



U P L E G E S S

Union des Professeurs de Langues des Grandes Ecoles

HEC
PARIS



CONFÉRENCE DES GRANDES ÉCOLES



3^{ème} séminaire d'études du groupe GEM

Ingénierie pédagogique et dynamique du changement

**SOUS LE HAUT PATRONAGE DE LA CONFERENCE DES GRANDES
ÉCOLES ET DU CHAPITRE DES ÉCOLES DE MANAGEMENT**

Actes du colloque 2009



HEC Paris/1 Rue de la Libération/78350 Jouy en Josas/01 39 67 70 00

Mercredi 11 mars 2009

- 14h00** *Amphithéâtre Tézenas du Montcel*
Accueil des participants et remise des dossiers
- 14h30** *Amphithéâtre Tézenas du Montcel*
- Ouverture du séminaire**
Véronique MALLERET, Doyen de la Faculté et de la Recherche, HEC Paris
Eloïc PEYRACHE, Directeur délégué de l'Ecole HEC
Andres ATENZA, Président du Chapitre des Ecoles de Management
Christian MARGARIA, Président de la Conférence des Grandes Ecoles
Jean LE BOUSSE, Président de l'UPLEGESS
Philippe LECOMTE, Responsable GEM à l'UPLEGESS
Gisèle PROST, Coordinatrice du Département Langues et Cultures d'HEC Paris
- 15h-17h30** *Amphithéâtre Tézenas du Montcel*
- Table ronde : L'enseignement des langues et des cultures dans une grande école de management : enjeux et avenir**
Andres ATENZA, Président du Chapitre des Ecoles de Management
Olivier CHERONNET, Directeur commercial, Marchon, France SAS
Eric CORNUEL, Directeur général, EFMD
Paul CROWTHER, Secrétaire général, TIME Association
Carlos ECHANOVE, Directeur recrutement international, Groupe Michelin
Arnaud LANGLOIS-MEURINNE, Directeur du Groupe ESC Rouen
Christian MARGARIA, Président de la Conférence des Grandes Ecoles
Armelle SCIBERRAS, Responsable du recrutement, Calyon, France
- 17h30-17h45** **Pause**
- 17h45** *Amphithéâtre Tézenas du Montcel*
- Conférence de Madame Henriette Walter : "L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais"**
- A l'issue de la conférence, les participants qui le désirent pourront dîner au restaurant universitaire de l'Ecole ou au restaurant de l'hôtel Holiday Inn situé à l'entrée du campus.

Jeudi 12 mars 2009

- 9h00** *Amphithéâtre Tézenas du Montcel*
Accueil des participants
- 9h30-10h15** *Amphithéâtre Tézenas du Montcel*
Michel FIOL, HEC Paris
La déformation continue des managers
- 10h15– 11h** *Amphithéâtre Tézenas du Montcel*

Michael BROOKES & Christopher ROBINSON, HEC Paris
L'utilisation du podcasting dans un cours d'anglais des affaires.

Salle 305

Laetitia STRENN, ESC Dijon
Etude des tracasseries quotidiennes des étudiants de grandes écoles : liens avec la santé perçue et la qualité de la vie.
- 11-11h15** **Pause-café**
- 11h15 – 12h** *Amphithéâtre Tézenas du Montcel*

Jane KASSIS-HENDERSON, ESCP-EAP
Apprendre dans un environnement multilingue : implications pour la recherche et l'enseignement dans les écoles de management.

Salle 305

David HORNER, ENSAE
Un appel aux nouvelles exigences de compétence en anglais : quel niveau ? Quelles évaluations ?
- 12h15 – 14h15** **Déjeuner en Salle Oberkampf**

14h30 – 15h15 *Amphithéâtre Tézenas du Montcel*

Céline DAVESNE, ESC ROUEN

*Les départements de langues dans la stratégie des Grandes Ecoles :
positionnement et enjeux.*

Salle 305

Paul GROSSEROHDE, TELECOM & MANAGEMENT SUDPARIS

Ateliers d'intercompréhension.

15h15 – 16h *Amphithéâtre Tézenas du Montcel*

Nancy ARMSTRONG, Grenoble Ecole de Management

*Emile dans les grandes écoles de management ... vers un
repositionnement de l'enseignement des langues*

Salle 305

Dave SHEEHAN, Mary VIGIER, ESC CLERMONT

*La dynamique du changement et l'ingénierie pédagogique : les défis du
département langues à l'ESC Clermont*

16h15 – 16h45 *Amphithéâtre Tézenas du Montcel*

Bilan et clôture du séminaire,

Philippe LECOMTE, Responsable GEM à l'UPLEGESS

**Gisèle PROST, Coordinatrice du Département Langues et Cultures
d'HEC Paris**

INTRODUCTION

Après deux colloques GEM d'une journée à l'ESCEM TOURS-POITIERS en 2007 et à l'EM LYON en 2008, nous signons ici à HEC PARIS la troisième édition de cette manifestation désormais bien établie. Pour preuve, nous avons neuf communications et davantage de participants que les années précédentes, la notoriété et la position centrale d'HEC jouant sans doute un rôle non négligeable dans ce succès, mais n'expliquant pas tout. Car nous avons aussi « innové » cette année en convoquant une table ronde sur les questions cruciales du positionnement et de l'avenir des départements des langues des grandes écoles dans un contexte de changement structurel qui affecte au niveau mondial les institutions de formation au management. Le thème de ces journées d'étude est d'ailleurs une réponse à la nécessité du changement : *ingénierie pédagogique et dynamique du changement*. Nous avons voulu montrer par là que les départements des langues contribuent à leur manière à répondre de façon active aux défis de la modernisation des écoles de management françaises, en concevant des programmes d'enseignement et en lançant des expérimentations pédagogiques qui sont traversées par les progrès technologiques et qui s'inspirent des nécessités de transversalité et de décloisonnement disciplinaire dont Edgar Morin se fait l'écho dans ce qu'il appelle « la pensée complexe ». Ces Actes sont la réponse des départements des langues à ce grand défi.

Dans un article intitulé « *la déformation continue des managers* », Michel FIOLE, professeur au département Contrôle de gestion d'HEC PARIS, montre que ces derniers, soumis aux injonctions paradoxales de situations complexes, ont tendance à développer des réflexes mentaux visant à simplifier, de façon inconsciente, la situation à laquelle ils sont confrontés et il conclut que ces réflexes ont une *fonction ataraxique* qui leur permet de supporter ce qu'il qualifie de *blessure narcissique*, et de surmonter la solitude du manager face aux problèmes de la décision et à l'enjeu éthique de l'acte de management.

M. BROOKES et son collègue C. ROBINSON décrivent un cours de « *communication in action* », permettant une quadruple évaluation des élèves lors de l'apprentissage des techniques de présentation. C'est une expérimentation innovante, dans le programme MBA d'HEC, fondée sur le *podcasting*. Belle innovation pédagogique qui découle de l'utilisation judicieuse des TIC. Les présentations sont filmées, numérisées immédiatement et disponibles sur un site quasi instantanément. Elles peuvent ainsi être téléchargées par les étudiants sur un iPod. Les évaluations débouchent sur un diagnostic fait par les formateurs et la prescription d'ateliers de soutien pour les plus faibles. Reste à savoir si ce programme qui se déroule dans le cadre du MBA d'HEC est transposable facilement à d'autres programmes.

Laetitia STRENN, psychologue à l'ESC DIJON, étudie les effets du stress sur l'équilibre psychologique des étudiants et tente d'en faire une analyse. Les études réalisées sur ce phénomène établissent un lien entre le stress psychologique et les nouveaux rôles liés aux conditions de vie nouvelle des étudiants. Elle propose des remèdes tels que le tutorat et l'aide psychologique.

J. KASSIS-HENDERSON étudie, pour l'ESCP-EAP, les conséquences dues à l'internationalisation des campus des grandes écoles de management sur l'environnement immédiat des étudiants. Dans une *perspective interactionnelle*, elle met en évidence l'apport de la sociolinguistique et de l'analyse du discours pour la compréhension des interactions entre locuteurs de langues maternelles différentes. Enfin, elle montre la nécessité de prendre en considération la diversité linguistique dans la conception de l'offre pédagogique, condition d'une bonne préparation des étudiants à l'univers multilingue des entreprises internationales.

D. HORNER (ENSAE) s'interroge quant à lui sur les nouvelles exigences de compétence en anglais et sur la question de l'évaluation et de la définition de niveaux de compétence, bien entendu par rapport au *cadre européen commun de référence*. A cet égard, il dénonce la dérive des institutions qui ont, pour des raisons purement matérielles, recours aux tests basés sur le QCM.

P. GROSSEROHDE fait part d'une expérience *d'ateliers d'intercompréhension* menée à TELECOM & MANAGEMENT SUD-PARIS visant à décomplexer les étudiants face au processus d'apprentissage linguistique. Il s'agit là d'une expérience novatrice qui apporte une contribution originale au défi de l'innovation pédagogique.

C'est encore sous le signe du changement que prend place dans ce colloque la contribution de l'équipe de CLERMONT (D. SHEEHAN et M. VIGIER). Ils présentent un dispositif d'intégration des élèves internationaux intitulé *Native speaker Day* et le programme *International Business Environnement*. Ce dispositif est censé répondre aux multiples contraintes de gestion administrative, d'inflation des effectifs, de coaching des collègues vacataires, qui pèsent sur les enseignants permanents. Nos collègues montrent ainsi comment le pôle *communication interculturelle* de l'ESC CLERMONT réagit au changement et apporte des solutions innovantes aux contraintes de ce dernier.

Dans un article très argumenté, notre collègue de l'ESC ROUEN, C. DAVESNE, répond à la lettre à l'appel à communication pour ce colloque. Elle tente de montrer comment l'offre pédagogique et le positionnement du département des langues de son école répondent à l'ambition stratégique de l'ESC ROUEN (plan Ambition 2012). Elle donne ainsi des exemples pertinents d'intégration du pôle dans ce plan stratégique, notamment par le biais de la démarche qualité que représentent des dispositifs tels que le CECR (Cadre Européen Commun de Référence) ou PEL (Portfolio Européen des Langues) du Conseil de l'Europe. Ou encore l'action de formation en partenariat avec la région de Haute-Normandie (projet BADGE). Elle pose enfin la question cruciale de la recherche dans nos départements, notamment de l'espace institutionnel dans lequel la recherche au sein des départements des langues peut et doit être valorisée.

Autre contribution innovante en matière d'ingénierie pédagogique, celle de notre collègue Nancy ARMSTRONG-BENETTO de GRENOBLE ECOLE DE MANAGEMENT. Partant de la question, *faut-il enseigner les langues ou en langues ?*, elle passe en revue les avantages et inconvénients, voire les difficultés d'application, de la méthodologie EMILE, alias CLIL (content & Language Integrated Learning), développée au Canada dans les années 80. Elle montre ensuite comment cette méthodologie est susceptible d'élever le degré de satisfaction des étudiants en répondant spécifiquement aux exigences institutionnelles et aux attentes des apprenants et des entreprises. L'introduction de cette pédagogie basée sur l'interaction entre apprentissage *notionnel* et apprentissage *linguistique* a été une réponse à la modernisation de la pédagogie des langues à GEM, notamment à la nécessité de développer un outil conceptuel pour une ingénierie pédagogique innovante et transversale, répondant à la situation d'apprentissage spécifique aux grandes écoles de management.

Qu'il me soit permis de remercier ici tous ces intervenants pour le travail de réflexion qu'ils ont accepté de fournir pour ces journées d'études. Je voudrais remercier aussi tous les participants de la table ronde qui, malgré leurs lourdes responsabilités institutionnelles et professionnelles, ont répondu positivement à notre invitation, à échanger sur l'ouverture internationale des grandes écoles de management et sur la contribution que les départements

de langues peuvent y apporter. Que soient ici remerciés Christian MARGARIA, Président de la CGE, pour son soutien constant à l'UPLEGESS et au GEM, Andres ATENZA, Président du Chapitre des écoles de management, qui ne ménage pas ses efforts pour faire connaître et diffuser l'action du GEM en direction des directeurs des écoles, Eric CORNUEL, Directeur de l'EFMD, dont la présence sur le campus de Jouy témoigne de l'intérêt que l'EFMD manifeste pour les acteurs de la formation interculturelle des futurs managers de notre pays, Arnaud LANGLOIS-MEURINNE, Directeur du groupe ESC ROUEN, venu apporter un point de vue de décideur et de stratège sur le rôle de la formation à l'international dans une école de management. Je ne voudrais pas oublier celui qui fut l'instigateur de cette table ronde l'an dernier à Lyon et qui nous a encouragés et aidés à la structurer, je veux parler de François DUVERGE. Merci également aux professionnels de l'entreprise, à Carlos ECHANOVE, Directeur du recrutement international du Groupe MICHELIN, à Armelle SCIBERRAS, Responsable du recrutement du groupe CALYON, à Olivier CHERONNET, ancien élève devenu un ami, qui nous fait l'amitié de nous apporter son concours, à Paul CROWTHER, qui a bien connu les départements des langues et services internationaux de l'ESC REIMS et qui anime aujourd'hui un réseau international au sein de l'association TIME. Nous remercions également le Président de l'UPLEGESS, Jean LE BOUSSE, pour son soutien constant et sa présence à ces journées d'études.

Enfin, ma gratitude va à la direction d'HEC, à son Directeur délégué, Eloïc PEYRACHE et à son Doyen du corps professoral, Véronique MALLERET, qui nous ont accueilli avec une extrême gentillesse et une grande simplicité, mettant à notre disposition les ressources de l'école, à l'équipe extrêmement sympathique de Gisèle PROST, Coordinateur du département Langues et Cultures à HEC et à son collaboratrice Françoise FERTET, dont le dévouement pour faire de ces journées d'étude un succès a été sans bornes. Je les remercie du fond du cœur.

Philippe Lecomte

Responsable GEM au CA de l'UPLEGESS

LA DEFORMATION CONTINUE DES MANAGERS

Michel FIOL
Groupe HEC

Fabien DE GEUSER
Groupe ESCP-EAP

On parle de plus en plus aujourd'hui de la validation des acquis professionnels au sein des entreprises. Ce faisant, on fait le postulat que ces acquis constituent toujours une formation positive. Nous proposons dans cette communication d'examiner les aspects éventuellement négatifs de cette formation en entreprise, effet négatifs que nous qualifierons de *déformation professionnelle*.

Cette perspective est mise en évidence à travers l'étude des modes de raisonnement mis en jeu par les managers lorsqu'ils ont à prendre une décision face à une situation complexe. Pour cela, un dispositif de recherche inséré dans plusieurs programmes d'actualisation de cadres dirigeants de grandes entreprises a été mis au point : il consiste en un processus d'expérimentation en *laboratoire* à plusieurs étapes.

Nous avons constaté que, dans l'immense majorité des cas, ces managers avaient tendance à considérer leurs croyances comme des vérités absolues, à répliquer des solutions qui ont précédemment fonctionné sans s'interroger sur la pertinence et l'adaptation de ces solutions, à limiter leurs analyses à un champ socio-temporel très restreint et, plus généralement, à simplifier le monde de manière inconsciente.

C'est précisément ce refoulement, cet oubli de la simplification, qui se manifestent par des sortes de *réflexes mentaux*, que nous définissons comme la *déformation professionnelle*. Notre propos n'est pas de remettre en question cette simplification car nous savons combien elle est nécessaire à la prise de décision managériale. Pour nous, un cadre déformé n'est pas un cadre qui simplifie les situations auxquelles il se confronte, mais quelqu'un qui a oublié qu'il les a simplifiées. Tous les réflexes mentaux recensés présentent deux facettes, l'une formatrice, l'autre déformatrice. C'est la facette déformatrice qui nous intéresse dans ce papier.

Après avoir décrit les conditions de l'expérimentation en laboratoire, ce texte vise à présenter les principaux réflexes mentaux identifiés. Il enrichit les perspectives ouvertes en particulier par les « néo-institutionnalistes » (Dimaggio et Powell, 1991) et l'école de la structuration (Giddens, 1987). Il tire enfin quelques enseignements sur l'actualisation au management auxquels les instituts d'éducation permanente, les formateurs et les managers en formation ne devraient pas rester insensibles.

Les différentes phases de l'expérimentation : le laboratoire

La mise en évidence des réflexes mentaux des managers lorsqu'ils sont confrontés à une situation difficile s'est organisée autour de plusieurs expériences de laboratoire qui se sont déroulées sur les huit dernières années.

Les fondements de l'expérimentation

De nombreux théoriciens se sont intéressés à la façon dont les dirigeants prennent leurs décisions (Simon 1948, 1977-1980, March et Simon 1958-1974, Cyert et March 1963, Allison 1971, March 1988-1991, Mintzberg 1976, Sfez 1981, Eisenhardt 1990, Solé 1998, Mintzberg

et Westley 2001). Parmi eux, Simon (1980) s'est particulièrement intéressé aux modes de raisonnement des décideurs. Il met en garde contre la tendance qu'ont de nombreux managers à négliger la phase d'identification du problème et à privilégier celle de sélection de la solution. Il distingue les décisions programmées des décisions non programmées. Pour cet auteur, « *les décisions sont programmées dans la mesure où elles sont répétitives et routinière, et où l'on a établi une procédure déterminée pour les effectuer, de façon à ne pas avoir à les reconsidérer chaque fois qu'elles se présentent* » (p.41). Simon propose la facturation des commandes ordinaires des clients ou le renouvellement des fournitures de bureau comme des exemples de ces décisions programmées. « *On peut parler de décisions non programmées, poursuit-il, dans la mesure où elles sont nouvelles, non structurées et se présentent de façon inhabituelle. Il n'y a pas de méthode toute faite pour régler le problème, parce qu'il se pose pour la première fois, ou parce que sa nature et sa structure précises sont mal définies ou complexes, ou bien encore parce que son importance est telle qu'il mérite une solution sur mesure* » (p. 41-42).

Mais, cette classification de Simon ne prend en compte que la décision, à peine le processus de décision (dans ce cas-là, n'aurait-il pas été plus pertinent de parler de décisions programmables et non programmables ?) et pas du tout la situation dans laquelle le manager doit prendre une décision. Il ne prend pas ainsi ce que nous pourrions appeler l'écologie de cette décision et s'inscrit alors, pour citer Pesqueux (2000), plus dans une éthologie que dans une ethnologie.

Nous faisons l'hypothèse (H1), quant à nous, que dans la prise de décision des managers, il faut considérer à la fois leur mode d'appréhension de la situation et le processus de décision (Abraham et De Geuser, 2001). Notre deuxième hypothèse (H2) est que, face à une situation complexe, les dirigeants simplifient à la fois cette situation et le processus de décision. Notre troisième hypothèse (H3) est qu'ils n'ont pas conscience de ces deux simplifications.

Les expériences en laboratoire

Comme les modes individuels de raisonnement des managers sont inobservables par nature¹, il fallait inventer un dispositif au sein duquel les managers pourraient dévoiler leurs processus cognitifs et donner ainsi aux observateurs la possibilité d'en proposer une reconstruction.

Le dispositif d'observation et d'objectivation consiste à répartir des managers d'une même entreprise, en formation permanente au HEC Executive Development Center, en plusieurs groupes de quatre personnes. Chaque groupe est placé dans une même situation fictive de management dans laquelle les participants ont à s'identifier, individuellement et collectivement, à un dirigeant de division qui doit prendre une décision lourde de conséquences pour lui-même, ses collaborateurs, sa division et l'entreprise en général. Le cas de décision utilisé s'inspire d'une situation réelle d'entreprise : il est présenté en trois pages. Chaque groupe a un temps limité de discussion du cas, pendant lequel les participants sont observés par un chercheur et toutes leurs réactions orales enregistrées. Le groupe doit ensuite répondre par écrit et successivement aux questions suivantes : 1. Quelle est la décision prise ? 2. Pourquoi ? 3. Quel est le mode de raisonnement suivi pour arriver à cette décision ? Chaque groupe doit enfin présenter, à tour de rôle, les résultats de leur travail aux autres groupes et répondre à leurs questions.

¹ Interrogés sur leur mode de management individuel, les managers ont classiquement tendance à le rationaliser a posteriori.

Le protocole de recherche consiste à placer les managers face à cette situation complexe de management, et à analyser l'influence de sept variables de contrôle sur nos hypothèses : le format de présentation du cas, la situation fictive de décision c'est-à-dire le cas lui-même, le temps de discussion, le caractère opérationnel ou fonctionnel des managers, l'appartenance à une même entreprise ou à des entreprises différentes, la culture nationale des participants, le caractère fictif ou réel de la situation de décision.

Nous avons fait varier chacune de ces sept composantes. Les informations données dans le cas initial ont été condensées (2 pages) ou, au contraire, amplifiées en particulier au niveau des données quantitatives (14 pages). Un autre cas présentant une situation d'entreprise tout à fait différente a aussi été proposé. Le temps de discussion a varié d'une demi-heure (dramatisation de la situation) à deux heures et demie. La composition des groupes a été changée : au sein d'une même entreprise, des groupes mixtes de managers opérationnels et fonctionnels ont été constitués ; des managers d'entreprises différentes ont été regroupés. Des groupes de travail ont été constitués par nationalités ou cultures différentes au sein d'une même entreprise (français et nord-américains, européens et nord-américains, français et argentins, français et ouest-africains, mexicains, argentins et brésiliens, etc.).

Enfin, nous sommes passés de situations fictives de cas à des situations vécues concrètement par les participants et dans lesquelles ils sont directement et personnellement impliqués (Fiol 1998, Fiol 2001, De Geuser et Fiol, 2001). Cette implication personnelle représente un saut qualitatif important selon nous. Grâce à cette variable, nous avons la possibilité de vérifier que les éventuels réflexes mentaux ne dépendent pas de l'aspect extérieur de la situation.

Au total, près de trois mille managers ont contribué à enrichir notre connaissance des modes de raisonnement mis en jeu dans des situations difficiles. Cette expérimentation continue aujourd'hui.

Les résultats de l'expérimentation

Jusqu'ici, nous avons identifié huit réflexes mentaux sur lesquels nos sept variables de contrôle n'ont eu aucun effet significatif. Nous avons également constaté que ces réflexes mentaux pouvaient être classés en deux catégories : les réflexes concernant l'appréhension de la situation, et ceux concernant le processus de décision. Nous vérifions ainsi nos deux premières hypothèses H1 et H2.

Nous avons identifié deux types de réflexes : les réflexes des managers visant à simplifier la situation et les réflexes des managers visant à simplifier le processus de décision.

Les réflexes visant à simplifier la situation

Le repli sur ses certitudes

Lors d'un processus de décision, les managers ont tendance à prendre pour des faits objectifs et validés leurs postulats, impossibles, hypothèses, certitudes, convictions, alors même que la complexité de la situation devrait les amener à remettre en question ces derniers. Le manager se donne ainsi l'illusion qu'il est sûr de quelque chose et atténue ainsi son angoisse face à l'incertitude.

La vision étroite de la situation

Face à une situation complexe, les dirigeants se construisent une sorte de paires de lunettes² qui biaise et déforme leur représentation. Ces lunettes sont constituées essentiellement par leurs enjeux, leur rôle organisationnel et leur fonction, mais aussi par leur milieu social, leur formation, leur expérience professionnelle, etc... Tel dirigeant raisonnera en termes de « contrôleur de gestion », tel autre analysera la situation en tant que « représentant de la division Amérique Latine », etc... Seuls le rythme, les acteurs, l'espace d'action et les conséquences liés à ce rôle sont ainsi pris en considération. Ceci contribue à une spécialisation croissante des dirigeants et donc à un rétrécissement de leur horizon. Leur vision devient de plus en plus particulière, locale et perd le point de vue de la totalité.

Ce travers fonctionne comme une défense pour le manager face à l'inadéquation de son mode de raisonnement, basé avant tout sur le paradigme fonctionnaliste, pour analyser des situations complexes.

Pouvant être conscients de cette problématique, les managers ont plutôt tendance à renforcer la « précision » de leurs lunettes, c'est-à-dire à approfondir leur rôle et les opinions qui en découlent, qu'à multiplier les lunettes et les croisements de points de vue.

Ces lunettes ne peuvent aboutir qu'à un enfermement progressif des dirigeants dans le monde que celles-ci leur construisent.

Le filtre réaliste

Dans le même temps, les dirigeants semblent avoir été formés, voire formatés dans un mode de pensée réaliste qui les amène à appréhender le monde comme une donnée extérieure à eux : cet héritage intellectuel nous paraît en effet empêcher ou du moins freiner l'appréhension de cette complexité, constituant une sorte de *filtre réaliste*.

Ce filtre réaliste, qui n'est pas condamnable en soi, nous semble plus adapté pour des faits objectifs ou « objectivés ». Il est en outre accentué par une démarche de raisonnement analytique, séquentielle et linéaire, qui empêche la prise en considération de la totalité de la situation en fixant la focale plus sur l'analyse des éléments que sur la compréhension des relations et de la forme générale de la situation.

Dans le même esprit, le concept de problème, qui nous est familier depuis l'apprentissage du calcul à l'école primaire, est dangereux, car il se confond avec celui d'exercice. Le même énoncé objectif est proposé à tous les élèves, de façon à ce qu'il n'y ait aucune ambiguïté dans sa compréhension : ce qui est demandé est de le résoudre correctement, c'est-à-dire d'arriver à la bonne solution. En conséquence, on a pris l'habitude de considérer que tout problème de management, comme ceux de mathématiques élémentaires, existe en dehors de l'observateur et peut être identifié sans ambiguïté, dans les mêmes termes par tous ceux qui l'analysent. C'est une conséquence de l'approche dite réaliste qui postule qu'il existe une réalité objective face aux managers qu'il convient de toujours plus et mieux connaître afin de pouvoir s'y adapter.

La logique d'opinions et de jugements de valeurs

Les managers, comme toute personne, considèrent les situations à travers un filtre constitué par leurs certitudes, leurs visions, leurs envies, ... plus généralement par leurs valeurs. Ceci est bien sûr inévitable. La difficulté est que les jugements de valeurs qui en découlent renforcent la vision de certains aspects de la situation étudiée et en même temps rendent aveugle à certains autres.

² Cette métaphore de la paire de lunettes a été proposée par Fiol 1999.

De plus, puisque les valeurs, par définition sont incomparables les unes avec les autres, les managers ne peuvent arbitrer entre les différentes opinions qui s'expriment sur la situation. Il ne peut y avoir de discussion : on est dans la logique du conflit d'opinions. Or celui-ci, selon nous, ne peut se régler, précisément parce qu'il est basé sur des valeurs, que par l'imposition d'une opinion sur une autre. Cette imposition se fait par le déni du droit des autres à exprimer leur opinion (« vous n'êtes pas qualifié », « je dirige, donc mon opinion prime »,...).

En conséquence, il semble qu'il soit alors difficile pour les dirigeants de constituer un collectif riche en diversité de points de vue. En effet, ils peuvent avoir tendance à homogénéiser par la contrainte les opinions de leurs collaborateurs pour éviter les conflits ; ils peuvent aussi progressivement, et pas forcément de manière consciente, les amener à ne plus exprimer un point de vue différent du leur.

Les réflexes visant à simplifier le processus de décision

La mentalité solution

On pourrait attendre des dirigeants qu'ils adoptent, face à ces situations, une démarche consistant à effectuer un diagnostic, et à cerner le problème avant de rechercher une solution, comme le suggère Dewey (1910) et Simon (1980). Cependant, on constate que la démarche est renversée : les managers que nous avons pu observer raisonnent d'abord en termes de solution et essaient ensuite de trouver un « problème » qui corresponde à cette solution. Ainsi, s'ils disposent d'une compétence particulière, d'un outil précis, d'une grille de lecture spécifique, ils vont les plaquer sur la situation et déclarer que « c'est un problème d'informatique », de « communication »,...

Au point même que, pour certains, ils créent des problèmes là où ceux-ci n'étaient pas évidents. Le raisonnement n'est même pas celui de trouver *le* problème, mais de trouver *un* problème.

La question n'est donc plus celle de l'adaptation des solutions à des situations mais au contraire de l'adaptation des situations à des solutions. Les solutions ne tirant plus ni leur source ni leur légitimité dans la particularité des problèmes rencontrés, elles ne sont plus que reproduites, copiées ; elles deviennent des solutions révélées à des problèmes artificiels. Ces solutions reposent souvent sur la reproduction des expériences personnelles, des modes managériales, du mimétisme, etc.

Cette mentalité se matérialise alors par la faible définition pratique de ce qu'est le problème, par la confusion entre la logique du « que faire ? » et celle du « quelle solution ? », et surtout par la confusion entre la situation, le problème, les causes, les manifestations, les symptômes, les solutions ...

La fuite dans l'action, dans l'agitation

Face au caractère inépuisable des situations complexes et à l'impossible perfection de la décision, le dirigeant peut aussi se replier sur l'action immédiate, directe. C'est la logique du fonceur pour qui le problème s'éclairera dans l'action. Cependant, sans appréhension de la situation dans sa totalité ou du moins sans un point de vue, on peut craindre que le manager s'agite plus qu'il n'agisse réellement.

Il est cependant assez fréquent que des démarches rationnelles linéaires soient sollicitées par les managers ; curieusement, celles-ci ne sont jamais appliquées dans leur intégralité. Ainsi, par exemple, la démarche de l'arbre de décision est utile pour recenser un ensemble d'options possibles, mais elle devient paradoxalement trop compliquée et trop simplificatrice à la fois lors de l'exploration des sous-options ; elle est donc rapidement abandonnée. De même, toute démarche du type « diagnostic de la situation – identification du problème – détection de

possibles solutions – sélection de la solution la plus pertinente » est pervertie dès la première phase ; des propositions de solutions, appréhendées comme des éléments du diagnostic et induisant implicitement chacune un problème sous-jacent, émergent assez rapidement, rendant ainsi caduques les autres phases. Ces démarches sont sécurisantes au début d'une réflexion ; mais, elles ne passent pas l'épreuve des faits.

La recherche du consensus

Les situations complexes engendrant une multitude de points de vue possibles, elles sont donc sources de conflits perpétuels. C'est ce que nous venons d'appeler la logique d'opinions. Or, il apparaît que les managers semblent mal vivre ces oppositions et se sentent alors obligés de rechercher à tout prix le consensus unanime. Cependant, celui-ci est forcément réducteur et simplificateur puisqu'il suppose que l'on peut ramener une situation complexe à une seule opinion, même partagée par tous.

Cette réduction par le consensus peut prendre, selon nous, deux formes : la réduction du champ et la réduction du sens. Nous entendons par réduction du champ la tendance à ne se mettre d'accord que sur un élément très particulier de la situation, élément que l'on isole du reste et qu'ainsi on « dé-contextualise ». C'est le « on est au moins d'accord sur ceci ».

De même, nous entendons par réduction du sens le consensus sur des interprétations vides de contenu prescripteur ou normatif. On peut ainsi qualifier les accords sur des stratégies comme celle du « gagnant-gagnant » ou du « client-roi ». Chacun est d'accord car cela ne veut rien dire ou alors cela peut vouloir dire n'importe quoi.

Ces réductions nient précisément la conflictualité inhérente à la complexité des situations leur ôtant leur potentiel dialectique de créativité

La paralysie de décision

Face à ces situations difficilement appréhendables, le manager peut avoir tendance à fuir son obligation de décision en la repoussant. Le mécanisme le plus fréquent que nous ayons observé est celui de la paralysie par la quête infinie de l'information et du raisonnement parfaits. Le dirigeant va multiplier les réunions, les demandes d'information, les communications, les conseils,... Il ne peut accepter de décider dans une situation si incertaine. Or, comme on l'a vu, le propre de ces situations est qu'elles sont inépuisables. Par conséquent, l'information et le raisonnements parfaits sont des mythes, une illusion que se construit le dirigeant pour se permettre une fuite de ses responsabilités et une protection face à sa difficulté à appréhender l'incertitude.

Le dirigeant va alors toujours considérer l'analyse comme insuffisante, chercher la synthèse impossible des opinions, le consensus absolu et bien sûr l'objectivité.

Bien entendu, ces réflexes mentaux ne sont pas tous présents dans toutes les situations. Mais, ils apparaissent les uns et les autres très régulièrement dans nos expériences. Lorsque, en tant que chercheurs, nous mettons en évidence ces réflexes mentaux à la fin de chaque expérimentation, nous constatons toujours la surprise des personnes concernées. Par exemple, dans l'exposé d'une situation réelle à laquelle l'un des participants est confronté, celui-ci introduit presque à chaque fois une solution, matérialisant ainsi le réflexe que nous avons appelé « mentalité solution : quand nous restituons ce fait à la personne concernée, elle marque toujours un grand étonnement. Nous validons ainsi notre troisième hypothèse.

Interprétation théorique des résultats

Le propos de notre recherche n'était pas de redécouvrir la notion de routine, mais de proposer à la fois une source possible de ces routines (les réflexes mentaux) et d'en mettre en évidence les risques.

Nous avons ainsi montré que les routines découlaient de deux types de réflexes mentaux : d'une part des réflexes qui simplifiaient la situation et d'autre part des réflexes qui simplifiaient le processus de décision.

Nous nous inscrivons dans la critique classique selon laquelle le réflexe, la routine, la procédure sont à la fois positif et négatif, voire qu'ils n'existent que par leur propre contradiction car ils doivent être continuellement remis en question et adaptés. Mais nous cherchons, quant à nous, à expliquer pourquoi ces réflexes ne sont plus ré-interrogés.

Nous proposons cinq niveaux d'explication de ce phénomène.

La blessure narcissique et la fonction ataraxique des réflexes mentaux

Les situations auxquelles doivent faire face les managers mêlent des temporalités, des logiques, des natures, etc. différentes à tel point qu'elles ont pu être qualifiées d'hétérogènes et floues par Girin (1990) ou d'incommensurable et inépuisable par Hubault (2001). Ceci met alors les managers dans la situation paradoxale de devoir maîtriser quelque chose qui ne peut l'être. Nous avons ainsi pu trouver une preuve de cette injonction paradoxale dans le fort désarroi méthodologique de la plupart des managers observés (De Geuser et Fiol 2001).

Cette injonction paradoxale crée, selon nous, une *blessure narcissique* chez le manager qui voit son image d'omniscience et d'omnipotence, sur laquelle il fonde souvent sa légitimité, remise en cause. Ce retour angoissant de la situation sur le manager peut être rapproché de ce que Devereux (1967) appelle le contre-transfert. Pour se protéger de l'angoisse liée à ce contre-transfert, Devereux explique qu'il existe deux modes de protection : la simplification de la situation et la simplification de soi-même. Ces deux simplifications ont une fonction que Devereux qualifie d'ataraxique (rassurante, tranquillisante). Les réflexes mentaux auraient donc à la fois un rôle directement productif (faciliter le travail du manager) et ataraxique. Or, Devereux montre que les personnes ont tendance à dénier leur propre angoisse, c'est-à-dire à refouler le rôle ataraxique des outils et des méthodes qu'ils utilisent, et ainsi à oublier l'aspect réducteur et simplificateur de ces derniers. Ces outils et ces méthodes (ici les réflexes mentaux) ne sont alors plus ré-interrogés (Abraham et De Geuser 2001).

La contrainte de sentier et la fixation fonctionnelle : l'absence de pensée technique en management

Comme tout outil, les réflexes mentaux auxquels nous faisons référence peuvent présenter les deux risques classiques de la technique : la contrainte de sentier –la path dependence de Nelson et Winter (1982) - et la fixation fonctionnelle (Euske 1983). La contrainte de sentier est le nom donné à la tendance des personnes à n'utiliser que les outils ou méthodes qu'ils savent utiliser (c'est la logique du fonctionnement maîtrisé : j'utilise ce que je sais utiliser) tandis que la fixation fonctionnelle est la tendance à ne voir le monde qu'au travers des outils et des méthodes, ici les réflexes mentaux, qui ont conduit au succès auparavant sans s'interroger s'ils s'appliquent encore. C'est ce que Audia, Locke et Smith (2000) appellent le paradoxe du succès : ils constatent que les entreprises ont tendance à persister dans les stratégies qui ont été gagnantes dans le passé, même lorsque l'environnement externe a radicalement changé.

Ces deux risques témoignent de la faiblesse de la pensée technique en management, c'est-à-dire d'une réflexion sur le rôle structurant des outils et des méthodes, même cognitifs, dont disposent les managers.

Le déni des contraintes des managers et l'absence d'une ergonomie du travail de management

Cette faiblesse technologique se double d'une autre lacune : il existe très peu d'études depuis celle, fondatrice, de Mintzberg (1984) sur la réalité du travail des managers. Il manque un corpus de connaissances théoriques et pratiques que l'on pourrait qualifier d'ergonomie appliquée au travail managérial, qui s'intéresse au travail réel, et non uniquement au travail prescrit, des managers et qui tienne compte des multiples contraintes auxquelles ils sont soumis.

Comme de nombreux dirigeants, et une grande partie de la littérature managériale, ne se préoccupent que du travail prescrit, niant ainsi les contraintes, les managers ont tendance à adopter un comportement mécanique. C'est pourquoi, ils appliquent les réflexes mentaux que nous avons identifiés, sans les ré-interroger. Ces mécanismes, qui ignorent les contraintes, apparaissent comme uniquement défensifs, et donc de moins en moins productifs.

La solitude du manager

Une des particularités les plus frappantes du métier des managers est leur solitude. Celle-ci peut paraître paradoxale, car les managers sont entourés de supérieurs, collaborateurs et collègues souvent nombreux et participent à de nombreux comités de travail. Cependant, il nous est apparu qu'il n'y a pas, pour autant, de construction de collectif de managers, dans lesquels ceux-ci partageraient leurs expériences et leurs difficultés. La course à l'autonomisation des centres de profit, et donc de leurs dirigeants, les amène à être de plus en plus indépendants, mais aussi par voie de conséquence, de plus en plus seuls. De même, dans les comités de travail, les managers semblent plus être en représentation qu'en coopération (Williamson, Allison).

Or, la ré-interrogation critique des réflexes suppose, comme nous le montre en particulier Habermas (1987), l'existence d'espaces et de moments de « communication » liés directement à des actions concrètes. Les structures et les pressions temporelles auxquelles ont à faire face les managers semblent aller contre la pérennisation de tels espaces et de tels moments.

En outre, si l'on définit le métier comme une mise en commun de pratiques et de « règles de l'art » (Dejours, 1995) par rapport auxquelles chacun peut se situer et évaluer son propre savoir faire, le collectif de métier est une manière de réduire cette solitude. Cela est d'autant plus important que les effets directs d'une décision de manager ne sont pas immédiatement lisibles (Malleret, 1993) ; la remise en question des réflexes mentaux passe, selon nous, plus facilement par le regard des autres que par l'évaluation de l'efficacité propre de ces réflexes qui reste toujours problématique. Or, les cadres ne peuvent pas se replier sur un véritable corps de métier³.

La faiblesse éthique

Le réflexe mental pose enfin la question du statut du non-prévu, du non-programmable, du singulier et donc plus généralement du différent et de l'anormal. Cette question, que nous

³ Notre recherche nous a permis de développer une méthode de construction progressive d'un collectif de managers au sein d'une entreprise (Fiol et De Geuser, 2001)

empruntons à Hubault (2000), est par conséquent profondément éthique. Selon que le non-prévu est une faute de gestion ou une ressource de management, et qu'il est valorisé comme tel dans les outils de gestion, le manager refoulera ou ré-interrogera ses réflexes mentaux. Cette perspective éthique se double donc d'un véritable enjeu de contrôle de gestion, c'est-à-dire non seulement d'instrumentation mais de compréhension plus générale de ce qui fait la valeur de l'acte de management.

En conclusion, nous avons essayé, dans ce travail de recherche, de montrer que les managers s'appuient sur des réflexes mentaux pour simplifier à la fois les situations complexes auxquels ils sont confrontés et les processus de décision inhérents. Mais ces managers ont tendance à oublier ces simplifications, courant ainsi le risque de « programmer », pour reprendre l'expression de Simon, leurs décisions et leurs activités en général. Ces résultats ont été obtenus à l'aide d'une démarche de laboratoire : d'abord soumis à une situation fictive qui prenait la forme d'un cas, les managers ont ensuite été conviés à travailler sur une situation complexe dans laquelle ils étaient directement impliqués.

Ce dispositif de recherche présente toutes les limites traditionnelles du laboratoire, en particulier le fait que les situations étudiées ne reflètent jamais la totalité et la complexité des situations réelles. Même quand les managers exposent une situation difficile à laquelle ils ont à faire face, ils reconstruisent ex post cette situation : nous n'avons pas cherché à vérifier leurs dires. En outre, nous n'avons pas testé toutes les variantes de la variable de contrôle « culture nationale » : par exemple, nous n'avons pas étudié jusqu'à présent les réactions des asiatiques ou des australiens... Enfin, il nous faut encore vérifier que les réflexes identifiés sont aussi disjoints et indépendants que nous le laissons paraître.

Malgré ces limites, cette question des réflexes mentaux interroge les structures actuelles de la formation permanente. On peut en effet se demander dans quelle mesure les instituts de formation continue reconnaissent l'existence de ces réflexes et en tiennent compte dans leurs programmes, voire de quelle manière ils pourraient contribuer à leur renforcement. A l'instar de l'entreprise, ces instituts de formation risqueraient de devenir à leur tour des centres de « déformation » continue des managers.

Bibliographie

- Abraham Y.M. et F. De Geuser 2001, "From anxiety to method: how fear turns management tools into anti-management tools" EGOS, 17th Colloquium, July, 5-7, Lyon.
- Allison G. T., 1971, *Essence of Decision : explaining the Cuban Missile Crisis*, Boston, Little, Brown.
- Audia P;G., E.A.Locke et K.G. Smith, 2000, *Academy of Management Journal*, vol. 43, n° 5, pp. 837-853.
- Berger P. et T. Luckmann, 1992, *La construction sociale de la réalité*, Méridien Klincksieck, Paris.
- Crozier M. et E. Friedberg, 1977, *L'acteur et le système*, Editions du Seuil, Paris.
- Cyert R.M. et J. March, 1963, *A behavioral Theory of the Firm*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Cyert R.M. et J. March, *L'élaboration des décisions dans les entreprises américaines*, in Seguin F. et J.F. Chanlat, *Les théories de l'organisation*, tome 1, Gaëtan Morin Editeur.
- De Geuser F. et M. Fiol, 2001, *Faire face à des situations complexes. La blessure narcissique des managers*, in Moinjeon B. (Ed), *La formation des cadres dirigeants. L'apport de la recherche*, L'Harmattan, sous presse.
- Dejours C., 1995, *Le facteur humain*, PUF, *Que sais-je ?*, Paris.

- Devereux G., 1967, *From Anxiety to Method in the Behavioral Sciences*, Mouton, Paris.
- Dewey J., 1910, *How we think*, Heath & Company, New York.
- Dimaggio P.J. et W.W. Powell, 1991, "The Iron Cage revisited : Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields", in Dimaggio P.J. et W.W. Powell (Ed.), *New Institutionalism in Organizational Analysis*, The University of Chicago Press, Chicago et Londres, chapitre 3, pp. 63-82.
- Eisenhardt K.M., 1990, Speed and strategic choice : How Managers accelerate Decision Making, *California Management Review*, vol 32, n° 3, printemps.
- Euske K. J., 1983, *Management Control : Planning, Control, Measurement and Evaluation*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Ma.
- Fiol M., 1999, "Administración de empresas : necesidad de refundar la educación permanente", *El Mercado de Valores*, Juin, pp. 34-44.
- Fiol M. 2001, "La toma de decisiones de directivos latinos", *Revista de Administração de Empresas*, vol. 41, n°4, pp. 16-25.
- Fiol M. et F. De Geuser, 2001, "La empresa como espacio de formación y deformación de los ejecutivos", *CLADEA, Actes du 36^{ème} congrès*, Mexico, 25-28 septembre.
- Hubault F., 2000, *L'ergonomie de l'action collective*, Thèse d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris I.
- Giddens A., 1987, *La constitution de la société*, ; PUF, Paris.
- Girin J., 1990, L'analyse empirique des situations de gestion : éléments de théorie et de méthode, in Martinet A.C., *Epistémologie et sciences de gestion*, Economica, Paris, pp. 141-182.
- Habermas Jürgen, 1987, *Théorie de l'agir communicationnel*, Fayard, Paris.
- Le Moigne J.L., 1990, "Epistémologies constructivistes et sciences de l'organisation", in Martinet A.C. (Ed.), *Epistémologies et Sciences de Gestion*, Economica, Paris, chapitre 3, pp. 81-140.
- Malleret Véronique, 1993, *Une approche de la performance des services fonctionnels : l'évaluation des centres de coûts discrétionnaires*, thèse de doctorat, Université de Paris IX Dauphine.
- March J.G. , 1988, *Decisions and Organizations*, Basil Blackwell Ltd, New York (traduction française : *Décisions et organisations*, Dunod Paris, 1991).
- March J.G., M.D. Cohen et J.P. Olson, 1972, A garbage can model of Organizational Choice, *Administrative Science Quarterly*, Vol 17, n° 1, mars, pp. 16-25.
- March J. et H. A. Simon, 1958, *Organizations*, John Wiley and sons, New York
- Mintzberg H., 1984, *La profession de manager*, les Editions d'Organisation, Paris.
- Mintzberg, H. et F. Westley, 2001, It's Not What You Think, *MIT Sloan Management Review*, Printemps, pp. 89-93.
- Nelson R.R. et S.G. Winter, 1982, *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Boston, Harvard University Press.
- Pesqueux Y., 2000, *Le gouvernement de l'entreprise comme idéologie*, Ellipses, Paris.
- Sfez L., 1981, *Critique de la décision*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris.
- Simon H.A., 1947, *Administrative Behavior*, The McMillan Company, New York.
- Simon H. A., 1955, A behavioral Model of Rational Choice, *Quarterly Journal of Economics*, vol 69, février, pp. 69-99.
- Simon H. A., 1977, *The new Science of Management Decision*, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J
- Solé A., 1996, "La décision : production de possibles et d'impossibles", in Cazamian P., Hubault F. et M. Noulin (Ed.), *Traité d'ergonomie*, Octares Editions, Toulouse, pp. 573-636.

Watzlawick P., 1988, *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Le Seuil, Paris.

Williamson Oliver E., 1970, *Corporate Control and Business Behavior*, Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J..

L'UTILISATION DU PODCASTING DANS UN COURS D'ANGLAIS DES AFFAIRES

*Michael Brookes
Christopher Robinson*

HEC Paris

Faisant partie d'un projet plus général initié par Mme le Professeur Valérie Gautier, Directeur Délégué du MBA d'HEC Paris, le cours « Communication in Action » a vu le jour en septembre 2007. Un contrat a été signé avec l'entreprise Apple, contrat qui devait fournir des iPods à chaque participant du programme MBA. Deux amphithéâtres (et ensuite deux salles de cours) ont été équipés de caméras spéciales capables de télécharger ce qui aura été filmé directement sur un site web prédéfini par l'utilisateur. Les participants du programme pouvaient aussi accéder à ce site soit en utilisant leurs iPods soit en se servant de leurs ordinateurs portables. La philosophie générale derrière cette initiative est de rendre les cours du programme MBA plus accessibles aux étudiants ainsi que de faciliter la communication des participants entre eux. Le but est donc de viser une communauté plus soudée de professeurs, administratifs et participants basée sur les technologies de pointe, tout en intégrant de nouvelles méthodes d'apprentissage relativement inexplorées jusque là. Ces nouvelles méthodes mettent l'accent sur l'interactivité entre les participants et les professeurs, l'autonomie des participants, aussi bien qu'un travail de collaboration en dehors de la salle de classe, comme on le verra plus loin.

Mais comment marche le cours spécifique de « Communication in Action » ? Quel est son déroulement pratique ? Est-ce que ce cours vaut l'investissement initial ? Quels sont les avantages de ce système par rapport à un caméscope/une caméra standard ? A qui profitent les plus-values : aux participants, aux professeurs, à l'administration ? Quelle est la contribution de ce cours à la dynamique d'ensemble du programme MBA ? Cet article tentera d'apporter une réponse à toutes ces questions.

Le cours se déroule en cinq étapes. Tout d'abord toute la promotion des participants (environ 150 étudiants) assiste à une **présentation du cours** en amphithéâtre, présentation qui dure entre une heure et une heure et demie selon le nombre de questions posées à la fin. On leur explique l'objectif pédagogique du cours, les moyens mis à leur disposition pour atteindre cet objectif, et un calendrier précis détaillant chaque étape. Il va sans dire que cette présentation est podcastée afin que les participants puissent y accéder à un moment ultérieur. On en profite pour expliquer comment la technologie marche et ce qu'ils doivent faire concrètement quand il s'agit de filmer leurs futures prestations. Même à ce stade, la phase la plus passive du programme, il y a un échange entre professeur et participants dans une séance de questions-réponses.

La prochaine étape (**Pré-évaluation**) est conçue pour être une répétition générale de la véritable évaluation qui viendra deux ou trois semaines plus tard. Pourquoi cette répétition ? Tout d'abord, les participants sont peu familiers avec les outils qu'ils doivent utiliser pour réaliser leur enregistrement : sur quel bouton appuyer pour déclencher l'enregistrement, comment identifier l'enregistrement de leur groupe, jusqu'où peuvent-ils marcher sans que la caméra au fond de l'amphithéâtre les perde de vue ? Il vaut mieux que tous ces détails, d'ordre purement pratique, soit maîtrisés avant de procéder à une évaluation plus approfondie. Quand les participants arrivent pour la deuxième fois, ils savent exactement ce qu'il faut faire : parfois le professeur arrive dans la salle de cours et trouve qu'un groupe a déjà tout installé et est prêt à commencer sa présentation. Un gain de temps, somme toute !

Mais l'objectif pédagogique de cette pré-évaluation ne s'arrête pas là. Cette « répétition » permet aux professeurs de déceler les participants ayant le plus de difficultés. Ceci est le plus flagrant sur le plan linguistique – accent, intonation, maîtrise de grammaire, richesse de

vocabulaire : même dans une présentation relativement de courte durée, on s'aperçoit tout de suite des défaillances linguistiques des participants. Cette étape permet également de corriger des fautes élémentaires de présentation avant de procéder à une deuxième évaluation. Trois exemples très courants :

1. Le participant tourne son dos au public quand il regarde ses dispositifs sur l'écran,
2. Le participant fait sa présentation les deux mains dans les poches ou derrière le dos,
3. Le participant de langue maternelle anglaise parle beaucoup trop vite.

En règle générale, il suffit de faire remarquer la faute au candidat pour qu'il la corrige lors de l'évaluation plus approfondie. Résultat – on élimine les fautes les plus élémentaires pour pouvoir se concentrer plus sur le détail ultérieurement.

Comment se passe cette pré-évaluation ? Deux groupes de 4/5 étudiants passent ensemble à la fois pendant 45 minutes. Le premier groupe présente pendant environ 15 minutes alors que le deuxième groupe écoute. Il ne s'agit pas d'une écoute passive, car le deuxième groupe doit formuler des questions qui sont posées à la fin de (voire pendant) la présentation. Les rôles sont alors inversés. Tout est podcasté et donc disponible pour les étudiants sur leur site Intranet dans un délai de quelques heures seulement. Un participant qui fait sa présentation vers 15h30 peut visionner sa présentation le soir même dans sa chambre ! L'étudiant reçoit aussi une critique du professeur disponible également en ligne dans un délai de quelques jours. Si l'étudiant désire plus de précisions sur sa prestation, il est invité à contacter le professeur sur le même site.

On passe maintenant à l'étape cruciale – **l'évaluation**. C'est ici que tout se joue vraiment et c'est pourquoi on y consacre deux fois plus de temps que la fois précédente. La structure est pratiquement identique à la première séance, mais les différences sont importantes. Cette fois-ci deux groupes disposent d'une heure et demie. Le groupe 1 fait sa présentation, l'autre groupe écoute, car ils doivent poser des questions. Mais la grande différence est que cette fois-ci, le groupe 2 va évaluer la présentation globale et même les présentateurs individuels du premier groupe. Ceci veut dire que les participants sont **évalués par leurs pairs**. Ensuite le professeur intervient pour donner une évaluation orale du groupe. Une discussion est entamée par la suite entre le professeur et les deux groupes. On compare les impressions et la justesse de nos remarques – on est effectivement ici au deuxième niveau de l'évaluation (**professeur et pairs**). Le groupe 2 prend la relève et le même processus recommence. Les remarques des professeurs, parfois bien affinées par les critiques des pairs, sont reportées sur un document en ligne comme pour la pré-évaluation. Ceci s'appelle « **Communication Passport** ».

Ce « passeport » comporte cinq catégories, chaque catégorie contenant sept sous-critères. On coche sur une grille préétablie les points forts et les faiblesses du candidat. Malheureusement, je ne suis pas autorisé dans le document présent à révéler le détail de nos critères (droits d'auteur oblige). Ce qu'il en ressort à la fin est une note finale sur cinq, une recommandation pour un atelier à suivre, et un commentaire détaillé et personnalisé des prestations du participant. Ce passeport est également une aubaine pour l'administration : ceci leur permet d'identifier tout de suite les participants en difficulté, et la mise à jour constante du « passeport » leur donne une vision globale de la progression des étudiants en ligne, sans qu'ils aient à réclamer les feuilles de notation.

C'est ici que l'avantage du podcasting est réellement mis en valeur. Les participants procèdent alors à ce que j'appellerai une **triple évaluation– l'autoévaluation**. Sans avoir le besoin de se passer des cassettes ou des CDs, les étudiants n'ont aucun effort à faire pour visionner leurs performances. Quand on se voit en train de faire une présentation dans une langue étrangère, c'est une belle leçon, car on devient hypercritique et on fait attention au moindre détail.

Mais il y a un autre élément qui s'ajoute au processus général. Les participants sont invités à visionner leurs présentations **en groupe**, où ils peuvent se critiquer entre eux. On arrive donc

à une **quadruple évaluation**. En plus de l'avis de ses pairs, de l'évaluation par le professeur et de l'autoévaluation effectuée par le participant, il subit les critiques des membres de son propre groupe.

L'outil du podcast permet autre chose encore – qui cette fois-ci est pratiquement impossible avec un caméscope/une caméra traditionnel(le). Les participants peuvent mesurer leurs progrès dans le temps. Ils peuvent facilement comparer ce qu'ils ont réalisé lors de la pré-évaluation avec l'évaluation et constater leurs progrès. Idem pour les étapes suivantes : il suffit de cliquer sur le site. Les statistiques montrent que 85% des participants ont progressé pendant ce cours, parfois de façon significative.

Le succès de ce système de podcasting dépend en grande partie de la facilité d'utilisation ; des chiffres prouvent que, si les étudiants doivent chercher une vidéocassette (très peu de nos jours ont des magnétoscopes !) ou un CD, presque la moitié des étudiants ne feraient pas l'effort. Dans le programme MBA d'HEC Paris, grâce à cette nouvelle technologie, les chiffres dépassent 80% d'utilisateurs actifs. Un clic, cela suffit ! En plus ils peuvent visionner leurs prestations, même dans les transports, grâce à leurs iPods. Accès instantané, donc, à n'importe quelle heure, où qu'ils soient. Plus de contraintes avec des supports matériels.

Revenons pourtant à la suite du chemin parcouru par les participants. Ayant subi l'évaluation propre, les participants sont désignés pour suivre quelques ateliers afin de peaufiner certains éléments de leur présentation. Par exemple, un étudiant timide qui ne regarde pas son public en face suivrait un atelier de théâtre, alors qu'un participant avec des problèmes de langue se verrait assigner l'atelier « Language skills ». Il existe aussi des ateliers de prise de parole en public (en anglais et en français pour ceux qui ont un niveau satisfaisant dans la langue de Molière), et, pour les participants très doués en technique de présentation, un atelier d'écriture avancée. Ce sont les professeurs qui décident du choix des ateliers, ce qui peut sembler étrange à prime abord, mais il y a des raisons pédagogiques incontournables. Un étudiant timide ne choisirait jamais un cours de théâtre, et pourtant c'est exactement ce qu'il lui faut. De façon semblable, combien d'étudiants dans le programme admettraient qu'ils aient des lacunes en anglais ? Très peu, car il y a une honte à l'admettre.

Excepté l'atelier de « Languages skills », étalé dans le temps pour des raisons que l'on imagine facilement (il faut du temps pour assimiler des règles d'accent de mot et de les mettre en pratique, par exemple), les ateliers ont lieu en formation accélérée dans la même semaine. A l'issue de ces ateliers, les participants sont encore évalués (dans le « passeport » cité ci-dessus), et si l'évaluation est bonne, le cours se termine.

Sinon on met en route un système d'ateliers de soutien pour les plus faibles. Depuis cette année, on évalue ceux-ci même en cours de marketing ou de finance au cours d'une présentation destinée à toute la promotion, avec un professeur spécialisé présent qui donne son avis sur le contenu et la structure de la présentation. Ainsi, on met les participants en situation de stress supplémentaire et on juge leurs capacités à gérer ce stress ainsi que de produire une bonne présentation « authentique ».

Pour conclure, quels sont les avantages du podcasting par rapport aux méthodes traditionnelles ? Pour les étudiants, la possibilité d'une quadruple évaluation de leurs prestations grâce à la facilité d'accès au site MBA d'HEC Paris. L'avantage aussi, non-négligeable, de pouvoir observer leurs progrès au cours de plusieurs semaines. Mais au-delà de tous ces avantages purement pédagogiques il existe une ambiance particulière dans le programme MBA. En effet les étudiants qui s'autocritiquent, qui se rencontrent hors du cadre scolaire proprement dit peuvent s'entraider afin de perfectionner leurs performances en technique de présentation. Ne serait-ce pas une contribution fondamentale à la vie d'une communauté, un moment de rencontre avec un but pédagogique mais aussi un échange humain de surcroît ?

Quel est l'avantage pour les professeurs ? Pouvoir visionner en ligne les présentations des étudiants, sans rechercher d'autres supports. Pouvoir consulter le « Communication

Passport » à tout moment pour voir la progression des participants. Et surtout d'avoir une technologie facile à manipuler pour ne pas perdre du temps en cours.

Et l'administration ? Une mise à jour permanente et en ligne de la performance des participants sans avoir à demander aux enseignants de remplir les feuilles de notes et de fournir des appréciations par écrit. Aucune saisie de notes pour les contrôles !

A juger par les résultats, cette expérience a été extrêmement fructueuse. Tout le monde y gagne avec cette nouvelle technologie - étudiants, professeurs et administratifs.

Le podcasting n'est pas un gadget : c'est un outil indispensable pour l'avenir de l'enseignement.

ÉTUDE DES TRACAS QUOTIDIENS DES ÉTUDIANTS DE GRANDES ÉCOLES : LIENS AVEC LA SANTÉ PERÇUE ET LA QUALITE DE VIE

Laetitia Strenna

Professeur et psychologue

GRUPE ESC DIJON BOURGOGNE

Introduction

En intégrant une Grande Ecole, les étudiants doivent assumer des situations nouvelles. Ces situations entraînent invariablement une période d'incertitude, de doute et de questionnement. Ils sont confrontés à la perte des repères familiers, à l'anonymat, à la gestion d'une certaine autonomie, à une liberté nouvelle, ou encore à une nouvelle façon de travailler. Ces principaux changements correspondent à l'entrée dans la vie adulte et entraînent des contraintes qui peuvent être propices aux tracas quotidiens.

L'objectif de cette recherche est donc d'identifier les tracas quotidiens des étudiants de Grandes Écoles et d'évaluer les liens de ces tracas avec leur santé mentale.

1. Santé psychique des étudiants

L'état de santé mentale des étudiants est questionnant. En effet, de nombreuses études (Coulon, 1997; Davidson & Choquet, 1988; Printemps, Cohen, Poisson, Gibert, Crowe Mc Cann & Quera Selva, 1999; Vandettoren, 2001) ont mis l'accent sur les problèmes de santé des jeunes et des étudiants âgés de 12 à 25 ans. Selon le Haut Comité de Santé Publique (1997), la symptomatologie anxieuse et dépressive touche un tiers des étudiants. Des comportements à risque comme l'alcoolisme, le tabagisme et les conduites sexuelles non protégées sont aussi soulignés dans cette population. Les enquêtes Baromètre Santé jeunes (Guilbert, Baudier & Gautier, 2001) observent également, chez les 12-25 ans, une augmentation des conduites addictives et des problèmes d'anxiété et de dépression. Ainsi, d'après l'enquête Baromètre Santé 2000, la prise de tranquillisants ou de somnifères au cours des 12 derniers mois concerne 6,3% des garçons et 9,5% des filles, âgés de 20 à 25 ans. Par ailleurs, les filles se déclarent plus anxieuses et plus déprimées que les garçons. Les étudiants semblent plus nombreux que les jeunes de 20-25 ans de la population générale à déclarer avoir eu des pensées

suicidaires au cours des 12 derniers mois. D'autres études confirment ces résultats. L'enquête, réalisée par Desbrosse-Baloche (2000), auprès de 772 étudiants de deuxième année de premier cycle dans des universités lyonnaises, montre que 31% des étudiants consomment des anxiolytiques et 72% de l'alcool. De plus, 51% des étudiants déclarent avoir consommé des substances illicites, principalement du cannabis. L'étude de Lafay, Manzanera, Papet, Marcelli et Senon (2003), réalisée auprès de 1500 étudiants de l'Université de Poitiers âgés de 18 à 24 ans, corrobore ces résultats. Elle montre que 30,8% des étudiants présentent une symptomatologie dépressive et que la consommation abusive de toxiques est d'autant plus importante que la dépression est intense.

Comment comprendre ces problèmes de santé chez les étudiants ? Plusieurs études ont mis l'accent sur certains facteurs de stress comme la solitude et les problèmes relationnels. Des relations ont aussi été mises en évidence entre les troubles dépressifs, les problèmes relationnels entre l'étudiant et ses parents et la mauvaise entente du couple parental. D'autres études mettent l'accent sur les changements de vie et d'apprentissage, marqués par le passage du statut de lycéen à celui d'étudiant, lesquels constituent des facteurs de stress avec des répercussions plus ou moins importantes sur leur santé mentale.

2. Tracas quotidiens et problèmes de santé chez les étudiants

Réveillère, Nandrino, Saily, Mercier et Moreel (2001) mettent en évidence que les facteurs de stress souvent retrouvés chez les étudiants sont liés à des tracas ou stressors mineurs qui sont spécifiques au monde étudiant, comme la peur de ne pas réussir dans les études, le manque d'indépendance matérielle et financière ou encore la peur du chômage. Ces tracas sont « des expériences et conditions de vie quotidienne estimées comme frappantes, saillantes, nocives ou comme menaçantes vis-à-vis du bien-être » (Lazarus, 1984). C'est la perception négative d'une expérience ou condition de vie quotidienne qui produit « du tracas », et non leur réalité objective (Lazarus, 1984). Ces difficultés peuvent varier en fonction de la période de vie traversée.

Des corrélations ont été retrouvées entre ces tracas et l'augmentation de problèmes de santé mentale en particulier les troubles dépressifs, l'anxiété, l'insomnie, les symptômes somatiques et le dysfonctionnement social. Tous ces changements vont se traduire par

de nombreuses tensions internes susceptibles d'interagir avec l'état de santé de l'étudiant.

Pour Kohn et Milrose (1993), les principales sources de tracas chez les étudiants canadiens sont d'être submergés par le travail, d'avoir trop de responsabilités et de manquer de temps libre. Dans l'étude américaine de Wolf, Von Almen, Faucett, Randall, et Franklin (1991), réalisée auprès de 181 étudiants de première année de médecine, les principaux tracas repérés sont liés aux caractéristiques des études de médecine, à savoir la compétitivité, l'autorité et la rigidité et aux opportunités limitées de développer des relations personnelles avec les professeurs et les pairs. Ces tracas s'intensifient en cours d'année et sont corrélés positivement avec des problèmes de santé mentale comme l'anxiété ou la dépression.

Les différentes études confirment que les tracas des étudiants sont en lien avec les nouveaux rôles à assumer, comme l'éloignement familial, la plus grande autonomie exigée dans le travail, la solitude, les problèmes relationnels (Coulon, 1997 ; Grignon, 2000).

Ainsi, chercher à identifier la détresse psychologique des étudiants, c'est reconnaître l'impact non négligeable que peuvent avoir les tracas quotidiens sur la santé mentale des étudiants et plus particulièrement des étudiants de Grandes Écoles.

3. Discussion

Concernant les étudiants de Grandes Ecoles, les résultats de notre recherche montrent que les tracas les plus fréquents et les plus gênants sont liés à la réussite dans les études (examens), à la gestion du temps (ne pas avoir le temps de faire ce que l'on voudrait faire), aux relations interpersonnelles (éloignement d'un être cher) et à la santé (sommeil et réveil). En revanche, les tracas les moins fréquents et les moins gênants concernent plutôt la gestion du contexte immédiat de vie (problème de violence, grèves, dégâts matériels, tâches ménagères).

Ainsi, les difficultés rencontrées par les étudiants sont liées au monde étudiantin. Certains facteurs comme l'éloignement d'un être cher (« je les appelle tout le temps ma

mère et mon frère... C'est un peu un réflexe... »), les examens (« au moment des partiels, je me couche à 3 heures du matin, le réveil réglé à 5 ou 6 heures...C'est vraiment trop court... ») ou encore les difficultés d'organisation dans le travail (« j'ai rencontré des difficultés surtout au niveau de la gestion du temps par rapport au projet...Ca été un coup de stress... ») sont associés à un certain niveau de détresse chez les étudiants de Grandes Ecoles. Détresse qui se manifeste lors des entretiens. En effet, les étudiants expriment souvent leurs difficultés à travers des troubles du sommeil, des affects anxieux et /ou dépressifs. De plus, toutes les tensions ressenties par les étudiants peuvent générer, selon leurs dires, de l'isolement et de l'agressivité.

Comme nous venons de le voir, les tracasseries quotidiennes rencontrées par les étudiants sont en lien avec de nouveaux rôles à assumer qui entraînent de nombreux changements, des difficultés d'adaptation et peuvent sans doute, pour un certain nombre, générer une souffrance significative, avec une altération de la qualité de vie et plus particulièrement de la vie sociale. Par ailleurs, le fait de se sentir seul renforce les difficultés d'adaptation et amène l'étudiant à avoir moins confiance en ses capacités, ce qui augmente les risques d'échouer aux examens et d'éprouver des difficultés psychologiques. Les étudiants qui ont des problèmes relationnels avec leur famille sont deux fois plus nombreux à déclarer une souffrance psychique. En revanche, lorsque les étudiants peuvent compter sur leur famille ou au moins sur un ami, l'équilibre psychologique est préservé.

La prise en charge par un soutien psychologique semble donc nécessaire pour permettre une meilleure réussite de nos étudiants dans un milieu où la compétitivité est devenue le maître mot.

Perspectives d'action

Des actions spécifiques comme le tutorat et le soutien psychologique ont été mises en place à l'Ecole Supérieure de Commerce de Dijon pour faire face à la souffrance psychique des étudiants et les accompagner dans cette période sensible, de transition.

Tutorat

Les groupes de tutorat aident les étudiants dans la gestion de leur travail et dans l'apprentissage d'une méthode de travail efficace. Moffat (2004) analyse l'effet de la participation à un groupe de tutorat. Les groupes de tutorat, recevant du soutien et des conseils et pour lesquels des interactions avec les pairs sont favorisées, présentent une réduction du stress perçu et une meilleure adaptation. Le tutorat permet également aux étudiants de se familiariser avec les exigences du programme ESC et de stimuler les sentiments de contrôle et d'autonomie (Gammon & Morgan-Samuel, 2005). Le tutorat ne se réduit pas à un enseignement supplémentaire. Il joue un rôle très important dans la promotion de l'autonomie, dans le respect de soi et le développement des capacités à agir tout en accroissant les performances de l'étudiant.

Aide psychologique

Les étudiants interrogés ont un âge moyen de 21 ans. Ils sont dans une phase de vulnérabilité psychique qui renvoie à une période sensible de leur construction identitaire. Cette phase de post-adolescence peut se traduire par une détresse psychologique plus ou moins grande et par des comportements considérés comme nocifs pour leur santé (consommation d'alcool, de tabac, de drogues). Ces comportements sont des réponses à des carences ou à des agressions de l'environnement pour faire face à la souffrance psychique, à l'isolement et parfois à un manque de perspective. La mise en place d'une aide psychologique permet d'accompagner les étudiants en détresse. Ils peuvent être reçus, à leur demande, par une psychologue, pour des entretiens afin de permettre une assistance ponctuelle et éventuellement une réorientation chez un psychiatre. De plus, les étudiants peuvent entreprendre une psychothérapie avec une psychothérapeute, en toute confidentialité, anonymat et gratuité.

Bibliographie

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. « Politiques d'aujourd'hui », Paris : PUF.

Davidson, F. & Choquet, M. (1988). *Le suicide de l'adolescent : étude épidémiologique et statistique*. Paris : ESF.

Desbrosse-Baloche, C. (2000). *Baromètre santé / vie scolaire en milieu étudiant lyonnais 1997 / 1998*. Thèse de médecine. Université Lyon I.

Gammon, J. & Morgan-Samuel H. (2005). A study to ascertain the effect of structured student tutorial support on student stress, self esteem and coping. *Nurse Education in Practise*, 5, 161-171.

Grignon, C. (2000). *Les conditions de vie des étudiants. Enquête de l'observatoire de la vie étudiante*. « Politique d'aujourd'hui », Paris : PUF.

Guilbert, P., Baudier, F. & Gautier, A. (2001). *Baromètre santé 2000*. CFES.

Haut Comité de santé publique (1997). *Santé des enfants, santé des jeunes* (Rapport du HCSP à la conférence nationale de la santé).

Kohn, P.M. & Milrose, J.A. (1993). The Inventory of High-School Students' Recent Life Experiences : A Decontaminated Measure of Adolescents' Hassles. *Journal of Youth and Adolescence*, 22 (1), 43-55.

Lafay, N., Manzanera, C., Papet, N., Marcelli, D. & Senon, J.L. (2003). Les états dépressifs de la post-adolescence. Résultats d'une enquête menée chez 1521 étudiants de l'Université de Poitiers. *Annales Médico Psychologiques*, 161, 147-153.

Lazarus, R.S. (1984). Puzzles in the Study of Daily Hassles. *Journal of Behavior Medicine*, 7, 375-389.

Moffat, K.J., McConnachie, A., Ross, S. & Morrisson, J.M.(2004). First year medical student stress and coping in a problem-based learning medical curriculum. *Medical Education*, 38, 482-491.

Printemps, C., Cohen, S., Poisson, M.A., Gibert, M.H., Crowe Mc Cann, C.& Quera Salva M.A. (1999). Sommeil et vigilance des étudiants, *Santé Publique*, 11 (1), 17-28.

Réveillère, C., Nandrino, J.L., Saily, F., Mercier, C. & Moreel, V. (2001). Étude des tracés quotidiens des étudiants : liens avec la santé perçue. *Société Médico-Psychologique*, 159, 460-465.

Vandettoren, S (2001). *Besoins d'informations en santé des étudiants. Enquête du Service Inter-Universitaire de Médecine Préventive de Bordeaux*. Thèse de doctorat de Médecine : Santé Publique, Université de Bordeaux 2.

Wolf, T.M., Von Almen, T.K., Faucett, J.M., Randall, H.M. & Franklin, F.A. (1991). Psychosocial changes during the first year of medical school. *Medical Education*, 25, 174-181.

APPRENDRE DANS UN ENVIRONNEMENT MULTILINGUE : LES IMPLICATIONS POUR LA RECHERCHE ET L'ENSEIGNEMENT DANS LES ECOLES DE MANAGEMENT

Jane Kassis Henderson

ESCP-EAP, EUROPEAN SCHOOL OF MANAGEMENT

Une des conséquences de l'internationalisation des écoles de management en France est le pourcentage important des élèves non francophones sur les campus, ce qui veut dire que nos écoles sont des institutions multilingues. Alors que l'environnement académique multiculturel est souligné par nos services de communication comme étant un atout dans la formation des futurs managers, les bénéfices d'un contexte multilingue sont rarement mis en avant. La diversité linguistique qui caractérise nos écoles est en quelque sorte camouflée par la 'diversité culturelle' qui l'englobe et le rend invisible.

'Les langues' sont devenues l'affaire de tous, car, sans nécessairement changer de lieu géographique, les élèves, comme les professeurs, sont en interaction constante avec des locuteurs de langues maternelles diverses - dans les écoles de management devenues « internationales ». Cette omniprésence des langues, au-delà des activités de nos départements « de langues et cultures » nous enlève l'exclusivité tout en nous ouvrant des perspectives pour la recherche et l'enseignement.

Le premier objectif de cette communication est de montrer la pertinence des sciences du langage pour la recherche dans les sciences de gestion, notamment en management international et en sciences des organisations. Sur le plan théorique, cette contribution s'appuie sur les domaines de la sociolinguistique interactionnelle et de l'analyse du discours pour analyser les interactions entre locuteurs de langues maternelles différentes dans un environnement international.

Le deuxième objectif de cette communication est de montrer la valeur ajoutée potentielle de cette diversité linguistique dans les écoles de management à condition qu'elle soit prise en compte dans la conception de l'offre pédagogique dans son ensemble, (programme 'management' et programme 'langues'.)

Dans la première partie de la communication, les résultats d'une recherche menée par l'auteur sur la diversité linguistique dans une entreprise internationale (Kassis Henderson 2005, 2007) seront présentés. Par la suite, ces résultats seront transposés au contexte d'apprentissage dans une école pour montrer comment un environnement multilingue peut contribuer au développement d'une compétence managériale spécifique très recherchée par les entreprises internationales, à savoir la capacité d'animer des équipes multilingues, 'to be multilingual team leaders' (Kassis Henderson 2006).

Nous pensons que les travaux entrepris par les élèves en groupes-projets multilingues fournissent un terrain d'entraînement pour le développement de cette compétence mais que les résultats d'apprentissage ('learning outcomes') sont mal identifiés et insuffisamment formalisés.

Pour développer cette compétence spécifique, la démarche suivante est proposée : lors d'un séminaire de lancement de groupes-projets (tel que le 'company consultancy project'), les résultats de la recherche sur la diversité linguistique en entreprise sont proposés comme outil d'analyse des interactions dans des groupes multilingues, (par exemple, la

persistance de schémas discursifs divergents malgré l'adoption d'une langue commune de travail). A la fin du groupe- projet une séance de débriefing permet d'identifier les comportements langagiers qui favorisent le travail du groupe ou qui, au contraire, en entravent le fonctionnement. En termes de 'learning outcomes' cette expérience formatrice aura permis aux élèves d'acquérir les outils conceptuels qui leur permettront d'analyser des situations futures dans un contexte professionnel international et multilingue. Cet exemple montre que les professeurs 'linguistes' contribuent également au développement de compétences managériales des élèves.

Notre conclusion est qu'un environnement multilingue nous offre des perspectives de recherche interdisciplinaire et offre aux élèves un terrain d'entraînement avant leur entrée dans l'univers multilingue des entreprises internationales.

Introduction

Un environnement international et multiculturel

ESCP-EAP European School of Management

Parmi les objectifs du programme Master Grande Ecole, l'un concerne plus particulièrement le sujet de cette communication : renforcer la capacité des étudiants « à vivre et travailler dans un environnement international et multiculturel », (ce qui incite 45% de nos diplômés à commencer leur carrière dans un pays différent de leur pays d'origine). En ce qui concerne la dimension internationale des programmes, on peut également lire sur le site web de l'Ecole que les parcours internationaux proposés et la grande diversité culturelle des étudiants permettent : « d'apprendre à travailler avec des personnes de cultures très diverses » Quant à la représentation des étudiants par nationalité , 45% sont Français, 24% sont Européens (hors français : allemands, italiens, polonais, espagnols, autrichiens), 31% viennent des autres continents (les pays les plus fortement représentés sont la Chine, le Maroc, la Tunisie, l'Inde).

Un environnement multilingue

Nos institutions sont multilingues, premièrement et de façon évidente, parce qu'il y a un nombre important d'étudiants non francophones sur nos campus. Pour prendre l'exemple du campus parisien, ils parlent leur langue maternelle, éventuellement d'autres langues, et, comme langue d'études, la langue française ou la langue anglaise. La réalité du terrain dans les écoles et les entreprises internationales implique que des langues dites de communication (ou de travail) sont utilisées pour communiquer avec des locuteurs non-natifs aussi bien qu'avec des locuteurs natifs. Nos écoles sont donc aussi 'multilingues' dans le sens où les français, (étudiants, professeurs et personnel administratif) entendent leur langue, le français, parlé comme langue étrangère, et sont ainsi habitués quotidiennement à écouter non

pas une langue étrangère, mais leur langue parlée de façon étrange. La communication dans un environnement multilingue implique non seulement le fait de parler, mais aussi le fait d'écouter, de recevoir et d'interpréter des messages. Dans un cadre international, même ceux qui ne changent pas de lieu géographique sont concernés par la diversité des langues. Le choix d'une langue de travail (dans les entreprises) ou d'une langue d'études (dans les écoles) ne fait qu'occulter la pluralité linguistique et cache une dimension de l'apprentissage, à savoir : apprendre à écouter un étranger parler sa propre langue.

Un apprentissage expérientiel

Dans un ouvrage intitulé « Effective Learning and Teaching in Business and Management » il est recommandé de mettre en place des pratiques d'apprentissage interculturel dans des contextes expérientiels afin de faciliter une prise de conscience des facteurs qui caractérisent les interactions (Jensen 2001).

Des chercheurs en sciences de l'éducation ont souligné l'importance d'une prise de conscience des enjeux de la diversité lors des interactions interculturelles dans un contexte multilingue. Ils incitent les enseignants et les étudiants à prêter une plus grande attention à l'interprétation des paroles des autres et à être sensible à la façon dont leurs propres paroles sont interprétées (Kassis Henderson 2006).

Des outils conceptuels

Sur le plan théorique cette communication s'appuie sur les travaux de spécialistes dans le domaine de la communication interculturelle qui se focalisent sur les échanges verbaux lors des interactions. La diversité linguistique et culturelle des environnements communicatifs constitue le champ d'investigation des chercheurs (Gumperz 2003 ; Scollon and Scollon 1995) en sociolinguistique interactionnelle et analyse de discours. Un de leurs objectifs est de montrer les effets de la diversité sur l'interprétation.

Les langues dans les entreprises internationales

Qu'en disent les chercheurs ?

Revue de la littérature

La prise en compte du facteur langue

La mondialisation implique que toutes les entreprises internationales mènent leurs activités dans un environnement multilingue et avec des équipes polyglottes.

Des études ont montré que le facteur langue dans les réseaux mondiaux de ces entreprises a été négligée par les entreprises elle mêmes et par les chercheurs en management international et en sciences des organisations (Marschan-Piekkari 1999) (Marschan et al 1997). Cependant, ces dix dernières années un nombre considérable d'articles de recherche consacrés à la question des langues dans les entreprises a été publié, avec des titres tel que : « The multinational corporation as a multilingual organization : The notion of a common corporate Language » (Fredriksson et al 2006)

Des recherches ont mis en évidence certaines conséquences du recours à une langue d'entreprise pour faciliter la communication. Ainsi, « The Persistent Impact of Language on Global Operations » (Welch et al. 2001 : 202), décrit les résultats d'études de terrain dans des sociétés multinationales finlandaises qui montrent que les tentatives pour imposer une langue commune d'entreprise peut entraver ou modifier les flux d'information, les transferts de connaissances ainsi que les communications formelles et informelles. Ils rapportent également les raisons pour lesquelles les principaux dirigeants tendent à ne pas voir le problème : « ...comme une langue commune est généralement imposée par le haut, les membres du comité de direction risquent de croire que la question linguistique a été traitée et résolue. La conviction que tout va bien est renforcée par le fait que les rapports arrivent en temps et en heure, que les documents sont échangés, et que l'information est diffusée dans toute l'entreprise à travers le monde dans une langue commune. En conséquence, il est difficile pour les dirigeants de considérer qu'une langue commune imposée n'est pas la panacée.»

Une étude intitulée « Language Management in Multinational Companies », (Feely et Harzing, 2003), démontre que les conséquences des barrières linguistiques peuvent être graves pour les entreprises multinationales et que les langues doivent être gérées comme un actif de l'entreprise. Elle affirme notamment que « le véritable coût ne peut pas être mesuré à l'aune de la rémunération des traducteurs et des interprètes ... mais à celle des relations qui se détériorent », soulignant ainsi les conséquences négatives d'avoir à surmonter des barrières linguistiques, et les tensions et conflits qui en résultent si le facteur linguistique n'est pas pris en compte. Feely et Harzing (2003 : 50) Dans leur analyse de la façon dont les questions liées aux langues sont gérées dans les entreprises multinationales les mêmes auteurs concluent que « comprendre le problème est un défi en soi » (“even understanding the problem is a challenge”.)

Dans une étude sur les 'joint ventures' en Europe, des chercheurs (Glaister et al 2003: 101) attribuent les tensions dans la gestion des opérations à l'attitude du partenaire britannique envers ses interlocuteurs non anglophones :

« Un autre aspect de la culture est le *lingua franca* qui est utilisé. Dans tous les IJV (International Joint Ventures ou ‘co-entreprises’) dans l’échantillon, la langue anglaise était utilisée entre les partenaires. Cependant, des correspondants Européens ont indiqué que, même si l’anglais était le moyen de communication convenu, ils étaient parfois agacés par le fait que les partenaires britanniques n’ont pas tenu compte du fait qu’ils communiquaient avec des personnes pour qui l’anglais n’étaient pas la langue maternelle. »

Cet exemple montre que les Anglophones ne tiennent pas suffisamment compte du fait que leurs partenaires ne sont pas des locuteurs natifs; même s’ils parlent l’anglais, les deux parties ne partagent pas les mêmes pratiques et normes implicites qui règlent les échanges.

Le facteur langue dans les équipes

Processus de socialisation

Dans la littérature sur les équipes, la question de la langue est considérée comme un défi particulier, surtout à propos des processus de socialisation et moins en relation avec les aspects techniques du travail (Lagerstrom et Andersson 2003; Maznevski et Chudoba, 2000). La recherche montre que l’instauration de la confiance et des relations est étroitement liée à la stratégie en matière de langue et au comportement des membres de l’équipe (Schweiger, et al. 2003).

Créativité

Un des grands défis des équipes de projets transnationales est la diversité des contextes nationaux et des langues parlées qui créent de véritables problèmes de communication. C’est particulièrement le cas dans les domaines créatifs qui impliquent des communications intenses et mettent en jeu des nuances linguistiques significatives (Schweiger et al. 2003). Cette observation montre combien il importe pour les chefs d’équipe de bien gérer les interactions de manière à favoriser la créativité.

Solidarité émotionnelle

D’autres recherches ont également attiré l’attention sur la solidarité émotionnelle et ont fait remarquer que dans un environnement international, la créativité et l’innovation se manifestent grâce à une bonne ambiance d’interaction (Schweiger et al. 2003). Comprendre et apprécier les différences favorise l’interaction et la cohésion au sein des équipes. Les membres qui ne parlent que leur langue d’origine sont incapables de faire l’expérience de changer de langue ou de jouer avec les mots et ainsi de tirer parti de la dynamique

« interlangues » qui caractérise les interactions entre les personnes s'exprimant dans une langue étrangère (Holden 2002). L'intérêt de l'expérience émotionnelle que l'on retire d'un processus de communication dans des équipes multilingues est également souligné.

Les problèmes liés à l'usage de l'anglais dans les équipes internationales

Lorsque l'anglais est utilisé comme langue de travail dans une équipe, les membres de celle-ci pensent à tort partager le même contexte, que les mêmes mots et expressions ont les mêmes connotations pour tous ceux qui parlent l'anglais, bien qu'issus de communautés linguistiques diverses. Il y a également une propension à croire que les pratiques et les usages locaux peuvent être transposés dans des contextes internationaux. Welch et al. (2001) montrent qu'en raison d'un sentiment de familiarité et de similitude parmi les personnes provenant de pays anglophones, certains individus peuvent devenir trop confiants et ne pas percevoir les différences culturelles qui existent entre eux. Ceci peut avoir des conséquences négatives pour les processus de communications commerciales et dans les relations interpersonnelles.

Il peut également arriver, avec l'internationalisation des organisations et l'usage croissant de l'anglais, que les schémas d'interactions et les préférences occidentales (ou anglo-saxonnes) soient considérés comme transposables aux communications multilingues et interculturelles (Pan et al. 2002). Ce sentiment est à la source d'ambiguïtés et de tensions dans les processus d'interaction au sein des équipes.

Un autre problème mis en évidence est le choix des formules de politesse. Pour beaucoup de locuteurs non-natifs, l'utilisation du prénom est considérée comme trop familière et provoque une gêne. Les stratégies d'implication (involvement strategies) (Scollon et Scollon, 1995) et l'égalitarisme apparent sont considérés par les Américains et les Anglais comme bien supérieurs aux attitudes hiérarchiques et déférentes propres à d'autres groupes linguistiques. Ceci montre qu'il faut faire une distinction entre les stratégies linguistiques qui prévalent dans les cultures anglo-saxonnes et celles utilisées dans des équipes multilingues.

Comme pour les formules de politesse, il faut se montrer prudent sur la structure, le type et le style des messages, et veiller à ce qu'ils correspondent à la qualité de la relation en cours. (Gudykunst, 1991).

Locuteurs natifs anglais dans les équipes internationales

La tendance des locuteurs natifs anglais à imposer les méthodes et procédures largement utilisées dans leur propre culture, a été notée par Schneider et Barsoux (1997) qui soulignent l'importance pour les équipes multiculturelles de développer des stratégies qui aboutiront à

des communications productives entre leurs membres. Le choix d'une ambiance formelle ou informelle pour les réunions de groupe est essentiel, car des activités comme le brainstorming ne sont pas neutres sur le plan culturel. Les locuteurs natifs anglais « qui sont les plus enclins à prôner la responsabilisation ou à favoriser le brainstorming, tendent à dominer les discussions de groupe en ignorant que les différences dans les capacités à s'exprimer en anglais faussent le jeu. »

Talents rhétoriques et perception de la performance

Dans certaines cultures, l'usage d'un langage élaboré est considéré comme une part importante de la profession de dirigeant (Holden, 1992). Dans d'autres, un style élégant et complexe est moins apprécié. Ceci est dû au fait que différentes manières de s'exprimer sont plus ou moins prisées dans différentes communautés. Comme le dit Steiner (1975) : « certaines cultures parlent moins que d'autres ; certaines formes de sensibilité apprécient la sobriété et la concision, d'autres admirent la prolixité et l'ornement sémantique ». La grande habileté langagière requise du dirigeant international devrait couvrir « la gamme entière des talents rhétoriques, comme la négociation, la persuasion, la motivation et l'humour » (Feely et Harzing, 2003). Cependant, lorsque des locuteurs non-natifs s'expriment en anglais, ils disposent rarement des mêmes talents oratoires et pouvoir de persuasion que ceux dont ils disposent dans leur propre langue. C'est pourquoi les membres d'une équipe risquent de porter des jugements négatifs sur leurs compétences respectives, en raison de divergences d'interprétation sur la nature des talents oratoires.

Schémas rhétoriques (discourse patterns) et risques de malentendus

Lors de communications entre personnes de langues différentes, même si les participants utilisent la même langue, ils ont tendance à utiliser les schémas rhétoriques et les références culturelles qui prévalent dans leur langue d'origine. Ceci peut conduire à des ambiguïtés et à des malentendus. Par exemple, des valeurs opposées peuvent être attribuées à certaines formes d'expression (le silence peut être interprété comme une approbation ou une désapprobation). De même, dans des réunions qui se déroulent en anglais, ne pas faire preuve de la participation attendue peut donner l'impression que certains acteurs, d'une autre culture, manquent d'esprit d'équipe ; une mauvaise interprétation de leur style de communication peut entraîner une perception négative. Un autre exemple est celui des conversations « triviales » (small talk), qui sont considérées comme inutiles, voire déplacées dans certaines cultures, et naturelles dans d'autres. Les réactions à l'humour diffèrent également, de même que le respect des règles grammaticales. Ainsi, les schémas rhétoriques sont souvent mal interprétés,

ce qui peut avoir des conséquences sociales négatives et faire considérer l'orateur comme non coopératif (Gumperz, 1982).

Les risques de la traduction systématique en anglais

Un recours constant à l'anglais peut dissimuler des différences culturelles considérables. Pour cette raison, il importe de déconstruire le langage, et tout particulièrement, le vocabulaire du management, afin de faire la distinction entre les visions du monde exprimées par l'anglais, en tant que langue maternelle et en tant que langue internationale, ainsi que celles exprimées par d'autres langues. Il convient ainsi d'expliquer ou de paraphraser des expressions idiomatiques, difficiles à traduire, car une partie du contenu sémantique risque de se perdre dans la traduction d'une langue à l'autre. Plutôt que de choisir rapidement une solution pratique sous la forme d'une traduction imparfaite, il serait préférable de ne pas traduire mais d'expliquer le mot en question (Usunier, 2001).

Confusion entre « langue » et « culture »

Dans les recherches sur la diversité culturelle dans les équipes internationales, les problèmes 'culturels' qui sont cités sont le plus souvent des problèmes d'ordre linguistique, comme l'exemple suivant le montre : « parfois les différences culturelles créent de l'incertitude dans les processus de travail car les membres de l'équipe ne sont pas certains qu'ils se soient exprimés clairement ou qu'ils aient parfaitement compris les autres » (Schweiger et al. 2003 : 133) . Il est souvent le cas que des questions de langue sont occultées et le problème de communication – qui pourrait être réglé s'il était identifié et analysé – est considéré comme un problème de 'malentendu culturel'.

La recherche : une enquête en entreprise

La diversité des langues dans les équipes dirigeantes multilingues

Intéressée par la recherche dans le domaine de la gestion, j'ai choisi comme champ d'investigation la diversité linguistique dans les équipes. L'objectif du projet de recherche était d'identifier les meilleures pratiques pour gérer la diversité des langues dans un environnement professionnel multiculturel. J'ai réalisé une enquête dans une entreprise multinationale en Europe (Kassis-Henderson, 2007). Trente-cinq cadres dirigeants responsables d'équipes internationales étaient invités à participer dans le projet de recherche ; dix-huit ont répondu favorablement. La durée des entretiens, par téléphone ou vidéoconférence, était entre 30 et 45 minutes. Les cadres avaient le choix entre le français et

l'anglais pour répondre aux questions et parfois les deux langues étaient utilisées au cours d'un entretien.

Les questions principales posées dans le guide d'entretien étaient :

Comment la diversité linguistique est-elle gérée dans l'équipe ?

Quelles politiques et pratiques ont été adoptées pour faciliter l'interaction et la coopération ?

Quelles sont les conséquences de l'utilisation de l'anglais comme langue de travail ?

Quelles sont les autres langues utilisées, et à quelles occasions ?

Quels sont les facteurs qui empêchent la formation d'un esprit d'équipe et de bonnes relations entre les membres ?

Quelles sont les difficultés spécifiques des anglophones et celles des représentants d'autres communautés linguistiques ?

Un élément qui est pertinent dans le contexte de cette communication est la réaction de surprise des cadres contactés. Ils ne s'étaient jamais posé les questions que je leur posais, et à la fin des entretiens, ils étaient plusieurs à m'exprimer leur reconnaissance de leur avoir donné l'occasion de réfléchir à leurs pratiques et à leurs attitudes concernant l'utilisation des langues dans leur travail quotidien.

Résultats de l'enquête

Recommandations / Implications pour les équipes

Ne pas négliger le facteur langue

Dans la mesure où l'adoption d'une langue commune ne conduit pas nécessairement à des interactions personnelles harmonieuses, les membres d'une équipe devraient discuter ouvertement des processus de communication. La diversité des langues au sein d'une équipe devrait être considérée comme un atout. Elle constitue une occasion d'améliorer la dynamique interne de l'équipe.

Mettre au point ses propres pratiques de communication et de langage

Les différents aspects du processus de communication doivent être analysés par les chefs d'équipe qui devraient :

- décider de la langue ou des langues à utiliser au sein de l'équipe (une seule langue, une juxtaposition de plusieurs, des langues différentes selon les personnes présentes) ;

- décider des procédures et du style (formel ou informel, types de réunions et d'échanges, recherche d'un équilibre entre le parler et l'écrit) ;
- déterminer les canaux de communication ;
- peser les avantages et les inconvénients des différentes technologies de communication pour l'équipe : vidéoconférences, courriels (considérés comme trop directs ou égalitaires si l'on attache de l'importance à la hiérarchie), téléphone ;
- admettre que les membres d'équipes à langues multiples négocient leurs propres conventions linguistiques dans le processus d'interaction, que s'instaurent des normes de comportement et d'interaction verbale et que se manifeste un style particulier d'anglais « internationalisé » au sein d'équipes dont les membres travaillent dans plusieurs langues (Firth, 1990).

Utiliser un code verbal élaboré

Plus la diversité du groupe est grande, plus il est nécessaire d'utiliser un code verbal élaboré, plutôt que simplifié, et de veiller à ce que le message transmis soit explicite (Bernstein, 1973).

- Vérifier la compréhension, afin que les participants soient d'accord sur ce qu'ils ont entendu, et s'assurer qu'ils en font la même interprétation ;
- Clarifier le message que cherche à transmettre le locuteur.

Les significations qui sont « implicites » pour ce dernier doivent être présentées de manière à ce qu'elles soient compréhensibles pour ceux qui l'écoutent.

Développer les compétences de communication entre les langues

Lors de la formation d'une équipe, éviter de considérer la langue comme une connaissance technique ou mécanique. Outre la connaissance de la langue ou des langues utilisées par l'équipe, les personnes doivent être capables d'interpréter et d'utiliser à bon escient les langages verbaux et non verbaux dans le contexte de leurs interactions, et d'adapter leur usage du langage.

Respecter toutes les langues des membres de l'équipe

Il faut avoir conscience des risques qu'entraîne le choix d'une langue comme langue de travail, dans la mesure où cette décision créera des gagnants et des perdants. Certains utiliseront cette décision comme un instrument de pouvoir, alors que d'autres ne seront pas en mesure de participer aux réunions.

Distefano et Maznewski (2000), parlant des défis que représentent pour les dirigeants les équipes multilingues, soulignent l'importance de valoriser la diversité de langues en élargissant le spectre des interactions au sein de l'équipe, ce qui est bénéfique pour chacun, et pas seulement pour ceux qui n'étaient pas à l'aise avec les modèles dominants. Cette situation favorise une plus grande confiance et de meilleures idées.

Il est donc reconnu que lorsque les membres de l'équipe font l'effort de parler la langue des autres membres, même si celle-ci n'est pas la principale langue de communication, ils contribuent à la solidarité et à la cohésion du groupe. (Kassis-Henderson, 2007)

Développer à l'école les compétences de leadership pour diriger des équipes multilingues en entreprise

Proposition d'un cours de sensibilisation :

apprendre à travailler dans un groupe multilingue

Les travaux entrepris par les étudiants en groupes-projets multilingues fournissent un terrain d'entraînement pour le développement de cette compétence (Kassis Henderson 2006)

mais les résultats d'apprentissage ('learning outcomes') sont mal identifiés et insuffisamment formalisés. Pour développer cette compétence spécifique, la démarche suivante est proposée.

Lors d'un séminaire de lancement de groupes-projets (tel que le 'company consultancy project'), un professeur du Département de Langues et Cultures anime un cours de sensibilisation au travail en groupe multilingue. Pour situer la réflexion dans un contexte d'entreprise authentique, les résultats de la recherche sur la diversité linguistique en entreprise sont présentés comme outil d'analyse des interactions dans des groupes multilingues. Par la suite, des exercices d'observation et de sensibilisation sont proposés pour permettre une prise de conscience des facteurs qui caractérisent les interactions.

Un des objectifs est de sensibiliser les étudiants par rapport à leurs attentes et leurs attitudes vis-à-vis de leurs pairs. A cet égard, les français qui côtoient dans un groupe de travail des étudiants pour qui le français est une langue étrangère sont eux aussi en situation d'apprentissage. Quand il s'agit de parler une langue étrangère ou d'écouter un locuteur non-natif parler sa langue maternelle, le 'background' culturel et linguistique de chacun conditionne ses attentes et ses interprétations au cours des interactions. Un des rôles des professeurs de Langues et Cultures est de contribuer à cette prise de conscience en facilitant et éclairant le processus.

Dans un article intitulé « Communication for Learning across Cultures » Cortazzi et Jin (1997 : 89) proposent un exercice d'observation de la façon dont les étudiants se parlent et s'écoutent et des aspects 'culturels' qui influencent la communication :

« La liste des points à observer : l'intonation, les pauses, les silences, les tours de parole, les façons de poser des questions, les façons de montrer le respect, l'accord ou le désaccord, la place dans le discours du message principal, comment se partagent les avis, quelles sont les attitudes envers l'autorité, quel est le rôle de la mémorisation, l'expression de la créativité et de l'originalité, le degré de l'implicite ou de l'explicite, la façon d'exprimer la critique ».

En utilisant des exercices de ce type dans un contexte d'apprentissage expérientiel, les étudiants apprennent à anticiper les obstacles et tensions et à développer des stratégies qui leur permettront de faciliter les interactions dans des groupes multilingues.

Un scénario hypothétique qui illustre les problèmes de communication qui risquent de se manifester dans une équipe internationale fournit un autre exercice possible de sensibilisation :

« Le Japonais et l'Allemand ne souhaitent pas qu'on leur adresse la parole en utilisant leur prénom. Le Chinois et le Japonais ne souhaitent pas qu'on leur demande d'exprimer une opinion personnelle. Il sera très difficile de retenir l'Allemand et l'Américain dont l'enthousiasme à prendre la parole risque d'interrompre une autre personne. Le Japonais et le Chinois ont du mal à comprendre l'accent de l'Allemand quand celui-ci s'exprime en anglais. Ils ne peuvent pas comprendre l'Américain qui parle de la culture locale aux Etats-Unis comme si tout le monde s'y était déjà rendu. Le Japonais, de peur de faire une erreur grammaticale en public, parle lentement avec beaucoup d'hésitation. Ceci gêne le Danois qui parle rapidement en anglais » (Holden, 2002). Après avoir analysé ce scénario hypothétique, le professeur proposerait aux étudiants de construire leur propre scénario, à partir de l'expérience vécue dans le groupe, non pas en se focalisant sur des comportements nationaux stéréotypés, mais en identifiant les comportements et les attitudes qui gênent ou qui facilitent les échanges.

Culture de travail, Culture d'équipe, Récréation culturelle

Les équipes dans les entreprises et les groupes dans les écoles créent leur propre culture de travail ; il ne s'agit pas pour les membres du groupe de s'adapter à la 'culture' dominante du groupe (celle dont les représentants sont les plus nombreux), ou à la 'culture' qui est associée à la langue de travail du groupe conduire une réunion à la française parce qu'ils sont en France ou parce que le français est la langue du travail, ou 'réunion' à l'anglo-saxon parce que le contexte est 'international' et l'anglais est la langue de travail.

Suite à ses observations des équipes dans les organisations internationales, un chercheur en management interculturel, Nigel Holden (2002 :46) évoque la “récréation culturelle” (cultural recreation) qui caractérise leur fonctionnement. Il préconise un changement conceptuel dans la recherche en management interculturel qui consiste à abandonner « une perspective hiérarchique d’influence, de compromis et d’adaptation, et d’adopter une perspective d’apprentissage interculturel collaboratif » (Holden 2002: 306).

A la fin du groupe-projet, une séance de débriefing, animée par un professeur de Langues et Cultures, permet d’identifier les comportements langagiers qui favorisent le travail collaboratif du groupe ou qui, au contraire, en entravent le fonctionnement. En termes de ‘learning outcomes’ cette expérience formatrice aura permis aux étudiants d’acquérir les outils conceptuels qui leur permettront d’analyser des situations futures dans un contexte professionnel international et multilingue.

Conclusion

Cette communication a montré dans quelle mesure les Départements de Langues et Cultures ont le potentiel de contribuer à renforcer la capacité des étudiants à travailler dans un environnement international et multilingue et à apprendre à travailler avec des personnes de cultures très diverses. Elle a également montré que, en faisant des recherches empiriques dans des contextes professionnels, les professeurs de ces départements seront mieux en mesure d’identifier, de catégoriser et de présenter des stratégies aux étudiants (en ce qui concerne, par exemple, le choix de la langue de travail, le rôle des autres langues ou le partage des mêmes règles du jeu). Ceci nous permettrait de les sensibiliser à la communication en situation réelle et de leur offrir les moyens de développer des compétences spécifiques. Avec des outils conceptuels à l’appui, les étudiants seront ainsi capables d’analyser les interactions dans leurs équipes de travail à l’école et d’identifier les stratégies et comportements susceptibles de créer des tensions et problèmes, et ceux susceptibles de faciliter les échanges dans une atmosphère de travail harmonieuse. Notre analyse a montré qu’il ne suffit pas d’être anglophone pour savoir coopérer efficacement dans une équipe multilingue dont l’anglais est la langue de travail, ni d’être francophone dans une équipe qui travaille en français.

Les compétences linguistiques seules - « le niveau de langue » - ne suffisent pas. En mettant l’accent sur les stratégies de communication et les compétences pragmatiques, la citation suivante de C. Nickerson confirme les propositions esquissées dans cette communication :

« plutôt que de se focaliser sur la compétence linguistique, c'est-à-dire de vouloir que l’anglais parlé par les locuteurs non-natifs soit le plus proche possible de l’anglais parlé par

les anglophones, il faudrait concentrer nos efforts sur l'enseignement de stratégies rhétoriques et leur réalisations linguistiques qui ont été définies comme des stratégies efficaces suite aux recherches sur les genres divers utilisés dans la communication dans le monde des affaires » (Nickerson 2005 : 5).

Un environnement multilingue offre donc aux professeurs dans les Départements de Langues et Cultures des perspectives de recherches dans le domaine du management et offre aux étudiants un terrain d'entraînement avant leur entrée dans l'univers multilingue des entreprises internationales.

Références

- Bernstein, B.B. "Language and socialization." (1973) in N. Minnis (ed), *Linguistics at large*. St Albans, Hertfordshire: Paladin, pp. 225-242.
- Cortazzi, M. & Jin L. (1997). "Communication for learning across cultures".
In D.McNamara and R.Harris (Ed.), *Overseas students in higher education, Issues in teaching and learning* (pp.76-90) London: Routledge
- DiStefano, J.J. and Maznevski, M.L.(2000) "Creating Value with Diverse Teams in Global Management", *Organizational Dynamics*, 29, 1, 45-61.
- Feely, A.J., and Harzing, A-W. (2003) "Language Management in Multinational Companies", *Cross-cultural Management*, 10, 2, 37 – 52.
- Firth, A. "Lingua Franca negotiations: towards an interactional approach", in *World Englishes - Journal of English as an International and Intranational Language*, 9, 3, (Winter 1990) Pergamon press, 269 – 281.
- Fredriksson, Barner-Rasmussen, Rebecca Piekari, (2006) "The multinational corporation as a multilingual organization : The notion of a common corporate Language"
- Glaister, K.W., Husan, R., and Buckley, P.J. "Learning to manage international joint ventures", *International Business Review*, 12, 1, 2003 (February), 83 – 109.
- Gudykunst, W.B. *Bridging Differences. Effective Intergroup Communication*. Sage Publications, 1991.
- Gumperz, J.J. (2003) "Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective." In D. Schiffrin, D.Tannen and H.E. Hamilton (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, Blackwell Publishing, paperback edition, pp.215 – 228.
- Gumperz, J. (1982) *Language and Social Identity*, Cambridge University Press.
- Holden, N.J. (2002) *Cross-cultural Management : A Knowledge Management Perspective*. London, Financial Times/Prentice Hall

- Holden, N.J. (1992) "Management, Language and Euro-communication, 1992 and beyond." In M.Berry (ed.), *Cross Cultural Communication in Europe*, Turku, Finland: Finnish Institute for European Studies, pp 40 – 57.
- Jensen, K. (2001) "International Business" In B. Macfarlane & R. Ottewill (Ed.) "*Effective learning & teaching in business & management*" pp123-137
London: Kogan Page
- Kassis Henderson, J. (2007), "Les équipes dirigeantes multilingues", in Bournois F., Duval-Hamel J., Roussillon S., Scaringella J-L. (eds), *Comités exécutifs. Voyage au coeur de la dirigeance*, Éditions d'Organisation, pp. 493-498.
- Kassis Henderson J. (2006), "Multicultural student groups: a training ground for international management teams", in Joanneum F. H. (ed.), *Proceedings of the LTG Conference, 'Implications for learning and teaching in a globalised world', 2006, April 6-7, Graz, Austria.*
- Kassis Henderson, J. (2005) "Language diversity in international management teams" in *International Studies of Management and Organisation*, 35, 1, 66-82.
- Lagerstrom, K., and Andersson, M.(2003) "Creating and sharing knowledge within a transnational team – the development of a global business system." *Journal of World Business*, 38, 84- 95.
- Marschan-Piekkari, R., Welch, D. & Welch L. (1999) 'In the shadow : the impact of language on structure, power and communication in the multinational', *International Business Review* 8 : 421-440, Pergamon
- Marschan, R., Welch D. and Welch L., (1997) 'Language : The Forgotten Factor in Multinational Management', *European Management Journal*, Vol 15 No 5, 591 – 598.
- Maznevski, M.L., and Chudoba, K.M. (2000) "Bridging Space Over Time: Global Virtual Dynamics and Effectiveness," *Organization Science*, 11, 5, 473- 492.
- Nickerson, C. (2005). English as a lingua franca in international business contexts. *English for Specific Purposes*, 24 (4), 367-380.
- Pan,Y., Wong Scollon, S., and Scollon R., (2002) *Professional Communication in International Settings*, Oxford, Blackwell
- Schneider, S.C. and Barsoux, J-L. (1997) *Managing across cultures*, Prentice Hall, Europe
- Scollon, R., and Scollon, S.W. (1995) *Intercultural Communication: A Discourse approach*, Oxford, Blackwell

- Scollon, R. and Scollon S.W. (2003) “Discourse and Intercultural Communication”, in *The Handbook of Discourse Analysis*, Schiffrin, D., Tannen D. and Hamilton H.E.(Eds), Blackwell Publishing, (paperback edition), pp. 538 – 547.
- Schweiger, D.M., Atamer T., and Calori, R. (2003) “Transnational Project teams and Networks: Making the Multinational Organization more effective”, *Journal of World Business*, 38, 127 – 140.
- Steiner, G., *After Babel*, (1975) Oxford: Oxford University Press
- Usunier, J-C, (2001) ‘La négociation face aux barrières du langage’ *Revue Française de Gestion* (sept – oct 2001), pp. 39 – 50
- Welch, D., Welch, L. and Marschan-Piekkari, R. “The Persistent Impact of Language on Global Operations”, *Prometheus*, Vol. 19, No.3, (2001), 193-209.

UN APPEL AUX NOUVELLES EXIGENCES DE COMPETENCE EN ANGLAIS : QUEL NIVEAU ? QUELLES EVALUATIONS ?

David Horner

ENSAE

Introduction

Depuis plusieurs années, la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI) insiste, pour obtenir son diplôme d'ingénieur, sur l'obtention d'un niveau B2+ en anglais sur le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) ; ce niveau devant être attesté par un organisme extérieur neutre et reconnu :

« [...] La CTI estime [...] indispensable de donner aux élèves ingénieurs une formation qui les confronte de manière pratique à la dimension internationale et exige à ce titre un niveau minimal en anglais pour la délivrance du diplôme. Les recommandations portent sur les points suivants :

- La maîtrise *convenable* de l'anglais, attestée par un test reconnu
- La possibilité de se perfectionner dans une seconde langue étrangère. *Si une deuxième langue étrangère est intégrée au cursus, elle doit faire l'objet comme l'anglais d'une certification externe.*

[...] Le niveau minimum d'anglais requis à l'issue d'une formation d'ingénieur est le niveau B2+ défini par le « Cadre européen commun de référence pour les langues » du Conseil de l'Europe. Ce niveau doit notamment être évalué et attesté par un examen ou un test de langues reconnu, par exemple 750 au TOEIC, 550 au TOEFL (213 pour la version informatique : CBT), grade C au FCE ...

Pour la ou les autres langues intégrées au cursus, *leur niveau devrait être B1.* »

En annexe du même document paraît un tableau qui donne une plus grande reconnaissance à d'autres tests, souvent apparus depuis :

TESTS	CECRL		Traduction indicative des exigences CTI	
	Niveau B1	Niveau B2	FC B2	FI B2+
TOEIC	405-600	605-780	600	750
TOEFL(paper)	300-500	503-565	500	550
TOEFL (CBT)	126-175	176-235	176	213
TOEFL (IB)	40-61	62-84	62	80
BULATS	40-59	60-74	60	70
IELTS	3,5-4,5	5-6	5	6
Cambridge	PET	FCE		
CELS/BEC	Preliminary	Vantage		

Très bien : il est reconnu que, au vue de la globalisation du métier, un niveau « convenable » en anglais est essentiel. S'il est évident que la maîtrise d'une autre langue étrangère est un atout majeur, l'accent est mis fermement sur la maîtrise de l'anglais. Mais, cela dit, il nous reste deux questions de fond :

- La définition de « maîtrise *convenable* », et si les niveaux recommandés correspondent à cette définition. Nous en reparlerons plus loin dans la première partie de cet article.
- Si oui ou non – et si oui jusqu'au quel point ? - les tests recommandés satisfont les exigences de cette même définition. C'est le sujet de la deuxième partie de l'article.

On peut – et à mon sens on doit – également se pencher sur l'adéquation entre les tests recommandés et les contenus des cours de langue, lesquels ne sont plus, depuis longtemps d'ailleurs, dans beaucoup de cas, des cours de langue tels que l'on les imagine traditionnellement. Je n'ai rien contre ; au contraire, il existe de très bonnes raisons pour qu'il soit ainsi et le culturel et l'interculturel sont des notions très valides pour les entreprises. Mais comment évaluer des cours de langues qui ne le sont plus ?

Par ailleurs, depuis l'instauration des niveaux à atteindre par le CTI, de nouveaux programmes de l'Education nationale, avec leurs propres exigences des niveaux à atteindre au collège et au lycée sont parus . Il me semble essentiel aussi de prendre en compte le niveau de sortie visé par les programmes. Nous en reparlerons dans un deuxième temps dans la première partie de l'article.

La question du niveau

1. Maîtrise « convenable »

Il y a trois façons de voir si le niveau B2+ satisfait les exigences de l'ingénieur « à la dimension internationale » :

- En considérant les descripteurs du CECRL.
- En regardant ce que font les grandes écoles
- En cherchant à savoir ce que pensent les entreprises recruteurs d'ingénieurs à l'international.

1.1. En considérant les descripteurs du CECRL.

Selon le CECRL, au niveau B2, une personne « peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. [Elle] peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de tension ni pour l'un ni pour l'autre. [Elle] peut [également] 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. »

On peut considérer que cela correspond, effectivement, à un niveau *minimum* pour tout homme ou femme d'affaires. Ce qui manque dans une pratique fréquent de la langue en milieu professionnel probablement, sont :

- Toute référence aux spécificités de l'écrit (les mèls, bien entendu, mais aussi et surtout des rapports), et à la compréhension de l'oral (des appels téléphoniques, des réunions, assister à des présentations ...).
- Le niveau exigé pour la compréhension écrite me semble en-dessous du niveau requis pour remplir un rôle de manager dans une grande entreprise : suffit-il de simplement comprendre *l'essentiel* ?

Plus de détails sont fournis ailleurs par le CECRL :

- En ce qui concerne la compréhension écrite : « 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. »
- En ce qui concerne la compréhension de l'oral : « 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 [aussi] comprendre la plupart des émissions de

télévision sur l'actualité et les informations [et] la plupart des films en langue standard. »

- En ce qui concerne l'expression écrite : « 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. »

Encore une fois, au premier abord, le niveau semble convenir aux exigences minimum des entreprises. Mais :

- ❖ Le manager de haut niveau sera sans doute appelé à comprendre des textes complexes sur des sujets qui ne sont pas forcément de son domaine d'expertise.
- ❖ Il sera sans doute exposé à des présentations qui sont longues, soit, mais pas forcément bien structurés, ou où les articulations ne sont pas explicites ; où l'implicite est très présente.
- ❖ Il sera sans doute amené à rédiger des rapports sur des sujets complexes où il doit développer son point de vue, et où il sait adapter un style approprié à la situation, au type de document et aux lecteurs éventuels (collaborateurs, mais aussi hommes et femmes politiques, les médias – aux conférences de presse -, le comité de direction, les partenaires industriels ...).

Or, toutes ces exigences sont au niveau C1, auquel il « peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. [Il] peut [également] s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots [et] utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. [Il] 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. »

Cette dernière phrase, me semble-t-il, est particulièrement pertinente, car elle décrit de façon assez succincte les exigences d'organisation – qu'elle soit à l'oral ou à l'écrit – qui sont celles de la vie professionnelle des managers. Et tout ceux qui ont eu à lire les rapports de stage et autres textes longs produits par nos élèves savent, comme moi, que les « règles » de l'organisation de discours ne sont pas les mêmes en français et en anglais.

Jusqu'ici, nous avons donné l'impression que la description de l'expression orale était adéquate. Cependant, si l'on regarde les descripteurs plus fins du CECRL, on trouve qu'au niveau B2, la personne :

« Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente. » Ce qui semble être, effectivement, le minimum requis.

« Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même. » Eviter les malentendus, mais aussi, ne pas déranger son interlocuteur par la présence trop évidente de fautes.

« Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses. » Mais les réactions face à l'hésitation sont à la fois culturelles et personnelles ; et trop d'hésitation conduit à une mauvaise impression des capacités du locuteur.

« Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc. » Deux choses ici me gênent : l'emploi de « sans élégance », et « sur un terrain familier ». Manquer d'élégance dans un contexte professionnel délicat peut conduire à des conséquences très graves ; et, tout comme pour l'écrit, le manager de haut niveau ne peut se contenter de pouvoir s'exprimer de façon satisfaisante que sur les terrains familiers.

« Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention. » S'il est vrai que les natifs ne se servent la plupart du temps qu'un nombre restreint d'articulateurs – *and, but, so, then, because, when* – cela n'est pas nécessairement le cas dans des situations plus formelles d'un discours ou d'une présentation professionnelle.

Encore une fois, nous pensons que le niveau C1 est ainsi le niveau approprié dans les contextes professionnels auxquels nos élèves risquent de se retrouver confronté assez rapidement dans leurs carrières de managers à l'international. Au niveau C1, une personne :

« a une bonne maîtrise d'une grande gamme de discours parmi lesquels il peut choisir la formulation lui permettant de s'exprimer clairement et dans le registre convenable sur une grande variété de sujets d'ordre général, éducationnel, professionnel ou de loisirs, sans devoir restreindre ce qu'il/elle veut dire. [Elle] maintient constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares, difficiles à repérer et généralement autocorrigées quand elles surviennent. [Elle] peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. Seul un sujet conceptuellement difficile est susceptible de gêner le flot naturel et fluide du discours.

[Elle peut aussi] choisir une expression adéquate dans un répertoire courant de fonctions discursives, en préambule à ses propos, pour obtenir la parole ou pour gagner du temps pour la garder pendant qu'il/elle réfléchit [, et] produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation. »

C'est le niveau C1 qui est dénommé « utilisateur autonome », par contraste au niveau B2, ou le locuteur n'est que « indépendant » : « Ce niveau semble être caractérisé par le bon accès à une large gamme de discours qui **permet une communication aisée et spontanée** comme on le verra dans les exemples suivants : *peut s'exprimer avec aisance et spontanéité presque sans effort. A une bonne maîtrise d'un répertoire lexical large dont les lacunes sont facilement comblées par des périphrases. Il y a peu de recherche notable de certaines expressions ou de stratégies d'évitement ; seul un sujet conceptuellement difficile peut empêcher que le discours ne se déroule naturellement.* »

1.2. En regardant ce que font les grandes écoles

Il est intéressant de noter que la Community of European Management Schools (CEMS) a opté d'exiger un niveau C1. Cette décision prête force à mon argument : le niveau B2 est peut-être, effectivement, le niveau minimum requis, mais il n'est pas « convenable ».

ORAL PROFICIENCY

	CONTENT MANAGEMENT
C1	Can give a clear, well-structured presentation of a complex subject, expanding and supporting points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples.

	Can handle questions well, responding spontaneously and almost effortlessly.
	FORMAL DISCUSSIONS IN MEETINGS
B2+	Can get involved in discussions, identifying accurately arguments supporting and opposing points of view. Can express his/her ideas and opinions with precision, present and respond to complex lines of argument convincingly.
	SPOKEN FLUENCY
B2+	Can communicate spontaneously, often showing remarkable fluency and ease of expression in even longer complex stretches of speech.
	COHERENCE AND COHESION
C1	Can produce clear, smoothly-flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
	VOCABULARY RANGE
C1	Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; little obvious searching for expressions or avoidance strategies. Good command of idiomatic expressions and collocations.
	GRAMMATICAL ACCURACY
B2+	Good grammatical control; occasional "slips" or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and can often be corrected in retrospect.
	PHONOLOGICAL CONTROL
B1	Pronunciation is clearly intelligible even if a foreign accent is sometimes evident and occasional mispronunciations occur.

WRITTEN PROFICIENCY

	BUSINESS REPORTS AND MEMOS
C1	Can write clear, well-structured expositions of complex subjects, underlining the relevant salient issues. Can expand and support points of view at some length with subsidiary points, reasons and relevant examples.
	COHERENCE AND COHESION
C1	Can produce clear, smoothly-flowing, well-structured text, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
	VOCABULARY RANGE
C1	Has a good command of a broad lexical repertoire allowing gaps to be readily overcome with circumlocutions; few avoidance strategies. Good command of idiomatic expressions and collocations.
	LANGUAGE ACCURACY
B2+	(O) Can produce clearly intelligible continuous writing which follows standard layout and paragraphing conventions. Spelling and punctuation are reasonably accurate but may show signs of mother tongue influence. (G) Good grammatical control; occasional "slips" or non-systematic errors and minor flaws in sentence structure may still occur, but they are rare and do not interfere with comprehension.

Par ailleurs, la CEMS a pris trois décisions annexes intéressantes :

- Celle de définir les capacités orales et écrites selon des descripteurs liés aux exigences directes du monde du travail.
- Celle de ne pas chercher un niveau unique pour chaque sous-compétence – même si un niveau global de C1 est exigé.

- Celle de ne pas se fier uniquement à l'évaluation indirecte, mais d'incorporer obligatoirement une évaluation directe de l'écrit et de l'oral.

Il est aussi à noter que les écoles membres de Paris Tech - dont fait partie HEC, Polytechnique et l'ENSAE – réfléchissent également sur la possibilité d'augmenter le niveau d'anglais requis.

1.3. En cherchant à savoir ce que pensent les entreprises recruteurs d'ingénieurs à l'international.

Il semblerait, d'après une étude menée par ETS Europe-France auprès de 164 écoles d'ingénieurs et écoles de commerce, le score moyen des élèves est de 754 points, en progression depuis 1997, mais encore jugé insuffisant par les employeurs, pour qui : « Le niveau d'anglais demeure globalement insuffisant, *surtout à l'oral.* »

Si cette enquête montre bien que les entreprises ne sont pas satisfait du niveau oral de nos élèves, elle donne par ailleurs à réfléchir sur le niveau global atteint dans nos écoles. Etant donné que dans la mienne, la moyenne du dernier TOEIC était de 858, on doit penser qu'il y a un nombre important d'élèves qui sont largement en-dessous du niveau requis.

2. Niveau baccalauréat

Depuis l'introduction des nouveaux programmes en 2004, le niveau requis à l'issue de la classe de la terminale est également B2 :

Enseignement obligatoire	LV1	LV2
Compréhension de l'oral	B2	B1/B2
Interaction orale	B1/B2	B1
Expression orale	B2	B1/B2
Compréhension de l'écrit	B2	B1/B2
Expression écrite	B2	B1/B2

Dans les meilleures écoles, le niveau B2 est exigé à la sortie de l'école, c'est-à-dire, après deux ans de classes préparatoires et trois ans en grande école. S'il est vrai que l'on peut intégrer certaines écoles directement après le Bac, les élèves passent tout de même entre trois et cinq ans à continuer à apprendre l'anglais après avoir quitté le lycée : pour atteindre le même niveau de compétence ! Est-ce une exigence digne des Grandes écoles de demander à leurs élèves de stagner en anglais pendant leur scolarité ?

Or, il est vrai que tous nos élèves n'ont pas pris anglais comme LV1, mais on voit bien dans le tableau ci-dessus que, même en LV2, le niveau exigé à la sortie du lycée est B1/B2.

Et même si on voit le niveau B2 plus comme une ambition que comme une réalité, il n'empêche pas que l'Education nationale applique déjà le barème, et que bientôt elle va devenir la norme. Peut-on, dans ce cas, rester avec si peu d'ambition ?

3. Conclusions

1. La validation externe de la LV2 à un niveau B1 ne semble pas être passée dans les mœurs.
2. Si on regarde de près les descripteurs du CECRL, alors que l'on puisse imaginer qu'un niveau *minimum* de maîtrise de l'anglais soit un niveau B2+, le niveau global *convenable* semblerait être plutôt un niveau C1.
3. Cela dit, il est probable qu'il soit à la fois plus réaliste et plus utile de découper ce niveau global en sous-compétences, dont certaines puissent être à des niveaux inférieurs à C1.
4. Et ceci d'autant plus que, dans un avenir très proche – si nous n'y sommes pas encore – le niveau sortie du lycée va être B2.

5. Et que ces sous-compétences reflètent l'environnement dans lequel l'élève va s'insérer après l'école.
6. Et que parmi ses sous-compétences, il y en a que l'on doit évaluer de façon directe : les compétences expression de l'orale et de l'écrit.

2. La question de l'évaluation

2.1. L'évaluation indirecte suffit-il ?

Le CTI demande à ce que les cours de langue préparent les élèves à « confronte[r] de manière pratique la dimension internationale. » Ce qui soulève un certain nombre de problématiques :

1. Les types de cours dispensés, sont-ils adaptés, à la fois, aux exigences de la dimension internationale (par exemple, l'interculturel), à celles des entreprises (par exemple, la compétence à l'expression orale, ou à l'écrit), et à celles des tests que l'on fait passer aux élèves ?
2. Le type de test utilisé pour évaluer les élèves, a-t-il un effet de retour positif sur l'enseignement des langues ; c'est-à-dire, dans le sens désiré pour confronter la dimension internationale (y compris celles des entreprises) ?

Si on garde en tête ces deux problématiques, deux éléments mettent en cause l'attitude « tout TOEIC » qui caractérise les Grandes écoles :

1. Suivant le CECRL, selon le MEN, les compétences en langue se divisent non pas en quatre, mais en 5 composants : la compréhension de l'oral, *l'interaction orale*, l'expression orale, la compréhension de l'écrit, et l'expression écrite. Or, si l'on peut prétendre que les nouvelles versions (toutefois optionnelles) du TOEIC (ou du TOEFL) évaluent l'expression orale, on ne peut faire de même en ce qui concerne l'évaluation de l'interaction.

D'ailleurs, on peut constater l'influence néfaste de ce manque d'évaluation à l'orale – et ce malgré les efforts importants en cours de langue – dans les remarques des entreprises. Ce n'est donc pas étonnant de remarquer que la CEMS ait opté pour une évaluation directe de l'écrit et de l'oral, y compris, pour ce dernier, dans son aspect interactionnel.

2. Alors, que faire ? Les tests du type TOEIC ou TOEFL évaluent la compétence de façon indirecte où l'on extrapole à partir des résultats obtenus aux QCM pour donner un niveau global qui est censé comprendre les deux composants de l'expression orale. Ainsi, il n'y a pas d'exigence de performance, permettant ces tests d'être corrigés quasi automatiquement, ce qui minimise l'erreur humaine et augmente la fiabilité des tests. Mais on peut douter de leur validité.

A l'instar de ce type de test, il existe l'évaluation directe, laquelle mesure la performance, et dont les exemples les mieux reconnus sont les examens de Cambridge. Mais la correction de l'expression écrite et orale demandent l'intervention de correcteurs humains, ce qui augmente le risque de l'erreur humaine. Ainsi, on augmente la validité de l'évaluation en réduisant sa fiabilité. D'ailleurs, les évaluations de la performance sont moins économes en temps et en coûts.

2.2. Conclusions

1. Vu la discussion dans la première partie, et ce que l'on vient de dire, il me semble que l'utilisation de tests d'évaluation comme le TOEIC et le TOEFL soit totalement inappropriée. Ce n'est pas ainsi que l'on va augmenter le niveau oral des élèves tant demandé par les entreprises recruteurs.
2. Doit-on donc se retourner vers les examens de Cambridge, qui, eux, évaluent l'expression orale et l'expression écrite de façon directe ? Ce n'est pas évident. Un avantage de poids est que – tout en donnant un niveau global unique - ils fournissent également un profil par épreuve. L'élève peut ainsi identifier là où il est le plus faible. Et il existe des examens de type anglais des affaires et certaines écoles les utilisent depuis longtemps et en sont très satisfaites. Force est de constater, cependant, qu'ils ne demandent pas forcément aux élèves d'accomplir des tâches assez proches du monde du travail. C'est pour cette raison que la CEMS a opté de créer son propre examen.
3. Alors, que faire ?
 - Cesser d'utiliser les tests indirects.
 - Dans l'immédiat, préférer les examens de Cambridge, en particulier le BEC Higher.
 - Réfléchir – au sein de l'UPLEGESS et/ou de la CTI – sur la création d'examens plus adaptés. (Soit dit, en passant, que Cambridge est prêt à coopérer dans ce genre d'exercice, car n'est pas expert en évaluation qui veut).

3. Vers des solutions ?

Toutes les Grandes écoles ont le devoir de :

- Préparer correctement leurs élèves au monde du travail qui les attend après l'école.
- Former les élèves capables de fonctionner efficacement en entreprise.

Si, depuis longtemps, il est communément admis que ces deux exigences passent en partie par la maîtrise de l'anglais, je suis d'avis qu'il est largement le temps d'augmenter les exigences du niveau.

Par ailleurs, étant donné que les employeurs continuent de se plaindre du niveau oral des élèves, il me semble important de mener une réflexion en profondeur sur l'évaluation du niveau de l'expression de l'oral de nos élèves.

Il y a, bien sûr, des contraintes, parfois très fortes :

- L'inertie : le tout TOEIC est ancré dans les mœurs des écoles aussi bien que dans les entreprises. Il faudrait un travail important de formation – de propagande, presque – pour convaincre les DRH qui recrutent et les Directeurs d'Ecole qui ont le souci de plaire aux recruteurs de changer de mode d'évaluation. Et qui osera être le premier ? Et pourtant, je suis assez choqué que les écoles acceptent le dictat des employeurs en ce qui concerne l'évaluation des langues, alors que pour les autres matières je ne suis pas aussi convaincu que les employeurs auraient leur mot à dire.
- Le coût : qui dit évaluation directe dit coût plus élevé ; il faut former et payer les examinateurs ou l'organisme qui fournit l'examen. Il faudrait donc que les écoles soient prêtes à mettre la main dans la poche ... ou de contraindre leurs élèves à le faire.

- Les risques. Il ne faut pas oublier que, l'évaluation directe étant plus difficile que l'évaluation indirecte, on risque de voir augmenter le taux de non réussite. Si on veut palier à cela, alors il faudrait augmenter le nombre d'heures de cours de langue, une demande qui a peu de chances d'aboutir.
- L'anglais LV2 et les élèves non-francophones. Nos élèves sont assez nombreux d'avoir opté pour anglais comme LV2 afin de profiter des petits groupes pour les autres langues. Ceux-ci, tout comme les élèves étrangers, pour lequel très souvent le français était le premier LV2, auront un effort supplémentaire à faire avec un plus grand risque qu'ils échouent à l'examen d'anglais. C'est vrai et c'est regrettable, mais est-ce un service à les rendre de les lâcher sur un marché de travail où une bonne maîtrise de l'anglais est obligatoire sans qu'ils aient vraiment atteint le niveau nécessaire pour bien fonctionner ?

LES DEPARTEMENTS LANGUES DANS LA STRATEGIE DES GRANDES ECOLES : POSITIONNEMENT ET ENJEUX

Céline Davesne,

GROUPE ESC ROUEN

Face au nouveau contexte dans lequel les Grandes Ecoles évoluent aujourd'hui, internationalisation marquée et globalisation de l'offre de formation, de nouveaux enjeux et défis s'offrent aux Départements Langues. C'est ainsi que nous les nommerons dans cette communication, même si l'enquête menée dans le cadre du GEM montre qu'il n'existe pas de consensus sur ce point. Nous postulons que ces derniers sont soumis aux mêmes objectifs et aux mêmes pressions que les autres Départements dits disciplinaires et qu'ils se doivent d'être en phase avec les stratégies institutionnelles, faute de quoi, leur existence se verrait menacée. Nous avons choisi de répondre à deux questions posées comme axes de réflexion dans le cadre de cette 3^{ème} journée d'études du groupe GEM. La première nous interroge sur les objectifs de nos départements et la seconde sur la cohérence existant avec la stratégie de l'Ecole.

Nous souhaitons aborder ici la manière dont le Département Langues, Cultures et Société (LCS) s'efforce de répondre aux attentes du Groupe ESC Rouen dans ce contexte. Nous baserons notre réflexion et nos analyses sur le plan *Ambition 2012* du Groupe ESC Rouen qui définit le plan stratégique de l'Ecole pour la période 2008-2012, et fixe les principales actions à mener dans les cinq prochaines années pour atteindre l'objectif global qui est de figurer parmi les 25 premières institutions européennes de formation au management. Nous tenterons de répondre à ces questions à travers sept grandes thématiques devenues incontournables et qui sont identifiées dans ce document institutionnel comme des éléments de développement et des moyens d'atteindre les objectifs fixés dans notre plan *Ambition 2012*.

Nous nous interrogerons sur la place accordée au LCS dans ce plan. Y est-il fait mention des langues ? Les développements et changements opérés par le LCS lui permettent-ils de trouver sa place dans cette dynamique ? Nous tenterons de démontrer que les Départements Langues font partie intégrante des Ecoles de Management et qu'elles sont sources de nouveaux développements en ligne avec les ambitions et stratégies des Grandes Ecoles.

Nous souhaitons également ouvrir la discussion sur les politiques linguistiques européennes et les outils linguistiques européens (CECR, PEL par exemple) et le rôle qu'ils pourraient ou devraient jouer dans ces enjeux. Comment les Départements peuvent-ils se les approprier et en faire de véritables outils d'ingénierie pédagogique pouvant s'inscrire dans la majorité des 7 thématiques identifiées plus haut ?

1. Le Département Langues, Cultures et Sociétés dans le Plan Ambition 2012

Le tableau ci-dessous reprend d'une part, les sept thématiques identifiées dans le plan stratégique du Groupe ESC Rouen et d'autre part, les actions et projets menés par le Département Langues, Cultures et Société. Cette mise en parallèle permet de visualiser l'adéquation entre les exigences du Groupe et le positionnement du LCS sur chaque axe.

Thématiques identifiées	Actions/axes de compétences du LCS
(1)Engagement dans une politique partenariale	L'objectif ici est entre autres d'offrir plus de visibilité au Groupe. Les actions menées avec le réseau HNI et la Région participent à cette visibilité (cf. thématiques 7 et 5).
(2)Accréditations	Le LCS fait partie des départements audités, et a été sollicité dans le cadre de l'accréditation AACSB pour participer au groupe de travail sur <i>assurance of learning</i> . Notamment pour ses apports à travers le Cadre Européen Commun de Référence et du Portfolio Européen des Langues qui contribuent activement à ce domaine.
(3)Formation initiale	Cœur de métier, tous les départements sont concernés.
(4)Executive Education	<p>Les langues, et plus particulièrement l'anglais, ont fait leur entrée dans le programme de formation continue du Groupe. Un programme sur-mesure a été créé en 2008 suite à un appel d'offre remporté par l'Ecole. Le LCS a été pleinement mis à contribution : analyse des besoins, élaboration de l'offre, présence et participation active lors de la présentation de l'offre au donneur d'ordres, travail en étroite collaboration avec le donneur d'ordres (comités de pilotage, journée clôture...), exécution du contrat.</p> <p>Le LCS est pleinement impliqué dans le montage d'un BADGE pour des ingénieurs France-Télécom/Orange</p>

	<p>(partenariat avec l'ESIGELEC) dans lequel l'anglais est partie intégrante (plusieurs sessions sont déjà planifiées).</p> <p>Un BADGE, destiné aux entreprises qui s'internationalisent, est en cours de création en partenariat avec le réseau Haute-Normandie International.</p>
<p>(5) Acteur du développement économique et social dans sa région</p>	<p>Suite à l'organisation de diverses journées thématiques autour des innovations pédagogiques et de l'enseignement/apprentissage des langues, le LCS a été sollicité par la Région Haute-Normandie pour son expertise en innovations pédagogiques. Le LCS participe désormais activement au développement régional en tant que : membre du comité pédagogique dans le dispositif régional Région-Langues (dans lequel il fait participer près de 50 étudiants internationaux), organisateur d'un colloqueⁱ sur les innovations pédagogiques pour la Région et financé par la Région (sur une proposition du LCS), responsable de la publication des actes de ce colloque (prévue mi-septembre 2009).</p> <p>Une deuxième édition d'un colloque sur les langues ainsi que d'autres projets sont d'ores et déjà en discussion avec la Région Haute-Normandie.</p>
<p>(6) Recherche</p>	<p>Quatre professeurs sont titulaires d'un doctorat (trois professeurs associés et un professeur affilié), et un autre professeur affilié d'une HDR. Trois autres professeurs du département qui ne sont pas titulaires d'un doctorat viennent de publier un article dans une revue classée dans l'AERES.</p> <p>Le LCS participe de façon très active à la visibilité en termes de recherche sous différentes formes : communications dans des conférences nationales et internationales à comités de lecture, publications nationales et internationales dans des revues à comités de lecture, ouvrages et chapitres d'ouvrages.</p>

<p>(7) Identification et développement de domaines d'expertises spécifiques</p>	<p>Les objectifs ici sont de développer et de faire reconnaître les domaines d'expertises spécifiques de la faculté et du Groupe. Parmi les sept domaines identifiés dans le plan stratégique, deux concernent directement le LCS :</p> <p>« Diversité, management interculturel et performance » et « Compétences et didactique du management » où il est question d'apports sur « l'évaluation des compétences dans l'enseignement linguistique ».</p>
<p>Réseau d'alliances et de partenariats</p>	<p>Un partenariat actif est en cours avec Haute-Normandie International et se traduit par des actions concrètes à divers niveaux.</p> <p>Des contacts ont été pris par le LCS avec ce réseau afin d'identifier des entreprises normandes ayant un projet de déploiement international dans le but de créer des <i>business games</i> pour la formation initiale et l'<i>executif education</i>. Le premier a ainsi été créé avec l'entreprise Les Cafés Jeanne d'Arc et a permis de mettre en place plusieurs innovations pédagogiques : venue du directeur de cette PME lors de la première séance pour le lancement du jeu, présence du directeur lors des présentations finales (résultats d'enquêtes, stratégie d'internationalisation...), organisation d'une dégustation de café à l'aveugle (financée par l'entreprise) impliquant près d'une quarantaine d'étudiants internationaux du Groupe.</p> <p>Suite à cette première prise de contact, HNI a demandé au LCS d'organiser un petit-déjeuner destiné aux exportateurs régionaux, intitulé <i>Languages mean Business</i> sur les enjeux des langues dans les entreprises,</p> <p>Le projet de BADGE qui sera développé dans le cadre de l'<i>executive education</i> est également né de ce partenariat. Ce petit-déjeuner offre déjà des perspectives de développements futurs, notamment une interview pour le magazine professionnel <i>Classe Export</i>, distribué au niveau national, sur</p>

les <i>business games</i> comme innovation pédagogique et un article sur la barrière linguistique comme barrière à l'export.
--

2. La recherche : un nouveau défi

A la lecture de ce tableau il apparaît que le Département Langues est à la fois un acteur actif et productif, initiateur de démarches qui s'inscrivent dans la politique stratégique du Groupe. Néanmoins, au niveau notamment de la recherche, les enjeux s'amplifient et les attentes de l'Ecole se réorientent dans une direction dans laquelle le département doit repenser son positionnement.

La recherche est un facteur clé qui joue un rôle essentiel dans au moins trois domaines: les classements des Ecoles au niveau national et international, les accréditations (AACSB, EQUIS...), et donc les choix d'Ecoles des étudiants. Or, dans ce contexte de plus en plus compétitif, les classements (Le Point, l'Etudiant...) ne prennent en compte que les étoiles CNRS, c'est-à-dire les articles publiés dans la section 37 qui couvre les domaines de l'économie et de la gestion. Afin de maintenir son niveau de compétitivité, l'Ecole demande ainsi un changement de culture à l'ensemble de la faculté, qui se comprend à la lecture du contexte et de l'environnement, mais qui représente un véritable défi pour les chercheurs qui ne dépendent pas de cette section 37 (le département LCS n'est d'ailleurs pas le seul concerné).

En effet, comment conserver notre expertise, qui passe nécessairement par des communications dans des colloques et publications dédiés, tout en restant en cohérence avec la stratégie de notre Ecole ? C'est la délicate équation que les chercheurs qui ne dépendent pas de la section 37, et j'inclus ici les chercheurs d'autres départements, doivent résoudre. Outre la question du maintien de notre positionnement et de notre visibilité dans nos domaines d'expertises, se pose également la question de notre légitimité à publier en 37.

Nous n'avons à ce jour pas les réponses dans la mesure où ce changement de stratégie est très récent. Néanmoins, c'est bien ce qui semble être le défi de demain pour les Départements Langues : parvenir à valoriser leur recherche dans une autre section que les sciences sociales, la pédagogie ou bien encore la linguistique. Il serait d'ailleurs intéressant de mener une enquête au sein des Départements Langues des Grandes Ecoles et mesurer cette recherche. Existe-t-il des données sur le nombre de chercheurs dans les Départements Langues, sur le nombre de publications, de conférences auxquelles ces mêmes chercheurs assistent et communiquent ? Quels sont les axes de travail, les objets de cette recherche ? Quels sont les profils de ces chercheurs et leurs conditions de travail ?

A titre d'exemple, dans le Groupe ESC Rouen, les chercheurs, titulaires d'un doctorat, bénéficient de conditions particulières, comme dans les départements disciplinaires, avec un aménagement du temps de travail, qui délimite les temps d'enseignement et de recherche. Ce statut, dit de profil A, est conditionné à des productions de recherche, notamment en termes de nombre d'articles publiés. Dans le cadre de la nouvelle stratégie, ce statut sera réservé aux chercheurs ayant publiés dans des « revues à étoiles » uniquement.

3. Le Cadre Européen Commun de Référence et le Portfolio Européen des Langues : une opportunité pour les Départements Langues

Les politiques et outils linguistiques européens et notamment le CECR et le PEL représentent de véritables atouts pour les Départements Langues à plusieurs niveaux. Dans un premier temps, nous postulons que ce sont avant tout des outils adaptables d'accompagnement au changement.

1.1 Des outils d'accompagnement au changement...

Lorsque le Groupe ESC Rouen a repensé ses programmes d'enseignement des langues, nous nous sommes tout naturellement interrogés sur les politiques linguistiques européennes et plus particulièrement sur le Cadre Européen Commun de Références et le Portfolio Européen des Langues. Une des spécificités de ces outils pédagogiques réside dans l'apparent vide méthodologique qui régit les textes et directives européens les décrivant. Néanmoins, loin de le considérer comme une lacune, nous y voyons un formidable espace de liberté propice à l'innovation pédagogique qui nous a permis de répondre à nos contraintes.

L'analyse de la directive *European Language Portfolio : Directives and Guidelines*ⁱⁱ publiée par la Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg en mai 2004 en est une illustration. Très largement descriptive, cette dernière pourtant dédiée à l'utilisation, est particulièrement ouverte et non directive dans sa formulation ; il est par exemple demandé aux utilisateurs d'accepter de « créer des conditions dans lesquelles les PEL peuvent être utilisés d'une manière efficace ». Quelles sont ces *conditions* ? Que peut-on considérer comme étant une *manière efficace* ? La formulation des points 4.2, 4.4 et 4.6 qui commencent par *faire en sorte que [...]* est tout aussi évasive et laisse ainsi le choix des méthodes et pratiques aux autorités et institutions éducatives. Il en va de même pour le CECR qui, contrairement au *Niveau Seuil* qui définissait des principes méthodologiques, est *ouvert* et *non dogmatique* :

« En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le *Cadre de Référence* se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques

actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement. Il a pour fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage à énoncer de manière aussi explicite et claire que possible leurs propres bases théoriques et leur démarche pratique. Afin de jouer ce rôle, il dresse un inventaire de paramètres, de catégories, de critères et d'échelles dans lesquels les utilisateurs peuvent puiser; cet inventaire peut aussi éventuellement les stimuler à prendre en considération un choix d'options plus large ou à mettre en question les hypothèses traditionnelles sur lesquelles ils fonctionnent et qu'ils n'avaient pas examinées auparavant.»ⁱⁱⁱ

Ainsi le *C.E.C.R.* n'opte pour aucune théorie particulière de l'enseignement/ apprentissage des langues et se justifie par le fait qu' « A l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le *Cadre de référence* lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. »^{iv} Tout le document s'inscrit dans cette démarche de non positionnement : « Soyons clairs : il ne s'agit nullement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses.»^v

Certes, les divers guides et directives qui l'accompagnent, ainsi que le document fondateur (Conseil de l'Europe, 2001), le rattachent très clairement à l'approche dite par compétence et le placent dans la perspective actionnelle. Une recherche d'occurrences dans la version électronique du Cadre Européen Commun de Référence permet d'appréhender l'importance que revêt la notion de compétences. Nous ne dénombrons en effet pas moins de 354 occurrences de *compétence* au singulier et 186 au pluriel, soit un total de 540. De plus, tout le chapitre 5 y est consacré.

Voilà encore un espace de liberté et de créativité délibéré propice à l'innovation sans pour autant être détaché de tous concepts ou notions didactiques. Les politiques linguistiques européennes combinent ainsi lignes directrices et structurantes et flexibilité.

Il est toutefois à noter que l'approche positive que nous développons ici ne fait pas l'unanimité dans le monde de l'éducation. En effet, une enquête menée par la Division des Politiques Linguistiques en 2005^{vi} afin de mesurer l'impact du CECR et son utilisation dans la communauté européenne, laisse apparaître des commentaires qui traduisent une certaine inquiétude face au CECR : « *Some voices warning of the risk to view the CEFR as a prescriptive norm imposed on the European level rather than a descriptive reference framework offered by the Council of Europe. In some situations and for some people, anything that comes from abroad, especially from the EU, is taken as a directive or an*

imposition.^{vii}» Le dossier spécial « *Le Cadre Européen : où en sommes-nous exactement ?* » publié en 2008 dans *Les Langues Modernes* 2/2008, la revue trimestrielle de l'association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public, en donne également plusieurs exemples.

3.2

...en cohérence avec la stratégie de l'Ecole

Ces mises en place pédagogiques répondent aux exigences et aux besoins exprimés par les Grandes Ecoles et s'inscrivent dans la majorité des sept thématiques identifiées dans le plan *Ambition 2012*. Nous reprenons dans le tableau suivant les thématiques auxquelles le CECR et le PEL permettent de répondre directement.

Thématiques identifiées	Actions/Champs de compétences du LCS
(2)Accréditations	<p>Le PEL dans sa fonction de cahier de bord, permet de mesurer la progression pédagogique des étudiants de leur entrée dans l'Ecole jusqu'à leur sortie. La mise en place des tutorats dans le cadre plus large de celle du CECR, permet de mesurer les <i>outputs</i> pédagogiques plusieurs fois pendant le cursus des étudiants à l'Ecole. Nous disposons ainsi d'un outil de mesure qui entre dans le champ d'AACSB.</p> <p>La mise en place du CECR par le LCS est également largement présente dans le rapport remis à EQUIS par l'Ecole.</p>
(3)Formation initiale	<p>Cf. point 3.2</p> <p>Toute la refonte est basée sur les politiques linguistiques européennes et l'introduction du PEL.</p>
(4)Executive Education	<p>La grille d'auto-évaluation du CECR (outil le plus connu et le plus utilisé) est très largement appréciée par les entreprises qui y voient un outil de positionnement intéressant parce que flexible (articulation des différentes compétences) et que les aspects communicationnels sont pris en compte (contrairement au découpage traditionnel). Nous travaillons dans la Commission Jean Monnet du réseau Entreprise Network</p>

	<p>Europe sur un plan de communication dédié aux outils européens auprès des entreprises.</p> <p>Le PEL comme super CV linguistique a également été apprécié par les entreprises et DRH présents au petit-déjeuner <i>Languages mean business</i> et au colloque organisé par le LCS pour la Région Haute-Normandie.</p>
(5) Acteur du développement économique et social dans sa région	<p>Les développements et les réflexions menés autour de l'implémentation du CECR et du PEL ont permis d'organiser les journées thématiques qui ont éveillé l'intérêt de ceux qui sont aujourd'hui nos partenaires.</p>
(6) Recherche	<p>Les politiques et outils européens sont un axe de recherche important dans le LCS et ont fait l'objet de plusieurs articles publiés dans des revues nationales et internationales à comité de lecture (à paraître en 2009) et de nombreuses communications nationales et internationales avec comité scientifique.</p>
(7) Identification et développement de domaines d'expertises spécifiques	<p>Ces thématiques du CECR et du PEL font partie de notre expertise, notamment dans la partie « l'évaluation des compétences dans l'enseignement linguistique ».</p>
Réseau d'alliances et de partenariats	<p>Les développements et les réflexions menés autour de l'implémentation du CECR et du PEL ont permis d'organiser les journées thématiques qui ont éveillé l'intérêt de ceux qui sont aujourd'hui nos partenaires.</p> <p>Ces développements représentent un élément de différenciation, un renouveau dans le discours traditionnel autour de l'enseignement/apprentissage des langues.</p>

4. Conclusion

Cette analyse permet de démontrer que les Départements Langues sont des départements complexes aux ressources multiples et diversifiées qui doivent être identifiés comme des leviers de performance dans les Ecoles, et qui débordent amplement la seule tâche d'apprentissage stricto sensu des langues étrangères. Les compétences linguistiques sont des compétences managériales et les Départements Langues des Grandes Ecoles ont leur rôle à jouer dans la construction de cette compétence essentielle dans le monde de l'entreprise d'aujourd'hui, toujours plus globalisé et internationalisé. Les politiques et outils linguistiques européens sont de véritables outils d'ingénierie pédagogique et un objet de recherche complet qui permettent de répondre aux multiples missions du Département Langues.

EMILE (L'ENSEIGNEMENT DE MATIÈRES INTÉGRÉ À LA LANGUE ÉTRANGÈRE) DANS LES GRANDES ÉCOLES DE MANAGEMENT ... VERS UN REPOSITIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Nancy Armstrong-Benetto

GRENOBLE ECOLE DE MANAGEMENT

Abstract

Les établissements d'éducation supérieure en France, et les Grandes Ecoles de Management en particulier, subissent une pression constante exercée par une économie de marché où des 'produits' (c'est à dire, des programmes, des contenus) sont conçus pour répondre aux attentes de 'consommateurs' (des étudiants, mais également des entreprises) dans une perspective de 'satisfaction client'. L'ultime objectif étant, aussi, de se conformer aux exigences d'organismes internationaux d'accréditation pour se forger un avantage concurrentiel dans ce contexte hautement compétitif.

L'internationalisation, pour ne pas dire mondialisation, de ce marché soulève naturellement des interrogations quant à la place des langues dans les grandes écoles, et de leur implémentation en tant que matière enseignée. Faut-il, en effet, enseigner 'les langues' ou enseigner 'en langues' ?

Une réponse possible à cette question serait une approche de type EMILE (l'Enseignement de Matières Intégrées à la Langue Étrangère – en anglais, CLIL : Content & Language Integrated Learning), qui malgré sa popularité et son succès avéré dans l'éducation primaire et secondaire, est relativement peu connue dans le monde de l'éducation tertiaire. Développée au Canada dans les années 70 – 80 et reconnue comme étant «une méthode innovante pour améliorer la qualité de l'enseignement des langues»⁴, la pédagogie EMILE «*se sert de la langue étrangère pour apprendre le contenu d'une matière et en même temps, le contenu sert de support pour l'apprentissage de la langue*».

Ce type d'approche soulève à son tour plusieurs questions. Tout d'abord, serait-elle envisageable dans le contexte d'une grande école ? et si oui, quels seraient les freins ou les accélérateurs de son introduction ? Quel serait le profil idéal pour ce type d'enseignement ? Serait-ce l'enseignant de langue, de langue maternelle, pédagogue dans l'âme et expérimenté dans la didactique des langues étrangères ; ou bien serait-ce l'enseignant de management (de contenu), également de langue maternelle, spécialiste dans son domaine, reconnu pour ses recherches et ses apports intellectuels dans la matière enseignée ? Enfin et surtout, au centre de ces débats se trouvent les étudiants de nos grandes écoles : sont-ils aptes, dès la première année, à suivre l'enseignement d'une matière de management dans une langue étrangère et, plus fondamentalement, est-ce dans leur intérêt en dehors du cadre classique de l'échange académique ?

Cet article a donc pour objectif d'aborder de manière transversale les défis posés par l'enseignement des langues dans une grande école de commerce, où les méthodes traditionnelles et la didactique linguistique ne suffisent plus à satisfaire les exigences d'un environnement hautement compétitif, orienté vers un marché mondial. Nous tâcherons d'illustrer les nombreuses problématiques de conduite de changement rencontrées dans l'introduction d'un enseignement en langues aux niveaux systémiques, institutionnels et

⁴ * « Plan d'action 2004-2007 pour promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique »
Commission Européenne – Direction Générale de l'Education et de la Culture: © Eurydice

individuels, pour conclure sur la pertinence d'une pédagogie de type EMILE dans les Grandes Ecoles de Management françaises.

Introduction

'Concurrence' et 'satisfaction' : deux mots qui pourraient se suffire à eux mêmes pour circonscrire le contexte dans lequel les enseignants de langue exercent leur métier dans les Grandes Ecoles de Commerce aujourd'hui. Deux mots, qui sont synonymes de la précarité de l'enseignement des langues étrangères dans l'éducation supérieure, et qui régissent le développement des programmes, la stratégie pédagogique de nos établissements, voire l'existence même d'un département des langues dans nos écoles.

Observons qu'aujourd'hui, la concurrence ne se joue plus aux abords de nos classements nationaux des 33 Grandes Ecoles du Chapitre. Dans l'éducation supérieure, la concurrence s'opère au moins à trois niveaux : d'abord géographique – les établissements concourent à l'échelle internationale qui, rappelons-le, ne s'arrête pas non plus aux frontières de l'Europe, mais s'étendent au niveau mondial pour y inclure les Etats-Unis, l'Inde, la Chine...

Par conséquent, la démarcation autrefois assez claire entre les « Grandes Ecoles » (cette spécificité prestigieuse et si 'française' de notre système éducatif) et les « universités » devient progressivement plus floue. En France, nous étudions le commerce et les affaires aussi à la faculté ; et quelle université américaine n'a pas son « college of business » ou son « graduate business school » ?

Enfin, sur ce marché ainsi devenu mondial et pluri-institutionnel, nous assistons également à une course vers « l'AOC » – les accréditations. Une estampille attestant un enseignement dit 'de qualité' et dont le quartet gagnant ISO, EQUIS, AACSB & AMBA est tant convoité par nos établissements. Chaque accréditation apporte avec elle, son lot de contraintes et d'exigences en ce qui concerne le recrutement des enseignants, le niveau et la quantité de production de recherche, la validation des acquisitions d'apprentissage (« assurance of learning ») etc...

Pour ce qui est de la satisfaction (ou devons-nous dire 'insatisfaction' ?), nous connaissons tous le refrain de nos étudiants en première année qui scandent qu'ils n'apprennent rien, qu'autrefois – en prépa – ils étaient totalement bilingues, qu'ils perdent leur niveau, que les cours de langue ne servent à rien.

Or, nous savons aussi que nos étudiants ont tendance à surestimer leur niveau de langue. En effet, nous avons pu, lors des concours d'entrée, vérifier leur capacité de réciter un plan de texte sur un sujet généraliste, appris par cœur. Mais qu'en est-il de leur capacité d'échanger de manière authentique et spontanée dans un contexte imprévu – plus simplement, savent-ils improviser dans la langue étrangère? Qu'en est-il de leur aptitude à communiquer en langue étrangère dans un contexte professionnel – ont-ils les outils fonctionnels nécessaires? Enfin, et quel que soit le mode de production, nos étudiants possèdent-ils une compréhension culturelle suffisamment large pour aborder n'importe quel sujet dans une langue étrangère?

Pour répondre partiellement à cette rhétorique, nous pouvons déjà noter qu'une étude de marché approfondie⁵ de l'enseignement des langues à Grenoble Ecole de Management, conduite par une association d'élèves⁶, confirme sans équivoque la pertinence des contenus des enseignements de langue à l'ESC Grenoble, mais ce par rapport aux attentes des *entreprises*, et non des élèves. Car il s'agit, en effet, d'un contenu classique d'enseignement de langues dans le cadre d'une école de commerce avec du vocabulaire ciblé pour les différents domaines de management, des techniques de communication et de l'éveil culturel.

⁵ Rapport d'Etudes, Langues Vivantes GEM (Grenoble Ecole de Commerce)

⁶ Junior ESC Grenoble », la junior-entreprise de l'Ecole Supérieure de Commerce de Grenoble

Par ailleurs, une simple étude statistique des résultats des oraux d'anglais du concours d'entrée démontre, par exemple, que 80% de nos 1ères années sont admis avec une note inférieure à 15/20 et près de la moitié avec un niveau inférieure à 12/20. Nous sommes loin du bilinguisme généralisé !

Puis enfin, de manière générale et toujours en prenant l'ESC Grenoble comme exemple, une comparaison rapide entre les taux de satisfaction des enseignements de langue et des enseignements de gestion révèle peu d'écart, voire un meilleur niveau de satisfaction pour les langues. Mais hélas, nos institutions sont enclins à attribuer cette satisfaction à la relation dite 'privilegiée' entre les élèves et les enseignants de langue, ou à la petite taille des groupes, ou encore à la non-technicité de la matière. Donc malgré tout, le sentiment implicite d'insatisfaction générale par rapport à l'enseignement des langues persiste.

Comment doit-on alors définir cette satisfaction et comment peut-elle s'appliquer à l'enseignement des langues ? Lendrevie et Lindon (1997) proposent la définition suivante : « la satisfaction est un état psychologique après l'achat et la consommation d'un produit (ou service) qui se traduit par un sentiment fugace résultant de la différence entre les attentes du consommateur et les performances perçues. La satisfaction dépend également de l'attitude préalable envers la marque, produit ou service ».

Il s'agit, en effet, du fameux « paradigme de disconfirmation des attentes » (Oliver 1981), qui se traduirait pour ce qui nous préoccupe, par la différence entre la perception de la satisfaction de nos étudiants (nos consommateurs) dans leurs cours de langues et le niveau de leurs attentes par rapport à ces mêmes cours.

Quelles seraient ces attentes? La réponse se trouve dans les commentaires des enquêtes de satisfaction étudiante. Après environ dix ans d'apprentissage de langues, nos étudiants souhaitent passer à la vitesse supérieure. Et, bien sûr, ils vous diront qu'ils attendent un enseignement EN langues, tout particulièrement, **en anglais**.

Mais alors se pose une question aussi redoutable que fondamentale. Que deviennent les cours DE langue ?

Un enseignement EN langues : rêve ou réalité ?

Une fois arrivés dans les écoles de commerce, nos étudiants rêvent (car c'est bien le terme qu'ils utilisent) d'approfondir leurs connaissances en langues, de bénéficier des accords d'échanges académiques pour partir à l'étranger, de découvrir une autre culture et d'étudier dans la langue étrangère en 'immersion totale' – ou plutôt *en submersion*⁷. Avant d'accéder à l'échange académique, avant de se faire 'submerger' par la langue de leur choix, la plupart de nos étudiants doivent d'abord acquérir les fondamentaux dans les matières de gestion. Et si cette acquisition pouvait se faire dans la langue étrangère – en immersion, donc ? Ne serait-ce pas formidable d'allier les deux simultanément – les cours de gestion et les langues ?

Nous, les enseignants de langue, savons bien que ce n'est pas aussi simple. Souvenons-nous du discours de clôture de Christian Margaria, Président de la Conférence des Grandes Ecoles, lors de la Conférence UPLEGESS à Grenoble en mai 2007 : « *aujourd'hui, rien ne nous prouve formellement qu'assister à un cours de gestion en anglais, par exemple, améliore tangiblement le niveau dans cette langue* ». Nous faisons le constat des niveaux d'entrée à

⁷ *Submersion* est le terme privilégié pour qualifier un programme d'instruction délivré à travers une langue étrangère, dans le pays de cette langue. Le terme '*immersion*' (qui peut être totale, partielle, précoce, tardive, pré ou post-secondaire etc..) décrit un programme d'instruction dont une certaine proportion est délivrée à travers une langue étrangère dans le pays de la langue maternelle (Lyster R., 2007)

l'ESC et nous nous demandons si, en effet, nos étudiants seraient aptes à suivre, et surtout, à retenir des contenus de gestion dans une langue étrangère. Et puis, assister à un cours en langue, ne veut pas forcément dire 'produire' dans cette langue. Certes, nous imaginons que le niveau de 'réception', ou de 'compréhension' dans la langue serait sensiblement amélioré, mais qu'en serait-il de sa production ? et quid de la marge de progression en langue de l'étudiant, une question d'autant plus sensible dans le contexte de nos écoles accréditées, où « l'assurance of learning » dicte sa loi. Forcément, un cours de gestion produit et orchestré par et pour des natifs, ne prend en compte ni les particularités, ni les difficultés, ni les apprentissages linguistiques de l'étudiant non-natif.

Par ailleurs, les enseignants de gestion ont, eux aussi, leurs réserves quant à l'enseignement de leurs contenus dans une langue étrangère. Les problèmes sont, en effet, multiples et les résistances peuvent être tenaces. D'abord, tout comme les enseignants de langue, les enseignants de gestion soulève la question de l'acquisition des fondamentaux. Il est primordial que les étudiants acquièrent un certain nombre de savoirs dès le début de leurs parcours à l'ESC. Transmettre ces savoirs dans une langue étrangère à un public jeune, qui est encore en phase de découverte de la culture d'enseignement ESC, est hasardeuse et aléatoire, surtout s'il n'y a aucune mesure d'accompagnement spécifique associée à cette démarche.

En outre, il y a la question des ressources – humaines, mais aussi matérielles. Produire un cours existant dans une langue étrangère implique des heures de développement, de production de diapositives, de la traduction de cas, de recherches bibliographiques – une addition mal venue dans un plan de charge déjà bien rempli. Il faut aussi trouver le personnel qualifié pour donner ces cours en langues étrangères. La plupart de nos établissements recrutent leurs enseignants-chercheurs sur la base de la pertinence, la qualité et la visibilité de leurs activités de recherche. L'enseignement est un élément complémentaire, nécessaire, et la capacité d'enseigner en anglais, par exemple, un avantage certain. De même, pour les chercheurs, l'enseignement est souvent 'le prix à payer' pour faire de la recherche dans un environnement de qualité, et de surcroît, il est évident qu'enseigner dans une langue étrangère offre une exposition académique bien plus large pour ses activités de recherche.

En revanche, nous savons par expérience que nos étudiants français ne veulent pas seulement des enseignants sachant enseigner dans une langue étrangère. Si l'enseignement se veut crédible dans une langue étrangère, il faut des enseignants natifs – ou tout au moins, non-francophones. Alors se pose la question des ressources – humaines, cette fois. Par exemple, les enseignants de finance peuvent être nombreux, mais ceux qui savent enseigner en anglais le sont déjà moins, et ceux qui sont anglophones résidant en France sont forcément relativement rares.

Une solution serait que les départements de gestion, grâce à leurs réseaux, fassent venir des enseignants d'autres pays pour des missions de formation de courte durée. Mais là, nous nous heurtons à deux questions de taille : d'une part, survient la question du rythme d'apprentissage de nos élèves. Sont-ils capables d'assimiler un cours de finance de 27 heures délivré en langue anglaise sur une période d'une semaine ? D'autre part, qu'en est-il de la rentabilité de ces programmes ? Car attirer et acheminer un enseignant depuis l'étranger, l'héberger et le nourrir pendant une semaine, ou plus (car il faut rentabiliser!), coûte évidemment bien plus cher que les ressources internes.

Enfin n'oublions pas non plus l'importance de l'exception culturelle de la France. Malgré l'évident besoin d'avancer avec son temps, les enseignants de gestion s'attachent aussi à leur langue, à leur culture... nous sommes après tout dans des écoles *françaises* ! Ils souhaitent, et ils ont probablement raison, garder le contrôle de leurs enseignements, les appliquer au contexte français, garantir leur qualité pour pouvoir répondre présent lors des visites de contrôle des accréditeurs.

Néanmoins, nous comprenons aussi que les Directions de nos écoles soutiennent pleinement les rêves de nos étudiants d'apprendre leurs cours de management en langue étrangère, pour répondre à un objectif stratégique majeur : l'internationalisation. Proposer des programmes d'instruction en langues étrangères – surtout en anglais - permettrait d'ouvrir le recrutement de nos élèves à l'international et justement faire face à la concurrence décrite plus haut. Il faut rester dans la course. Non seulement une telle initiative permettrait à nos écoles françaises de mieux se positionner sur la scène mondiale de l'éducation supérieure⁸, elle pourrait contribuer à dégager un avantage concurrentiel d'employabilité pour les étudiants issus de ce type d'enseignement.

Pour résumer, nous constatons donc que l'enseignement des cours de gestion EN langues est une réalité « voulue » : un archétype. Nos étudiants rêvent d'apprendre en langues, nos Directions rêvent des classements internationaux, mais ces rêves sont vite ramenés à la réalité concrète des capacités de nos étudiants d'apprendre en langues étrangères, de la faisabilité et de l'efficacité de la transmission des contenus spécialisés - autant de réserves exprimées à la fois par les enseignants de gestion et les enseignants de langue.

Mais alors comment satisfaire à la fois les exigences des étudiants, les critères des accréditations, les défis de l'Education Supérieure dans un environnement mondialisé, tout en préservant la valeur ajoutée des enseignants de langues ?

E.M.I.L.E (l'Enseignement d'une Matière Intégrée à la Langue Etrangère) : définitions et cadre

Une des pistes de travail explorée par le Département Langues Vivantes et Cultures Etrangères de Grenoble Ecole de Management est un enseignement de type EMILE. Jusqu'aux années 70, ce type d'enseignement était principalement proposé dans des régions où plusieurs langues coexistaient (zones frontalières, langues historiques et régionales comme le gaélique, voire même dans les grandes métropoles présentant un taux d'immigration élevé). Entre les années 70 et 90, l'enseignement EMILE s'est développé sous l'influence des programmes de formation conçus au Canada pour les enfants d'origine anglophone habitant la région de Québec, où une bonne connaissance de la langue française était indispensable. Aujourd'hui et depuis les années 90, l'acronyme EMILE – Enseignement d'une Matière Intégrée à la Langue Etrangère, ou 'CLIL' en anglais (Content and Language Integrated Learning) - s'impose pour caractériser une approche méthodologique innovante sous une forme « d'immersion linguistique » qui répond *simultanément* à deux objectifs d'enseignement bien précis:

- La transmission d'une matière ou d'un contenu non-linguistique (généraliste ou spécifique)
- L'approfondissement de la compétence linguistique dans une langue étrangère

Dit autrement, « *on se sert de la langue étrangère pour apprendre le contenu d'une matière et en même temps, le contenu sert de support pour l'apprentissage de la langue* »

La méthodologie EMILE repose sur 4 principes clés :

⁸ A titre d'exemple, selon une étude conduite pour l'ACA (Academic Cooperation Association) mesurant la provision de programmes de formation en anglais dans l'éducation supérieure en Europe en 2007 (Wächter B. & Maiwrom F. 2008), la France arrive en 25^{ème} position, juste derrière l'Espagne, et devant le Portugal et la Slovaquie.

- **Contenu** : Il s'agit, en effet, de la transmission et de l'acquisition de savoirs et de compétences autre que la langue étrangère et dont la notion de compréhension est inhérente à la matière elle-même, qu'elle soit généraliste ou spécialisée. L'apprenant se concentre alors sur le contenu de la leçon, et l'acquisition linguistique se fait de manière implicite et presque imperceptible, à condition que la didactique employée soit adaptée à l'approche.
- **Communication**: Dans une approche EMILE, la langue est utilisée pour véhiculer le contenu d'une matière dans des situations de production linguistique authentiques et crée ainsi des contextes motivants pour l'apprentissage et l'approfondissement de la compétence en langues étrangères. L'enseignant adapte alors l'architecture et la dynamique de son cours pour encourager et faciliter la communication, l'interaction et donc la production 'improvisée' en langue.
- **Cognition**: Avec la méthodologie EMILE, l'apprenant développera ses capacités de réflexion en même temps que ses compétences de communication interpersonnelle et sa maîtrise de la langue. Certaines études⁹ (Mewald C. 2007) démontrent que non seulement les apprenants EMILE développent une meilleure exactitude (grammaire, syntaxe) et fluidité dans leur production linguistique, mais leur concentration, créativité et méta-cognition sont sensiblement accrues.
- **Culture** : Une pédagogie EMILE oblige les enseignants et les étudiants à s'ouvrir vers la compréhension et la tolérance de perspectives et de cultures différentes. En lien directe avec la notion de Contenu, citée plus haut, l'enseignant adaptera ses exemples, son discours pour maximiser la pertinence de son enseignement dans la langue choisie, tandis que l'élève s'apprêtera à recevoir un enseignement de quelqu'un qui peut présenter un point de vue ou soutenir une position très différente de la sienne ou de celle de sa propre culture. L'ouverture culturelle réciproque est un élément fondamental de l'approche EMILE.

⁹ Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse, voir bibliographie

Au-delà de cette définition de l'approche, EMILE est aussi :

- Une Initiative Communautaire, soutenu par le Label Européen des Langues - pour des initiatives innovantes en matière d'enseignement et d'apprentissage des langues¹⁰ - ainsi que par les programmes Leonardo, Socrate et Erasmus.
- Une approche citée par la Commission Européenne dans son « Plan d'action 2004-2007 pour promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique » comme étant une méthode innovante pour améliorer la qualité de l'enseignement des langues.
- Une démarche qui reste pertinente et actuelle, dans le cadre du Life Long Learning Programme (LLP) 2008-2010 de la Commission Européenne
- Un réseau et une communauté de pratique active, pilotée essentiellement par l'European CLIL Cascade Network (CCN)¹¹, dont l'objectif est de faciliter l'échange entre enseignants, scientifiques, décideurs, institutions académiques et entreprises - tous ceux qui pourraient s'intéresser à des initiatives de type "EMILE".

Mais en ce qui nous concerne spécifiquement, nous, les enseignants de langue du **Groupe des Ecoles de Management**, la pédagogie EMILE est surtout une démarche innovante dans le cadre de l'enseignement des langues dans les grandes écoles qui permettrait de *repositionner et revaloriser notre rôle de pédagogues, spécialistes de la didactique linguistique*.

Mise en œuvre d'une approche EMILE dans les Grandes Ecoles de Management – comment et par qui ?

Les initiatives documentées jusqu'à ce jour concernent essentiellement les matières secondaires en écoles primaires et lycées – donnant lieu, par exemple, à des classes bi-langues ou des sections dites 'européennes', voire de la formation d'enseignants (de type UPFM) ou de la formation professionnelle – infirmières, organismes de formation hôtelière etc.. Malgré ses succès avérés dans ces environnements d'apprentissage, la pédagogie EMILE, reste relativement méconnue dans l'éducation tertiaire.

En 2006, lors de la conférence ENLU (**E**uropean **N**etwork for the **P**romotion of **L**anguage **L**earning **A**mong **A**ll **U**ndergraduates)¹², événement coordonné par le Conseil Européen des Langues pour rendre compte des recherches menées à l'échelle européenne en matière d'apprentissages linguistiques, la création de programmes impliquant la transmission de contenu dans une langue étrangère est signalée comme une priorité dans l'éducation supérieure, sous réserve qu'une didactique spécifique à ce type d'enseignement accompagne de telles initiatives.

Donc, plus concrètement, quels sont *les objectifs d'apprentissage linguistique* d'une pédagogie EMILE ?

¹⁰ Commission Européenne – Direction Générale de l'Éducation et de la Culture: © Eurydice

¹¹ CLIL Cascade Network website: www.ccn-clil.eu ; voir aussi : <http://www.clilconsortium.jyu.fi>

¹² http://www.campuseuropae.org/en/support/docs/langlearning/enlu_nancy_declaration.pdf

Tout d'abord, il est important de souligner que, bien que ce soit un complément évident, l'exactitude grammaticale est loin d'être la priorité d'EMILE. Et c'est tant mieux. Il est vrai que nos étudiants en ESC étudient la grammaire des langues étrangères depuis leur plus jeune âge, avec plus ou moins d'efficacité!

Il y a trois priorités dans une pédagogie de type EMILE :

- Le développement du stock lexical, c'est-à-dire la perception/compréhension et la production/expression d'un lexique spécialisé, pertinent et utile, adapté à la matière enseignée.
- La fluidité à l'oral. Il s'agit, en effet, de structurer les cours de telle manière à créer des conditions idéales (au travers de jeux de rôles, travaux de groupe, interactions avec l'enseignant) pour permettre aux apprenants de s'exprimer avec authenticité et spontanéité quel que soit le contexte.
- Techniques de communication à la fois écrites et orales. Concrètement, il s'agit de multiplier les prétextes pour la mise en œuvre d'une pratique linguistique et, quel que soit le registre ou la mode de communication, promouvoir une production de contenu dans la langue étrangère.

Dans les Grandes Ecoles de Management, les méthodes d'enseignement se divisent en trois grandes catégories : les cours magistraux, les travaux dirigés, l'e-learning au sens large (internet, CD Rom, plateforme dédiée...). Chaque catégorie permet de décliner une approche de type EMILE.

En se rappelant les 4 principes clés d'EMILE – contenu, communication, cognition, culture – l'implémentation de cette pédagogie pour atteindre ces objectifs dans un cours magistral pourrait se traduire par :

- La simplification du contenu, ainsi que des supports, pour se focaliser sur l'essentiel, sans se perdre dans les détails et sans digresser au travers d'anecdotes inutiles,
- La création artificielle d'une certaine redondance pour faciliter l'acquisition,
- Le ralentissement du débit oral de l'enseignant dans sa transmission du contenu,
- Le développement d'un outil d'accompagnement, de type lexique, quizz, interrogation ou explication de texte pour vérifier les fonctions cognitives,
- L'adaptation du référentiel pour éviter une connotation culturelle trop spécifique à une langue ou à un pays donné.

Dans le TD, nous pourrions rajouter:

- Des jeux de rôles ou des simulations
- D'avantage de discussions et d'interactions au travers des travaux de groupes, des dialogues avec l'enseignant, des interrogations à l'oral
- Une demande systématique de compte rendu à l'écrit
- Un feedback ou correction systématique, voire simultanée lors de la production en langue

Puis enfin, à l'instar de ce qui se fait très bien, par exemple, sur le site d'apprentissage des langues du BBC¹³ :

- La mise en exergue de certains mots clés avec l'appui d'un glossaire
- La transcription des textes audio
- L'explication de texte ou l'interrogation de compréhension avec menus déroulants, questions à choix multiples etc...
- La fonction «répétition» des mots clés d'un texte audio pour mieux cerner et imiter leur prononciation.

En lisant cette liste, qui n'est pourtant pas exhaustive, vous avez pu sûrement remarquer que de tels dispositifs font partie intégrante de la didactique classique de nos enseignements de langue. Chaque jour, et de manière quasi systématique et certainement automatique, nous utilisons de telles astuces pour faire parler nos élèves, pour leur faire comprendre une notion abordée dans un texte, pour les faire réagir avec spontanéité. Ce sont nos réflexes, nos pratiques, notre pédagogie ! Mais les enseignants de contenu, font-ils de même ?

Se pose, alors, la question subsidiaire du profil idéal pour un enseignement de type EMILE. Est-ce l'enseignant de langue, de langue maternelle, pédagogue dans l'âme et expérimenté dans la didactique des langues étrangères ; ou bien est-ce l'enseignant de management (de contenu), également de langue maternelle, spécialiste dans son domaine, reconnu pour ses recherches et ses apports intellectuels dans la matière enseignée ?

C'est une question difficile, car avant d'y répondre, il faudrait déjà savoir quel serait le profil type d'un enseignant de langue ! Nos établissements fonctionnent dans leur grande majorité avec des effectifs non permanents, autrement dit, des vacataires. Nous observons que les vacataires de langue peuvent avoir des profils très variés et à l'aube de leur vie professionnelle, rares sont ceux qui ont pour vocation de devenir vacataire de langue. Bien sûr, dans les Grandes Ecoles de Management, ils sont, le plus souvent, de langue maternelle ou presque. Evidemment il y a les véritables professionnels de l'enseignement des langues – ceux qui ont toujours fait ce métier là, dans l'enseignement public ou privé. Ils sont plutôt rares aujourd'hui. Ensuite, il y a ceux qui ont toujours enseigné (mais pas forcément les langues) et ceux qui sont venus à l'enseignement des langues un peu par hasard – parce qu'il fallait travailler dans un pays étranger qui ne reconnaissait pas leurs diplômes ou leur statut, parce que c'était la seule chose qu'ils pouvaient faire, ou bien parce que c'était une voie de réorientation qui s'offrait à eux à un moment donné dans leur parcours.

En termes de critères de recrutement des enseignants de langue, les exigences ont pu aussi évoluer. La majorité de nos étudiants ont déjà acquis les bases de la langue (sauf éventuellement ceux recrutés par voie des formations continues, par exemple). Il s'agit donc de trouver des enseignants qui sauront développer les acquis des élèves de formations initiales, tout en s'appuyant sur leur environnement de travail – les affaires. Souvent nous recherchons des enseignants ayant eu une expérience en entreprise, ou simplement une expérience conséquente en dehors de l'enseignement des langues, ou encore ayant déjà délivré un enseignement dans un milieu professionnel.

Par ailleurs et pour revenir à la notion de satisfaction étudiante abordée en début d'article, nous avons pu éventuellement observer que ceux qui auront les meilleures évaluations seront les enseignants qui sauront attirer l'attention et l'intérêt des élèves en créant efficacement un lien entre l'activité du cours et son application dans la vie réelle, au travers d'exemples concrets ou en s'appuyant sur leur propre vécu et leurs expériences personnelles.

¹³ <http://www.bbc.co.uk/languages>

Notons qu'à l'ESC Grenoble cette dernière observation sera le point de départ d'un remaniement profond de l'offre des enseignements d'anglais et de la mise en application d'un enseignement de type EMILE.

Quand le contenu vole au secours des cours de langue : illustration concrète de la mise en œuvre d'un enseignement de type EMILE à l'ESC Grenoble

Janvier 2007. Réunion de crise.

Un conseil d'étudiants extraordinaire réunit les délégués d'étudiants, la direction pédagogique de l'ESC Grenoble et les responsables des langues. Malgré des évaluations tout à fait correctes¹⁴ et conformes aux autres départements de formation et de recherche, les étudiants se déclarent très insatisfaits des enseignements de langues. Les responsables sont appelés à réfléchir à leurs méthodes, à leurs contenus pour proposer un enseignement de qualité, un enseignement de haut niveau.

En s'appuyant sur une équipe d'enseignants très éclectique et sur la qualité de leurs compétences didactiques, le département d'anglais demande à chacun d'entre eux de réfléchir à un module d'anglais basé sur leurs propres connaissances, leurs histoires, leurs formations, leurs passions, pour développer des contenus que chacun saurait enseigner avec maîtrise, avec enthousiasme, avec conviction, avec les 'tripes' ! A la rentrée 2007, un nouveau catalogue de 12 cours d'anglais voit le jour avec un choix d'électifs allant de l'Histoire du Rock n'Roll au Développement Humainitaire, en passant par la Civilisation Américaine et la Sémiologie de la Publicité Internationale.

Ce nouveau catalogue réunit donc un contenu spécifique (bien que modeste) à une didactique linguistique. Nous sommes bien dans l'application concrète d'une approche de type EMILE au sein d'une Grande Ecole de Management.

Septembre 2008. Réunion de satisfaction et de performance sur l'année académique écoulée (2007-2008).

La réaction des étudiants ne se fait pas attendre. En termes quantitatifs, le taux de satisfaction des cours d'anglais passe de 3,88 à 4,04, soit une progression de 0,16 sur une échelle étendue de 5 points. Compte tenu des volumes horaires des cours d'anglais, leur mise en perspective avec les taux de satisfaction des autres domaines d'enseignement (gestion), correspond à une avancée considérable. Les cours d'anglais ne font plus l'objet de commentaires lors des conseils d'étudiants et en termes qualitatifs, nous recevons des appréciations du genre : « *enfin des cours de langues dignes de ce nom* », « *j'ai enfin l'impression d'avoir appris quelque chose* », « *surtout ne changez rien, c'est parfait comme ça* ».

Bien qu'avec ce nouveau catalogue, nous avons évolué vers un enseignement EN langues, nous n'avons résolu que la moitié du problème. Même si nous avons pu prouver notre capacité à réagir sensiblement sur la satisfaction étudiante en alliant contenu et didactique de langue, nous restons néanmoins dans un contexte de cours DE langue et d'un contenu beaucoup moins spécialisé que celui des cours de gestion. De même, les enseignants de gestion ne sont pas les enseignants de langue et, à priori, peuvent manifester l'incapacité, voire le refus d'intégrer une didactique de langue dans leurs propres pratiques pédagogiques. Voilà l'opportunité, pour les enseignants de langue, de les accompagner dans cette démarche pour apporter leur propre valeur ajoutée à l'enseignement des matières de gestion en langues.

¹⁴ 3,97 sur une échelle de 5

Vers un repositionnement des enseignants de langue – EMILE et l'ingénierie de l'enseignement EN langues

Fort de son expérience dans les cours 'de' langue à l'ESC Grenoble, le Département Langues Vivantes et Cultures Etrangères de Grenoble Ecole de Management a créé son Pôle de Recherche Appliqué EMILE. C'est une unité d'ingénierie pédagogique au service des étudiants et des départements de gestion qui aura pour vocation la conception, le développement, la mise en œuvre, la coordination et la dissémination d'initiatives de type EMILE.

Plus concrètement, la mission du Pôle EMILE se traduira par les activités suivantes :

- **L'élaboration** de dispositifs pédagogiques qui peuvent se décliner à plusieurs niveaux -
 - Méthodologie dans la conception d'une maquette pédagogique d'un enseignement en langues ou dans la construction de syllabi;
 - Organisation et mise en œuvre des cours de type EMILE grâce à la création de supports spécifiques, l'adaptation de supports existants, la création de lexiques et de glossaires ;
 - Interventions in vivo à travers l'animation d'un TD, la dispense d'un cours magistral, des interactions avec l'enseignant ou la classe, la participation dans des jeux de rôle ou des simulations, les évaluations orales...
- **La conception** d'outils spécifiques pour répondre aux besoins « d'assurance of learning » dans les deux domaines (langues et gestion) : Contrôles de compréhension ou double correction et retour linguistique des productions des élèves.
- **L'accompagnement** des responsables des départements de gestion et de leurs enseignants en leur proposant un coaching spécifique pour enseigner dans une langue étrangère, intégrant la didactique linguistique et une aide au recrutement des intervenants en validant les niveaux de langue.
- **Le développement** d'un réseau réunissant les entreprises, les intervenants, les partenaires et toutes les parties prenantes d'un enseignement EMILE.
- **La dissémination** de recherches empiriques en communiquant à travers divers supports et événements autour de l'enseignement des langues.

Pistes de recherche futures

Ce dernier point nous amène directement aux actions de recherches futures dans l'enseignement de type EMILE et de son application dans le milieu de l'éducation tertiaire. Pour asseoir la pertinence de ce type d'approche pédagogique, il serait opportun de collecter, grâce à une recherche empirique, des données attestant de son efficacité dans l'apprentissage des deux domaines d'enseignement: langues et gestion.

Conclusion

Dans cet article nous avons tenté de faire un point sur l'enseignement des langues dans les Grandes Ecoles de Commerce aujourd'hui, notamment par rapport à la demande croissante pour les cours EN langues étrangères. Nous avons observé que le développement de cours en langue permettrait de répondre à l'objectif stratégique d'internationaliser le recrutement (d'élèves et d'enseignants) dans nos écoles de commerce et de maintenir un certain niveau de compétitivité sur un marché devenu pluri-institutionnel et mondial. Mais logiquement, pour répondre concrètement aux exigences des accréditations, facteur incontournable de cette mondialisation, et ancrer ce développement dans une approche 'pédagogique' le dispositif devrait intégrer les deux objectifs d'enseignement: l'acquisition de la matière enseignée et l'approfondissement de la compétence linguistique.

L'intégration d'une méthodologie de type EMILE pourrait apporter une réponse à cette double-exigence, tout en stimulant la satisfaction des étudiants dans leurs apprentissages linguistiques.

Plutôt que de se défendre contre l'arrivée inévitable des cours **en** langues dans nos établissements, le département de Langues Vivantes et Cultures Etrangères de Grenoble Ecole de Management a choisi de devenir acteur de cette évolution en redéfinissant la nature même de sa mission. La création d'une unité d'ingénierie pédagogique spécialisée dans l'enseignement EMILE a été l'opportunité pour les enseignants de ce département de souligner leur valeur ajoutée en tant que pédagogues et redimensionner leurs contributions et leur visibilité au sein de l'établissement et ailleurs, notamment à travers leur adhésion à la communauté de pratique EMILE.

La méthodologie EMILE reste peu répandue dans l'éducation supérieure, mais connaît des succès avérés dans l'enseignement primaire et secondaire. Nous pourrions mitiger notre enthousiasme pour cette approche en se demandant pourquoi la méthode n'a pas été plus favorablement accueillie dans l'éducation tertiaire jusqu'ici. Rappelons alors que dans l'éducation primaire et secondaire, ce sont les parents qui décident du sort des leurs enfants – souvent les élèves n'ont pas choisi l'apprentissage EMILE - nos étudiants Sup de Co n'ont aucune raison particulière de choisir une voie qui pourrait sembler, à priori, plus difficile qu'une autre. Il reste alors à valider de manière scientifique la pertinence et l'efficacité de ce type d'enseignement dans les Ecoles de Management à travers une recherche empirique. Voilà une belle mission pour les enseignants de langue de GEM (Grenoble Ecole de Management) et du GEM (le groupe des écoles de management).

Bibliographie :

Dalton-Puffer C. (2007), *Discourse en Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins Publishing Company

Dalton-Puffer C. & Smit U. –eds. (2007), *Empirical Perspectives on CLIL classroom discourse*, Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH

Lendrevie J., Levy J., Lindon D. (2006), *Mercator : théorie et pratique du marketing – Broché*.

Marsh D. & Wolff D. –eds. (2007), *Diverse Contexts – Converging Goals. CLIL in Europe*, Frankfurt am Main, Peter Lang GmbH

Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. (2008), *Uncovering CLIL – Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*, Oxford, Macmillan Books for Teachers

Oliver R. L. (1981), Measurement and Evaluation of Satisfaction Process in Retail Store, *Journal of retailing*, 57, 25-48.

Royster R. (2007), *Learning and Teaching Languages Through Content, a counterbalanced approach*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company

Wächter B. & Maiworm F. (2008), *English-taught Programmes in European Higher Education, The Picture in 2007*, Bonn, Lemmens Medien GmbH

Internet:

http://www.campuseuropae.org/en/support/docs/langlearning/enlu_nancy_declaration.pdf

<http://www.ccn-clil.eu>

<http://www.clilconsortium.jyu.fi>

<http://www.bbc.co.uk/languages>

<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/clil.shtml#five>

<http://www.cilt.org.uk/>

<http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/index.htm>

<http://www.celelc.org/>

<http://www.euroclilic.net/>

http://ec.europa.eu/education/languages/index_en.htm

<http://www.nouvelle-europe.eu>

<http://www.emilangues.education.fr/questions-essentielles/l-emile-un-succes-croissant-en-europe>

<http://www.eurydice.org>.

ATELIERS D'INTERCOMPREHENSION

Paul Grosserohde

TELECOM & Management SudParis

1. Introduction

Un article de journal en portugais ? Une légende en catalan sur un monument ? Une critique de film en italien ? Si on ne maîtrise pas le portugais, si on n'a jamais appris le catalan, si on ne possède pas l'italien – on tourne la page, on continue son chemin ?

Ces questions ne se posent peut-être plus si l'on commence à se former à l'intercompréhension !

Cette méthode pédagogique se donne pour but de faciliter la compréhension de productions écrites ou orales dans des langues considérées comme non-possédées par les apprenants.

Comment définir cette méthode ?

« Il s'agit d'abord d'acquérir des compétences de lecture et d'écoute dans les langues proches de la sienne [ou d'une langue apprise] Ensuite, un apprenant parlant une langue romane, après avoir acquis dans un premier temps la méthode de compréhension des autres langues romanes, pourra passer à l'apprentissage de la compréhension écrite, puis orale, de nouvelles familles de langues, comme les langues germaniques (allemand, anglais, néerlandais). »¹⁵

Un groupe de travail s'est constitué au sein du département LSH (Langues et Sciences Humaines) de notre établissement pour sensibiliser nos étudiants à cette approche linguistique.

Cette communication présentera les grandes lignes du projet ainsi que les modalités concrètes et les premiers résultats des ateliers d'intercompréhension.

2. Les objectifs

Décomplexer, faire découvrir des capacités insoupçonnées et redonner confiance à nos apprenants, c'est aussi stimuler leur motivation et leur ouverture à la richesse plurilingue.

Nos étudiants font leurs stages et commencent leurs carrières de plus en plus souvent à l'étranger. Ils vivent sur un campus international qui accueille un nombre croissant d'étudiants d'Europe et du monde entier. Il nous semble important de leur offrir la possibilité à tous, futurs ingénieurs et managers, de s'initier à cette nouvelle « méthode » linguistique.

Le but de nos ateliers est avant tout de familiariser les apprenants avec les stratégies de décryptage (transparence, vocabulaire commun à d'autres langues, culture générale, utilisation du contexte, grammaire, syntaxe...) et les outils pédagogiques sur le web.

En aucun cas nous ne prétendons donner un cours en intercompréhension ciblé sur telle ou telle langue.

Nous organisons des ateliers ouverts à tous les étudiants de notre établissement quelles que soient leurs origines linguistiques.

¹⁵ L'intercompréhension entre langues apparentées. Brochure publiée par la DELEGATION GENERALE A LA LANGUE FRANCAISE ET AUX LANGUES DE FRANCE, Paris 2007, p.4

Nous prévoyons aussi un atelier pour le personnel de notre établissement. Comme notre campus s'internationalise et que les contacts en langue étrangère se développent, les membres du personnel enseignant et administratif ont besoin d'être à l'aise dans leurs échanges avec les non francophones.

3. Notre établissement

TELECOM & Management SudParis (ex INT) fait partie de l'Institut TELECOM (ex GET) dont la mission est l'enseignement supérieur, la recherche et la formation continue dans le domaine des sciences et technologies de l'information et de la communication.

TELECOM & Management SudParis puise sa force dans la synergie qui unit TELECOM SudParis (ex TELECOM INT) et TELECOM Ecole de Management (ex INT Management) sur son campus francilien : une originalité unique dans le paysage des grandes écoles françaises.

Chacune des écoles bénéficie d'un corps important d'enseignants-chercheurs permanents et offre aux étudiants la possibilité d'apprendre à travailler en se familiarisant avec des profils divers.

Un des objectifs communs des deux écoles est de faire de nos étudiants des leaders innovants avec de réelles compétences en sciences et techniques de l'information et de la communication, de réels experts dans les domaines économiques, sociaux et environnementaux et qui auront pris l'habitude de raisonner dans un référentiel international.

Les étudiants des deux écoles suivent ensemble les cours proposés par le département **Langues et Sciences Humaines (LSH)**, et cette mixité permet un réel échange entre eux.

Le département **LSH** a une équipe de 30 enseignants permanents et fait appel à une cinquantaine de vacataires. Les enseignements de langues sont faits par groupe de niveau (utilisant le cadre européen des langues) et par thème. LSH offre une palette de 8 langues, toutes enseignées par des professeurs de langue maternelle.

Les cours de Sciences Humaines sont basés sur des axes principaux tels que le développement durable, l'éthique et la philosophie, la géopolitique et le développement personnel.

4. Les participants aux ateliers

Les ateliers sont portés par huit enseignants d'origines différentes : espagnole, italienne, anglaise (deux), irlandaise, américaine, française et allemande.

Les ateliers sont ouverts à tous les étudiants et au personnel de notre établissement. La participation est totalement volontaire et n'apporte aucun crédit ECTS. Un groupe d'étudiants appartenant à l'association AIESEC s'est particulièrement investi dans l'organisation des ateliers.

5. Les ateliers

5.1 La genèse

Le désir de nous investir dans un projet d'ouverture vers le plurilinguisme et l'interculturel, la découverte des paradigmes de l'intercompréhension lors d'un congrès EDILIC (Education et Diversité Linguistique et Culturelle) et d'une formation en intercompréhension organisée par le Ministère de la Culture (DGLFLF), nous a amenés à décider de mettre en place des ateliers d'intercompréhension.

5.2 Premier atelier :

En février 2008 je donne le premier cours d'intercompréhension à deux groupes d'élèves ayant un bon niveau en allemand. Ce cours est pris sur l'horaire d'un cours d'allemand traditionnel. Un texte en luxembourgeois et un en hollandais sont étudiés (annexes 1.1, 1.2).

Le texte en luxembourgeois (Lëtzebuergesch), qui est linguistiquement très proche de l'allemand, est une bande dessinée en cinq tableaux. Une mère et son enfant parlent dans la cuisine de leur repas. Les premières stratégies d'intercompréhension sont appliquées de manière inconsciente, à savoir **la transparence** (par exemple „chinesesch“, „kachs de“, „besonnesch“ sont très proches de l'allemand « chinesisches », « kochst du », « besonders »), **le vocabulaire commun à d'autres langues** (« baguetten »), **l'utilisation du contexte** (les images montrent par exemple que l'action se déroule dans la cuisine).

Cette petite histoire est d'autant plus intéressante qu'un Allemand ne connaissant pas le double sens du mot « baguette » en français ne comprend pas du tout le jeu de mot. Il passe donc à côté de la chute de cette bande dessinée. Seul un habitué de la culture française (comme un Luxembourgeois) peut en percevoir l'humour.

Il est particulièrement intéressant de relever ce référentiel culturel avec ce groupe.

Le texte en hollandais était d'actualité au moment où ce cours a eu lieu. *Les Oscars* (sujet de l'article) venaient d'être attribués. En plus des stratégies appliquées auparavant (**transparence, vocabulaire commun, contexte**), les étudiants doivent maintenant se servir de leur **culture générale**, de la connaissance des **noms propres** et de la **photo**. Comme le texte a été enregistré, son **écoute** signifie un précieux apport supplémentaire.

Les étudiants n'ont pas de problèmes pour comprendre ces textes.

Les réactions des participants à cette expérience sont des plus encourageantes¹⁶. Deux étudiants représentant de l'AIESEC (une association qui encourage la communication interculturelle) proposent de soutenir activement le projet de proposer des ateliers d'intercompréhension à tous les étudiants. Ils se portent volontaires pour promouvoir ces ateliers auprès de tous les étudiants du campus.

5.3 Deuxième atelier

La décision est prise de préparer et d'organiser des ateliers d'intercompréhension d'une durée de 90 minutes à tous les élèves intéressés du campus.

¹⁶ Voici quelques commentaires des élèves, qui expriment leur intérêt et parfois leur scepticisme :

1. Une étudiante en a parlé à ses parents, frères et sœurs, grands-parents.
2. Un étudiant en a discuté avec sa mère « car elle est très intéressée par les langues et leur apprentissage ».
3. Réactions des familles, amis:
 Ils « ont trouvé cette idée un peu 'folle', mais après explication, ils ont trouvé ça incroyable! Ils étaient très curieux sur le sujet. »
 « Idée marrante » « sceptique quant à son efficacité »
 « Bonne idée et originale »
 « Très enthousiaste »

Mais avant ce deuxième atelier, nous réalisons un atelier-pilote avec quatre collègues (trois enseignants de langue et un de sciences humaines) n'ayant jamais fait d'intercompréhension. Nous leur expliquons le projet et nous les faisons travailler sur les textes en différentes langues romanes prévus pour l'atelier avec les étudiants. Nous notons leurs réactions et leurs stratégies. Nos observations, ajoutées aux commentaires des collègues-« cobayes » eux-mêmes, nous permettent d'affiner la méthodologie des ateliers avec nos étudiants.

Le premier atelier de langues romanes (italien, roumain, espagnol, catalan, portugais) avec nos étudiants (description en annexe 2) se base sur cinq articles ayant tous comme sujet « les jeux olympiques de Pékin » (annexes 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5). Les huit enseignants (ou « formateurs ») et vingt-cinq étudiants y participent : des étudiants managers et des étudiants ingénieurs de 1^{ère} et 2^{ème} année (19 Français et un Roumain) et 5 autres étudiants non francophones du 3^{ème} cycle, masters of science et mastères spécialisés (4 Vénézuéliens et une Mexicaine). Ils ont entre 19 et 35 ans. La richesse des échanges est garantie par la diversité de leurs profils.

Nous commençons ce premier atelier avec un sketch joué par deux enseignants. Ce sketch, que nous avons écrit nous-mêmes, montre une situation de communication qui échoue parce qu'une personne ne fait aucun effort pour comprendre un texte facilement accessible en allemand. La barrière « je n'ai jamais fait d'allemand » l'empêche d'oser la compréhension.

J'explique ensuite quelques principes de l'intercompréhension.

Des groupes se forment, composés de cinq étudiants et d'un formateur. Chaque groupe a un article dans une langue romane différente. Les textes sont lus par un locuteur natif. Aucun étudiant n'a jamais travaillé sur la langue du texte. Les étudiants notent leur compréhension du texte (et non pas une traduction ; ce n'est point l'objectif de l'intercompréhension). Ils notent aussi ce qui les aide à la compréhension.

A la fin de l'atelier, un étudiant explique la compréhension des deux premières phrases du texte de son groupe aux autres étudiants.

Le formateur note les « stratégies » trouvées par les groupes.

5.4 Troisième atelier

Le troisième atelier d'intercompréhension qui se base aussi sur des textes en langues romanes continue à développer les connaissances acquises auparavant.

En prenant l'exemple du texte en italien du dernier atelier, nous avons préparé un tableau de présentation en trois rubriques : concept, stratégies, carnet d'IC du texte en italien. (Exemple : concept = transparence, stratégie = noms propres, carnet d'IC = Michael Phelps, Mark Spitz).

A l'aide de cette présentation au début de l'atelier, nous structurons pour les étudiants les approches à l'intercompréhension qu'ils ont découvertes pendant l'atelier précédent.

Cet atelier servira à approfondir, à appliquer les stratégies d'intercompréhension. Nous nous occupons de deux textes, un en italien, l'autre en portugais. Chaque groupe traite son texte indépendamment et décortique son texte - les uns plus rapidement que les autres. La rapidité dépend évidemment aussi de la quantité de langues romanes que les participants maîtrisent.

Pour que l'atelier soit considéré comme un atelier par les étudiants et non pas comme un « cours », nous, les enseignants, modifions notre propre attitude. Nous nous répartissons dans les groupes comme précédemment, mais cette fois-ci nous ne connaissons pas plus le texte du groupe que les étudiants et nous ne maîtrisons pas la langue du texte. Nous adoptons ainsi vraiment la fonction de « formateurs » et sommes obligés d'abandonner notre rôle

d'enseignant classique qui pose des questions dont il connaît déjà les réponses.

Les propositions de compréhension sont présentées à tout l'atelier pendant les 20 dernières minutes. Des difficultés rencontrées sont discutées, des solutions proposées. D'autres exemples de stratégies (surtout de grammaire, de syntaxes) sont ajoutés.

5.5 Les ateliers prévus

Le prochain atelier sera destiné au personnel de notre établissement.

L'atelier suivant sera destiné à l'utilisation des outils pédagogiques sur le web, notamment « Galatea » et « Galanet ».

Nous organiserons ensuite un atelier ayant comme cible des textes de la famille des langues germaniques : allemand, néerlandais, danois.

Pendant le dernier atelier que nous proposerons à nos étudiants, nous allons aborder l'intercompréhension orale.

6. Conclusion :

L'intercompréhension permet l'ouverture vers la compréhension écrite ou orale, vers la communication avec des partenaires européens ou non européens qui n'ont pas la même langue maternelle, sans passer par l'anglais. C'est une vraie alternative à la solution du « tout anglais ».

En quelques séances, les apprenants comprennent l'intérêt et les apports de l'intercompréhension. Les retours des étudiants et l'expérience interculturelle avec les collègues sont très encourageants et enrichissants.

Il est vrai que la préparation et l'organisation des ateliers nous a apporté beaucoup de plaisir. Mais ne nous berçons pas d'illusion, le travail y figure également en bonne place.

Pour finir, je citerai une partie de la lettre d'un étudiant ayant participé à tous les ateliers :

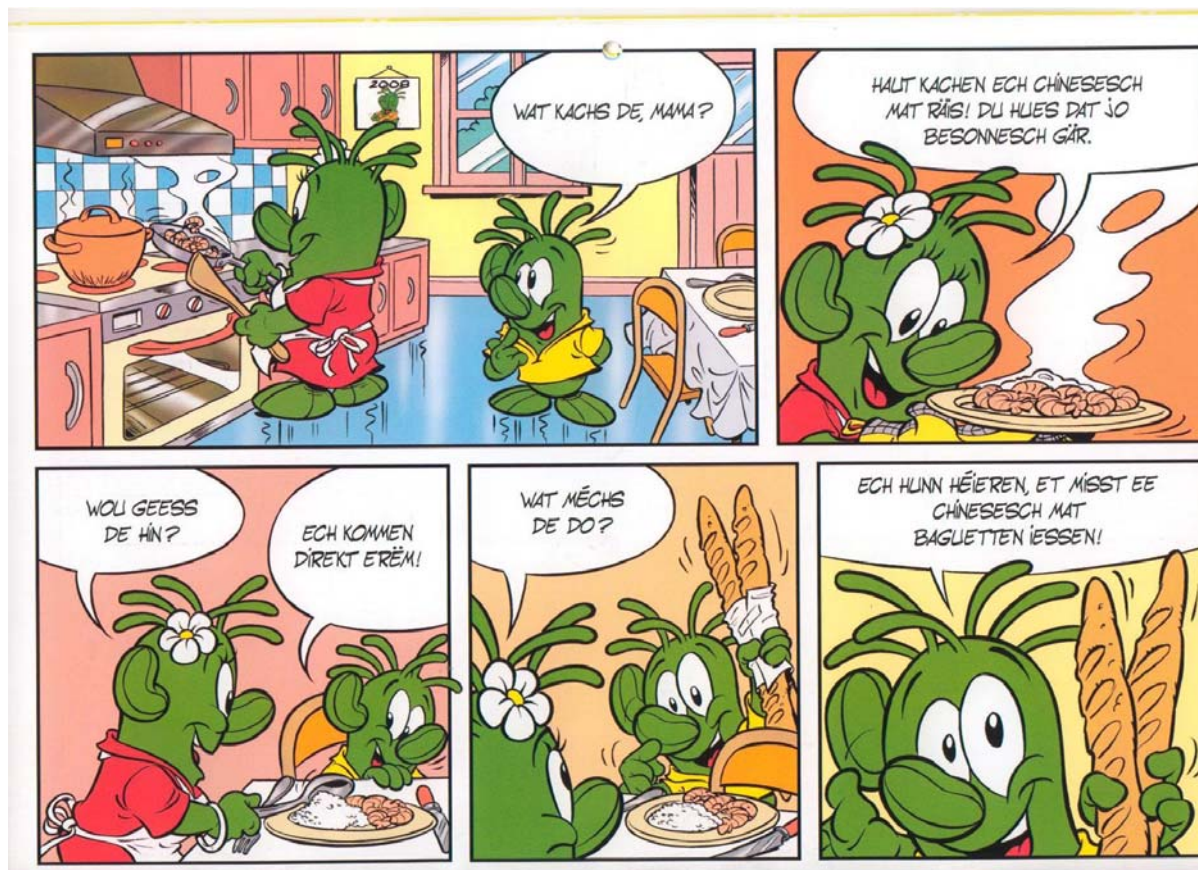
[...]Le concept de l'intercompréhension, les méthodes fournies étaient pour moi novatrices et m'ont impressionné : face à un texte dans une langue qui semble familière mais que je ne comprends pas, vous avez su guider peu à peu pour utiliser au bon moment et de la bonne manière à la fois nos propres connaissances et notre imagination. Cela nous a permis ainsi de comprendre un article de journal dans lequel je n'aurais auparavant pas voulu m'aventurer plus loin que le titre.

Plus personnellement, je me rends compte actuellement de l'utilité de ces ateliers "sur le terrain". Je suis actuellement en stage en Inde [...]. Je travaille pendant 2 mois dans des écoles du Rajasthan, où au sein d'une équipe de 12 AIESECers, nous délivrons des ateliers sur différents thèmes [...]. Nous [...] venons de pays totalement différents : France, Royaume Uni, Maroc, Pays Bas, Suisse, USA, Iran, Chine, Taiwan et Colombie. Et pourtant, nous réussissons chaque jour à nous comprendre et travailler ensemble, et ce dans la langue qui nous semble la plus confortable, et ce n'est pas toujours l'Anglais ! [...] Mon expérience actuelle me conforte dans mon choix de soutenir les ateliers au sein de mon école : promouvoir l'intercompréhension est essentiel dans notre société globale d'aujourd'hui. Globalisation n'est pas forcément synonyme d'uniformisation : c'est à nous de montrer qu'il existe des moyens de découvrir et de comprendre d'autres cultures. Il suffit d'avoir les outils, de savoir reconnaître les leviers qui permettront d'entrer dans la logique d'une nouvelle langue. Comprendre ce que notre interlocuteur dit ou écrit est en effet le premier pas nécessaire vers une véritable intercompréhension culturelle.

Ce projet a obtenu le LABEL EUROPEEN DES LANGUES 2008

A N N E X E S

Annexe 1.1 : Texte en luxembourgeois



Annexe 1.2 : Texte en hollandais

De film No Country for Old Men is met vier Oscars de grote winnaar geworden bij de uitreiking van de belangrijkste Amerikaanse filmprijzen.

De rolprent van de broers Joel en Ethan Coen gold vooraf al als de topfavoriet met acht nominaties.

De gebroeders Coen nemen hun Oscars in ontvangst (foto EPA)

No Country for Old Men werd op het Oscargala in Hollywood verkozen tot beste film, en pakte ook in de categorie beste script de hoofdprijs.

De Coen-broers kregen bovendien een Oscar voor hun regie, en de Spaanse acteur Javier Bardem kreeg er één voor de meest aansprekende mannelijke bijrol.

Daniel Day Lewis, die de hoofdrol speelt in There Will be Blood, kreeg de Oscar voor de beste mannelijke hoofdrol.

De Oscar voor de beste vrouwelijke hoofdrol is gewonnen door de Franse actrice Marion Cotillard. Ze kreeg de prijs voor haar rol in de film La Vie en Rose. De Oostenrijkse productie De Valsemunsters tenslotte kreeg de Oscar in de categorie buitenlandse film.

Annexe 2 : Description atelier 2

Heure : 18h à 19h30

Lieu : salle de cours traditionnelle équipée de vidéo projecteur

Matériel amené : ordinateur portable

Elèves : 25 (volontaires)

Formateurs: 8

Séances :

1. Sketch joué par deux formateurs : 5 min (annexe 5.1)
2. Présentation par un formateur : quelques principes de l'intercompréhension (power point) (10min). (annexe 5.2)
3. Travail en groupe : 5 groupes d'élèves,
un article de presse par groupe,
articles en catalan, en espagnol, en italien, en portugais, en roumain,
sujet commun : les JO de Pékin,
1 formateur par groupe,
2 formateurs observateurs (40 min). (annexe 5.3)
4. Travail plénier : réactions des élèves « à chaud » (10 min).
5. Présentation de la compréhension de leurs textes respectifs par groupe (1 ou 2 phrases par groupe) projection power point (15 min). (annexe 5.4)

Réactions des élèves : enthousiastes

Annexe 2.1 : Texte en catalan

catalan

Protestes a la carta

AVUI, 06/08/2008

- El govern de Pequín ha volgut demostrar que té el seu petit bon cor reservant un espai a tres dels principals parcs públics de la ciutat per a tot aquell que vulgui organitzar manifestacions durant els Jocs Olímpics, sempre que l'hi permetin.
- Les restriccions són enormes: qui vulgui convocar una protesta haurà de fer una petició formal a la policia amb cinc dies d'antelació.
- Si el motiu de la protesta es considera "perniciós per als interessos nacionals" -descriu la normativa-els manifestants s'hauran de quedar a casa.
- El règim xinès té pànic a possibles aixecaments socials o que grups opositors aprofitin l'atenció mediàtica dels Jocs per minar el poder del Partit Comunista (PCX).
- El fantasma de la revolució pacífica estudiantil de Tiananmen segueix present a la ment dels líders xinesos,
i per això els controls policials són asfixiants als districtes universitaris.
- A les principals universitats s'han tancat aquest any coneguts espais públics on habitualment els estudiants expressaven les seves opinions crítiques.

Annexe 2.2 : Texte en portugais

portugais

Para muitos os Jogos Olimpicos sao uma oportunidade de mostrar um pais diferente.

- A China é um pais de contrastes : um Estado rico e omnipresente e um povo pobre.
- Pequim, 8 de Outubro de 2007, 9h30. Uma cidade em obras.
- Com os Jogos Olimpicos, muitos chineses começam agora a espreitar uma oportunidade de ver o pais abrir-se ao mundo. Resta saber até que ponto.
- E um pais de contrastes
- Nas avenidas de Pequim, a capital, o espaço é disputado por triciclos velhos, conduzidos por homens ainda mais velhos, e grandes carros de vidros fumados.
- « Os que tem vidros escuros sao carros do Estado », explica um transeunte.
- Facilmente se percebe que a maioria dos veiculos que circulam pelas artérias de Pequim pertence ao Governo.
- O Estado é figura omnipresente.

« Metro » 8 Agosto 2008

Annexe 2.3 : Texte en roumain

roumain

- **Britanicii, revoltați de show-ul englezesc de la închiderea Jocurilor Olimpice**

D'après « G â n d u l »
(journal national roumain)
27/08/08

- După show-urile grandioase ale chinezilor, concepute de regizorul Zhang Yimou și asistate de mii de oameni, era dificil să vii cu ceva care să mai impresioneze.
- Spectacolul britanic, de la ceremonia de închidere a Jocurilor Olimpice de la Beijing, debuta cu un handicap.
- Totuși, conaționalii celor care au organizat reprezentația cred că minimontajul a fost un adevărat afront.
- 3.000 de telespectatori englezi au accesat site-ul BBC, pentru a-și exprima dezacordul referitor la comportarea artistică a nației lor.
- Revoltații au catalogat show-ul, al cărui personaj principal a fost faimosul autobuz roșu londonez, drept “jenant”, evocând că predarea simbolică de ștafetă de la chinezi către britanici a părut superficială și total aberantă.

Annexe 2.4 : Texte en espagnol

espagnol

- *El estigma es el principal problema para los discapacitados en China*

Ben Blanchard (REUTERS) 04/09/2008

- Como Pekín va a recibir los Juegos paralímpicos, el Gobierno ha estirado su formidable maquinaria de propaganda para elogiar los esfuerzos de mejora para los aproximadamente 83 millones de personas con discapacidad de China.
- Pero el estigma y las pobres instalaciones continúan siendo problemas apremiantes en el país más populoso del mundo.
- Pese a toda la publicidad alegre que rodea los Juegos, que se abren el sábado durante 11 días, funcionarios chinos admiten que es todavía difícil para el minusválido en China.
- De todos modos hay esperanza de que los Juegos Paralímpicos puedan cambiar algunas actitudes públicas y conducir a una participación mayor del discapacitado en la sociedad china.
- "Los Juegos animarán a un más amplio entendimiento y conocimiento de la gente minusválida" dijo Lu Shiming, el vicepresidente del Comité Paralímpico de China.

Annexe 2.5 : Texte en italien



Michael Phelps, Mr Olimpiade

da « Il Corriere della Sera » 17/08/2008

- Il nuotatore americano diventa una leggenda: otto medaglie d'oro in una edizione, mai nessuno come lui.
- Pechino - Nessuno aveva mai vinto otto gare delle quali 7 con record del mondo, e altrettante medaglie in una sola edizione dei Giochi olimpici.
- Nessuno, in qualsiasi disciplina, ha fatto mai ciò che è riuscito all'americano Michael Phelps.
- Prima di lui c'era Mark Spitz, il nuotatore che in un'epoca ormai remota per modi, mode e dimensione sportiva, aveva collezionato 7 ori.
- Sembrava un primato destinato a non cadere mai, l'ha fatto cadere lui, l'atleta di Baltimora che in questa Olimpiade aveva già cancellato dall'albo dei primati leggende come Nurmi, Lewis e Spitz.
- Lui, adesso, aggiungendo a quelle di Pechino le 6 di Atene 2004, ne ha 14.
- Ed è difficile immaginare quale marziano possa arrivare da un pianeta lontano a far meglio di lui.

LA DYNAMIQUE DU CHANGEMENT ET L'INGENERIE PEDAGOGIQUE: LES DEFIS DU « POLE COMMUNICATIONS INTERCULTURELLES » A L'ESC CLERMONT

David Sheehan, Mary Vigier

ESC CLERMONT

Introduction

Autrefois les programmes à l'ESC Clermont se résumaient de façon simple : il y avait le tronc commun en 1^e et en 2^e année (du programme Grande Ecole), suivi d'un choix de modules en 2^e semestre de la deuxième année et en troisième année. Les cours du soir étaient ouverts à tous publics, et quelques élèves s'inscrivaient afin de préparer les examens des Chambres de Commerce ou bien de s'initier à la troisième langue.

Aujourd'hui nous assistons à une diversification et par conséquent une fragmentation des programmes au niveau du groupe. En troisième année, l'apprentissage, qui prend de plus en plus d'importance au niveau des effectifs, exige en raison de leur cursus alterné avec les entreprises, un programme tout à fait à part du tronc commun. Il en est de même pour les élèves inscrits à Institut Technique de Banque, dont le programme commence à partir de la deuxième année. Le programme « All-in-English », lancé en 2002, fait appel à des professeurs des universités partenaires à l'étranger et nécessite lui aussi une programmation à part du tronc commun. Au delà du programme « Master in Management », l'école propose une dizaine de Mastères Spécialisés, sans parler du nouveau programme « Bachelor », du programme « Executive MBA » et de nombreux programmes « Study tours », qui ont lieu pendant toute l'année. Les besoins en langues spécifiques de chaque programme doivent être pris en compte, en intégrant aussi des problèmes de disponibilité des professeurs et des questions de niveaux.

Comment faire face aux exigences de plus en plus nombreuses ? L'augmentation des charges de travail administratives va de soi. Les préparations des emplois du temps de chaque groupe répondant aux spécificités des contraintes de leurs programmes ; la recherche et la formation de nouveaux professeurs vacataires qualifiés, compétents et disponibles ; l'adoption par l'école du programme informatique « Héliosa » avec ses affectations et désaffectations pour constituer les modules, pour enregistrer les notes et pour rémunérer les professeurs vacataires, système extrêmement complexe et gourmand en temps. Par ailleurs, « Publish or perish » reste d'actualité incontournable compte tenu des pressions exercées par les organismes d'accréditation. Les professeurs permanents du pôle Langues gèrent également les échanges d'élèves et de professeurs d'une centaine d'universités partenaires de l'école de l'étranger. Quelles sont nos priorités ? Comment porter les trois casquettes « langues », « international » et « enseignant-chercheur » en même temps ?

Quel temps reste-t-il pour enseigner ? Quel temps reste-t-il parmi l'ensemble des professeurs de langues pour faire face aux problèmes pédagogiques, rendu plus urgent en raison de l'augmentation du nombre des élèves et de l'écart grandissant dans leurs niveaux ? Comment pouvons-nous trouver un moment pour nous réunir entre professeurs de langues pour approfondir ces questions pédagogiques de fond ?

Des outils pédagogiques pour faire face aux défis

Dans notre communication, nous parlerons de « Native Speaker Day », un outil qui permet de faciliter l'intégration des élèves internationaux. Nous évoquerons le tronc commun en 2^e année qui s'intitule « International Business Environment » et qui comporte de nombreux outils pédagogiques permettant de surmonter certaines des contraintes décrites ci-dessus. Enfin, nous évoquerons le dispositif pédagogique interdisciplinaire que nous animons actuellement avec les professeurs de gestion. Pour conclure, nous nous poserons des questions sur le fonctionnement et le rôle que devrait jouer le « Pôle langues » dans une école de gestion à l'heure actuelle.

1. « Native Speaker »

Une des activités qui nous permet d'optimiser la présence d'un plus grand nombre d'élèves internationaux dans l'école c'est « Native Speaker Day ». Les retombées positives pour l'institution ainsi que pour les élèves sont évidentes, car cet outil favorise l'intégration de tous les participants. Nous décrivons deux exemples d'activités avec des étudiants américains en première année et avec des étudiants africains en troisième année.

1.1. Exemple 1 : « Native Speaker Day » dans le programme « Mastering Business English » destiné aux étudiants en 1^{ère} année.

Objectifs

Les objectifs principaux du « Native Speaker Day » dans le programme de 1^{ère} année sont doubles :

- 1) Linguistique : permettre aux étudiants francophones de pratiquer la langue anglaise avec des étudiants américains sans la présence du professeur.
- 2) Culturel : permettre à tous les étudiants de toute nationalité de découvrir des aspects culturels des différents pays représentés.

En plus des objectifs officiels, nous constatons un troisième objectif, la dimension interpersonnelle. En effet, ces échanges donnent l'occasion aux étudiants de se rencontrer dans une activité semi-structurée en dehors de la salle de classe proprement dite. Cet objectif est d'autant plus important du fait que les étudiants internationaux ont tendance à se retrouver entre eux. Il en est de même pour les étudiants ESC (français ou francophones suivant le programme Grande Ecole en français) qui ne vont pas forcément vers les autres nationalités.

Le déroulement

Ces rencontres ont lieu une première fois en octobre et une deuxième fois en novembre pour permettre aux uns et aux autres de se connaître le plus tôt que possible pour que les étudiants qui le souhaitent puissent prolonger le contact tout le reste de l'année scolaire. Nous avons constaté qu'une durée de quarante-cinq minutes, n'étant ni trop courte ni trop longue, permet une efficacité maximale pour atteindre nos objectifs.

Les groupes sont composés d'un « native speaker » et d'environ 3 étudiants ESC. Puisqu'ils ne sont pas trop nombreux, le temps de prise de parole est suffisant afin que tout le monde puisse participer convenablement. Nous avons également pensé aux niveaux de ces groupes et ont séparé les plus forts des plus faibles pour éviter que certains étudiants -- maîtrisant bien la langue -- n'intimident pas les étudiants ayant moins de facilités pour s'exprimer à l'oral.

Les listes des groupes sont affichées au moins une semaine à l'avance pour que tous les participants comprennent le fonctionnement.

Tous ces aspects logistiques – les dates, la durée, la composition des groupes et l’affichage – jouent un rôle important, car ils « plantent le décor » ainsi créant de bonnes conditions pour que les activités se déroulent au mieux.

Les thèmes

Les thèmes que nous avons retenus sont les suivants :

- 1) La vie d’étudiant en France et aux USA
- 2) Les jours fériés et les coutumes en France et aux USA

Le premier thème donne l’occasion aux étudiants de parler du cursus de chacun, des matières étudiées, de la vie sur le campus, du coût des études supérieures, et des activités extrascolaires, par exemple. Le deuxième thème permet une discussion sur certaines fêtes typiquement américaines, Thanksgiving, par exemple, et sur d’autres fêtes typiquement françaises, comme La Chandeleur. Ces discussions permettent également de découvrir les différences dans les manières de célébrer les fêtes qui sont communes dans les deux pays, par exemple, Halloween, Noël ou Pacques.

Les règles du jeu

En amont : Les étudiants préparent des questions ou des commentaires avant les séances pour ne pas être pris au dépourvu, aussi bien au niveau du fond que de la forme.

En aval : Pour que les étudiants participent pleinement à ces activités, un travail est demandé. Ils doivent remettre un commentaire personnel de 300 mots en anglais exprimant leurs impressions, réactions et analyses personnelles par rapport à l’expérience. Un coefficient de 15% est attribué à ce commentaire.

Les bénéfices

- 1) Linguistiques : les étudiants ESC francophones gagnent de la confiance en pratiquant l’anglais dans un contexte amical et semi-structuré.
- 2) Culturels : les a priori et les stéréotypes, parfois bien ancrés, disparaissent petit à petit au contact des natifs du pays en question. D’autres aspects culturels sont également appris.
- 3) Interpersonnels : le développement des relations interculturelles devient un effet désirable secondaire dans certains cas.

Les étudiants américains ont exprimé une autre valeur ajoutée bien précise à leur propre situation. En effet, ils sont en France pour apprendre le français, une langue qu’ils maîtrisent plus ou moins bien. Par ce fait, dans les cours et lors des projets entrepris avec les étudiants ESC, ils se trouvent souvent en situation de difficulté, voire d’infériorité. Or, pour une fois, pendant les séances de « Native Speaker », ils se sentent en position de supériorité, car dans leur langue, ce sont eux qui maîtrisent le dialogue. Les étudiants français voient les étudiants américains dans leur « environnement » et peuvent avoir une meilleure idée de leur identité, de leur personnalité.

1.2. Exemple 2 : « Native Speaker Day » dans le module « From Casablanca to Capetown » destiné aux étudiants en 3^{ème} année.

Nous nous sommes aperçus, cette année en particulier, que les élèves d’origine africaine souffraient de la difficulté de connaître et de sympathiser avec des élèves français. Le module « From Casablanca to Capetown » offert en 3^e année a fourni la clef pour résoudre ces problèmes. On a invité les Africains à un repas piquenique en commun avec les élèves

français. La mission des élèves français était de connaître de façon personnalisée le système éducatif dans les pays concernés. Puisqu'il s'agissait d'un cours d'anglais, les discussions devaient avoir lieu en anglais, bien sûr.

1.3. La dimension interculturelle dans le monde des affaires

L'ensemble des activités « Native Speaker » permettent de développer une ouverture d'esprit, des connaissances cognitives, et des compétences interculturelles de façon à mieux préparer nos étudiants pour des interactions dans un environnement global. En effet, les connaissances culturelles ont une influence importante sur la conduite des affaires et des stratégies communicatives dans un contexte international. L'apprentissage des cultures étrangères est essentiel pour faire des affaires à l'international car le fonctionnement des entreprises sera d'autant plus efficace lorsque les participants auront les compétences culturelles pour communiquer et travailler dans des situations différentes (voir section bibliographique).

2. Le tronc commun en 2^e année

Le tronc commun en 2^e année qui s'intitule « International Business Environment » comporte de nombreux outils pédagogiques qui nous permettent de surmonter certaines des contraintes décrites ci-dessus. Nous évoquerons notamment « l'Independent Research Project » que font les élèves ; les « micro-lectures » que font les professeurs ; le rôle que joue les « area studies » dans le syllabus comme facteur fédérateur et intégrant pour les élèves. (D'autres techniques sont appliquées, notamment ce que nous appelons les « snippets », pour déclencher la communication interactive. Nous en parlerons ultérieurement.)

Dans le tronc commun, il y a au total 14 séances par semestre à raison d'une heure et demie par semaine. Les thèmes traités sont la mondialisation, l'environnement et l'énergie, en passant par les « area studies » qui couvrent la Chine, le Japon, la Russie ainsi que certains pays d'Afrique. Deux séances sont consacrées à la projection de films. Bien que l'amélioration de l'expression orale soit prioritaire, l'écriture n'est pas négligée, loin de là ! Afin de s'assurer que les élèves aient préparé leur devoir AVANT de venir en classe, un commentaire de texte écrit figure dans le cursus. A mi-parcours, les élèves doivent écrire un « essay » en devoir surveillé sur un thème traité en classe.

2.1. Independent Research Project

Ces exercices écrits ont pour but de préparer l'« International Research Project » qui est l'objectif final du programme. L'élève doit écrire un document de recherche de trois pages en anglais. Après correction, la soutenance orale en table ronde en mini-groupes intervient. L'ensemble de l'exercice vise à obliger l'élève à s'ouvrir au monde extérieur, à lire des journaux internationaux et des revues et à se sensibiliser aux enjeux de l'actualité. Après avoir choisi et fait approuver son sujet, il doit retenir au moins trois articles de journaux ou de revues en anglais qui vont servir de point de départ pour ses réflexions.

2.2. Les « essais » de Montaigne reviennent à l'actualité !

Pour la plupart de nos élèves d'origine française, l'exercice académique le plus demandé par le professeur est la dissertation, dont l'objectif est de « jongler » avec les idées principales du cours de manière claire, structurée et convaincante. On pourrait dire qu'il s'agit de structure logique plutôt circulaire : dans la conclusion on revient sur le point de départ annoncé dans

l'introduction. Les compétences de raisonnement et d'expression écrite ainsi qu'une très bonne connaissance du cours sont mises à l'épreuve et évaluées.

L'objectif de l'« essay » anglais est tout autre. Plutôt que de reconstituer le cours magistral du professeur, ce travail de recherche personnel, rarement demandé par ailleurs dans sa scolarité, constitue un « voyage intellectuel » dont lui seul est navigateur: il est demandé d'analyser le sujet et de commenter les enjeux, en émettant son avis et en se positionnant par rapport aux enjeux traités. Dans la mesure où c'est l'élève qui choisit le sujet, il s'agit d'un exercice très motivant. Par ailleurs cette méthode sera très utile si l'étudiant choisit plus tard d'effectuer des études à l'étranger.

2.3. Le rôle des « area studies »

Les « area studies » jouent un rôle important dans l'élaboration du syllabus. Des pays comme la Russie, le Japon, La Chine ainsi que certains pays africains comme le Cameroun ou le Sénégal y figurent notamment, en partie en raison des échanges que nous effectuons avec ces pays. Certains élèves dans la salle de classe sont effectivement originaires de ces pays-là et certains des élèves français vont y effectuer un semestre d'étude plus tard. Ces élèves deviennent justement des moteurs particulièrement intéressés dans le déroulement du cours, moteurs que le professeur peut exploiter pour dynamiser la participation et la motivation de l'ensemble des élèves.

2.4. Forum : soutenance orale

En fin de compte, donc, le « Independent Research Project », après correction par le professeur, est suivi d'une soutenance orale en table ronde. Les élèves sont notés sur la qualité de l'expression et leur niveau de participation aux débats, mais aussi sur leur capacité de provoquer la discussion lors de leur présentation. Les échanges sont souvent très animés et enrichissants compte tenu de l'étendue des sujets et les perspectives parfois étonnantes qui peuvent émaner d'un groupe d'élèves aussi diversifié. Pouvons-nous conclure que de tels échanges favorisent l'ouverture, la tolérance et la compréhension entre élèves ? Et qu'en fin de compte il aide à casser les barrières qui peuvent exister entre élèves d'origines, de nationalités, de religions et races différentes ? Peut-être pas, car ce n'est pas écrit ainsi dans le syllabus...

2.5. Que s'est-il passé avec « les cours magistraux » ?

Par ailleurs, au risque de paraître « désuet », nous estimons que le rôle du professeur doit être aussi de « faire des cours » ! Il ne s'agit pas de faire des cours magistraux, au sens propre du terme, qui sont peu interactifs et qui impliquent la prise de notes pendant le cours de la part de l'élève. Nous ne mettons pas du tout en question cette méthode. Au contraire, nous l'appliquons dans le cours sous forme de « micro-cours magistraux » ou bien des « cours capsulés ». Ces phases dans le cours ont pour but d'élargir le contexte ou bien d'approfondir le débat sur le thème traité. L'objectif est de montrer les enjeux et de donner à l'élève envie de poursuivre ses recherches et de développer ses connaissances. Ces « micro-cours » doivent être soigneusement préparés et doivent intervenir au moment propice pendant le débat. Ils peuvent servir de modèles non pas au sens stricto-sensu du terme, mais surtout afin d'attiser la curiosité intellectuelle de l'élève -- qui à chaque séance nous a démontré un très vif intérêt pour cette expérience.

Ce travail de recherche pour préparer des micro-cours est une technique parmi d'autres pour favoriser l'esprit d'équipe au sein d'un corps professoral qui ne cesse de grandir. L'intérêt du travail en commun reste d'actualité et les recherches pointues des uns enrichissent la qualité des enseignements de tout le monde. Sur le plan logistique, le syllabus est actualisé dans une réunion de l'ensemble des professeurs bien avant l'été afin de disposer de suffisamment de temps pour effectuer des recherches efficaces...Inutile de dire que le syllabus est le travail de tous les professeurs et s'adapte à mesure aux compétences et aux désirs des uns et des autres.

3. Forum interdisciplinaire

Pour faire face justement à l'augmentation des effectifs des élèves, l'école a recruté plus d'une vingtaine de nouveaux professeurs permanents qui sont très demandeurs de cours de langues. C'est ainsi qu'à l'initiative d'un professeur de marketing nous avons décidé de nous réunir de façon officieuse afin de s'entraîner « off-the-record ». Depuis le début, nous décidions entre nous les dates et le contenu des séances qui ont lieu une fois par mois. Parfois il s'agit de s'entraîner en anglais pour des présentations que les professeurs auront à faire lors des congrès. Parfois il s'agit de séance de discussion à partir d'émissions d'actualité ou d'extraits de cinéma. Les séances de « travail » sont souvent précédées ou suivies de repas « dans la langue ». Des professeurs de toutes disciplines participent jusqu'à présent à ces cours qui sont devenus un véritable carrefour où les uns et les autres peuvent mieux se connaître. Ils constituent un outil dynamisant du vivier professoral et a conduit à plusieurs exemples de collaboration. Par exemple, certains professeurs de langues ont publié des articles ou même des ouvrages avec des professeurs de GRH ou de Marketing ; nous avons mis sur pied des simulations d'entretien d'embauche multilingues avec les professeurs GRH, et d'autres initiatives de ce type.

Conclusion

Face aux changements que nous vivons en permanence à l'école, le rôle du « Pôle Communications Interculturelles » a beaucoup évolué. De mieux en mieux intégré et apprécié par le corps professoral, le professeur de langues exerce un métier ciblé qui doit permettre de soutenir et développer le niveau des élèves qui ont des profils de plus en plus diversifiés et toujours plus hétérogènes. Le professeur de langues doit s'ouvrir et se former à toutes les disciplines managériales. Il doit être polyvalent, multidisciplinaire et cependant encouragé à se spécialiser dans une des disciplines fondamentales pour laquelle on souhaite qu'il obtienne un doctorat....

Est-ce que ce sont les directives des organismes d'accréditation pour qui le « département langues » ne figure pas dans leur cahier des charges ? Dans ce contexte national et international, pourquoi devons-nous renommer le « département langues » ? Nos élèves ne sont pas devenus trilingues du jour au lendemain. L'apprentissage des langues étrangères n'est pas devenu superflu, inutile ou trop cher et reste un des points forts de l'ancrage international des Grandes Ecoles de management. Faudra-t-il externaliser l'enseignement des langues pour les quelques élèves qui ne sont pas bilingues? Please, tell me more !

Annexe I.

Quelques témoignages suite aux activités « Native Speaker » en 1^{ère} Année :

- **Une nouvelle expérience :**
 - It was the first time that I had talked to American students.
 - The most interesting and most instructive aspect was to have been able to exchange with people coming from another country in English.
 - The discussions will be unforgettable for me because they enabled a real exchange of culture, ways of life, visions.
- **Une prise de conscience des similarités :**
 - I found these two meetings interesting: American students don't seem so different from us. We have the same ambitions (succeeding in our professional life), the same willingness to open one's heart to the world; without forgetting to enjoy our family and friends.
- **Une prise de conscience des différences :**
 - The two sessions enabled me to discover a different culture and particular values.
 - It was interesting to have the vision which they have of the world, and also of France.
- **La pratique de la langue :**
 - I wish I were better in English, because it's true that it was above all the native speakers who spoke. The exchange was limited because of the language barrier. But I am trying to improve myself little by little.
 - I understood everything, but of course, they spoke quickly. I tried to speak but comprehension is easier. I think that going abroad for just a few months would be very interesting for me to improve my language.
 - These sessions allowed me to listen to the language to practice more spontaneously and to improve my pronunciation.
- **L'éveil d'une curiosité :**
 - What is relevant is the fact that, each day in Clermont, we work with the students from Kalamazoo College and since these two sessions, I would like to communicate again with them on other points, on other issues.

Annexe II.

2EME ANNEE ANGLAIS 2008-2009 : TRONC COMMUN SEMESTRE I

GLOBAL BUSINESS ENVIRONMENT

To be Prepared

Class work

1. 17/09/08 DAVE S.		Introduction: Learning Objectives Syllabus overview: readings, activities, Tests, TOEIC listening, Independent Research Project. MBE: Unit 9.1.1 Globalization Quiz, 9.1.2 Index Listening: Jeffrey Sachs & Globalisation
2. 22/09/08 lundi MAUREEN	Film I: Who Killed the Electric Car 13h30 to 16h00	Auditorium

3. 24/09/08 JOËLLE	Reading: Unit 9.4 “Read & Write” p. 244-247. 9.8 Sentences 1-5, p. 255	Film: Discussion & role play Globalisation & the UN text: discussion Read & Talk: 3 texts p.240-243 Sentences 1-5 Prepare updated CV for 08/10
4. 01/10/08 KEVIN	Reading: U 7.4 “Corporate Governance or corporate chaos”	In class essay: personal commentary on homework assignment; TOEIC listening 7.1 Icebreaker 7.2 Questionnaire “personal finance” 7.3 Read & Talk 7.8 Sentences 1-5 in class
5. 08/10/08 MELISSA	Translations: Globalisation 9.8 Sentences 6-10, p.255 Prepare updated CV	Listen & Write: 9.5 Starbucks p. 248. Sentences 6-10, p 255. CV, Job Interview Simulations
6. 15/10/08 KEVIN	Independent Research Project: Choose topic, find 3 articles on topic and bring to class	Language in Use: 1. Gerund or Infinitive 2. Gerund expressions, p.253,254. GMAT: Sentence Correctn, problem slvg Indpt Project: using articles, write objectives, outline and bibliography
7. 20/10/08 lundi DAVE M.	Film II Sicko, Michael Moore <i>13h30 to 16h00</i>	Auditorium
8. 22/10/08 DAVE S.	<i>Reading: Environment 3 Texts</i>	Film: Discussion & debate Current texts: Food miles, Transport, De-growth Extracts from film: “The Corporation”
9. 05/11/08 ALAN	<i>Forum: “The Carpenter Case”</i>	Written Essay
10. 12/11/08 ALAN	<i>Reading: Africa 3 current texts</i>	TOEIC: Grammar Points Africa: texts, video & discussion
11. 19/11/08 SVETLANA	Reading: Russia: 3 current texts Submit Independent Project	Film: Feedback Grammar Points Discussion : texts, radio listening “Russia Today”
12. 26/11/08 LEE	Tutorial: “Higgins Case Study”	<i>Oral Exam</i>
13. 03/12/08 MAUREEN	<i>Reading: Texts on India and China</i>	Grammar points Discussion of texts BBC film: India v China
14. 10/12/08	<i>Forum: Oral Presentation on Independent Research Projects</i>	Forum: Oral presentation

Bibliographie

- Beamer, L. (1992). Learning Intercultural Communication Competence. *Journal of Business Communication*, 29, 285-303.
- Beamer, L., & Varner, I. (2001). *Intercultural Communication in the Global Workplace* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill Irwin.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gupta, A. K., & Govindarajan, V. (2002). Cultivating a Global Mindset. *Academy of Management Executive*, 16(1), 116-126.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. New York: Doubleday.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organisations: Software of the Mind*. London: McGraw Hill.
- Nunan, D. (1992). *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Randolph, W. A., & Sashkin, M. (2002). Can Organisational Empowerment Work in Multinational Settings? *Academy of Management Executive*, 16(1), 102-115.
- Shetty, A., & Rudell, F. (2002). Internationalizing the Business Program—A Perspective of a Small School. *Journal of Education for Business*, 78, 103-111.
- Slate, E. (1993). Success Depends on an Understanding of Cultural Difference. *Human Resources Focus*, 70, 16-17.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Stewart, E. C., & Bennett, M. J. (1991). *American Cultural Patterns*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Tuleja, E. A. (2008). Aspects of Intercultural Awareness Through an MBA Study Abroad Program: Going “Backstage”. *Business Communication Quarterly*, 71(3), 314-337.
- Ulijn, J., O’Hair, D., Weggeman, M., Ledlow, H., & Hall, T. (2000). Innovation, Corporate Strategy, and Cultural Context: What is the Mission for International Business Communication? *Journal of Business Communication*, 37, 293-317.
- Varner, I. (2000). The Theoretical Foundation for Intercultural Business Communication: A Conceptual Model. *Journal of Business Communication*, 37, 39-57.
- Varner, I. (2001). Teaching Intercultural Management Communication: Where Are We? Where Do We Go? *Business Communication Quarterly*, 64(1), 99-111.
- Varner, I., & Palmer, T. M. (2005). Role of Cultural Self-Knowledge in Successful Expatriation. *Singapore Management Review*, 27, 1-25.

Wilkins, D. A. (1974). *Second-Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.

Woolfolk, A. E., Winne, P. H., & Perry, N. E. (2006). *Educational Psychology* (8th ed.). Boston: Pearson Allyn and Bacon.

ⁱ « Objectif Langues: Premières Rencontres sur Les Innovations Pédagogiques en Matière d'Apprentissage des Langues Vivantes », octobre 2008, Conseil Régional de Haute-Normandie, partenariat Région Haute-Normandie, Rectorat de Rouen et Groupe ESC Rouen. Conférences disponibles en ligne <http://langues.ac-rouen.fr/colloque/>

ⁱⁱ http://www.coe.int/t/f/coop%E9ration_culturelle/education/conf%E9rences_permanentes/f.20esessioncracovie2000.asp#TopOfPage

ⁱⁱⁱ Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, division des langues vivantes, Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe (Strasbourg), les éditions Didier, Paris 2001, p.21

^{iv} Ibidem, p.108

^v Ibidem, p.4

^{vi} Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Languages, synthesis of results, 2006

www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Surveyresults.pdf

^{vii} Ibidem, p.5 Cette citation décrit le risque d'inquiétude lié au fait que le Cadre pourrait être perçu comme une norme imposée au niveau européen et non comme un cadre de référence descriptif proposé par le Conseil de l'Europe. Certains, considérant que tout ce qui vient de l'étranger et en particulier de l'union européenne est à prendre comme une directive ou une obligation d'exécution.