon le cas, les thèmes présentés en classe d'anglais peuvent donc, soit suivre l'introduction de la notion par un intervenant professionnel, les étudiants disposant ainsi d'une connaissance du sujet qui leur permet d'apprendre plus facilement la langue correspondante, soit précéder, en les préparant, l'heure de conversation professionnelle ou les enseignements délivrés en anglais.
- 108 Le « *feedback* » que nous avons reçu suite à cette nouvelle approche s'avère tout à fait positif, aussi bien du point de vue des collègues que de celui des étudiants. Nous pensons qu'il est par conséquent intéressant de poursuivre dans cette voie.
- 109 Si cette orientation semble pleine de promesses, elle ne résout pas pour autant tous les problèmes. Tous les enseignements professionnels ne suivent pas un ordre linéaire : plusieurs aspects du monde du transport font l'objet de cours parallèles au long d'un même trimestre. Il n'est pas toujours possible d'adapter nos activités à cet emploi du temps.
- 110 Les deux stages en entreprises qui marquent le cours de la deuxième année ne se déroulent pas pour tous nos étudiants dans les mêmes conditions. Les secteurs d'activité visités sont très variés, et il est impossible de préparer chaque étudiant à toutes les situations qu'il rencontrera dans ces stages. Notons qu'il est toutefois possible de retirer de cette diversité matière à communication, dont l'ensemble de la classe pourra tirer profit.
- 111 Dans l'ensemble, toutefois, cette diversité pose plus de problèmes qu'elle n'en règle, et il reste bien difficile de gérer les situations d'apprentissage de façon tout à fait

personnalisée. Les problèmes d'hétérogénéité des niveaux de compétence linguistique en fin de formation persistent encore de façon sensible.

Conclusion : perspectives d'avenir

- 112 Quelles nouvelles voies envisager pour tenter d'apporter une solution satisfaisante à cette hétérogénéité ? Il ne s'agit pas, bien entendu, d'imaginer pouvoir amener l'ensemble de nos étudiants à un niveau de compétence idéal. L'hétérogénéité est inhérente à tout groupe, et elle persistera. La question n'est pas de tendre vers l'uniformité mais bien d'amener l'ensemble du groupe vers un niveau de compétence supérieur.
- 113 L'importance est à nos yeux que les étudiants les plus faibles au départ atteignent un degré de communication qui leur permette de s'insérer sans problème majeur dans le monde auquel ils se préparent. Pour ceux-là en particulier, il reste encore bien des solutions à imaginer afin de rendre leur apprentissage plus performant.
- 114 L'une d'elles consiste à leur offrir une possibilité de « soutien » en anglais général (« *remedial work* »). Nous avons travaillé dans cette voie pendant une période, mais n'avons pu vraiment aboutir à des résultats suivis et satisfaisants en raison de contraintes extérieures : problèmes d'horaires et d'emploi du temps des étudiants, de disponibilité de salles, sans oublier la difficulté pour nous, enseignants titulaires d'un service en lycée, de débloquer de nouvelles heures !
- 115 L'orientation actuelle de l'Institut est de fournir les moyens logistiques nécessaires au développement d'outils d'auto-formation spécifiques, adaptés au contenu de la formation et aux besoins des étudiants. Mais ceci est une autre histoire.

BIBLIOGRAPHIE

Hutchinson T. & A. Waters. 1987. *English for Specific Purposes*. Cambridge : Cambridge University Press.

Widdowson, H.G., 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

NOTES

1. Voir à ce propos « *The Tree of ELP* » dans Hutchinson & Waters (1987 : 17).
2. Deux colonnes de cases à cocher étaient prévues sur le questionnaire : situation actuelle/ évolution prévisible. La deuxième colonne n'a été remplie que sur un nombre extrêmement restreint de questionnaires et reste inexploitable.
3. AFT : Association française des transports ; CEPPIC : Centre de perfectionnement pour l'industrie et le commerce
4. « *In other words, we need to identify areas of schematic knowledge which the learners will accept as independently relevant and worth acquiring so that the learning of the language is seen as the necessary*

means to a desired end. » (Widdowson 1990 : 10) « It would seem by its very name that [the teaching of LSP] is indeed concerned with associating language with purpose. But the purpose has not always been taken as primary in the pedagogic approach adopted. » (Widdowson 1990 : 104)

5. Voir en annexe la liste des thèmes définis. Ces thèmes ont également servi à établir la partie « thématique » d'un *Lexique du Transport International* publié en réponse à la demande des étudiants et professionnels de l'Institut.

AUTEURS

JEAN-CLAUDE BERTIN

Institut des Transports International et des Ports (le Havre) ; CERTIL (Centre de Recherches Terminologiques Interlangues), Université du Havre. jean-claude.bertin@univ-lehavre.fr

CLAIRE BERTIN

Institut des Transports International et des Ports (le Havre) ; CERTIL (Centre de Recherches Terminologiques Interlangues), Université du Havre. claire.bourguignon@rouen.iufm.fr