

UNIVERSITE DE LA ROCHELLE

Doctorat

Discipline : Etudes anglophones

Anne CHATEAU

Anglais de spécialité, la communication orale à objectifs spécifiques,
une approche expérimentale du guidage.

Directeur de thèse : M. Jean-Paul NARCY-COMBES

TOME 1

Soutenue le 7 novembre 2003

Jury :

M. Yves CHAPLEUR, Professeur à l'Université Henri Poincaré (Nancy 1)
M. Richard DUDA, Professeur à l'Université de Nancy 2, rapporteur.
M. Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur à l'Université de La Rochelle.
M. Michel PETIT, Professeur à l'Université de Bordeaux 2, rapporteur.
Mme Elizabeth ROWLEY-JOLIVET, Maître de Conférences à l'Université
d'Orléans.

Remerciements

Je tiens à remercier ici toutes les personnes qui m'ont permis de réaliser ce travail :

- en premier lieu tous ceux, dont le nom, dans l'intérêt de l'anonymat scientifique, n'apparaît pas dans ce texte. Sans ces apprenants, leurs responsables scientifiques et les instances de l'UHP, ce travail n'aurait pu être entrepris.
- Mes collègues, Pascale, Lucy, Isabel, et Christophe, membres 'piliers' de l'équipe du projet 'Préparation aux Communications Scientifiques Orales en Langue Anglaise' qui a donné naissance à cette thèse, sans lesquels le dispositif de guidage décrit ici n'aurait pu être mis en place. Leur compétence, soutien et amitié étaient sans failles.
- Ceux qui ont bien voulu investir de leur temps et de leur patience pour lire, corriger ce texte et faire des suggestions (et en particulier mon père) : malgré tous leurs efforts j'ai bien peur d'avoir gardé certaines fautes et maladresses.

Un merci tout particulier à Françoise DEMAIZIERE, qui m'a fourni des suggestions et conseils forts utiles, ainsi qu'à Elizabeth ROWLEY-JOLIVET, qui, bien que cette charge n'ait rien d'officiel, a assuré la co-direction de cette thèse. Je la remercie tout particulièrement pour ses conseils pleins d'acuité et toujours pertinents, et ses patientes relectures. Enfin je remercie chaleureusement mon directeur de thèse, Jean-Paul NARCY-COMBES, qui a su me guider, m'orienter, me conseiller et a supporté patiemment les hésitations et angoisses d'une thésarde peut-être moins indépendante qu'il ne l'aurait souhaité.

Remerciements

Enfin, un grand merci à Patrick pour ses compétences informatiques (et en particulier sa maîtrise du logiciel Excel) qui m'ont bien aidée lors de la réalisation de ce travail. Merci à lui également, ainsi qu'à Sarah et Hugo, mes enfants, pour leur patience au quotidien au fil de ces dernières années.

Table des matières

TOME 1

Remerciements	p. 2
Table des matières	p. 4
Avant-propos	p. 11
Quelques définitions	p. 15
Liste des acronymes utilisés dans la thèse	p. 17
Introduction :	p. 19
• Environnement du projet	p. 21
• Historique du projet	p. 22
• Les hypothèses de travail :	p. 29
- La communication scientifique orale en anglais = multi-paramètres	p. 30
- importance prédominante des éléments visuels en communication scientifique orale	p. 32
- Le système à mettre en place à composer d'une partie en présenciel + d'une partie en autonomie	p. 33
Partie A : la recherche (contexte et problématique)	p. 37
1. Contexte : une recherche-action à l'UHP	p. 38
1.1. Les potentialités	p. 39
1.1.1. L'institution	p. 39
1.1.2. Le contexte humain et environnemental	p. 44
1.1.2.1. L'équipe	p. 44
1.1.2.2. L'environnement de travail	p. 45

1.1.3. Les étudiants chercheurs à l’UHP	p. 47
1.1.3.1. Connaissance préalable du public	p. 48
1.1.3.2. Procédure	p. 48
1.2. Contraintes	p. 52
1.2.1. Influences pédagogiques	p. 53
1.2.2. Contraintes d’ordre ‘statutaire’	p. 54
1.3. Synthèse	p. 55
2. Méthodologie de la recherche-action.	p. 57
2.1. Définitions	p. 58
2.1.1. Qu’est-ce que la recherche-action ?	p. 58
2.1.1.1. Un concept issu des sciences sociales	p. 58
2.1.1.2. Recherche-action ou ‘ <i>Action-research</i> ’ ?	p. 59
2.1.2. La position du chercheur dans la recherche-action	p. 61
2.1.3. Le fonctionnement de la recherche-action	p. 64
2.2. Avantages de la recherche-action	p. 65
2.2.1. Les acteurs de la recherche-action	p. 65
2.2.2. La notion de réseau	p. 66
2.3. Biais	p. 67
2.4. En quoi la recherche-action était-elle particulièrement bien adaptée ?	p. 69
2.5. Synthèse	p. 77
3. Cadre théorique	p. 82
3.1. Revue de la littérature en rapport avec le problème	p. 82
3.1.1. Qu’est-ce que la communication ?	p. 84

3.1.2. La compétence de communication	p. 89
3.1.3. La communication scientifique	p. 92
3.1.4. La communication scientifique orale	p. 95
3.1.4.1. Difficultés des chercheurs français par rapport à la communication scientifique orale en anglais	p. 96
3.1.4.1.1. Les chercheurs français et l'anglais	p. 97
3.1.4.1.2. Les chercheurs français et la communication orale	p. 100
3.1.4.2. Les caractéristiques de la communication orale	p. 102
3.1.5. Le 'langage' de la communication scientifique orale	p. 109
3.1.5.1. L'anglais à objectifs spécifiques	p. 110
3.1.5.2. Le code visuel	p. 115
3.1.5.3. La fonction du canal visuel	p. 116
3.1.5.4. Implication de cette fonction pour les apprenants	p. 120
3.1.6. La didactique des langues	p. 122
3.1.6.1. Les stratégies de communication	p. 126
3.1.6.2. La motivation	p. 128
3.1.6.3. Le fonctionnement du cerveau	p. 132
3.1.6.4. La nécessité d'individualiser	p. 136
3.2. Analyse de cette littérature	p. 141
3.3. Synthèse des éléments théoriques utiles pour l'avancement de ce travail	p. 145
4. Problématique :	p. 149
4.1. Quelle problématique ?	p. 150
4.2. Comment intégrer les différents éléments ?	p. 152
4.3. Synthèse et analyse	p. 156

TOME 2

Partie B : l'action (les expérimentations et leur analyse)	p. 159
5. Hypothèses de travail	p. 160
5.1. Hypothèses pédagogiques : importance des éléments visuels	p. 160
5.2. Comment mettre en place une pédagogie qui tienne compte du cadre théorique ? ou quelles sont les questions qui se posent à partir de ce cadre théorique ?	p. 167
5.2.1. Deux stages intensifs	p. 169
5.2.2. Du travail en autoformation	p. 173
5.2.2.1. Médialangues	p. 173
5.2.2.2. Elans	p. 175
5.2.2.3. La base 'eo'	p. 176
5.2.2.4. La page 'liens étudiants'	p. 177
5.3. Modèle expérimental et sa validité	p. 180
5.3.1. Opérationnalisation	p. 180
5.3.2. Des questionnaires-bilans	p. 181
5.4. Synthèse :	p. 185
6. Expérimentation	p. 187
6.1. Le public (qui, pourquoi ?)	p. 188
6.1.1. Construction du questionnaire d'analyse des besoins	p. 189
6.1.2. Résultats obtenus à partir de ce questionnaire	p. 193
6.1.2.1. Les chiffres	p. 194
6.1.2.2. Les réponses	p. 195

6.2. Méthodologie adoptée	p. 201
6.3. Procédure : la mise en place concrète	p. 208
6.3.1. La constitution des groupes	p. 208
6.3.2. Les activités pédagogiques	p. 211
6.3.2.1. Principes	p. 211
6.3.2.2. Tableaux résumant les activités des stages	p. 214
6.3.2.3. Exemples	p. 216
6.4. Synthèse	p. 223
7. Résultats	p. 225
7.1. A l'issue de la première année d'expérimentation	p. 226
7.1.1. Questionnaire bilan-stage 1	p. 226
7.1.1.1. Résultats globaux	p. 227
7.1.1.2. Résultats du détail des activités	p. 230
7.1.2. Questionnaire bilan-module	p. 232
7.1.2.1. Résultats chiffrés	p. 233
7.2. A l'issue de la deuxième année d'expérimentation	p. 235
7.2.1. Questionnaire bilan-stage 1	p. 236
7.2.1.1. Résultats globaux	p. 236
7.2.1.2. Résultats du détail des activités	p. 238
7.2.2. Questionnaire bilan-module	p. 239
7.2.2.1. Résultats chiffrés	p. 239
7.3. Synthèse	p. 242
7.3.1. Bilan stage 1	p. 242
7.3.2. Bilan stage 2	p. 244

8. Discussion/ Analyse des résultats	p. 252
8.1. La première année d'expérimentation	p. 253
8.1.1. Les raisons de l'absence de certains étudiants	p. 254
8.1.2. Les raisons de la 'démotivation' de certains étudiants entre les deux stages	p. 258
8.1.3. Bilan de la première année d'expérimentation	p. 269
8.2. La seconde année d'expérimentation	p. 272
8.2.1. Les similitudes avec la première année	p. 272
8.2.2. Les différences	p. 273
8.2.2.1. Le 'goutte à goutte'	p. 274
8.2.2.2. Bilan de la formule modifiée	p. 278
8.3. Quelques remarques à propos des représentations des étudiants	p. 279
8.4. Comparaison des deux années avec ce qui se passe en SESAMES	p. 282
8.4.1. Procédure	p. 283
8.4.2. Résultats	p. 285
8.5. Synthèse	p. 288
9. Conclusion	p. 291
10. Bibliographie	p. 299
11. Bibliographie thématique	p. 319
12. Bibliographie complémentaire : ouvrages enregistrés dans la base de données	p. 339
13. Index	p. 347

14. Annexes	p. 349
14.1. Questionnaire d'analyse des besoins	p. 350
14.2. Plan cours stage 1	p. 355
14.3. Plan cours stage 2	p. 357
14.4. Documents PowerPoint utilisés en stage 1	p. 358
14.5. Questionnaire bilan stage 1	p. 390
14.6. Questionnaire bilan module	p. 392
14.7. Courriers électroniques envoyés par les étudiants avant le stage 1	p. 395
14.8. Courriers électroniques envoyés par les étudiants avant le stage 2	p. 397
14.9. Exemple de fiche extraite de la base de données.	p. 399
14.10. Courrier adressé aux responsables des écoles doctorales.	p. 400
14.11. Annexe financière	p. 401

Avant-propos

Afin de permettre au lecteur de comprendre le pourquoi de certaines références utilisées dans le cadre théorique de cette thèse, il m'a semblé nécessaire d'apporter quelques précisions quant au contexte dans lequel la recherche a été menée.

Cette recherche, a été dirigée par J.P. Narcy-Combes, professeur à l'université de la Rochelle.

Bien qu'il puisse paraître curieux qu'une enseignante domiciliée et travaillant dans l'est de la France s'inscrive en doctorat auprès d'un directeur de thèse exerçant dans un lieu géographique complètement opposé, ce fait s'explique par le contexte de recherche construit au fil des années par J.P. Narcy-Combes. Ce contexte de recherche s'inscrit dans la lignée de l'un des axes mis en place grâce à la création du DEA de langue de spécialité à Bordeaux 2 par le GERAS* et par M. Perrin. Comme l'indique, en effet, la page d'accueil du DEA¹ : les thèses préparées en anglais de spécialité se rattachent toujours plus ou moins à l'une des quatre directions suivantes : linguistique, didactique, culturelle, ou technologique. La branche didactique des langues, animée par J.P. Narcy-Combes, comporte plusieurs éléments qui m'ont semblé particulièrement propices à la réflexion intellectuelle. Je vais donc les décrire pour expliquer en quoi ils ont favorisé et nourri l'aboutissement de mon projet.

- Un séminaire doctoral régulier, module de l'école doctorale de la Rochelle :

L'inscription en thèse auprès de J.P. Narcy-Combes permet aux doctorants de bénéficier de séances de travail régulières (à la fréquence d'environ 6

regroupements par année universitaire). Ces séances, co-animées par F. Demaizière (de l'université Paris 7) dont l'apport, notamment sur le plan méthodologique m'a semblé particulièrement important, m'ont permis au fil des années de bénéficier d'informations dans de nombreux domaines tels que la psychologie (D. Gaonac'h), la psycho-sociologie (B. Raveleau), les sciences de l'information et de la communication (D. Paquelin), de l'éducation (E. Annoot) ou encore l'informatique (T. Chanier), ou la linguistique (D. Chini). Ces très nombreux conférenciers sont en effet venus exposer devant les membres du séminaire doctoral des éléments de leur recherche, et débattre avec nous, ce qui m'a permis, d'une part, une plus grande compréhension du domaine de recherche dans lequel mon projet se situe, et, d'autre part, des ramifications de celui-ci avec les domaines précités.

- Un cadre théorique commun :

J.P. Narcy-Combes a, par le passé, déjà dirigé de nombreux travaux de thèse. Ceci a permis au groupe de recherche qu'il anime, dans le cadre du séminaire doctoral, de préciser sa conception de la didactique et de la recherche-action. Or, cette expérience a contribué, dans mon cas personnel, à faciliter la construction du cadre théorique nécessaire à mon travail (voir chapitre 3). En effet comme J.P. Narcy-Combes l'a lui-même expliqué lors du colloque du GERAS de mars 2002, « Un travail en épistémologie élaboré pour un module de l'Ecole doctorale de la Rochelle [lui] a également apporté un regard différent sur la science. Regard qui ne nous permet plus de ne pas expliciter certains positionnements qui conditionnent nos recherches, leur légitimité et leur impact potentiel. » (2002 : 219)

Le lecteur de cette thèse ne sera donc pas étonné de trouver, dans les références, mention à certaines des thèses dirigées ces dernières années par J.P. Narcy-Combes. Cinq d'entre elles, parce qu'elles traitaient de contextes relativement similaires au mien, ou s'adressaient à des publics se rapprochant du public concerné par mon projet, ont particulièrement retenu mon attention.

¹ <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/recherche/master.php>, consulté en juin 2003.

Ces cinq travaux sont les suivants (par ordre alphabétique d'auteurs) :

- Blair Atlan, Janet. *Les différences individuelles et l'utilisation des stratégies d'apprentissage de l'anglais dans un environnement de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) : l'interaction entre aptitude et traitement pédagogique* (1999).

Cette thèse m'a particulièrement aidée à rédiger la partie concernant les stratégies de communication (voir chapitre 3, partie 3.1.6.1., p. 126)

- Breton, Linda. *Options méthodologiques et opérationnelles pour la mise en place d'un système d'apprentissage d'anglais niveau intermédiaire en autonomie guidée.* (2001)

Le travail de Linda Breton, et notamment toute la partie qu'elle consacre à la motivation (113-136) m'a permis de mieux appréhender cette notion et de construire la partie qui lui est consacrée dans le cadre théorique (voir chapitre 3, partie 3.1.6.2., p. 128)

- Combes-Joncheray, Marie-Françoise, *Les différences entre input et output en BTS Commerce International*, (1999).

Cette thèse m'a aidée pour plusieurs aspects de mon travail. Ainsi, des éléments du cadre théorique construit par son auteur, m'ont permis de mieux saisir les notions de recherche-action (voir chapitre 2), de mieux définir en quoi mon travail relevait de la didactique des langues, et, également de compléter mes connaissances sur le concept de motivation (voir chapitre 3).

- Geoffroy, Christine. *Les Anglais et les Français, Interactions de communications dans le monde du travail.* (1998).

Ce travail, prix de la recherche du Monde, a été publié ultérieurement sous le titre : *La Méésentente Cordiale* (Grasset / Le Monde, 2001), et traite en particulier des difficultés de communication entre les Anglais et les Français. Il m'a particulièrement aidée pour la partie consacrée dans le cadre théorique de ma thèse à la communication orale et aux différences existant par rapport à la perception de celle-ci entre les Français et les Anglais (cf. chapitre 3, p. 107).

- Toffoli, Denyze. *Au cœur de la formation : l'apprenant, une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais en milieu professionnel*. (2000).

L'apport de cette thèse, élaborée à partir d'une expérience de seize mois au sein d'une entreprise française, et qui a permis de travailler avec 263 apprenants adultes, donc avec des apprenants dont une bonne partie des besoins et des caractéristiques rejoignent ceux des apprenants dont le cas est traité dans mon travail, peut se retrouver dans le chapitre consacré à la recherche-action (chapitre 2).

Le contexte universitaire dans lequel a baigné la recherche que j'ai menée a donc clairement eu une influence sur mon travail. Il m'a ainsi facilité la compréhension de certains concepts et l'accès à de nouveaux champs de recherche, encore peu souvent associés à la didactique des langues (tels que les neurosciences en particulier). Néanmoins, il a peut-être également entraîné certains biais. Il me semblait donc nécessaire de mentionner ce contexte au préalable. Ma recherche se situant dans le cadre méthodologique de la recherche-action, cadre comportant lui-même certains biais comme nous le verrons au cours du chapitre 2, la mention de ce point m'est apparue comme un pré-requis nécessaire à la lecture.

Définitions de certains des concepts fondamentaux utilisés dans la thèse

Les concepts ci-après indiqués, termes-clé de ce travail, sont utilisés à de nombreuses reprises dans le texte. Il m'a donc paru nécessaire d'énoncer ici, préalablement, une définition concise correspondant au sens qui leur est donné dans cette thèse, afin que le lecteur puisse s'y référer. Elle sera précisée, au fur et à mesure de l'apparition de ces concepts dans la recherche. En outre, un index placé en fin de thèse (p. 347), permettra de retrouver les occurrences de ces termes au fil du texte.

Dispositif : organisation d'un ensemble de moyens logistiques – ressources financières, matérielles ou humaines – et pédagogiques (issus de recherche en didactique) dans le but d'atteindre des objectifs prédéfinis.

Doctorants : étudiants inscrits en vue de la préparation d'un doctorat d'université. Ce terme sera utilisé en alternance avec celui d'**étudiants chercheurs**, pour éviter la répétition trop fréquente.

Guidage : processus permettant de conseiller les étudiants dans leur apprentissage, (utilisé au sens du terme anglais '*guidance*').

Motivation : facteur d'ordre psychologique pouvant déclencher l'envie d'apprendre.

Mutualisation : mise en commun de ressources matérielles, financières ou intellectuelles dans le but de parvenir à une optimisation de leur utilisation.

Système : ensemble de moyens destinés à produire un résultat, synonyme de dispositif dans notre acception.

Recherche-action : type de recherche concernant la résolution pratique de problèmes issus du terrain grâce à l'apport de la théorie, ainsi que la mise en place, suivie de mise en oeuvre. Les résultats obtenus permettent en retour de faire progresser la recherche.

Liste des acronymes utilisés dans la thèse

Les sigles ou acronymes suivants étant utilisés à de nombreuses reprises dans le texte, il a paru nécessaire d'en donner ici la définition afin que le lecteur puisse s'y référer. Lors de leur première occurrence ils seront suivis dans le texte d'un *.

APLIUT : Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

CRELENS : Centre de Ressources pour l'Enseignement des Langues Etrangères aux Non-Spécialistes de l'université Henri Poincaré à Nancy

DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales

ESP : *English for Specific Purposes*

IUP : Institut Universitaire Professionnalisé

IUT : Institut Universitaire de Technologie

GERAS : Groupe d'Etude et de Recherches en Anglais de Spécialité

LANSAD : LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines, terme utilisé pour la première fois par M. Perrin au cours du colloque du GERAS de 1993 à Aix en Provence, et, depuis, adopté par une grande majorité d'enseignants de langues travaillant dans ce domaine, comme le rappelle notamment L. Breton (2001 : 11).

Acronymes

PRAG : Professeur Agrégé

PRCE : Professeur Certifié

RANACLES : RAssemblement NAtional des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur

UHP : Université Henri Poincaré (Nancy 1)

Introduction

La recherche entreprise et décrite dans cette thèse est née d'un projet qui m'a été confié dans le cadre de ma fonction de 'Chargée de Mission Langues' à l'université Henri Poincaré¹ à Nancy. Elle est du type **recherche-action**, terme-clé pour comprendre la méthodologie adoptée par cette recherche, et qui sera explicité au cours du chapitre 2. D'autre part, elle a été inspirée par le développement de ce projet, intitulé : '**Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise**'.

Il s'agit donc d'une réflexion conduite à partir d'une expérience pratique, se déroulant dans le cadre d'un établissement d'enseignement supérieur français, et de ce fait même, en confrontation permanente, avec les réalités du terrain pédagogique. Cet ancrage pratique a, bien évidemment, eu des répercussions sur la façon dont le projet a été géré. Les expérimentations menées ont, en effet, été à la fois l'aboutissement d'un processus réflexif entamé en réponse à un questionnement et le point de départ d'autres interrogations susceptibles de mener, elles aussi, à d'autres processus réflexifs.

La question de départ formulée par les instances universitaires dans le courant de l'année 1997 était : 'comment améliorer l'expression orale à buts spécifiques en langue anglaise des jeunes chercheurs de notre université?'. La prééminence de l'utilisation de l'anglais en tant que véhicule prioritaire de la communication scientifique, tant écrite qu'orale, est en effet un fait maintenant établi : « L'anglais est devenu la langue de la communication scientifique internationale par excellence. » (Carnet, Charpy et Creuzot-Garcher, 2002 : 7). Ce

¹ Que je désignerai par le sigle UHP* (qui est l'abréviation 'officielle' couramment utilisée pour cette université, autrefois université Nancy 1).

point est donc certainement l'une des composantes fondamentales pour comprendre ce qui a motivé la demande des instances de notre université.

Le travail de recherche que j'ai mené s'inscrit donc dans un domaine qui « est généralement désigné sous l'appellation 'enseignement fonctionnel des langues' dans le cadre du français langue étrangère, et *ESP* (*English for Specific Purposes*) dans le monde anglo-saxon. » (Springer, 1996 : 105). Cette recherche, qui a soutenu le projet mené à l'UHP, visait donc avant tout à trouver des éléments de réponse à cette demande institutionnelle locale, notamment en se livrant à des investigations théoriques auprès d'auteurs ayant travaillé dans des domaines en rapport avec ma question de recherche, comme par exemple l'anglais de spécialité, ou plutôt l'anglais à objectifs spécifiques², la didactique des langues et les sciences de la communication ; mais certains des éléments avancés par cette thèse pourront peut-être répondre également à un souci caractéristique de bon nombre de jeunes chercheurs scientifiques français.

Afin de permettre au lecteur de bien saisir l'articulation entre le projet pratique, mené à l'UHP entre 1998 et 2001, et cette thèse, qui en est en quelque sorte la transcription théorique³, il semble nécessaire, dans un premier temps, de situer rapidement⁴ ce projet dans son cadre à la fois institutionnel et historique. Les objectifs de la recherche menée seront abordés dans la partie suivante, puis les hypothèses de travail, qui ont permis à l'équipe de mener à bien le projet, seront ensuite évoquées.

² Le terme d'« anglais à objectifs spécifiques » qui se rapproche du concept anglais '*English for Specific Purposes*' me semblant plus proche de la réalité des besoins de nos apprenants, je le retiens pour qualifier l'un des objets d'étude de ce travail. Des précisions sur la nuance qui me semble exister entre les deux appellations seront données dans le cadre théorique (cf. 3.1.5 p. 109-110)

³ Il est à noter, sur le plan stylistique, que la thèse alternera entre des passages dans lesquels le pronom 'nous' et ses dérivés seront utilisés par référence à l'équipe ayant travaillé sur le projet originel, et des passages où le pronom personnel de première personne du singulier et ses dérivés apparaîtront, lorsqu'il s'agira de mentionner le travail théorique effectué dans la thèse.

⁴ Ce point sera l'objet d'un développement dans le chapitre 1 de cette thèse.

Environnement du projet

Le projet mentionné plus haut s'est donc déroulé au sein de l'Université Henri Poincaré à Nancy, université à dominante scientifique, qui comprend des facultés, trois IUT*, ainsi que trois écoles d'ingénieurs. L'UHP compte environ 18 000 étudiants, répartis sur différents sites géographiques, à la fois sur l'agglomération nancéienne et sur la région Lorraine. Cet éclatement géographique de notre université est un des paramètres dont nous avons dû tenir compte dans la mise en place d'une solution adaptée aux besoins des étudiants.

D'autre part, il est bien évident que tant le contexte institutionnel que les contraintes administratives inhérentes au type d'établissement dans lequel le projet a été mené, ont eu des influences sur la façon dont il a été géré. Ce contexte sera donc décrit de façon détaillée au cours du chapitre 1 afin de permettre au lecteur, d'une part, de bien saisir les interactions entre ces différents paramètres et, d'autre part, les raisons pour lesquelles la méthodologie de la recherche-action, abordée au cours du chapitre 2, m'a paru être précisément adaptée à ce contexte.

L'équipe avait choisi d'intituler le projet : 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise', expression que nous avons voulue suffisamment vague pour pouvoir ensuite envisager différentes directions pour la recherche-action qui serait menée. Il fut présenté par le CRELENS*, (Centre de Ressources pour l'Enseignement des Langues Etrangères aux Non-Spécialistes de l'Université Henri Poincaré à Nancy) dans le cadre du Contrat de Développement du Pôle Universitaire Européen⁵ de Nancy-Metz 1997-2000 et approuvé par le comité de direction de l'UHP en mars 1998.

⁵ Le Pôle Universitaire Européen de Nancy-Metz, créé officiellement en 1993, regroupe au sein de son comité directeur les représentants des quatre universités lorraines (Institut National Polytechnique de Lorraine, Université de Metz, Université Henri Poincaré ou Nancy 1 et Université de Nancy 2) ainsi que les représentants des collectivités territoriales ([Région Lorraine](#), [Département de la Moselle](#), [Département de Meurthe-et-Moselle](#), [Communauté Urbaine du Grand Nancy](#) et [Ville de Metz](#)).

Historique du projet

Ce projet, tel que nous l'avons défini à partir de la question de départ, avait pour objectif principal de réussir à mettre sur pied un **système** ou **dispositif** de **guidage**⁶ pouvant permettre aux jeunes chercheurs de notre université d'améliorer leurs compétences de communication orale scientifique en anglais.

La conception première, définie par l'équipe d'enseignants impliqués, supposait trois phases successives qui devaient correspondre aux trois années prévues pour la durée de ce projet :

- 1998-99 :

La première phase consistait en une évaluation de ressources permettant de travailler l'expression orale à buts spécifiques. Cette évaluation et la façon dont elle a été menée par l'équipe, ont fait l'objet d'un article rédigé par trois membres de cette équipe et intitulé « Préparation aux Communications Scientifiques Orales en Langue

⁶ Le terme de système, défini de la façon suivante : « pour J. de Rosnay, 1975, « un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés, en fonction d'un but et qui est en échange avec son environnement ». » (Danvers, 1992 : 255), sera utilisé en alternance avec le terme de dispositif, pour éviter la répétition. Comme la définition suivante l'indique, ces termes peuvent en effet être considérés comme synonymes, au sens où je les utilise : « on entend par dispositif, que ce soit en formation initiale ou en formation d'adultes, l'organisation finalisée par des objectifs d'un ensemble de moyens financiers, matériels ou personnels. » (Danvers, op. cit. : 82), définition du terme dispositif, qui, dans notre contexte semble convenir tout aussi bien que 'système' à ce que nous souhaitons mettre en place.

Le terme de guidage, bien que traditionnellement réservé à des domaines autres que la didactique des langues, me semblait le plus adéquat pour qualifier le système ou dispositif mis en place à l'UHP. Ainsi la définition suivante : « Le guidage permet d'intervenir dans un apprentissage en gardant l'indépendance de l'apprenant. » (<http://tecfa.unige.ch/~jermann/staf11/guidage.html>) paraissait correspondre au guidage tel que notre projet le concevait. Une conception similaire du guidage a également été utilisée par J. Gerbault, en 2000, à propos du système VIFAX. D'autre part, le sens que nous avons donné au mot 'guidage' est également proche de celui qu'utilisaient par exemple, J.C. Bertin (1998), M. Perrin (1992, 1995), ou J. Walski (1993).

Anglaise. Etat d'avancement d'un projet » (Bylinski, Chateau et Collin-Metzger, 1999 : 627-632). Comme cet article l'explique, lors de la première phase du travail, nous avons tout d'abord décidé de procéder à un recensement des ressources disponibles sur le marché telles que les produits pédagogiques, les productions destinées à un public de natifs, les études et publications liées au champ d'investigation, ou même les sites Internet permettant d'améliorer la production de communications scientifiques orales en langue anglaise. L'évaluation de ces produits en était la deuxième étape, démarrée en parallèle avec le recensement. Elle a été suivie de la création d'une base de données, en collaboration avec des informaticiens. Cette base avait pour objectif premier de nous permettre de stocker puis de diffuser les résultats de ces évaluations, d'abord aux collègues des universités partenaires dans le cadre du Pôle Universitaire (INPL, Nancy 2 et Université de Metz), puis à terme à un groupe plus large via Internet. En outre, dans le même temps nous avons également procédé, auprès des responsables des laboratoires de l'université, à une enquête visant à connaître les outils utilisés par les scientifiques pour se préparer à la communication orale⁷. Enfin, lors de cette première phase l'équipe a également commencé à filmer, lors de congrès scientifiques se déroulant dans la région, des présentations orales en anglais (voir la liste, chapitre 5, note 23, p. 181). Nous espérions en effet pouvoir exploiter ces enregistrements vidéos, tant d'anglophones que de locuteurs dont la langue maternelle n'était pas l'anglais, d'une part pour obtenir une meilleure connaissance des habitudes de communication des scientifiques chevronnés, d'autre part, afin d'utiliser certains extraits de ces présentations avec les étudiants.

- 1999-2000 :

Une expérimentation auprès de groupes pilotes (recrutés parmi les étudiants des écoles doctorales), afin de tester les résultats de ces évaluations de ressources, a

⁷ L'objectif de cette enquête était, d'une part, de nous assurer que dans notre évaluation nous n'allions oublier aucune ressource jugée digne d'intérêt par les scientifiques chevronnés et, d'autre part, d'obtenir, grâce à ces scientifiques, une connaissance des besoins existant à l'UHP du point de vue des universitaires ayant déjà l'expérience de la communication orale, avant de pouvoir envisager une expérimentation sur un public de chercheurs 'débutants'.

correspondu à cette deuxième phase du projet. L'article, rédigé par une des collègues les plus impliquées dans le projet et moi-même, et intitulé : «Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise. Mise en place d'un module pilote.» (Chateau et Collin-Metzger, 2000 : 475-487) en est un compte-rendu. Il explicite les postulats sur lesquels reposait cette expérimentation, la méthodologie adoptée, ainsi que les résultats obtenus à l'issue d'un premier stage intensif⁸.

- 2000-2001 :

L'application des résultats obtenus à l'issue de cette expérimentation, à l'ensemble des groupes de l'UHP concernés par l'expression orale, devait correspondre à la troisième phase du travail mené par l'équipe, à partir de cette année universitaire.

L'équipe, composée d'enseignants de langues issus de différentes composantes de l'UHP ayant déclaré leur intérêt pour ce projet, s'est mise au travail au début de l'année universitaire 98-99. La façon dont cette équipe a travaillé s'apparente à ce qu'on appelle la recherche-action, c'est-à-dire à une « recherche liée à la réalisation pratique de résolutions de problèmes de terrain où la réflexion a une dimension aussi bien pratique que critique » (Narcy, 1998d : 230). Ce type de recherche et la méthodologie qui en découle, décrits pour l'application que nous en avons faite à l'UHP, lors d'une communication au XXIIIème congrès de l'APLIUT* (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), puis dans un article paru sous le titre : « La Recherche-Action : un moteur d'innovations pédagogiques ? Analyse d'un cas concret » (Chateau, et George, 2002) seront donc définis plus précisément au cours du chapitre 2 de cette thèse.

⁸ Qui correspondait au premier élément constituant le système de guidage mis en place. Celui-ci étant composé de deux stages intensifs distants de quelques mois pendant lesquels les étudiants étaient invités à retravailler en autoformation (cf. chapitre 5).

Une des premières tâches, pour pouvoir effectuer le recensement qui nous paraissait nécessaire, avant de réfléchir à une solution pour répondre au problème posé par les instances de notre université, a été de définir ce que nous entendions par 'ressources permettant de travailler l'expression orale'. Les membres de l'équipe, soucieux de tenir compte autant que possible de l'ensemble des ressources se rattachant au problème, – parallèlement à l'enquête menée auprès des responsables de laboratoire de l'UHP qui nous permit de constater les besoins des scientifiques de notre université en la matière –, décidèrent de n'exclure aucun type de documents. Il s'agissait donc d'essayer de prendre en compte aussi bien des ressources 'traditionnelles' du type manuels pédagogiques (avec ou sans cassettes son et/ou vidéo), que des guides d'aide à la communication scientifique orale destinés aux chercheurs anglophones, ou même des sites Internet (en privilégiant notamment ceux conçus par les organismes scientifiques ou les universités scientifiques anglo-saxons pour aider leurs adhérents ou étudiants à améliorer la qualité de leurs prestations orales) contenant des informations susceptibles d'aider les apprenants désireux de travailler l'expression orale à buts spécifiques de façon autonome.

La tâche suivante que nous nous étions fixée, était de parvenir à la définition d'une fiche 'type' permettant aux membres de l'équipe d'enregistrer les résultats de leurs consultations d'ouvrages, quel que soit le type de ces ouvrages. Cette fiche d'évaluation (voir un exemple en 14.9, p. 399) fut élaborée en s'inspirant des critères d'évaluation de ressources définis par T. Hutchinson et A. Waters dans leur ouvrage *English for Specific Purposes* (1987 : 98-105)⁹. Enfin, afin de stocker ces fiches d'évaluation le CIRIL (Centre Inter universitaire de Ressources Informatiques de Lorraine), en collaboration avec les membres de l'équipe, a ensuite créé une base de données compatible Internet (avec le logiciel Access).

⁹ A partir des critères mentionnés par les auteurs que nous avons retenus pour nous permettre d'enregistrer les ouvrages, nous avons élaboré les rubriques suivantes : 'objectifs', 'contenu', 'thèmes abordés', 'souplesse d'utilisation' qui nous semblaient pouvoir s'adapter à tout type d'ouvrage. En outre, une rubrique 'avis du CRELENS' nous permettait d'intégrer l'avis des membres de l'équipe ayant recensé la ressource (chacune d'entre elle étant évaluée par deux personnes travaillant de façon indépendante, et, si les avis divergeaient, il était demandé à un troisième membre du projet de consulter également la ressource).

L'objectif de cette base de données était double :

- il s'agissait, d'une part, de faciliter le stockage et la consultation rapide des évaluations de ressources, tant du point de vue des concepteurs que du point de vue des utilisateurs potentiels, puisqu'il était prévu que la base de données puisse faire partie du système de guidage à mettre sur pied.
- D'autre part, de permettre une mise à disposition la plus large possible de ces évaluations.

Il avait en effet été spécifié, dès le départ que, bien qu'ayant été initié dans le cadre de l'UHP, et, correspondant principalement aux besoins des apprenants de cette université, le projet, parce qu'il était cofinancé par le Pôle Universitaire Européen Nancy-Metz, devait, si possible, comporter des résultats utiles aux autres partenaires du Pôle, à savoir l'Institut National Polytechnique de Lorraine, et les Universités de Nancy 2 et de Metz.

Très rapidement l'équipe a donc décidé de mettre cette base de données sur Internet, afin de permettre la **mutualisation**¹⁰ des résultats à laquelle nous nous étions engagés. Toute personne intéressée par l'expression orale à buts spécifiques peut donc avoir accès à cette base de données à partir du site du CRELENS¹¹, la seule condition étant une inscription préalable, ce qui nous permet de recenser les utilisateurs potentiels.

¹⁰ Ce concept, est l'un des éléments-clés du travail entrepris à l'UHP. Il est employé au sens qui est celui utilisé, notamment, par l'Agence de Mutualisation des Universités et des établissements d'enseignement supérieur (pour plus de renseignements sur cet organisme voir le site : <http://www.cpu.fr/Amue/Presentation.asp>, consulté en mai 2003).

¹¹ <http://www.crelens.uhp-nancy.fr> voir la page 'base eo'.

L'idée de départ des membres de l'équipe était, en effet, que la base pouvait servir à la fois aux apprenants (étudiants de l'UHP ou d'autres universités, mais également enseignants chercheurs scientifiques chevronnés) désireux de connaître les outils existant sur le marché leur permettant d'améliorer leurs compétences en communication orale à buts spécifiques, et aux enseignants de langues soucieux d'améliorer leur pratique pédagogique dans ce domaine et n'ayant pas toujours le temps ni les moyens de se tenir informés. Si l'on envisage, par exemple, le cas d'un jeune enseignant d'anglais, nouvellement nommé dans une université scientifique, et dont la formation ne l'a pas toujours préparé à enseigner l'anglais de spécialité, la consultation de cette base de données lui permettra certainement un gain de temps et une adaptation plus facile à ses nouvelles tâches.

Cette hypothèse de départ, concernant l'origine des utilisateurs potentiels de la base de données, semble confirmée par les demandes d'inscription à la base que nous avons reçues jusqu'à ce jour¹², les auteurs de ces demandes appartenant en effet aux trois catégories d'utilisateurs mentionnées ci-dessus.

La deuxième phase du projet, telle que l'équipe l'avait envisagée à partir de la question de départ, supposait une expérimentation sur des groupes pilotes. Afin, d'une part, de répondre à un besoin exprimé par de nombreux étudiants de troisième cycle dont la formation doctorale ne prévoyait jusque là aucun enseignement d'anglais, d'être en adéquation avec la demande institutionnelle, et, d'autre part, de tester les résultats des évaluations de ressources auprès d'un public a priori motivé¹³, il fut décidé de mettre en place des modules destinés aux étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} années de thèse¹⁴. Le module étant envisagé comme une aide devant permettre aux étudiants d'améliorer leurs compétences en anglais oral à buts spécifiques, il fut, en

¹² 90 personnes étaient abonnées à la base 'eo' au 1/06/03, ils se rattachent à trois types d'utilisateurs : des étudiants, doctorants ou autres (37), des enseignants d'anglais (29), des enseignants chercheurs scientifiques (24).

¹³ La notion de **motivation**, concept fondamental en matière d'apprentissage des langues, sera définie au cours du chapitre 3 de cette thèse, dans la partie qui lui est consacrée (3.1.6.2, p. 128). D'autre part, la définition et le choix de notre public seront expliqués au cours du chapitre 6.

¹⁴ Cf. chapitre 6, p. 188.

effet, décidé de ne pas l'ouvrir aux étudiants inscrits en 1^{ère} année, dont les besoins en matière de communication orale nous semblaient moins immédiats (d'autres modules, plus adaptés à leurs besoins, ont par ailleurs été élaborés et mis sur pied, en parallèle avec le projet et leur sont actuellement proposés, ainsi que le précisera ultérieurement ce travail, au cours des chapitres 6 et 8).

Afin de sérier de façon très précise les problèmes de ces doctorants scientifiques, mais également leurs compétences préalables tant dans le domaine des langues étrangères que dans celui de la communication, je rédigeais un questionnaire d'analyse des besoins (voir annexe 14.1, p. 350) en collaboration avec l'équipe. Il fut ensuite soumis aux étudiants lors d'une réunion d'information. En effet, si l'on se réfère au domaine dans lequel le projet se situait (voir le début de cette introduction), c'est-à-dire l'enseignement fonctionnel, la définition des besoins langagiers des apprenants est, dans ce cadre, un des pré-requis nécessaires à l'élaboration de tout programme pédagogique (cf. notamment Gaonac'h, 1987 : 156). Je détaillerai la construction de ce questionnaire, ainsi que les résultats obtenus à l'aide de celui-ci, au cours du chapitre 6 de cette thèse. Une analyse rapide du questionnaire nous permit ensuite d'organiser la première partie de notre dispositif, un stage intensif de 15 heures se déroulant dans la dernière semaine de janvier 2000.

Le programme des activités pédagogiques proposées au cours du premier stage fut établi, d'une part, en fonction des évaluations de ressources réalisées par l'équipe, d'autre part en fonction des réponses, remarques et suggestions faites par les étudiants à ce questionnaire. Les hypothèses pédagogiques avancées, éléments clés pour comprendre le choix des activités proposées aux étudiants, seront donc analysées au cours de cette thèse (chapitre 5). Tout comme la base de données évoquée plus haut, le curriculum mis sur pied, est, en effet, un des éléments nécessaires à la construction du système de guidage destiné aux étudiants doctorants que nous souhaitons mettre en place dans le cadre de ce projet.

Un deuxième questionnaire (questionnaire bilan 1, cf. annexe 14.5, p. 390) a été distribué aux étudiants ayant assisté au premier stage. Il était destiné à nous permettre de vérifier la validité des options pédagogiques et/ou hypothèses de travail

adoptées lors du premier stage, et à mettre en place, le plus efficacement possible la deuxième partie du module en juin.

Enfin, en juin 2000, à l'issue du deuxième stage intensif faisant partie du dispositif, les étudiants ont eu à remplir un troisième questionnaire (questionnaire-bilan module, annexe 14.6, p. 392) qui visait, d'une part, à nous informer sur leur opinion quant aux activités pédagogiques proposées dans ce deuxième stage, d'autre part, à nous renseigner sur le maintien de leur motivation par rapport à leur apprentissage entre les deux stages intensifs, mais, surtout, à nous permettre d'analyser la validité de nos postulats, quant à la conception du dispositif dans sa globalité.

Ces différentes phases, décrites dans leur déroulement chronologique, correspondent donc à la démarche qui a été celle de l'équipe pour la mise en place de la première année d'expérimentation. Afin de permettre au lecteur de cette thèse de comprendre ce qui nous a permis de bâtir le contenu pédagogique des stages intensifs, je vais donc maintenant aborder les hypothèses de travail.

Hypothèses de travail

Le point de départ étant : 'comment améliorer les compétences d'expression orale à buts spécifiques en anglais des jeunes chercheurs scientifiques de l'UHP ?', plusieurs hypothèses de travail, qu'il convenait ensuite de tenter de valider ou d'invalidier, ont été élaborées, permettant à l'équipe de mettre en place un module répondant aux attentes des étudiants, mais également à celles des responsables de l'UHP nous ayant fait confiance dans le cadre du projet.

Ces hypothèses de travail, qui reposaient à la fois sur l'observation des pratiques du terrain (enregistrements vidéos de conférences scientifiques en anglais réalisés par des membres de l'équipe lors de la première année du projet, afin de nous renseigner sur les habitudes de communication des scientifiques, et d'éviter ainsi, lors de l'élaboration du curriculum des stages intensifs d'appliquer des

solutions toutes faites) et sur des éléments trouvés dans la littérature relevant du domaine, que je détaillerai dans le cadre théorique de cette thèse (cf. chapitre 3), sont de trois ordres et peuvent se résumer ainsi :

1. La communication scientifique orale en anglais, comme la plupart des types de communication orale, peut emprunter plusieurs canaux ou codes (voir notamment Lipianski, 1998 : 269-275) :
 - tout ce qui relève du verbal (codes linguistique, intonatif et rythmique) ;
 - ce qui relève du non verbal (codes visuel, gestuel, mimiques, postures...).

Or, en la matière, surtout en ce qui concerne le non verbal, nous étions conscients du fait que comme C. Springer l'a indiqué :

L'apprenant dispose d'un savoir-faire communicatif dans sa langue maternelle que la pédagogie traditionnelle n'a pas cherché à exploiter. [...] Le développement d'une capacité d'expression en langue étrangère doit pouvoir s'appuyer sur ce qui constitue l'essence même de la personne. L'apprenant a déjà acquis une pragmatique sociale qui lui permet de communiquer dans sa langue maternelle. Il est ainsi fondamental d'envisager les possibilités de développer cette compétence de communication. (1996 : 164-165)

Afin de développer les compétences de communication de nos apprenants, il nous semblait donc, ainsi que C. Springer le suggère, qu'il était nécessaire que nous tenions compte de leurs compétences préalables, dans la construction du système de guidage que nous souhaitons mettre en place.

Ainsi que notre première hypothèse l'indique, il semblerait donc qu'il y ait deux types de paramètres à prendre en compte avant de pouvoir mettre sur pied un système pédagogique susceptible de permettre à des apprenants d'améliorer leurs compétences en ce domaine :

- a. la langue et tous les problèmes inhérents à l'utilisation d'une langue étrangère que cela sous-entend, comme, par exemple, les compétences grammaticale, lexicale, l'intonation, la prononciation, les stratégies de communication et leurs composantes... (voir Blair-Atlan, Poulisse, Tarone, par exemple, cf. section 3.1.6.1, chapitre 3). A cet égard, comme je l'ai indiqué au début de cette introduction, nous étions conscients du fait que la langue cible des apprenants était prioritairement la langue à objectifs spécifiques, et donc, qu'un système pédagogique permettant à des étudiants scientifiques d'améliorer leurs compétences de communication en anglais nécessiterait l'étude et la prise en compte d'éléments issus de ce domaine. Mais, nous savions également que, comme le rappelle C. Resche en 2001 (37) :

Il est vrai que la langue spécialisée, comme on ne cesse de le répéter, est bien ancrée dans la langue générale : d'ailleurs, « aucune théorie linguistique, quelle qu'elle soit, n'a jamais isolé le fonctionnement des langues spécialisées de celui des langues naturelles en général » (Lerat, 1995 : 2).

- b. La capacité des étudiants à communiquer avec succès (que ce soit dans leur langue ou en langue étrangère). Sur ce point les informations que nous avons choisi d'apporter aux étudiants faisaient appel à des compétences ou connaissances que notre formation traditionnelle d'enseignants de langues ne nous avait pas forcément transmises, mais, dont la première partie du projet (recensement des ressources et évaluation de celles-ci, ainsi qu'observation de présentations orales faites par des scientifiques au cours de congrès) nous avait permis de prendre conscience.

En la matière, néanmoins, nous étions bien évidemment conscients que ces deux paramètres – la langue et les compétences de communication –, bien que distincts, devaient, pour une plus grande réussite des présentations orales futures de nos apprenants, d'une part, leur être présentés, d'autre part, être introduits dans leur

pratique de façon à ce qu'ils puissent les utiliser de manière intégrée, au sens, par exemple, où R. Oxford l'entend :

The integrated-skill approach, as contrasted with the purely segregated-skill approach, exposes ESL/EFL learners to authentic language and challenges them to interact naturalistically in the language. In the integrated-skill approach, learners rapidly gain a true picture of the richness and complexity of the English language as employed for communication. Moreover, the approach stresses that English is not just an object of academic interest nor merely a key to passing an examination; instead, English becomes a real means of interaction and sharing among people. (2001 : 10-11)

Une approche similaire est également recommandée par Widdowson :

In this book I have represented the learner's task as essentially one which involves acquiring a communicative competence in the language, that is to say, an ability to interpret discourse, whether the emphasis is on productive or receptive behaviour.[...]

If the aim of language learning is to develop the underlying interpreting ability, then it would seem reasonable to adopt an integrated approach to achieve it. (1978 : 144)

Cette hypothèse, selon laquelle deux paramètres en matière de communication orale étaient à prendre en compte, mais de façon intégrée, nous semblait devoir se concrétiser, du point de vue du système pédagogique à mettre en place, par le recours à des stages intensifs, comme nous le verrons au cours du chapitre 5.

2. Notre deuxième hypothèse de travail était la suivante : en matière de communication scientifique orale, les supports visuels et l'utilisation que l'orateur en fait ont une importance capitale, le canal visuel est donc un élément essentiel de la communication scientifique orale (qu'E. Rowley-Jolivet qualifie de « *a powerful – and indeed essential semiotic in scientific claim-making* » (2000 : 139)).

Cette hypothèse repose, d'une part, sur la part prédominante accordée à cet aspect par les nombreuses ressources, ouvrages d'origine anglo-saxonne du type 'guide de la communication scientifique orale' ou sites Internet conçus par des

scientifiques anglo-saxons, consultés dans la première étape du projet (ainsi Anholt, 1994 ; Davis, 1997 ; Hager and Scheiber, 1997 ; Kenny, 1982, par exemple), et, d'autre part, sur le travail d'analyse réalisé par E. Rowley-Jolivet dans sa thèse (1997) et les nombreux articles qu'elle a publié ultérieurement (1999, 2000, 2001 a et b, 2002 a et b).

Afin que l'apport pédagogique que nous souhaitons proposer à notre public soit en accord avec ces éléments, il importait donc de faire comprendre cette importance du canal visuel (mentionnée également par A. Ginet, 1994) aux étudiants en utilisant plusieurs moyens, à la fois techniques et pédagogiques, ainsi que nous le verrons au cours du chapitre 6 notamment.

3. En outre, les stages intensifs, c'est-à-dire la partie d'enseignement se déroulant en présenciel¹⁵, devaient être la 'partie visible de l'iceberg'. En effet, il nous semblait que l'amélioration des compétences des étudiants ne pouvait passer que par une prise de conscience de la nécessité pour eux de travailler ensuite de façon individuelle, en fonction des problèmes détectés au cours du premier stage.

Le choix d'un module décomposé en deux parties distantes de quelques mois n'était donc pas fortuit, mais reposait bien pour les membres du projet sur cette troisième hypothèse. Le deuxième stage intensif (fin juin 2000) devait permettre de vérifier que nous avions été entendus par les étudiants quant à cette hypothèse lors, par exemple, d'une deuxième simulation de communication orale qui, nous l'espérons, serait plus 'réussie' que la première.

Un questionnaire-bilan (bilan module, voir annexe 14.6, p. 392) destiné à nous permettre de valider ou d'invalider les hypothèses avancées fut donc distribué

¹⁵ Deux orthographes semblent coexister pour ce terme, d'apparition récente (cf. <http://www.granddictionnaire.com>, consulté en février 2003), j'ai choisi d'adopter, dans le cadre de cette thèse, celle utilisée par l'un des auteurs (Carré, 1992) cités au cours du chapitre 3, partie 3.1.6.4.

aux étudiants en fin de deuxième stage afin de vérifier si, à l'issue de l'ensemble du module, les étudiants avaient été sensibles aux hypothèses pédagogiques élaborées dont je viens d'évoquer la genèse, et qui seront décrites avec davantage de précision au cours du chapitre 5; et, également, si la période écoulée entre les deux stages intensifs avait été utilisée avec profit par nos apprenants. En effet, il nous semblait important, dans le cadre de la démarche de recherche-action adoptée, d'évaluer l'impact du dispositif proposé, après une première expérimentation, afin d'analyser son adéquation (ou inadéquation) aux besoins de nos apprenants. Ainsi que d'autres enseignants du secteur LANSAD* l'ont indiqué :

L'évaluation rétrospective permet à l'enseignant d'anglais de spécialité de tirer des conclusions de la mise en œuvre d'un projet donné et de concevoir de futurs programmes en évitant de reproduire les erreurs et en reprenant les éléments favorables. (Percebois, 2001 : 185)

Nous verrons, qu'en fait, une partie non négligeable des étudiants qui ont participé aux deux stages ont reconnu à l'issue de la première année d'expérimentation, que, malgré leur volonté affichée en janvier, ils n'avaient en fait accordé que très peu de temps à l'anglais entre janvier et juin (chapitre 7). Nous devons donc tenter de comprendre et d'expliquer pourquoi des étudiants a priori motivés et décidés à travailler ne le font pas tous réellement. Ce travail d'analyse des résultats sera explicité au cours du chapitre 8.

Synthèse et plan de la thèse :

Ainsi que nous venons de le voir, le travail de recherche qui sera décrit dans cette thèse a donc été fortement ancré dans la pratique de terrain, puisqu'il est né d'une expérimentation concrète. Il m'a donc semblé plutôt logique, que le contexte dans lequel cette recherche s'est déroulée soit tout d'abord abordé en détail, avant d'évoquer les différents domaines théoriques qui ont permis de construire le cadre théorique nécessaire pour mener à bien la recherche, et la méthodologie qui a été adoptée.

La première partie (partie A), intitulée : ‘la recherche’ sera donc subdivisée de la façon suivante :

1. Contexte (dans ce chapitre je traiterai du contexte dans lequel cette thèse a été menée, tant sur le plan environnemental que sur le plan humain, et des avantages et inconvénients qu’il présentait).
2. Méthodologie de la recherche-action (chapitre qui sera consacré à l’étude de différentes définitions de la recherche-action, au fonctionnement de ce type de recherche, et à la façon dont ce fonctionnement a été adapté à ce travail).
3. Cadre théorique (chapitre ‘pivot’ de ce travail qui me permettra d’exposer les différents domaines théoriques auxquels je me suis référée pour mener à bien cette thèse, ainsi que les liens qui les unissent).
4. Problématique (chapitre synthèse qui analysera les éléments issus de ces domaines qui ont permis de mettre sur pied la partie ‘action’ de cette thèse).

La deuxième partie (partie B) de cette thèse sera ensuite abordée, et exposera l’action qui a été menée, tant du point de vue des expérimentations (menées lors des années universitaires 1999-2000 et 2000-2001, dans le cadre de l’une des écoles doctorales de l’UHP), que de l’analyse qui en a été faite et de la généralisation de l’expérimentation consécutive qui en a découlé en 2001-2002. Cette partie contiendra quatre chapitres :

5. Hypothèses de travail (chapitre où seront détaillées les hypothèses qui ont permis de mettre en place le système de guidage pédagogique élaboré grâce à cette thèse).

6. Expérimentation (chapitre dans lequel la procédure adoptée pour la mise en place de ce système sera développée).
7. Résultats (chapitre qui exposera les résultats obtenus lors des deux années d'expérimentation).
8. Discussion (chapitre d'analyse de ces résultats, en effet, comme l'indique J.P. Narcy « [l]e mot anglais *discussion* qui s'applique à la phase qui précède la conclusion [...] paraît riche de signification, il s'agit bien de débattre, non seulement avec le lecteur, mais initialement avec soi-même, du sens et des limites de validité de ce que l'on a trouvé. » (1997 : 4)

La dernière partie de cette thèse sera consacrée à une conclusion dans laquelle, au vu de la recherche menée, des résultats – obtenus à l'issue de deux années d'expérimentation dans l'une des écoles doctorales¹⁶, et du système pédagogique mis en place dans cette école doctorale, suite à l'innovation apportée, et ensuite étendu à une deuxième école doctorale –, une synthèse et un questionnement sur la motivation réelle des étudiants-chercheurs de l'UHP seront proposés. En outre, cette conclusion permettra également de faire le point sur l'apport de cette thèse, quant à la formation à la communication scientifique orale en anglais des doctorants de notre université, et, peut-être plus largement, des étudiants-chercheurs des universités scientifiques.

¹⁶ Voir le chapitre 1 pour comprendre les raisons du choix de cette école.

Partie A :
La recherche (Contexte et Problématique)

Chapitre 1

Contexte : une recherche-action à l'UHP.

Le contexte dans lequel tout travail de recherche est mené semble être un paramètre important à prendre en compte, si l'on veut être en mesure de comprendre, d'une part la méthodologie adoptée par le travail en question, le mode de fonctionnement de cette méthodologie, les raisons pour l'avoir adoptée de préférence à une autre (tel type de méthodologie peut en effet convenir à tel contexte et n'être absolument pas transférable à d'autres), et, d'autre part, les résultats auxquels la recherche en question a abouti.

Sur ce point la position d'A.F. Chalmers, me semble donc tout à fait appropriée. Il indique en effet, à propos des théories scientifiques et de leur nécessaire contextualisation :

[...] il est essentiel de comprendre que la science est un savoir qui évolue dans le temps, et qu'une théorie ne peut être correctement évaluée que si l'on accorde l'attention voulue au contexte de l'époque où elle a été formulée. L'évaluation d'une théorie dépend intimement des circonstances dans lesquelles elle apparaît à l'origine. (1987 : 58)

Même si le travail que j'ai mené n'a peut-être pas valeur de construction de théorie, parce qu'il appartient au genre de la recherche-action (qui sera défini plus précisément lors du prochain chapitre), et qu'en outre, tous ne s'accordent pas pour reconnaître le statut de science¹ au domaine auquel ce travail se rattache, la

¹ Le concept de science peut, d'ailleurs, lui-même être discuté comme l'indique Chalmers :

Chaque domaine de savoir peut être analysé pour ce qu'il est.[...] De ce point de vue nous n'avons pas besoin d'un référent général, la « science », pour y inclure ou en exclure tout domaine du savoir.[...]

Chaque domaine du savoir doit être jugé selon ses propres mérites, en s'interrogeant sur ses buts et en se demandant à quel point il les atteint. En outre, les jugements concernant les buts sont eux-mêmes relatifs à une situation sociale.» (Op.cit. : 215)

didactique des langues, il me semble néanmoins tout à fait nécessaire de préciser le contexte et les circonstances dans lesquels il s'est déroulé, pour permettre au lecteur d'en saisir pleinement les différents aspects. En effet, comme le rappelle L. Breton (2000 : 312), le même genre de remarque que celle émise par A. F. Chalmers, mais dans le domaine de la recherche en acquisition des langues seconde cette fois, a également été émise par R. Ellis concernant la nécessaire contextualisation de toute théorie ou recherche : « *it is unwise and probably impossible to attempt to evaluate theories without reference to the context in which they were developed (in particular, the purposes they were intended to serve)* » (1995: 88).

De plus, comme l'ajoute encore Chalmers, à propos du concept de science : « Rien ne nous autorise à intégrer ou à rejeter des connaissances en raison d'une conformité avec un quelconque critère donné de scientificité. » (Op.cit. : 219)

Le contexte dans lequel cette recherche-action s'est déroulée – qu'il s'agisse du contexte environnemental ou du contexte humain (tant du point de vue des enseignants de langues membres de l'équipe, que du point de vue des apprenants susceptibles de relever du dispositif proposé) – semblait révélateur à la fois de potentialités et de fortes attentes en matière de communication scientifique orale en anglais, mais également de difficultés et de freins éventuels. Ces points vont donc être évoqués au cours de ce chapitre, tant au niveau de l'institution, et de l'impact tant positif que négatif qu'elle a pu avoir sur ce travail, qu'au niveau, d'une part de l'environnement matériel de ce projet et d'autre part du public concerné par l'expérimentation mise en place.

1.1. Les potentialités.

1.1.1. L'institution.

Le travail de recherche entrepris est né dans le contexte d'une grande université française scientifique. Dès 1908, avec 2000 étudiants (dont la moitié en sciences), Nancy est en effet la quatrième ville universitaire de province. Créée à la suite de la réforme de l'enseignement supérieur de 1968, qui partagea l'université de

Nancy en 3 établissements d'enseignement supérieur, l'université Nancy 1, devenue Henri Poincaré en 1994, fait partie des 8 grandes universités françaises sur 86 qui se consacrent aux sciences, aux technologies et à la Santé. Elle regroupe en effet différents types d'établissements d'enseignement supérieur, représentatifs de spécialités scientifiques variées. Elle comprend des facultés de Médecine, Odontologie, Pharmacie, Sciences et faculté du Sport, 3 IUT* (Longwy, Nancy-Brabois, et Saint-Dié des Vosges), ainsi que 3 écoles d'ingénieurs (ENSTIB, Ecole Nationale Supérieure des Technologies et Industries du Bois, ESIAL, Ecole Supérieure d'Informatique et Applications de Lorraine, et ESSTIN, Ecole Supérieure des Sciences et Technologies de l'Ingénieur de Nancy).

D'autre part, L'UHP compte environ 18 000 étudiants sur l'ensemble de ses différents sites géographiques, dont 4 sites urbains répartis sur le 'Grand Nancy', et, 5 localisations régionales : à Bar-le-Duc, Epinal, Longwy, Lunéville, et St Dié. Pour l'année universitaire en cours (2002-2003) la répartition des étudiants sur les différents sites est la suivante :

- faculté de Médecine : 35%
- faculté d' Odontologie : 3%
- faculté de Pharmacie : 7%
- faculté des Sciences : 26%
- faculté du Sport : 8%
- IUT de Longwy : 3%
- IUT de Nancy-Brabois : 9%
- IUT de Saint-Dié des Vosges : 2%
- ENSTIB : 1%
- ESIAL : 2%
- ESSTIN : 4%

Soit 94% pour l'agglomération nancéienne et 6% pour les antennes délocalisées.

Il est clair que ces étudiants ne deviendront bien entendu pas tous des chercheurs. Néanmoins, au cours de l'année 2000, par exemple, 170 Doctorats ont été délivrés à l'UHP. Cette université compte en effet 42 laboratoires de recherche reconnus, dont la plupart sont associés au CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), à l'INRIA (Institut national de la Recherche en Informatique et Automatique), à l'INRA (Institut National de la Recherche Agronomique) et à l'INSERM (Institut National de la Santé Et Recherche Médicale); et regroupe environ 700 doctorants et post-doctorants. Or, il est à peu près certain, qu'en grande majorité, ces doctorants, qu'ils décident, après leur thèse, d'aller travailler dans des laboratoires de recherche privés ou publics, seront appelés un jour ou l'autre au cours de leur carrière, à communiquer en anglais leurs résultats de recherche. La connaissance de l'anglais est, en effet, depuis maintenant de nombreuses années, devenue une nécessité pour tout chercheur souhaitant faire connaître ses travaux. Comme le rappelait R. Cooke, « *English is the immutable vehicle for scientific and technical communication both in the present world and the foreseeable future, [...]* » (1993 : 473).

Il faut préciser qu'aucune formation en anglais n'était proposée, à l'époque où nous avons démarré ce travail, aux étudiants de troisième cycle se destinant à la recherche² au sein de notre université. D'autre part, leur formation préalable, lorsqu'elle existait (les enseignements d'anglais n'étant obligatoires qu'en DEUG* et dans quelques licences et maîtrises ou bien encore dans des filières professionnalisées, telles que les IUP*, ne concernant pas les futurs chercheurs, lorsque le projet a débuté en 1998), ne les préparait pas nécessairement à affronter les difficultés inhérentes à la communication scientifique orale en anglais. A la Faculté des Sciences de l'UHP en effet, les enseignants d'anglais ont choisi de travailler en DEUG les compétences de compréhension écrite et orale à partir de documents de vulgarisation scientifique, d'une part en raison des besoins les plus immédiats des étudiants, dont bon nombre ne continueront pas leurs études au-delà du second cycle

² Le cas des étudiants inscrits en vue de la préparation d'un DESS, sensiblement différent, notamment du point de vue de leurs besoins par rapport à leurs débouchés professionnels, ne sera donc pas traité au cours de ce travail.

universitaire, d'autre part en raison des contraintes matérielles (groupes nombreux et faible volume horaire³). D'autre part, en ce qui concerne les étudiants des Licences et Maîtrises pour lesquels des enseignements d'anglais font partie du cursus (qui jusqu'à une date récente n'étaient pas en majorité), le très faible volume horaire annuel⁴ et des raisons similaires à celles évoquées pour les DEUG, ont conduit à privilégier un enseignement essentiellement axé sur la lecture de textes de spécialité. De plus, ainsi que l'a indiqué une enseignante chercheure ayant travaillé à la faculté des sciences de notre université, il y a une vingtaine d'années :

(...) il est difficile d'entraîner les étudiants du D.E.U.G. pour des tâches qu'ils n'aborderont que quatre ans plus tard. Ils n'ont pas une représentation assez claire de leurs besoins futurs pour comprendre l'intérêt qu'il y aurait à acquérir des techniques pour s'y préparer. Ils ont tendance à considérer comme purement académiques les exercices qui les entraîneraient par exemple à la préparation d'un exposé ou à l'intervention dans une discussion, et manifestent envers eux une forte résistance passive. (Régent, 1982 : 87)

M. Perrin, à propos des « enseignements de langue dans le premier cycle », confirme cette analyse et précise qu'il s'agit d'une « période où l'étudiant ne dispose pas encore de la claire visée professionnelle qui lui permettrait de cerner ses vrais besoins de formation linguistique et de s'engager fortement dans le travail requis pour l'obtenir. » (1993 : 8)

Partant de ce constat de l'absence de réponse pouvant satisfaire les besoins croissants des futurs chercheurs au sein de l'université, la demande formulée par les instances de l'UHP semblait donc bien correspondre à un besoin existant. De plus, elle était à la fois suffisamment précise et vaste, pour nécessiter l'élaboration d'un projet de recherche-action à entreprendre sur plusieurs années, et ne pas tenter de répondre de façon trop hâtive sur un sujet qui nous a, dès le départ, paru plutôt complexe.

³ Les conditions de travail sont en effet similaires à celles décrites, par exemple, par M. Perrin (1993 : 2)

⁴ Les étudiants de la Licence Chimie-Physique, par exemple, ont un enseignement d'anglais annuel de 18 H TD, soit 9 séances de 2 heures.

Le travail de recherche entrepris, et sous-tendant ce projet, correspondait donc en premier lieu à une demande institutionnelle locale, motivée par le besoin qu’ont les scientifiques de communiquer en anglais leurs résultats de recherche. Sa genèse est donc fortement ancrée dans le terrain, mais correspond également aux besoins émis par les scientifiques français en général (voir ci-dessous). Ainsi, parce que la demande correspondait à un manque constaté et révélait donc un besoin émis par l’institution (même si celui-ci n’était bien entendu au moment où nous avons démarré la recherche pas défini de façon très précise), il était nécessaire, me semblait-il d’obtenir des résultats concrets. En effet, les « andragogues de langue de spécialité, sont, [...] en quelque sorte soumis à l’obligation de résultat. » (Perrin ; 1995 : 3).

A ce titre, contrairement aux types de recherches menées en contexte expérimental où tous les paramètres peuvent être contrôlés, cette recherche était donc nécessairement plutôt orientée vers le qualitatif⁵.

En effet :

In the real world in which schools and classes exist, serious limitations are placed on the freedom of teachers to manipulate and control the conditions under which they conduct research. (Seliger et Shohamy, 1995 : 148)

En outre, – et ceci est probablement un point positif dans la mesure où nous avons pas réellement eu à convaincre nos interlocuteurs du bien fondé d’un tel projet de recherche –, comme le montrent certains des ouvrages auxquels je me suis référée pour construire le cadre théorique nécessaire à cette recherche-action, le problème soulevé par les instances de notre université correspond également à un souci caractéristique de bon nombre de jeunes chercheurs scientifiques français. La position des scientifiques français par rapport à la communication scientifique orale en anglais sera donc analysée au cours du chapitre trois de cette thèse (voir section

⁵ Même si, comme nous le verrons plus loin dans ce chapitre, pour des raisons d’ordre pratique nous avons dû recourir, pour certains aspects de la recherche menée, à des outils de type quantitatif.

3.1.4. notamment). D’autre part, cette position sera comparée à celle des étudiants chercheurs de notre université dans la partie ‘action’ de cette thèse.

1.1.2. Le contexte humain et environnemental.

Le facteur humain étant, au même titre que le contexte géographique et institutionnel, l’un des paramètres susceptible d’influencer la recherche menée, il me semble nécessaire de préciser la composition de l’équipe qui y a participé. Comme dans le cas de la plupart des projets de recherche-action en effet, il n’aurait pas été envisageable de mener un tel projet sans la participation de plusieurs personnes.

1.1.2.1. L’équipe

Les membres de l’équipe ayant travaillé sur le projet qui a donné naissance à cette recherche étaient issus de la quasi-totalité des sites de l’UHP. Ce point était un avantage certain du point de vue de la représentativité par rapport au public visé. Neuf enseignants, titulaires de postes, ou intervenant dans sept composantes différentes – à la fois géographiquement, mais, également du point de vue des spécialités de leurs étudiants –, participaient en effet au projet la première année. Les sites concernés étaient (par ordre alphabétique) : Ecole Supérieure d’Informatique et Applications de Lorraine (ESIAL), facultés de Médecine, d’Odontologie, de Pharmacie et de Sciences, Instituts Universitaires de Technologie de Nancy-Brabois (y compris l’antenne de Lunéville, située à environ 30 kilomètres de Nancy) et de Longwy (distant de l’agglomération nancéienne d’environ 120 kms). La représentativité de l’équipe enseignante, tant par rapport aux publics concernés, que par rapport au statut administratif des différentes composantes de l’université concernées, était donc quasi optimale, puisque seules deux des écoles d’ingénieurs de l’UHP ne comptaient pas d’enseignants de langues parmi les membres de l’équipe⁶.

⁶ L’une de ces deux écoles, l’ENSTIB (Ecole Nationale Supérieure des Technologies et Industries du Bois), située à Epinal, n’a d’ailleurs toujours pas, à ce jour, d’enseignant de langues titulaire, et continue à faire appel à des enseignants vacataires, avec les inconvénients que cela comporte quelquefois (contraintes d’emploi du temps, manque de suivi pédagogique d’une année sur l’autre si les mêmes vacataires ne sont pas disponibles...).

Les moyens mis à la disposition de l'équipe par l'institution sont également l'un des paramètres qui a probablement eu une influence positive sur ce travail. La prochaine section va donc leur être consacrée.

1.1.2.2. L'environnement de travail :

Du point de vue de l'environnement dans lequel s'est déroulée cette recherche-action, ces enseignants, bien que rattachés administrativement à leur composante, sont tous membres (comme tous les enseignants de langues de l'UHP, qui en compte à ce jour une trentaine) du CRELENS.

Le CRELENS est un centre de ressources documentaires, créé en 1994 à l'initiative du Président de l'Université⁷, à l'usage des enseignants de langues de toute l'université, quel que soit leur statut ou leur rattachement administratif. L'une de ses missions⁸ est de proposer des réponses aux besoins pédagogiques et de recherche exprimés par les composantes de l'UHP, et d'impulser des actions pouvant inclure des enseignants issus de tous ces secteurs, et ayant des répercussions sur les différents publics.

L'un des concepts-clés, pour comprendre le mode de fonctionnement de ce centre est la 'mutualisation'⁹, – tant au niveau des ressources, puisque le CRELENS est tenu, par exemple, d'assurer une sorte de 'veille technologique' permettant à tous les enseignants, même lorsqu'ils sont 'isolés' dans une des 'petites'¹⁰ composantes éloignées géographiquement de Nancy (comme par exemple l'antenne de l'IUT de

⁷ Il s'agissait du Pr. J.P. Finance, informaticien, Président de l'UHP de 1993 à 1998 et donc également à l'initiative de notre projet de recherche-action.

⁸ pour plus de précisions concernant les missions du centre, on peut consulter le site Internet.

⁹ cf. Introduction p. 26, et p. 15.

¹⁰ Le terme est bien évidemment employé sans aucune connotation péjorative, mais par référence à la fois à la taille des structures concernées et au nombre d'étudiants qui y sont inscrits (cf. p. 40).

Nancy-Brabois qui se trouve à Lunéville), de se tenir au courant des nouveautés pédagogiques dans le cadre de la langue pour spécialistes d'autres disciplines (LANSAD)¹¹ ; qu'au niveau des savoir-faire, puisqu'une des missions, du chargé de mission responsable du centre, qu'il s'agisse de mon prédécesseur ou de moi-même, est d'encourager fortement la collaboration, à la fois entre les enseignants de langues, et avec les enseignants des spécialités scientifiques. A ce titre, le projet 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise', correspondait donc parfaitement aux missions définies pour le CRELENS lors de sa création, et pouvait bénéficier de la logistique existante puisque, d'une part, il fédérait plusieurs enseignants de langues issus de différentes composantes, et que, d'autre part, dans le cadre de ce projet, nous avons été amenés à collaborer plusieurs fois avec des collègues scientifiques, tels que, par exemple, la chargée de mission nouvelles technologies éducatives, maître de conférences en informatique (voir ci-dessous), ou les collègues scientifiques responsables des écoles doctorales avec lesquelles nous avons travaillé pour la mise en place des expérimentations.

De plus, et ceci n'est pas négligeable pour apprécier les aspects logistiques qu'un tel projet sous-entend, il faut noter que le projet, parce qu'il avait été retenu dans le Contrat de Développement du Pôle Universitaire Européen de Nancy-Metz 1997-2000 et co-financé par l'université, avait été fort bien doté sur le plan financier, du point de vue des crédits d'équipement. Ceci nous a donc permis, en collaboration avec la cellule 'Nouvelles Technologies Educatives' qui existait à l'époque à l'UHP¹², d'équiper tous les enseignants membres de l'équipe d'ordinateurs portables, et d'attribuer au département de langues de leur composante de rattachement un vidéo-projecteur. Or, ces équipements étaient en 1998 plus rares et onéreux qu'à l'heure actuelle. Par ailleurs, nous avons également eu ainsi la possibilité d'organiser

¹¹ Une base de données, réservée aux enseignants de langues de l'UHP et accessible depuis le site Internet du CRELENS (à la page 'base ressources') a d'ailleurs été créée sous mon impulsion, pour permettre à tous, sans avoir à se déplacer pour venir consulter un catalogue, de connaître les ressources disponibles au CRELENS, et de pouvoir éventuellement les emprunter.

¹² Pour des raisons de politique interne, propre au fonctionnement de l'UHP, cette cellule a par la suite été démantelée, pour être remplacée par un autre service, ne proposant pas le même type de collaboration.

pour les membres de l'équipe travaillant sur le projet, et, plus largement pour les autres enseignants de langues le souhaitant, des formations à l'utilisation d'outils informatiques pouvant faciliter la création de supports de cours. Parmi ceux-ci il est important de mentionner le logiciel PowerPoint que nous étions peu à savoir utiliser en 1998. Cet outil informatique a en effet été d'une grande aide sur le plan logistique puisqu'il nous a permis de mettre en pratique l'une des hypothèses principale de ce projet de recherche, à savoir la place prédominante à accorder aux éléments visuels.

Ces précisions, concernant l'environnement matériel du projet, bien que pouvant peut-être sembler superflues, sont donc en réalité très importantes, parce qu'elles ont bien évidemment eu des répercussions positives sur la façon dont l'équipe a fonctionné et a pu assurer la mise en place des expérimentations (voir notamment le chapitre 2, et ce qui concerne le travail en réseau). Ainsi, nous avons également, grâce à cette dotation financière, pu acquérir une caméra vidéo numérique, outil, qui s'est révélé indispensable, tant sur le plan de la connaissance des habitudes de communication des scientifiques, puisqu'elle nous a servi à filmer des congrès, que dans le cadre des expérimentations, puisque, ainsi que nous le verrons dans la partie action de cette thèse (chapitres 5 et 6, notamment) l'enregistrement vidéo des simulations de présentations orales de leur travaux de thèse en anglais par les étudiants, constituait un des éléments pivots du système de guidage mis en place.

1.1.3. Les étudiants-chercheurs à l'UHP

Même si les enseignants membres de l'équipe étaient tous en poste à l'UHP, et avaient de ce fait une assez bonne connaissance globale du public de cette université, cette connaissance n'était qu'empirique et, par ailleurs, ne concernait pas directement les étudiants doctorants auxquels l'expérimentation allait s'adresser. Il me semblait donc nécessaire de nous renseigner davantage sur ces étudiants et sur leurs besoins précis, avant de pouvoir envisager une expérimentation sur des groupes pilotes.

1.1.3.1. Connaissance préalable du public

Afin de pouvoir affiner les hypothèses de travail mises au point à la suite de l'analyse des ressources existantes, et, également, de nous permettre de tenter de répondre au problème posé par les instances de l'université, l'équipe souhaitait parvenir à une meilleure connaissance du public potentiel auprès duquel elle devrait intervenir. En effet, comme l'indiquent G. Crosling et I. Ward, dans un article traitant de la mise en place d'un programme visant à développer les compétences de communication orale des étudiants d'un cursus 'affaires et commerce', à partir d'une étude sur les besoins en matière de communication orale des employés diplômés sur leur lieu de travail dans le milieu des affaires :

*Oral communication covers a wide area, ranging from formal presentations to participation in teams and meetings and, for university courses to be focused appropriately, **more detailed information on the character** of spoken interactions for such employees is required. (2002 : 42 ; c'est moi qui surligne)*

Nous avons donc bien évidemment besoin de disposer, dans notre contexte comme dans le cas rapporté par les auteurs cités, d'une connaissance fine de notre public futur et de ses besoins. Or, il est à noter qu'aucune étude du public des étudiants-chercheurs de l'UHP, et de leurs besoins en matière de communication orale en langue anglaise n'avait été entreprise, au moment où nous avons démarré le projet. D'autre part, nous n'avons pas trouvé, dans les ouvrages consultés lors de la première partie du projet, de référence à des expérimentations ayant été menées auprès de publics similaires. Il fallait donc bien évidemment réfléchir à une formule qui nous permettrait, sans prendre trop de temps, car nous nous étions engagés auprès des instances de l'UHP à trouver une solution viable en trois ans (durée prévue pour le projet), de questionner les étudiants à la fois sur leurs compétences préalables et sur leurs besoins.

1.1.3.2. Procédure :

Sachant qu'environ 150 doctorats sont délivrés chaque année à l'UHP, la meilleure solution pour parvenir à définir ce public semblait être, dans un premier

temps, de prendre contact, par une sorte d'enquête préalable, avec les responsables des écoles doctorales gérées administrativement par l'UHP, et de leur proposer la mise en place d'un module d'aide à la communication scientifique orale en anglais dont le contenu et les modalités pourraient être négociés avec eux. Un courrier fut donc rédigé à cette intention et envoyé aux responsables des deux écoles doctorales (IAE + M¹³ et Biologie-Santé) rattachées administrativement à notre université à l'époque (septembre 1999) (voir ce courrier en annexe 14.10, p. 400).

Parallèlement, dans un souci de pouvoir gérer plus facilement le grand nombre d'étudiants auquel nous pouvions éventuellement avoir à faire face, les membres de l'équipe décidèrent de mettre au point un questionnaire d'analyse des besoins, afin de recenser les attentes de ces étudiants-chercheurs¹⁴. Le directeur de l'une des écoles doctorales, IAE + M, ayant répondu favorablement à notre offre de formation, il fut décidé, en concertation avec ce dernier, de réunir les doctorants inscrits en 2^{ème} et 3^{ème} année de thèse qui étaient intéressés par l'éventuelle mise en place d'une formation en anglais oral scientifique, pour leur faire remplir ce questionnaire d'analyse des besoins (dont la construction et les résultats seront détaillés au chapitre 6).

¹³ L'Ecole Doctorale IAE + M regroupe les étudiants issus des domaines suivants : Informatique, Automatique, Electronique et Mathématiques. Cette Ecole Doctorale est la première à nous avoir fait confiance et a avoir accepté la mise en place de formations pour ses étudiants à titre expérimental dans le cadre du projet.

¹⁴ L'approche méthodologique envisagée au départ de ce projet de recherche-action comportait donc également des outils de type quantitatifs, du moins en ce qui concerne la connaissance du public, même si j'étais consciente qu'« il existe des limites qualitatives aux approches quantitatives en sciences humaines. » (Combes-Joncheray, 1999 : 34) et que par conséquent un tel projet ne pouvait intégralement se rattacher à l'un ou l'autre de ces types de méthodologie, mais devrait plutôt adopter une approche mixte. La façon dont nous allions procéder, d'abord en interrogeant les responsables des Ecoles Doctorales, puis en faisant remplir un questionnaire aux étudiants nous semblait donc la plus praticable pour notre contexte. Vu le nombre potentiel d'étudiants concernés, une enquête préalable par entretiens, auprès des étudiants, semblait en effet difficilement envisageable.

Par le biais de ce questionnaire, outre la motivation première qui était de d'obtenir une 'photographie' de notre public potentiel et de ses besoins, nous souhaitions également savoir si les besoins en matière de communication orale des étudiants de l'UHP étaient du même type que ceux des scientifiques français, tels que nos lectures nous avaient permis de les appréhender (voir le chapitre trois, sections 3.1.1. à 3.1.5.).

La réunion d'information eut lieu en décembre 1999 et réunit soixante-sept¹⁵ étudiants. L'analyse des questionnaires ainsi recueillis nous permit de mieux connaître les besoins réels des étudiants chercheurs de notre université. Cette analyse sera reprise et davantage explicitée au cours du chapitre 6, mais, afin de permettre au lecteur d'avoir une vue globale de notre public et des potentialités qu'il présentait, je vais néanmoins énoncer les quelques traits saillants qui me semblent relever du contexte humain dans lequel la recherche a été menée et semblent indiquer que, du point de vue des étudiants consultés également, le projet se présentait plutôt sous un jour favorable.

Ces étudiants étaient pour la plupart (quarante-six sur les soixante-sept concernés, soit environ les deux tiers) issus des spécialités informatique, électronique et mathématiques. Néanmoins, lors de la première année de mise en place des modules (en 1999-2000), vingt-et-un étudiants venant d'autres horizons ont également assisté à la réunion d'information.

La présence de ces vingt-et-un étudiants issus de l'école doctorale 'Biologie-Santé', dont le Directeur avait répondu négativement (essentiellement pour des raisons financières, à notre connaissance¹⁶) à notre offre de formation, s'explique par le fait que l'équipe, lors de cette année 'test', afin de pouvoir s'assurer d'un nombre suffisant d'étudiants pour mener à bien l'expérimentation, avait décidé, en

¹⁵ Ce chiffre correspond à la totalité des questionnaires recueillis au cours de la réunion. Malgré notre désir de n'ouvrir, lors de la première année d'expérimentation, le module proposé qu'aux étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} années (pour des raisons que nous détaillerons ultérieurement) 17 étudiants sur les 67 présents à la réunion n'étaient en fait inscrits qu'en première année de thèse.

¹⁶ Cf. note 4, page 191.

plus des étudiants de l'École Doctorale IAEM, d'accueillir également des étudiants issus de Biologie-Santé, dont les directeurs de laboratoire et/ou de thèse, souhaitent qu'ils puissent suivre la formation proposée, même si elle n'était pas prise en charge par l'école doctorale et que leur laboratoire doive en assurer le coût.

Quarante-neuf étudiants de deuxième et troisième années ont répondu au questionnaire lors de cette réunion. Sans entrer plus avant dans l'analyse des réponses qui feront l'objet d'une étude dans le chapitre 6 de cette thèse, on peut noter que ce chiffre nous semblait donc révélateur d'un réel besoin potentiel, de la part des jeunes chercheurs de notre université, en matière d'aide à l'amélioration de leurs compétences de communication scientifique orale en anglais, puisque, je le rappelle 150 doctorats environ sont délivrés chaque année à l'UHP.

En outre, l'analyse des questionnaires nous permet de constater que, parmi ces étudiants ayant manifesté leur envie de se former à la communication scientifique orale en anglais, certains avaient une idée assez précise de leurs besoins et semblaient exprimer des attentes corrélant une partie de nos hypothèses pédagogiques .

Ces étudiants-chercheurs de l'UHP (dont environ un tiers avaient déjà une expérience préalable en matière de communication orale, cf. p. 196), exprimaient donc, par le biais du questionnaire, leurs attentes réelles quant à la mise en place d'un système leur permettant d'acquérir des stratégies visant à optimiser leurs compétences tant linguistiques que communicationnelles. Par conséquent, il nous semblait a priori que leur motivation, quant à la formule pédagogique que nous souhaitions leur proposer, ne pouvait être qu'assez forte.

De plus, on peut souligner que, dans le cas des doctorants scientifiques, ces besoins en matière de communication orale en anglais seront une constante tout au long de leur carrière s'ils souhaitent maintenir leur position en tant que chercheur¹⁷.

Ce paramètre, non-spécifique à notre contexte particulier, mais pouvant s'appliquer, semble-t-il, à tout type de recherche-action touchant à l'anglais scientifique, ainsi que les auteurs consultés pour la construction du cadre théorique de cette thèse me permirent de la constater, était bien évidemment un élément positif dont nous devons tenir compte également, pour la mise au point du système pédagogique que nous souhaitions élaborer.

Comme nous venons de le voir, tant au niveau de l'institution que du point de vue humain et environnemental, plusieurs paramètres semblaient donc indiquer que le contexte dans lequel l'expérimentation prévue allait se dérouler, était plutôt favorable à sa mise en place dans de bonnes conditions.

1.2. Contraintes

Certains aspects de ce contexte néanmoins, tant sur les plans géographique, qu'administratif et environnemental, ont probablement eu des répercussions négatives sur la recherche-action menée et entraîné des biais, inhérents à ce contexte local. Cependant, même si comme le souligne M. Perrin en 1995, à propos des enseignements de langue de spécialité : « ...ces enseignements, [...] rencontrent à tout instant les nombreuses et fortes contraintes de situations particulières extrêmement diverses, » il importe de noter que c'est : « paradoxalement l'urgence et la force des contraintes qui font l'inventivité didactique des praticiens de langue de spécialité. » (3)

¹⁷ A moins, bien sûr, d'un bouleversement géopolitique au cours des vingt prochaines années qui entraînerait la fin de la prééminence de l'anglais comme langue de la recherche scientifique internationale. Mais cela paraît plutôt improbable.

1.2.1. Influence pédagogique

Le contexte géographique dans lequel le projet s'est déroulé a très certainement influencé notre décision de proposer la partie 'présentielle' du système pédagogique mis en place, sous forme de stages intensifs plutôt que sous forme de séances régulières.

Outre la raison évoquée dans la partie hypothèses de travail de l'introduction ('approche intégrée', cf. Widdowson, 1978 : 144), l'éclatement géographique de notre université (intra et extra muros à l'agglomération nancéienne) impliquait en effet qu'une partie de nos apprenants potentiels travaillerait, pour leur thèse, dans un laboratoire de recherche situé ailleurs que sur la campus de la Faculté des Sciences, campus principal où (pour des raisons relevant principalement de la logistique nécessaire) nous pensions situer ces enseignements en présentiel. D'après les chiffres cités précédemment (partie 1.1.1, p. 40), il apparaît en effet que 45% des étudiants de l'UHP se trouvent sur ou à proximité du campus sciences (c'est-à-dire tous les étudiants relevant des et faculté des Sciences et du Sport, de l'IUT de Nancy-Brabois et de l'ESIAL). Il n'était donc, bien évidemment, pas question de proposer aux apprenants travaillant dans les autres composantes un système impliquant pour eux des déplacements trop fréquents (séances régulières proposées tout au long de l'année par exemple). Ceci aurait en effet impliqué pour eux une gêne matérielle, et nous aurait mis en contradiction avec certains des auteurs consultés au cours de la construction du cadre théorique de cette thèse. Plusieurs d'entre eux ont en effet souligné l'importance de la prise en compte de l'environnement et des paramètres affectifs pour faciliter l'apprentissage (Narcy : 1997, Trocmé-Fabre : 1987).

Une autre des contraintes qui a elle aussi probablement eu une influence sur cette recherche par les conséquences qu'elle a entraînées concerne les membres de l'équipe et leur statut administratif, qu'il me semble nécessaire de mentionner ici, parce qu'il permet en partie de comprendre pourquoi certains d'entre eux n'ont pas pu ou voulu participer à la totalité du projet, et ont quitté l'équipe à l'issue de la première ou de la deuxième année de fonctionnement.

1.2.2. Contraintes d'ordre 'statutaire'

Il est à noter, en effet, que les enseignants engagés dans le projet avaient tous un statut du second degré¹⁸, étant professeurs agrégés (PRAG*), ou certifiés (PRCE*) et n'avaient donc pas vocation, de par les missions affectées traditionnellement à leur statut, à s'engager dans la recherche. Ceux qui ont choisi de rejoindre l'équipe, l'ont donc tous fait, avant tout parce que le projet proposé les intéressait, même si la plupart étaient peut-être davantage attirés par le côté pratique et les résultats concrets sur leurs pratiques pédagogiques que pourrait engendrer le projet, que par l'aspect théorique de cette recherche-action.

Cet aspect, à savoir l'ancrage plus pratique que théorique de la majorité des membres de l'équipe, aspect qui sera développé au cours du chapitre deux de cette thèse, a donc également probablement eu des répercussions sur l'orientation du projet engagé à l'UHP.

En outre, cet engagement des enseignants, dans un projet prévu pour durer trois années universitaires s'est fait sur la base du quasi-volontariat – l'obtention d'un poste de lecteur anglophone pour le projet ayant permis dès la rentrée 1998, par le biais d'une formule 'd'échanges de bons services' élaborée dans le cadre du CRELENS et mise en place lors de l'année de démarrage officielle du projet (1998-1999), de leur dégager l'équivalent d'une trentaine d'heures de travaux dirigés (TD), chacun, pour y participer – ce point (l'absence de décharge officielle pour permettre à des enseignants de statut second degré de s'engager dans la recherche) est l'un des paramètres permettant d'expliquer l'abandon du projet par certains des membres de l'équipe, au bout d'une ou deux années. Les charges de travail statutaires de ces enseignants, soit un minimum de 384 heures TD par an, ont, en effet, fait que malheureusement deux d'entre eux ont dû abandonner le projet dès la fin de la première année et que l'équipe, lorsque le projet s'est achevé (fin 2000-2001) n'était plus composée que de six personnes.

¹⁸ A ce jour, l'UHP, comme beaucoup d'universités scientifiques françaises d'ailleurs, a toujours préféré recruter comme enseignants de langues des PRAG ou PRCE. Seuls deux enseignants-chercheurs en langues y sont en poste, et ils n'avaient pas souhaité participer au projet.

Il est important de noter en effet que la surcharge de travail pour un enseignant de statut second degré s'impliquant de manière 'sérieuse' dans le projet, n'était bien évidemment pas compensée par le faible volume horaire dégagé pour chacun par cette formule, créée de toutes pièces pour le projet. Or, il n'existe à ce jour, à notre connaissance, ni sur le plan local, ni sur le plan national, toujours aucune modalité administrative officielle pour permettre à des enseignants de statut second degré désireux de s'engager dans de tels projets¹⁹, de trouver le temps matériel de le faire, ce qui peut peut-être expliquer quelquefois leur relatif 'manque d'entrain' à se mobiliser.

1.3. Synthèse

Comme nous l'avons vu au cours de ce chapitre, le contexte dans lequel s'est déroulée cette recherche, – qu'il s'agisse de l'UHP en tant qu'établissement comportant de multiples composantes de types et de statuts différents, ou des acteurs, tant enseignants, qu'étudiants – semblait donc révélateur à la fois de potentialités et de contraintes. Certaines d'entre elles ont eu des influences sur la recherche menée et ont peut-être même constitué des freins, expliquant certaines des options prises sur le plan pratique, elles seront donc étudiées plus en détail dans le prochain chapitre consacré à la méthodologie adoptée.

Un des objectifs de cette recherche étant de parvenir, à l'aide d'une étude et d'une synthèse d'ouvrages théoriques relevant de différents domaines, à mettre au point un système ou dispositif pédagogique répondant dans la mesure du possible aux attentes de notre public, les chapitres suivants vont donc, en effet, décrire, d'une part, la méthodologie adoptée, d'autre part, la construction du cadre théorique qui a permis la mise au point du système mis en place à l'UHP et m'a aidé à essayer de

¹⁹ Si l'on met de côté le décret n°2000-552 du 16 juin 2000, permettant à de tels enseignants engagés dans une recherche au sens formel et institutionnel du terme (thèse) de bénéficier d'une décharge.

trouver un équilibre entre les potentialités et les contraintes qui viennent d'être mentionnées.

Les options retenues pour cette recherche-action, bien qu'établies dans un cadre bien défini et avec des acteurs (enseignants et apprenants) donnés, pourront ainsi peut-être servir de piste pour l'élaboration d'expérimentations dans d'autres contextes.

Chapitre 2

Méthodologie de la recherche-action.

Ainsi que nous l'avons vu au chapitre précédent, à la fin de l'année 1997, sollicités par le président de l'université d'alors¹, plusieurs enseignants de langues ont commencé, dans le cadre du CRELENS, à réfléchir à la manière dont pourraient être améliorées les compétences de communication orale en anglais des étudiants chercheurs de notre université. Le projet qui a résulté de cette réflexion fut intitulé 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise', et présenté par le chargé de mission langues début 1998 pour approbation par le conseil d'administration de l'université. La conception de ce projet, telle qu'elle avait été définie par l'équipe d'enseignants de langues impliqués dès le départ, dont je faisais partie, semble relever de ce qui est communément appelé la 'recherche-action', même si « [p]lusieurs écoles de pensée impliquent de vastes différences d'opinion sur ce qui constitue véritablement la Recherche-Action » (Catroux, 2002 : 9).

Ce chapitre va donc tenter de définir ce qu'est précisément ce type de recherche. Cette définition sera faite en corrélation avec l'approche qui a été la nôtre dans la gestion du projet, et comportera également une description du travail de recherche entrepris, afin de comprendre comment ce projet, qui visait à répondre à la fois à un souci concret, caractéristique de bon nombre de jeunes chercheurs scientifiques français et à une demande institutionnelle locale, peut se rattacher à ce courant de recherche, à sa méthodologie, et peut-être permettre d'en saisir à la fois les avantages et les biais, inhérents à son mode de fonctionnement tel que nous l'avons pratiqué à l'UHP.

¹ Il faut noter que le Président de l'université a changé fin 1998, donc peu de temps après le début de notre projet de recherche-action. Son successeur, par le biais d'un appel d'offre auquel, souhaitant continuer à gérer le projet, j'ai répondu, a continué à soutenir l'équipe et le déroulement du projet.

2.1. Définitions :

Avant d'indiquer en quoi le fonctionnement de notre projet relevait de la recherche-action et d'en évoquer, d'une part les avantages, et, d'autre part, les inconvénients, je vais, dans un premier temps, définir ce type de recherche, préciser ensuite le rôle du chercheur dans ce cadre, et enfin expliquer le fonctionnement de ce type de recherche.

2.1.1. Qu'est-ce que la recherche-action ?

De nombreux travaux ou expérimentations menés dans le cadre du secteur LANSAD se réclament de la recherche-action, et le terme apparaît fréquemment dans les titres des articles publiés ces dernières années par exemple dans des revues telles que *ASp* (la revue du GERAS) (ainsi Colle, 1998 ; ou Narcy, 1998d, par exemple). D'autre part le XXIIIème congrès de l'APLIUT, qui eut lieu en juin 2001 à Grenoble, lui était entièrement consacrée, et deux numéros des *Cahiers de l'APLIUT*, celui de décembre 2001 (première partie) et celui de mars 2002 (deuxième partie) avaient pour titre : « La recherche-action : un autre regard sur nos pratiques pédagogiques ».

2.1.1.1. Un concept issu des sciences sociales

Cependant, bien que de nombreuses définitions du terme puissent être trouvées dans les publications de didactique des langues de ces dernières années, historiquement le concept semble trouver son origine dans les sciences sociales, comme l'indique la citation suivante :

Venu tout droit du domaine des sciences sociales, le terme de Recherche-Action est attribué à Lewin (1946), psychologue expérimental allemand, qui a avancé l'idée qu'à travers la Recherche-Action des changements théoriques pouvaient être réalisés en même temps que des changements sociaux. Il décrivit les phases de la Recherche-Action comme une

spirale de cercles de recherche progressant chacun d'une description de l'existant vers un plan d'action. (Catroux, op. cit. : 10)

L'équipe qui a travaillé sur le projet mené à l'UHP ayant, comme nous l'avons vu rapidement dans l'introduction, décidé de procéder à un recensement et une analyse de l'existant, avant de pouvoir procéder à une expérimentation, la définition donnée par M. Catroux, qui rappelle la description de Lewin, correspond bien à la façon dont nous avons agi. D'autres définitions du terme nécessitent cependant d'être consultées, avant de pouvoir obtenir une définition précise du concept et de ses implications quant au mode de fonctionnement d'une telle recherche et de les comparer à ce que nous avons fait.

Le rattachement du terme aux sciences sociales est également souligné par J. Blair-Atlan, qui, en 1999, précise :

La recherche action, souvent utilisée en sociologie des organisations ou en sciences de l'éducation, est définie par Rappoport (1970) :

Action research aims to contribute both to the practical concerns of people in an immediate problematic situation and to the goals of social science by joint collaboration within a mutually acceptable ethical framework. (p. 499) (261-262)

Cette définition, qui met en parallèle recherche-action et '*action research*', semble indiquer que les deux concepts recouvrent les mêmes notions, l'un n'étant que la traduction française de l'autre. D'autres chercheurs, se rattachant à la didactique des langues, qui est le domaine auquel cette thèse est reliée, ont néanmoins souligné que des nuances pouvaient être relevées entre les deux concepts, et qu'ils ne correspondaient peut-être pas exactement aux mêmes réalités.

2.1.1.2. Recherche-action ou *Action-research* ?

D. Toffoli, comparant les deux termes, indique :

[u]n commentaire de R. Ellis illustre la finalité plus idéologique de la version anglo-saxonne :

« *Action research is intended both to improve classroom practice and also to serve as a means for emancipating teachers. It has both an instrumental function and a social or ideological function* » (1997 : 23). (2000 : 28)

La citation de R. Ellis est, en effet, comme le souligne D. Toffoli, sans équivoque quant au rôle que peut jouer l'«*action research*» du point de vue de la carrière des enseignants et donc quant à son implication sur le terrain social. D'après ce chercheur il semblerait donc que «*action research*» et recherche-action ne soient pas tout à fait équivalents et que le concept anglo-saxon ait des implications idéologiques que ne comporte pas sa consœur française.

Pour la majorité des chercheurs et praticiens du secteur LANSAD néanmoins, la recherche-action est, ainsi que le souligne J.P. Narcy, une : «recherche liée à la réalisation pratique de résolutions de problèmes de terrain où la réflexion a une dimension aussi bien pratique que critique.» (1998d : 230). Or, L. Breton, dans sa thèse, rapporte une définition quasi similaire de l'«*action-research*» et indique que :

Philip Riley (1996) considère que ce qui caractérise AR n'est pas une différence d'approche, par rapport à d'autres types de recherche (ethnographique, empirique), mais une différence dans le point de départ :

[...] *action research is not so much a research methodology as a way of identifying research projects and priorities. Instead of starting with a « research question » based on previous research and theory, the action researcher starts with a problem with which he or she is faced* (Riley, 1996: 263).(2001 : 33)

Ces définitions de la recherche-action et de l'«*action-research*» semblent donc indiquer que les deux concepts ne sont pas très éloignés, et, que ce qui les différencie, relève plus de la nuance que d'un réel fossé. Les deux sont en effet définies en tant que recherche permettant de partir d'un problème issu du terrain, ce qui peut paraître une façon simple, voire simpliste de définir ce type de recherche, mais implique néanmoins, me semble-t-il, les principaux éléments constitutifs de son originalité, à savoir la référence au fait qu'elle permette d'allier théorie et pratique, et que l'une s'enrichisse de l'autre, et réciproquement.

Cependant, d'autres paramètres influant sur la méthodologie de la recherche-action, tels, par exemple, que le rôle du chercheur et les conséquences qui en découlent, à la fois sur l'objectivité et sur la fiabilité de ce type de recherche, nécessitent également d'être analysés, avant de pouvoir saisir pourquoi la recherche-action était particulièrement adaptée à notre travail.

2.1.2. La position du chercheur dans la recherche-action.

Comme S. Juan qui, lui aussi, comme les auteurs cités en début de ce chapitre, se réfère avant tout au domaine des sciences sociales, le précise en 1999, l'une des principales caractéristiques de la recherche-action réside dans la position prise par le chercheur qui mène ce type de recherche :

L'univers de la RA est celui de l'implication du chercheur selon un modèle d'instrumentalisation des sciences sociohumaines en provenance des Etats-Unis où les sciences sociales sont « sécularisées », impliquées depuis longtemps dans le fonctionnement des organisations. L'implication engendre la figure de l'expertise et le métier de consultant. Mais l'expertise peut aussi se produire dans d'autres domaines que l'intervention. Finalement c'est *l'introduction d'un changement dans le système et l'implication du chercheur* dans ce processus qui définissent vraiment ce qu'est la RA (127).

Cette citation souligne bien à mon sens la nécessaire implication du chercheur dans la recherche-action.

Néanmoins, pour expliciter davantage cet aspect important de la recherche-action qui concerne le rôle du chercheur-praticien, son implication dans la recherche et son évolution consécutive au déroulement du cycle, on peut également citer la définition suivante qui met en lumière les conséquences positives entraînées par la dualité de ce rôle:

Cette relation entre le praticien et la recherche est l'élément central de la recherche action, une relation dont la bi-directionnalité est essentielle. Autant le praticien apporte à la recherche et l'influence, autant son engagement dans la recherche influence et fait évoluer le praticien, notamment en l'obligeant à une réflexion sur son propre rôle et les distorsions inhérentes à une réflexion sur soi. (Toffoli, 2000 : 27)

Dans le cas du projet que nous avons eu à mener à l'UHP, il est clair que cette bi-directionnalité dont parle D. Toffoli a pleinement joué. Lorsque le projet a été approuvé par le CA de l'université, je n'étais qu'une enseignante de statut second degré, membre de l'équipe ayant proposé le projet, et souhaitant y participer, au même titre que les autres collègues. Je n'avais donc ni le statut, ni le mode de fonctionnement d'un(e) chercheur(e). Les circonstances ont voulu que P. Amard, PRCE d'anglais, responsable de la genèse du projet et chargé de mission langues à l'époque, quitte l'UHP pour l'université de Metz au moment du démarrage du projet (en septembre 1998). Parce que je m'étais fortement impliquée dans la rédaction et la conception de ce projet, j'ai souhaité (avec l'appui des autres membres de l'équipe) me proposer pour tenter de le mener à bien, et le président de l'UHP, ne voulant pas dissocier la gestion du projet de la gestion du CRELENS m'a alors nommée chargée de mission langues².

Par conséquent, cette nouvelle fonction a en quelque sorte occasionné mon changement de statut. Etant, en effet, simple enseignante au démarrage de ce projet, je suis également devenue, suite à cette décision, gestionnaire et 'chef de projet' puisqu'il a fallu alors diriger l'équipe de façon à concrétiser les engagements qui avaient été pris. En outre, l'équipe avait inscrit, dans le document soumis aux instances de l'université, l'obligation de rendre des comptes à chaque étape du projet, tant au niveau interne (par le biais de compte-rendus d'étape à envoyer au président de l'UHP), qu'au niveau externe (par le biais de communications dans des congrès et colloques nationaux). Cette obligation, à la fois 'morale' et institutionnelle, explique donc en partie mon passage d'un statut d'enseignante à un statut de chercheur(e).

De plus, la communication des résultats obtenus dans le cadre de ce projet, lors des colloques du GERAS en mars 1999 et 2000 (Bylinski, Chateau, et Collin-Metzger : 1999 ; Chateau, et Collin-Metzger : 2000), ainsi que lors du congrès de

² Il est à noter que cette double 'casquette' m'a au départ paru bien lourde à gérer, mais que rétrospectivement, je sais gré au président Finance d'avoir pris cette décision, parce que ma double fonction a en fait probablement facilité un certain nombre des négociations qu'il a fallu mener afin de pouvoir mettre en place les expérimentations dans le cadre du projet, notamment sur les plans administratifs ou financiers.

l'APLIUT en juin 2001 (Chateau et Georges : 2002), a permis la mise en place d'échanges et de confrontations fructueux avec d'autres praticiens et chercheurs du secteur LANSAD, auquel le projet se rattache, et nous a permis, à chaque étape, de nous remettre en question, et de découvrir d'autres pistes de travail. Le fait de formaliser ainsi nos résultats, et de les communiquer à d'autres, suite à la réflexion et à l'analyse auxquelles nous avons procédé à chaque étape de la recherche menée, nous paraissait, en effet, faire partie intégrante du processus de toute recherche-action.

Ces participations à différents congrès ou colloques rassemblant à la fois praticiens et chercheurs du secteur LANSAD, ont, en outre, encore davantage ancré les membres de l'équipe concernés par ces communications³ dans le processus de la recherche-action, caractéristique d'allers et venues entre pratique et théorie. Enfin, la nécessité, pour ces congrès et colloques, de formaliser par écrit le travail de recherche-action fourni, et de l'explicitier pour des collègues travaillant dans d'autres contextes, en rédigeant des articles, n'a fait que renforcer, dans mon propre cas, le changement de statut précédemment mentionné (même si, initialement, les articles rédigés s'apparentaient plus à ce que l'on pourrait qualifier de 'compte-rendus d'expériences pratiques' qu'à la recherche).

En ce sens, si, comme nous l'avons vu l'*'action research'* à l'anglo-saxonne a bien une finalité plus idéologique que son homologue française, il semblerait donc, si l'on analyse rapidement le mouvement évolutif suivi par notre projet, que celui-ci se situe plus du côté '*action research*' que du côté de la recherche-action, de par le changement de statut que la conduite de ce projet a occasionné dans mon propre cas. Une réflexion plus approfondie néanmoins, permet de ramener ce mouvement vers la recherche-action à la française, dans la mesure où la rédaction même de cette thèse a ancré le projet du côté théorique, et l'a rattaché à la tradition de recherche universitaire, plus caractéristique de la version française du concept.

³ Comme l'indiquent les noms des auteurs des trois articles publiés à propos du projet (cf. introduction, p. 23-24) seules quatre enseignantes ont participé activement à cet aspect de la recherche-action menée.

Avant de pouvoir rattacher de façon certaine notre projet à ce courant de recherche, un autre aspect mérite néanmoins d'être étudié de façon détaillée, à savoir son fonctionnement.

2.1.3. Le fonctionnement de la recherche-action

La façon dont ce type de recherche procède, par cycles, a été décrite par de nombreux auteurs, qui, tous, insistent sur l'alternance entre action et phase de réflexion.

The general nature of the action research cycle is widely known. Most action researchers are familiar with the form in which Stephen Kemmis and Robin McTaggart have popularised it:

plan --> act --> observe --> reflect --> plan ...

For me the essential features are an alternation between action and critical reflection.

action --> critical reflection --> action --> critical reflection ...

The reflection consists in turn of a review of what has happened so far, and deliberate planning for what I will do next. (Dick, 2000)

Qu'il s'agisse de recherche-action ou d' 'action-research' à l'anglo-saxonne la plupart des chercheurs-praticiens de ce type de recherche, mentionnent donc, comme l'indique la citation ci-dessus, le caractère cyclique et les constants va-et-vient entre théorie et pratique, comme des éléments constitutifs de ce type de recherche.

M. Catroux, analysant une représentation de la recherche-action faite par Susnan en 1983, en décrit en détail les différentes phases constitutives et les explicite ainsi :

Il distingue cinq phases inhérentes à chaque cycle de Recherche-Action. Tout d'abord un problème est identifié et des données sont rassemblées afin d'établir un diagnostic plus détaillé. Ceci est suivi de l'établissement d'hypothèses concernant plusieurs solutions possibles, desquelles découle un plan unique d'action qui est ensuite mis en œuvre. On procède ensuite à la collecte et à l'analyse de données relatives aux résultats de l'intervention, les conclusions sont interprétées à la lumière du succès ou de l'insuccès de l'opération. A ce stade, le problème est réévalué et un nouveau cycle peut commencer. Des cycles successifs sont répétés jusqu'à ce que le problème soit

résolu, que les différents partenaires soient satisfaits ou encore que la situation posant problème ne puisse plus faire l'objet d'une amélioration. (Catroux 2002 : 13)

Comme l'auteur l'indique, le caractère cyclique de la recherche-action en est donc l'un des paramètres essentiels. Il implique la non-finition du processus et permet de ne pas s'arrêter sur un échec, obligeant en quelque sorte le chercheur à toujours aller de l'avant afin de résoudre le problème qui lui a été posé. À ce titre le mode même de fonctionnement de la recherche-action peut être considéré comme un avantage, puisqu'il en permet la progression. Comme nous le verrons dans la section suivante, ce type de recherche en comporte également d'autres.

2.2. Avantages de la recherche-action

Parmi les différents points positifs de ce type de recherche, deux d'entre eux m'ont semblé particulièrement intéressants à mentionner. Ils concernent d'une part, l'élément humain qui en est l'un des moteurs, d'autre part, le mode de fonctionnement que ces individus peuvent adopter dans ce type de méthodologie pour maximiser leurs potentialités.

2.2.1. Les acteurs de la recherche-action.

M. Catroux insiste sur l'importance du travail en équipe pour la recherche-action qui en garantit une meilleure efficacité :

[...] les objectifs de la Recherche-Action ne sauraient se réaliser dans un total isolement. [...] C'est pourquoi il apparaît qu'une collaboration à l'intérieur d'un groupe d'enseignants offre les meilleures possibilités de mener à bien une telle démarche. (2002 : 14-15)

J. P. Changeux neurobiologiste, professeur au Collège de France et à l'Institut Pasteur, membre de l'Académie des sciences, auquel d'autres aspects de cette recherche se référeront également (voir chapitre 3, section 3.1.6.3.), souligne lui

aussi les avantages du travail en équipe pour mener des recherches fructueuses et favoriser le travail transdisciplinaire :

Le travail en équipe est une première pratique courante pour rompre l'isolement du chercheur et le décentrer de son « ego » envahissant. [...] Des idées élaborées en commun et les multiples expériences partagées dans cette relation de proximité permettent de rejeter plus facilement les éléments résiduels de subjectivité et d'enrichir le processus combinatoire de construction de modèles, de test expérimental et d'interprétation critique, par la mise en commun des espaces de travail individuels. [...] En outre, le travail en équipe présente l'avantage de faciliter la réunion de disciplines complémentaires. (2002 : 393)

Même si bien entendu cette dernière citation ne concerne a priori pas la recherche-action, ni la didactique des langues, il semble bien que les points positifs du travail en équipe indiqués par Changeux puissent également s'appliquer à tout type de travail en équipe, quelle que soit la discipline concernée.

Le fait que la recherche-action ne soit généralement pas menée par un individu isolé semble donc bien être un avantage certain. En outre, ce point positif peut encore être renforcé par la façon dont les individus qui composent une équipe de recherche communiquent entre eux, mutualisent leurs compétences, et envisagent de répondre au problème qui leur est posé.

2.2.2. La notion de réseau

La recherche-action est, nous venons de le voir, souvent associée à un mode de travail collaboratif ou « coopératif » (voir Narcy, 1998 d), or, il est clair qu'étant donné la configuration géographique de l'équipe (cf. ce que nous avons vu sur le contexte au chapitre 1), nous n'avons guère de choix autre que celui de la collaboration en réseau (ne serait-ce qu'au sens informatique du terme).

Le concept de réseau, de par sa polysémie, nous avait en effet semblé, dès le démarrage du projet, être représentatif de la façon dont nous souhaitions fonctionner. En effet, tel que le définit A. Magnet par exemple :

[u]n réseau qui se constitue a pour caractéristiques :

- de relier des éléments d'une organisation qui sont au départ isolés en différents points, sans souci préalable de régularité, de symétrie ou de hiérarchie.
- Il est fondé sur l'idée de *projet*, pour rejoindre l'épistémologie constructiviste, plutôt que sur l'*objet*.
- Il peut être permanent ou temporaire.
- Il est extensible et se prête à toutes les déformations considérées comme nécessaires à un moment donné.
- Il peut être construit *ex nihilo*, ou au contraire utiliser des maillons ou des structures existantes.
- Il représente un potentiel de diversité par l'adaptabilité.
- Il se construit dans la transversalité de l'action.
- De par son organisation il possède une capacité d'innovation.
- Il est fondé sur la coopération volontaire et la mise en œuvre de principes de réciprocité.
- Il peut-être officiel ou clandestin. (1999 : 90)

Cette définition, très complète, du concept de réseau qui comporte de nombreux avantages, correspond, à travers les différents aspects du terme évoqués par son auteur (adaptabilité, transversalité, capacité d'innovation, coopération volontaire...par exemple), parfaitement à l'acception qui a été la nôtre dans le projet mené à l'UHP.

2.3. Biais

Comme nous venons de le voir la recherche-action comporte de nombreux atouts. La citation suivante, cependant, qui met en relief la différence entre les deux versions de la recherche-action précédemment mentionnées – dont nous avons vu qu'elle n'était peut-être pas aussi importante que certains auteurs ne le pensent – implique aussi qu'elle comporte également peut-être des inconvénients :

L'*action research* comporte une dimension idéologique dont il est important de tenir compte (Narcy 1998), et présente l'inconvénient de ne pas être facilement généralisable, parce que portant sur une expérience singulière. (Combes-Joncheray, 1999: 30)

La fin de cette citation, qui met l'accent sur le fait que l'*'action research'* porte sur une expérience singulière, nous semblait, à première vue, correspondre à la

réalité de notre contexte, puisque notre projet initié à l'UHP avait pour principal objectif de résoudre un problème spécifique à cette université. Il se pouvait par conséquent que le résultat auquel nous parviendrions présente également l'inconvénient signalé.

D'autre part, une autre des caractéristiques de la recherche-action mentionnait la nécessaire implication du chercheur dans sa recherche. Or, l'ambiguïté, peut-être préjudiciable, qui peut être introduite dans la recherche-action par le rôle joué par le chercheur qui la mène, est soulignée par S. Juan qui en indique les inconvénients : « La difficulté est que bien souvent, le chercheur a deux faces. Il est à la fois celui qui opère sur le terrain empirique et celui qui écrit et se situe sur celui du débat scientifique. » (1999 : 7)

Pour éviter ce type d'ambiguïté, susceptible de générer des biais et d'empêcher peut-être le chercheur de parvenir au recul nécessaire à l'analyse, certains auteurs pensent donc préférable de dissocier, par exemple, les rôles de chercheur et d'enseignant, ce qui n'a pas pu être le cas dans notre contexte, et a donc forcément eu une influence sur l'expérimentation menée auprès des étudiants.

Dans le cas de notre projet, ma double ou triple implication dans le projet – en tant que chercheur, chef de projet et enseignante –, a en effet certainement eu comme conséquence l'introduction de certains biais dans la recherche menée. Ainsi, par exemple, ma participation en tant qu'enseignante aux stages intensifs a probablement joué sur la façon dont j'ai ultérieurement analysé certaines réponses données par les étudiants aux questionnaires-bilans, et m'a peut-être empêché de les envisager de façon totalement objective. En outre, le fait qu'en tant qu'enseignante à l'UHP depuis de nombreuses années, j'ai eu l'occasion d'enseigner dans de nombreuses sections et d'avoir de nombreux contacts avec les responsables de cette université, ont probablement influé sur la façon dont j'ai perçu les besoins des étudiants et les ai interprétés par rapport aux contraintes institutionnelles, et peut-être également sur la façon dont j'ai pris contact avec les différents responsables de l'université pour résoudre les problèmes inhérents à l'avancement de la recherche. Un chercheur extérieur aurait donc probablement agi différemment, eu une autre

interprétation des différents moyens de trouver une solution, et abouti à un autre type de résultats.

Un autre des biais dont nous avons du tenir compte est également un corollaire de la façon dont fonctionne la recherche-action. Comme nous l'avons vu précédemment en effet la constitution d'une équipe est, en général, plutôt une garantie de bon fonctionnement.

Or, dans le cas du projet mené à l'UHP, le contexte a fait que l'équipe était constituée uniquement de PRAG ou de PRCE. Ces enseignants, de par leur statut, n'ont pas vocation à s'engager dans la recherche, et ceci a sûrement introduit, à certaines étapes du projet, des choix ou orientations qui auraient peut-être été différents, si des enseignants chercheurs engagés dans une recherche en didactique avaient participé à ce projet⁴. Ainsi, certaines réflexions théoriques ont peut-être manqué à certains moments, par exemple, et nous aurions peut-être évité certaines erreurs en nous donnant une année supplémentaire de réflexion et d'analyse, et en repoussant l'expérimentation d'un an. Bien que nous en ayons été conscients dès le départ, ce paramètre (le fait que les membres de l'équipe n'avaient donc peut-être pas le recul théorique suffisant) est un de ceux sur lesquels nous n'avons que peu de prise. L'élément humain de toute recherche-action, associé aux risques et aux biais que celui-ci impose à la recherche menée, est donc, de toute évidence, un paramètre à prendre en compte si l'on veut en analyser le fonctionnement.

2.4. En quoi la recherche-action était-elle particulièrement bien adaptée ?

La recherche menée étant née d'un problème concret à résoudre et d'une réponse à apporter au niveau institutionnel, le terme de 'recherche-action' nous avait

⁴ Mais le fait que tous les enseignants étaient de statut relativement similaire (PRAG et PRCE) ou, du moins, reconnu comme tel par l'enseignement supérieur a également eu une influence positive dans la mesure où cela a probablement facilité le « climat de confiance individuelle et collective », recommandé par Narcy (1998 d : 236) pour le travail en réseau ou travail coopératif, dans le cadre de la recherche action.

semblé, dès la genèse du projet, être le plus approprié pour définir le type de recherche dont il s'agissait. Les définitions de la recherche-action, – en tant que recherche permettant d'allier théorie et pratique, et, qui est donc parfaitement adaptée pour répondre aux demandes issues du terrain –, permettent en effet de comprendre pourquoi ce type de recherche m'a paru correspondre aux besoins exprimés à l'UHP.

En effet, la mise en place d'un système de guidage pour améliorer les compétences de communication orale en anglais des étudiants chercheurs de l'UHP a nécessité des phases d'actions – ainsi l'identification du problème à résoudre, le choix des moyens pour y arriver, les déplacements sur le terrain pour aller filmer des chercheurs, l'expérimentation proprement dite – et des phases de recherche – telle que l'étude bibliographique, l'analyse synthétique des ressources étudiées, la formulation d'hypothèses pédagogiques à partir de l'analyse, l'évaluation de ces hypothèses après l'expérimentation...– l'alternance entre ces deux types de phases était quasiment constante, ainsi que le recommandait J.P. Narcy (1998 d. : 233), les phases de recherche ont donc nourri l'action qui a, elle-même, donné lieu à de nouvelles recherches. En outre, l'analyse des résultats de ce travail (voir chapitres 7 et 8) nous a inévitablement amenés à des questionnements (voir conclusions) qui déboucheront peut-être sur la naissance d'un nouveau cycle de recherche-action.

Les définitions de la recherche-action dont le fonctionnement procède par phases (cf. Susnan, 1983 in Catroux 2002 et Dick, 2000 cités pp. 64-65), semblent bien correspondre au type de travail entrepris à l'UHP, tel que nous l'avons décrit plus haut, et tel que cette thèse va en expliciter à la fois le fonctionnement et les résultats. En partant du problème qui nous était soumis et de l'analyse des ressources existantes, nous avons en effet défini des hypothèses de travail, puis, à partir de ces hypothèses, mis en place une expérimentation, qui a ensuite été évaluée pour donner lieu à une nouvelle expérimentation dont les résultats ont également été analysés, afin de perfectionner encore le système de guidage mis en place et de pouvoir le proposer plus largement au sein de l'UHP, voire des universités lorraines, et peut-être d'autres organismes.

En outre, la recherche menée à l’UHP étant fortement enracinée dans la pratique, mais, également, soumise à de fréquentes allées et venues entre théorie et pratique, puisque, comme nous le verrons dans le chapitre 8 (discussion), des modifications de la formule proposée aux étudiants ont dû être élaborées et introduites après une première année d’expérimentation, l’utilisation du terme «*practical action research* » défini par Crookes (1993) et que D. Toffoli explicite dans sa thèse ‘*Au cœur de la formation : l’apprenant*’, comme étant : «une recherche inaugurée et conduite par des praticiens, depuis le stade de planification jusqu’au, et comprenant, le stade d’action. » (Toffoli 2000 : 30) permet de comprendre encore mieux, me semble-t-il, ce dont il s’agit.

En effet, même si à l’UHP, comme dans le cas de la recherche menée par D. Toffoli,

[...] l’action a quelque peu précédé la recherche, [...] l’identification des problèmes et la formulation d’objectifs opérationnels a induit des lectures et réflexions en théorie et recherches didactiques. Celles-ci ont, à leur tour, inspiré des stratégies, moyens et outils à tester sur le terrain, qui ont été régulièrement modifiées et retravaillées en fonction des résultats du terrain ainsi que de nouvelles lectures ou rencontres avec la théorie. (Toffoli 2000 : 32)

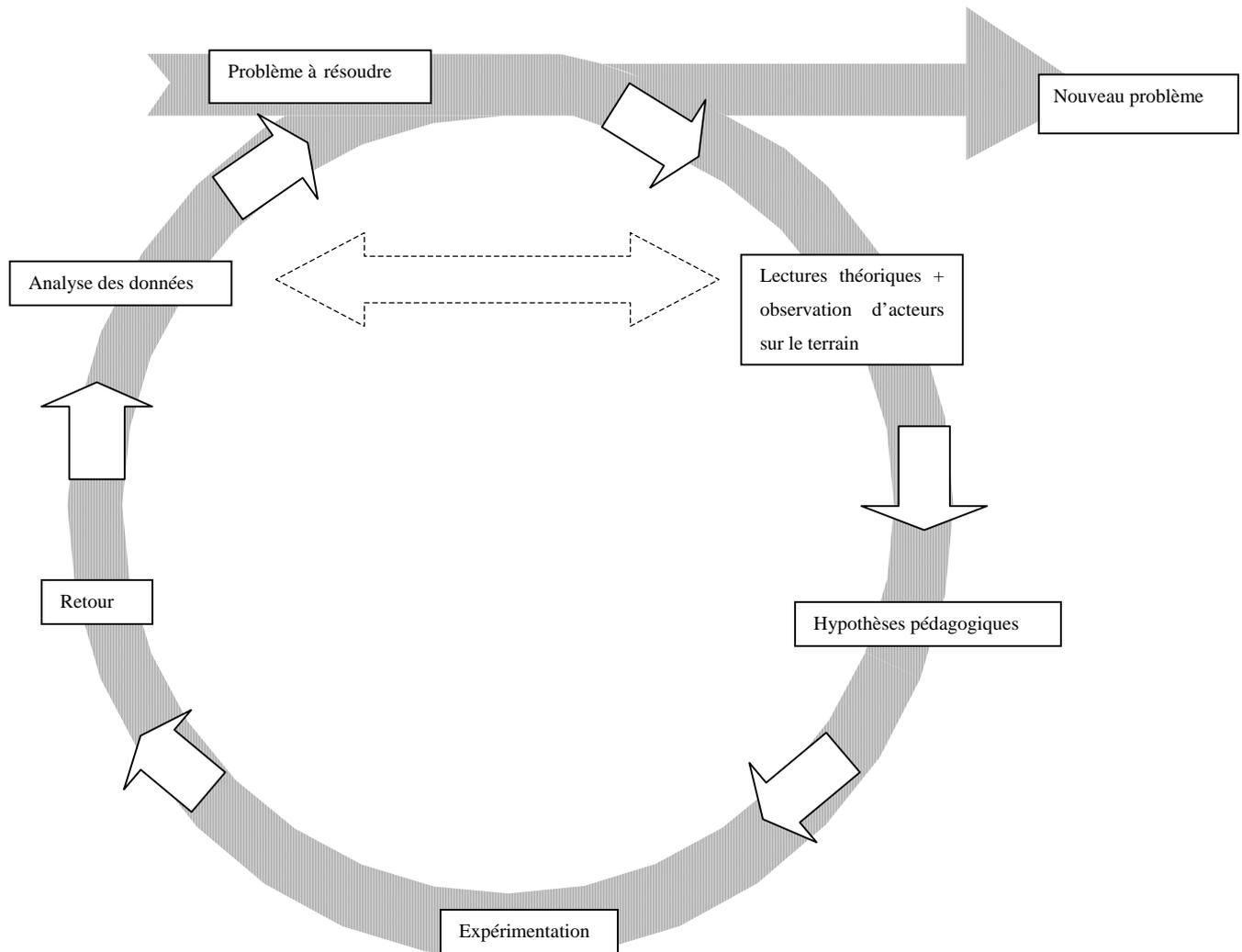
Le projet ‘Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise’ est donc bien un projet de recherche-action, tels que les différents chercheurs mentionnés l’ont défini. Il a en effet donné lieu, d’une part, à des lectures et analyses d’ouvrages théoriques, tant dans le domaine de la didactique des langues que dans celui de la communication scientifique orale ainsi que dans tous les domaines se rattachant à ces deux champs, d’autre part à des hypothèses de travail ayant généré des hypothèses pédagogiques, puis à une expérimentation de la formule sur des groupes pilotes – suivie d’un retour ayant occasionné analyse et réflexion – pour déboucher sur une modification de la structure pédagogique proposée, suivie d’une nouvelle expérimentation et d’une nouvelle analyse.

Il est à noter cependant que la recherche-action, telle que nous l’avons menée à l’UHP, où nous avons mis en place une expérimentation dès la seconde

année du projet (alors que le recul théorique n'était peut-être pas suffisant) était forcément entachée d'un certain nombre de biais et de manques dont la rédaction de cette thèse m'a permis ensuite de prendre conscience et qui permettent peut-être d'expliquer une partie des problèmes rencontrés lors de la première année d'expérimentation (voir chapitres 7 et 8 dans lesquels seront exposés et discutés les résultats des expérimentations.).

Néanmoins, afin de mieux visualiser les différentes étapes que comporte un cycle de recherche-action, tels que la plupart des chercheurs mentionnés au cours de ce chapitre l'ont décrit, et de schématiser le travail accompli par l'équipe d'enseignants ayant participé au projet décrit dans cette thèse, il m'a semblé nécessaire à ce point du travail de représenter notre démarche de la façon suivante (voir fig.1, ci-dessous), à l'aide d'un dessin adapté d'un des auteurs précédemment cité (Toffoli 2000 : 31).

Fig. 1 : fonctionnement de la RA dans le cadre du projet 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise' :



Tout en correspondant parfaitement à la façon dont nous avons procédé pour tenter de résoudre le problème concret qui nous était soumis (voir le chapitre 8, consacré à l'analyse des résultats des expérimentations) ce schéma semble, en effet, bien rendre compte du fonctionnement cyclique, typique d'un projet de recherche-action tel que nous l'avons défini. La représentation graphique a, en outre, l'avantage d'accentuer l'aspect 'non fini' de tout projet de recherche-action, puisqu'en matière

de formation en langues tout du moins, chaque expérimentation semble donner lieu à de nouvelles questions, pouvant à nouveau déboucher sur un cycle de recherche-action.

En effet, le travail mené à l'UHP correspond à :

(...) un cycle d'actions et de recherche qui, [...] part d'interrogations sur la pratique pédagogique, passe par des réflexions / interactions induites par la lecture de recherches et théories didactiques, teste des hypothèses de travail sur le terrain, procède à des analyses qualitatives et / ou quantitatives de données, et enfin tente des conclusions ou préconisations pour l'avenir. (Toffoli, 2000 : 31)

Comme nous l'avons vu précédemment, la recherche-action, parce qu'elle est constamment en phase avec le terrain, semblait donc particulièrement bien adaptée pour résoudre des problèmes concrets et apporter ainsi le nécessaire cadrage théorique à des demandes issues du 'terrain'. Par conséquent, pour trouver une solution adaptée aux besoins des étudiants-chercheurs de notre université et donc répondre à la demande formulée par l'institution, il nous a semblé nécessaire de nous tourner vers ce type de recherche, afin d'éviter d'avoir recours à des solutions pédagogiques inadaptées à notre public et s'apparentant plus à des 'recettes' qu'à une nécessaire étude en profondeur des besoins d'un tel public. La formalisation de cette recherche-action dans le cadre d'une thèse m'a ensuite semblé une étape quasi-logique. L'objectif de cette thèse était en effet, comme dans le cas rapporté par L. Breton de : « rendre compte et d'essayer de justifier l'action entreprise sur le terrain en réponse aux questions soulevées par la situation de besoin. » (2001 : 14). La recherche que j'ai menée dans le contexte de l'UHP s'inscrit donc bien dans la tradition de la recherche-action. Pour reprendre une formulation de M. F. Combes-Joncheray :

C'est le résultat de longues années de questionnement sur ce qui fait la réussite ou l'échec d'une démarche d'enseignement qui m'a conduite un jour, comme d'autres enseignants avant moi, à la recherche en didactique. (1999 : 12).

En outre, comme le même auteur l'a indiqué dans l'introduction de sa thèse de doctorat :

La recherche-action peut apporter un certain renouveau dans le domaine de l'enseignement dans la mesure où ses résultats sont validés par des observations pratiques que la recherche traditionnelle n'apporte pas toujours. (Op. cit. : 33)

Dans le cas que nous avons eu à traiter à l'UHP, rien de similaire concernant l'expression orale à buts spécifiques et la façon de l'améliorer chez les doctorants, n'ayant été proposé auparavant, il est évident que les observations pratiques sur le terrain, tant au niveau de la façon dont les chercheurs chevronnés communiquaient (nous avons ainsi filmé des exposés, lors de plusieurs conférences scientifiques organisées à Nancy et dont la langue de travail était l'anglais⁵), que du point de vue de l'analyse d'ouvrages de type 'guide de la communication scientifique' à l'usage des scientifiques anglo-saxons, se sont imposées comme une nécessité. En effet, ainsi que le recommande T. Dudley-Evans :

Research into the patterns of communication in the general academic community as well as in the specific discourse communities (e.g. Swales, 1990) should definitely be seen as the concern of the ESP teacher. Furthermore, the process by which the findings of that research are applied to the preparation of teaching material and classroom teaching should be seen as the challenge and the stimulation of ESP teaching. (1993 : 7)

En outre, afin d'adapter constamment le contenu de l'enseignement aux besoins des étudiants, la façon dont ils recevaient les activités qui leur étaient proposées, a également été analysée, après chaque stage intensif, par le biais de questionnaires distribués à la fin de ces stages. Ces documents incluaient des questions portant sur le matériel et les techniques utilisés, ainsi que sur le contenu des activités proposées (voir Annexes 14.5 et 14.6), nous permettant ainsi, si nécessaire, de réfléchir à de nouvelles solutions pédagogiques puis de les élaborer. La méthodologie adoptée dans notre contexte a donc bien été un reflet des cycles

⁵ Voir la note 23 du chapitre 5, p. 181 pour la description de ces congrès.

caractéristiques de la recherche-action, ainsi que la représentation graphique de notre travail le suggère (cf. fig 1, p.73).

Enfin, il faut souligner que l'élaboration d'un dispositif de formation pouvant correspondre aux besoins des étudiants doctorants de l'UHP, a nécessité, pour les membres de l'équipe la consultation d'ouvrages relevant de domaines théoriques très divers, dans lesquels nous avons dû puiser pour y trouver des éléments de réponses, au fur et à mesure du déroulement de l'expérimentation. Comme le souligne J.P. Narcy :

Le didacticien [se tourne] vers les diverses sciences sur lesquelles la didactique des langues s'appuie. Ces sciences étudient souvent les paramètres isolément et dans une optique de connaissance « scientifique ». Le didacticien devra accomplir un travail de synthèse et de relativisation. Contrairement à d'autres disciplines, les langues, en tant qu'objets d'apprentissage, dépendent de sciences de fondement très nombreuses ce qui restreint le champ d'action du didacticien puisqu'il n'est ni linguiste, ni psycholinguiste, ni neurolinguiste, ni même linguiste appliqué... (1997 : 51)

Ainsi, l'un des 'objets' de notre recherche étant la communication scientifique orale, nous avons, en effet, constaté que, pour pouvoir progresser dans son étude et sa compréhension et parvenir ainsi à aider les étudiants de notre université, nous devons nous tourner vers de nombreux champs théoriques, même si certains d'entre eux (comme notamment les neurosciences, qui sont un des domaines constitutifs du cadre théorique de cette thèse) ne nous étaient pas forcément familiers :

la « communication » en tant qu'objet d'étude se trouve au carrefour de nombreuses disciplines, l'anthropologie, la sociologie, la sociolinguistique, la pragmatique, la linguistique, la psychanalyse, les sciences cognitives...[...] (Bourguignon, 2001 : 59)

Cette thèse, de par les nombreux champs théoriques qu'elle a du explorer, est donc résolument 'transdisciplinaire', au sens où R. Galisson l'entend, lorsque revendiquant la transdisciplinarité pour la Didactique des Langues et Cultures, il indique :

La *transdisciplinarité* telle qu'entendue ici abolit frontières et hiérarchies entre les disciplines, autorise les transversalités sans contrainte et sans contrat, sans souci de spécialisation, avec le seul désir de glaner ce que l'on trouve pour ce que l'on cherche. Elle répond au besoin d'élargir l'éventail des possibles, de substituer la divergence à la convergence des lectures et des sources, pour couvrir l'étendue et la complexité des problèmes posés et construire de toutes pièces, à partir de savoirs d'origines multiples et diverses, des réponses aussi appropriées que possible. (2000 : 5)

Cette nécessité de nous référer à différents domaines tels que l'anglais de spécialité, la didactique des langues (domaine puisant à plusieurs sources comme nous venons de le voir), les neurosciences, ou encore les sciences de la communication – ce domaine étant lui-même également un «domaine pluridisciplinaire» (Wolton, 1998 : 50) – (voir le chapitre 3 pour l'analyse d'éléments issus de ces domaines) nous a ainsi permis de mettre sur pied un système de guidage, qui, après une première expérimentation, une modification de la formule proposée, et une deuxième expérimentation, semble satisfaire en partie ses utilisateurs (voir le chapitre 8, 'Discussion, Analyse des résultats'). L'approche adoptée dans cette recherche-action a donc été résolument « polythéiste⁶ », pour reprendre un terme repris par J.P & M.F. Narcy-Combes, et qui fait écho à la transdisciplinarité prônée par Galisson, afin de permettre une :

[...] intégration raisonnée et cohérente des diverses théories [...], en fonction de la question de recherche et d'un contexte particulier, pour conduire à une problématique qui elle-même sera validée ou invalidée en fin de parcours. (2000 : 247)

2.5. Synthèse.

On peut donc conclure que, dans le cadre de notre projet et dans le contexte de l'UHP, tel que le chapitre précédent l'a décrit, la recherche-action semble bien avoir été l'outil méthodologique qui convenait. Ces apports ont en effet été positifs et

⁶ Voir chapitre 4, partie 4.1 pour une explication plus détaillée du concept de 'polythéisme' en didactique des langues.

ce type de recherche s'est révélée être le nécessaire moteur des solutions pédagogiques mises au point.

De plus, les origines⁷ multiples des membres de l'équipe et leur rattachement au 'terrain', dont nous avons vu qu'elles avaient peut-être entraîné certains biais, peuvent également être envisagés comme une richesse qui a permis en partie de contrebalancer certaines des orientations plus 'pratiques' que théoriques mentionnées plus haut. En effet, la possibilité de travailler en réseau, due en partie au contexte géographique particulier de l'équipe, a sans doute permis d'optimiser les compétences des membres de l'équipe.

En outre le contexte institutionnel a favorisé ce type de fonctionnement. La création d'un site Internet⁸ 'CRELENS', sous mon impulsion, en 1998 (c'est-à-dire l'année de démarrage du projet), a permis à tous les enseignants de langues de l'université de disposer d'informations communes, même lorsqu'ils sont rattachés à un site distant. Cet environnement commun ou 'fédération' des enseignants à l'intérieur d'un centre de ressources, même si celui-ci n'est que virtuel (au sens par exemple où tous les enseignants membres de l'équipe ne sont pas venus physiquement travailler régulièrement dans un lieu commun) a certainement contribué à la cohésion du groupe d'enseignants qui a réfléchi au projet, ainsi qu'à la création d'une culture de groupe, bénéfique pour l'avancement de celui-ci, et nous permettant de le mener à bien. Le renforcement de la cohésion de l'équipe, favorisé par le fait de travailler en réseau (le terme étant ici employé dans son acception polysémique, telle que l'a définie A. Magnet (voir citation mentionnée précédemment, p. 67) et également, par exemple, J.Rézeau (1999, 463-464))⁹, est en

⁷ Je me réfère ici à la multiplicité des spécialités des étudiants auxquels ces enseignants sont confrontés de par leur rattachement administratif à l'une ou l'autre des composantes de l'UHP.

⁸ <http://www.CRELENS.uhp-nancy.fr>

⁹ De plus, le terme 'réseau' nous a dès le départ semblé être un des concepts-clés de la façon dont nous devons fonctionner aussi bien physiquement (réseau informatique) qu'intellectuellement, en cherchant à optimiser au maximum l'éventail des compétences de tous les enseignants impliqués dans le projet. Le fait que ce thème ait été retenu comme thème du congrès du GERAS de mars 1999 nous avait donc semblé plutôt encourageant pour notre projet, et nous a incités

effet un des points signalés par les chercheurs comme favorable à la recherche-action et « constitutive de la recherche-action dès les années 70[...] » d'après J.P. Narcy (1998 d : 234)

Par conséquent, la façon dont nous avons fonctionné à l'UHP dans le cadre de notre recherche-action, même si nous avons vu qu'elle avait nécessairement entraîné des biais, avait aussi des avantages de ce point de vue. La gestion en réseau de l'aspect 'ressources humaines' de notre projet, ou, pour reprendre un terme qui était un des mots-clés de l'article publié dans *ASp* 23/26 (voir introduction) et qui, comme je l'ai indiqué au chapitre 1, résume le mode de fonctionnement du CRELENS, la 'mutualisation' des compétences intellectuelles des enseignants nous a donc certainement apporté un plus, permettant de contrebalancer les faiblesses mentionnées plus haut.

En outre, du point de vue de l'effet induit, la recherche menée dans le cadre du projet 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise' a eu un apport positif auquel nous n'avions peut-être pas pensé au départ, puisqu'elle a apporté à l'action du CRELENS la nécessaire validation théorique, permettant ainsi à l'équipe d'asseoir sa crédibilité au niveau des instances de l'UHP. En effet,

[I]es soucis liés au caractère subjectif et biaisé de la Recherche-Action sont inévitables mais peuvent être compensés de plusieurs façons.[...] L'implication de plusieurs collègues dans le processus aide à la validation des conclusions. Le concept d'authenticité peut alors servir de substitut à celui de fiabilité. Si la Recherche-Action apporte des garants d'authenticité, elle sera à même d'intéresser le plus grand nombre. (Catroux, 2002 : 15)

Cette crédibilité renforcée grâce à la recherche-action (même si celle-ci, comme tout type de recherche qualitatif n'est pas exempte de subjectivité) a ainsi

à soumettre aux organisateurs de ce congrès notre proposition de communication, alors même que l'équipe n'avait abordé que la première phase du projet.

permis ensuite à l'équipe de proposer et de voir accepté un autre projet de recherche-action actuellement en cours¹⁰.

Enfin, il faut également souligner, qu'en coopérant dans le cadre de ce projet, les enseignants de langues de l'UHP ont pris l'habitude de travailler en collaboration, même à distance. Le réseau établi de façon informelle et temporaire pour le projet 'Préparation aux communications scientifiques en langue anglaise' a donc acquis une certaine permanence. Ainsi, par exemple, l'un des enseignants, en poste à l'IUT de Longwy (ville distante de Nancy d'environ 120 kilomètres) est devenu, depuis sa participation au projet, l'un des membres les plus actifs aux activités du CRELENS, collaborant beaucoup plus régulièrement (par mail, envoi de fichiers...) que bon nombre de collègues en poste dans les composantes nancéiennes, tout en ne se déplaçant physiquement que très rarement pour venir assister à des réunions au CRELENS.

Ce type d'action a donc donné naissance à une réelle dynamique de projet qui a abouti, par exemple, à la création en commun d'un site d'aide à la rédaction de CV en anglais (Chateau 2001 : 46-52). Les enseignants ayant participé au projet ont pris l'habitude du travail en réseau et n'hésitent plus à partager leur expérience. Grâce aux outils dont le projet a été doté (voir chapitre 1), presque tous les membres de l'équipe ont donc ensuite modifié, d'une part, leur façon de collaborer avec des collègues (échangeant des documents aussi facilement avec les collègues en poste sur les sites distants, qu'avec ceux en poste dans la même composante qu'eux) et, d'autre part, leur façon d'enseigner, intégrant, par exemple, davantage d'éléments visuels (par le biais de Cd-roms, de présentations PowerPoint...) dans les cours dispensés aux sections dont ils sont responsables dans leurs composantes.

De plus, ceux qui interviennent dans des sections où les étudiants ont à faire des présentations orales de type professionnel (ESIAL, IUP, par exemple) ont affiné

¹⁰ Projet de création d'un outil multimédia servant de cadre méthodologique à l'étude de textes de vulgarisation scientifiques représentatifs des diverses spécialités des étudiants de l'UHP de niveau BAC + 2, en vue de leur permettre d'améliorer leurs compétences de compréhension écrite.

leurs exigences d'évaluation en matière de performances orales, et ont, depuis lors, intégré dans leur pratique des éléments nouveaux découverts au cours du travail entrepris dans le cadre de ce projet (importance des éléments non verbaux lors d'une communication orale, utilisation de techniques permettant de mettre en valeur les éléments visuels d'une présentation...).

La méthodologie de la recherche-action, dans ce contexte local particulier et avec ce type de public, me semble donc bien avoir été la référence nécessaire à la mise en pratique des éléments définis dans le cadre théorique construit au cours de cette recherche. Comme nous le verrons lors des prochains chapitres, son utilisation a permis de mettre en place un système de guidage permettant aux doctorants scientifiques de l'UHP d'améliorer leurs compétences de communication orale en anglais, ce qui était l'objectif recherché. J'adhère donc pleinement, à la lumière du projet mené, à la remarque suivante énoncée à propos de la recherche en didactique :

Quand nous voyons que la Recherche-action peut se définir comme : « *a systematic process of investigating practical issues or concerns which arise within a particular social context* » (Burns), il nous semble logique d'adhérer au consensus où se retrouvent un ensemble de théoriciens (Manesse, Coste, Dabène, Ellis, et Nunan, pour n'en citer que quelques uns) qui pensent que la recherche action est la méthodologie de la recherche qui permet de mieux gérer les interrogations que suscite ce domaine. (Narcy-Combes, 2002 : 221)

De plus, comme le même auteur l'écrivait il y a quelques années : « [...] la RA permettra d'améliorer l'action (les pratiques) en soulevant les problèmes, les causes de préoccupations, tels que les praticiens les perçoivent. » (Narcy, 1998 d : 232). Ceci correspondant, comme nous l'avons vu au cours de ce chapitre, à ce qui s'est produit à l'UHP, la recherche-action était donc effectivement particulièrement adaptée à nos besoins.

La méthodologie adoptée ayant été définie, le cadre théorique, ainsi que les interactions reliant les différents domaines auxquels s'est référé cette recherche vont donc maintenant être analysés au cours des prochains chapitres.

Chapitre 3 :

Cadre théorique.

Le travail entrepris dans le cadre du projet ‘Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise’ a nécessité pour l’équipe, ainsi que je l’ai signalé à la fin du chapitre 2, la consultation de nombreux ouvrages issus de domaines divers tels que l’anglais de spécialité, la didactique des langues, les neurosciences, la sociologie, ou encore les sciences de la communication. Parmi ces ouvrages, certains ont été tout particulièrement féconds pour notre travail. Ce chapitre sera donc consacré à les analyser et à dégager les éléments qui m’ont aidée à construire le cadre théorique nécessaire à la recherche-action menée à l’UHP.

3.1. Revue de la littérature en rapport avec le problème

Nous avons étudié avec beaucoup d’attention les travaux d’E. Rowley-Jolivet, dont la thèse et les articles publiés ultérieurement traitent principalement de la communication scientifique orale. Etant l’une des rares chercheuses du secteur LANSAD à les avoir analysées en détail, elle définit les présentations scientifiques orales de la façon suivante :

(...) a core genre is the conference paper, an oral presentation of recent or ongoing work, generally carried out by a team of researchers, but presented by one member of the team. (Rowley-Jolivet, 2002, 20)

Comme cette définition l’indique, la présentation orale lors d’une conférence par les scientifiques de leurs travaux de recherche, tout comme l’article de spécialité, analysé entre autres par J. Swales dans son ouvrage *Genre Analysis*,

English in academic and research settings (1990), constitue donc un genre¹ à part entière. De plus ces présentations orales, sur lesquelles nous avons choisi de concentrer notre attention, avaient été jusque là relativement peu explorées par des linguistes, mis à part une ou deux exceptions notables (B. L. Dubois par exemple) – contrairement au discours de la communication scientifique écrite, qui a lui, été l’objet de beaucoup d’études –. D’une part les ouvrages du type ‘guides de la communication scientifique orale’ publiés majoritairement en Grande-Bretagne et aux États-Unis par des scientifiques à l’intention des autres chercheurs anglophones (Anholt, 1994; Davis, 1997; Fletcher, 1998 ; Hager and Scheiber, 1997 ; Kenny, 1982 ; ou encore Vassallo, 1990), d’autre part, les travaux d’E. Rowley-Jolivet m’ont donc grandement aidé à appréhender la spécificité du discours scientifique oral², et à élaborer pour nos groupes d’étudiants un contenu pédagogique qui tienne compte de cette spécificité.

En outre, les recherches entreprises depuis de longues années en France, dans le secteur LANSAD, par un nombre croissant de didacticiens (Blair-Atlan, Combes-Joncheray, Narcy-Combes, Springer, Toffoli...) pour expliciter le champ de la didactique des langues, et clarifier ses relations avec des domaines connexes mais fondamentaux pour la compréhension de certains paramètres influant sur l’apprentissage des langues, tels que les neurosciences, par exemple, ont elles aussi été tout à fait indispensables, d’une part à l’avancement de cette recherche-action, et, d’autre part, à l’élaboration du système de guidage mis en place à l’UHP grâce à cette recherche.

Ces auteurs, et l’abondante littérature qu’ils ont produite, seront donc analysés de façon extensive au cours de ce chapitre, dont l’objectif est de synthétiser

¹ Le concept de genre étant défini par J. Swales comme étant un « *communicative vehicle[...] for the achievement of goals.* » (Op. cit. : 46). D’autre part, comme le précise E. Rowley-Jolivet : « *In Bazerman’s words (1988: 62): “A genre is a socially recognized, repeated strategy for achieving similar goals in situations socially perceived as being similar...A genre is a social construct that regularizes communication, interaction, and relations”.* » (2002b : 98)

² D’où le nombre élevé de références à cet auteur dans la première partie de ce cadre théorique.

les éléments ayant contribué à délimiter le cadre théorique nécessaire au système pédagogique mis en place. Le cadre théorique dans lequel se situe cette thèse, nécessairement « polythéiste » (Block, 1999 ; Narcy-Combes, 2000) ou transdisciplinaire comme je l'ai déjà indiqué, relève donc principalement des deux domaines suivants :

- l'anglais de spécialité, et, en particulier, tous les aspects relevant de la communication scientifique orale ;
- la didactique des langues et tous les champs théoriques qui la nourrissent.

Cependant, avant de pouvoir aborder les auteurs qui ont traité principalement des domaines se rattachant au genre de la communication scientifique orale, qui est celui qui concerne tout particulièrement ce travail, il m'a semblé nécessaire, tout d'abord, de définir précisément ce que sous-entend le concept de communication, terme-clé dans la compréhension de l'un des objets de ma recherche (cf. Figure 2, à la fin de ce chapitre).

3.1.1. Qu'est-ce que la communication ?

Afin d'explicitier un concept à la fois large et vague, parce qu'il se rattache à de nombreux domaines de recherche (apprentissage des langues, sciences de l'information et de la communication, sociologie...), mais également assez précis par le sens qu'il prend dans chacun de ces champs théoriques, il m'a semblé nécessaire, d'une part, de me référer à plusieurs de ces domaines, et, d'autre part, de partir d'une définition assez simple pour tenter d'approfondir le concept ensuite.

Sans entrer dans le détail de tous les modèles construits dans le cadre des sciences de l'information et de la communication pour cerner les principales fonctions de la communication, modèles dont A. Mucchielli indique qu'ils montrent « la variabilité des définitions de « la communication » [...] [et] sont des concrétisations de référents théoriques. » (1998 : 65), on peut noter que tous ces

modèles ('modèles dits 'systémiques', 'positivistes' et 'constructivistes', cf. schéma de positionnement des modèles, Mucchielli, op. cit. 66), construits à des époques et dans des contextes différents, permettent surtout « de constater que les définitions de la communication ont changé et que les problématiques principales ont varié » (Op. cit. : 78). Cependant, comme le rappelle A. Mucchielli dans le même ouvrage : « [l'] essentiel, pour le chercheur est de disposer d'une boîte à outils conceptuelle suffisamment variée. » (78)

Mon propos, dans cette partie, sera donc, plutôt que de faire une sorte de catalogue exhaustif des différentes définitions de la communication propres à chacun des champs théoriques auxquels le concept se rattache, d'énoncer les définitions qui m'ont paru pertinentes, par la corrélation qu'elles pouvaient avoir avec le contexte de ma recherche, et les implications qui en découlaient par rapport au problème que nous avions à résoudre.

Dans le cadre de la recherche en acquisition des langues (RAL), plusieurs définitions existent.

R. Oxford, partant de l'étymologie du terme indique : « *The word communication comes from a Latin word for "commonness" including the prefix com- which suggests togetherness, joining, cooperation, and mutuality.* » (1990 : 6-7). Elle précise ensuite sa définition du terme :

Therefore communication is definable as "a mutual exchange between two or more individuals which enhances cooperation and establishes commonality" [7]. Communication is also seen as dynamic, not static, and as depending on the negotiation of meaning between two or more persons who share some knowledge of the language being used [8]. (Op. cit. : 7)

Sa définition met l'accent sur l'aspect dynamique de la communication. Néanmoins, la deuxième partie de la citation, qui concerne le concept de négociation, caractéristique, selon Oxford, de toute communication, nécessite d'être adaptée à notre contexte, dans la mesure où il me semble, que, dans le cas des présentations orales scientifiques, cette négociation ne peut bien évidemment pas se faire à chaud en fonction des réactions du public (sauf au moment des questions qui suivent généralement la présentation), mais devrait plutôt être anticipée, par l'auteur de la

présentation orale et correspondre à la phase de préparation, dans laquelle les chercheurs doivent s'efforcer de calibrer de la façon la plus précise possible leur discours par rapport au type de public qu'ils trouveront en face d'eux le jour de leur présentation. Ceci est d'ailleurs corrélé par la recommandation émise par de nombreux manuels de communication orale de préparer soigneusement son discours en fonction du contexte et de l'auditoire que l'on va avoir en face de soi, et le fait que cet aspect soit signalé par la majorité des professionnels interrogés par P. J. Hager et H. J. Scheiber, comme une difficulté :

All of the following difficulties were listed as major obstacles to overcome: adjusting to the level of a nontechnical audience, preparing for a specific audience, not knowing the composition of an audience, and using the "language" of a particular professional audience. (1997 : 8)

La négociation en temps réel dont parle R. Oxford intervient donc plutôt dans un contexte de conversation, et ne peut s'appliquer au contexte de la présentation orale, dans la mesure où, dans ce cas, elle implique de la part de l'énonciateur une évaluation préalable des connaissances de son auditoire et de la situation dans laquelle il va produire son discours oral. Cette négociation en revanche, peut s'appliquer, me semble-t-il dans le cas des présentations de type 'poster'³ que nous avons décidé pour des raisons matérielles (manque de temps) de ne traiter que de façon très rapide.

Une autre définition, qui complète la précédente, est donnée par N. Dawson : « *Communication is not just exchanging information. It is using language to achieve some practical purpose.* » (2001 : 16). Mettant l'accent sur l'aspect utilitaire et pratique de la communication, qui semblait refléter les besoins de nos apprenants, cette définition pouvait, à première vue, correspondre au sens où nous l'envisagions dans le cadre du projet mené à l'UHP. D'autres auteurs,

³ Lors de ce type de présentation, en effet, l'auteur, généralement un jeune scientifique, se tient près de son affiche pendant une 'poster session', de durée variable selon les congrès, prêt à répondre aux questions impromptues que peuvent lui poser les autres scientifiques venus assister au congrès (cf. Shalom, 2002 : 56). Les échanges, lors de ces sessions, s'apparentent donc plus à des interactions entre deux personnes, et donc au type de communication évoqué par R. Oxford.

cependant, ont donné des définitions impliquant que le concept était peut-être plus complexe.

C. Bourguignon, pour sa part, dans un article sur l'évaluation de la compétence de communication, définit le terme en indiquant, dans un premier temps, qu'il s'agit d'un concept tellement galvaudé qu'il semble a priori difficile de lui attribuer un sens précis :

Le mot « communication » fait partie de cette « novlangue » dont parle Pierre Bourdieu et Loïc Wacquant (2000), utilisé aujourd'hui par tout le monde et partout dans le monde, semble être une coquille vide que chacun remplit à sa guise pour lui donner le sens qui l'intéresse [...] (2001 : 59)

Elle ajoute néanmoins plus loin :

[...] De façon très simple, nous pouvons dire que la communication est un processus d'interaction visant à l'intercompréhension, où il ne s'agit pas simplement de dire quelque chose à quelqu'un mais aussi et surtout de s'assurer que le quelqu'un reçoit ce que nous avons à dire comme nous souhaitons qu'il le reçoive. (Op. cit. : 60)

Cette deuxième citation met l'accent principal sur la réception du message et sur la façon dont le message va être compris par le ou les récepteur(s). En outre, elle sous-entend que la personne qui émet le message doit faire en sorte d'en faciliter, par tous les moyens possibles, à la fois la réception et la compréhension. Cet aspect nous paraissait particulièrement important dans le contexte du projet de recherche-action que nous avons à mener à l'UHP. En effet :

Si l'on communique dans l'intention de dire quelque chose, on communique aussi en général dans l'intention d'être compris. Au regard de ce que nous venons de dire, la compréhension sera d'autant plus aisée que les données fournies par l'énonciateur rendront cette compréhension facile. (Idem. : 61)

Nos étudiants ayant bien évidemment à se préoccuper, à la fois de la façon dont ils devraient émettre leur message, mais également, et peut-être surtout, de la façon dont leur public le recevrait, puisque dans la cas de la communication scientifique, comme nous le verrons ultérieurement (voir partie 3.1.2.) l'impact du

message revêt une grande importance pour la carrière future de l'émetteur de ce message, la définition donnée par C. Bourguignon semblait adéquate dans notre contexte.

J.P. Changeux, se plaçant lui dans le cadre des neurosciences, mais s'appuyant sur deux auteurs généralement qualifiés de pragmaticiens⁴, renforce également cette définition de la communication, en expliquant qu'il ne s'agit pas d'une simple 'émission-réception' mais que le processus est en réalité beaucoup plus complexe :

La communication humaine a en général lieu dans un contexte défini de connaissances où les interlocuteurs s'informent mutuellement. Sperber et Wilson vont plus loin en soutenant que, lorsqu'on communique, on a pour intention de modifier « l'environnement cognitif » du cerveau de l'interlocuteur, c'est-à-dire « l'ensemble d'hypothèses que celui-ci est capable de représenter mentalement et d'accepter comme *vraies* ». Dans le but de maximiser l'efficacité de la communication, chaque interlocuteur s'efforce de reconnaître, d'inférer l'intention de celui qui communique [...]. Dans ces conditions, la communication langagière ne suit pas un schéma empiriste simple entrée-sortie. Au contraire, en accord avec la thèse selon laquelle le cerveau fonctionne sur le style projectif en faisant usage des pré-représentations contextualisées, on peut penser que chaque locuteur essaie constamment de projeter son cadre de pensée dans la tête de son interlocuteur. Savoir reconnaître les intentions de l'autre et s'attribuer mutuellement des intentions rend la communication possible même en l'absence de code. (2002 : 193-194)

Comme D. Sperber l'a précisé en effet :

All human communication, linguistic or non-linguistic, is essentially inferential. Whether we give evidence of our thoughts by picking berries, by mimicry, by speaking, or by writing - as I have just done - , we rely first and foremost on our audience's ability to infer our meaning. (1995 : 3)

⁴ « *Pragmatic studies of verbal communication start from the assumption (first defended in detail by the philosopher Paul Grice), that an essential feature of most human communication, both verbal and non-verbal, is the expression and recognition of intentions (Grice, 1957; 1969; 1982; 1989a). On this approach, pragmatic interpretation is ultimately an exercise in metapsychology, in which the hearer infers the speaker's intended meaning from evidence she has provided for this purpose.* » (Sperber et Wilson, 2002 : 1)

Ces auteurs, et les différents aspects abordés par leurs définitions du concept de communication, et, notamment, tout ce qui concerne le rôle du locuteur quant à son influence sur la façon dont le récepteur va recevoir le message, impliquaient la complexité et la richesse sémantique de ce concept. J'ai donc décidé d'intégrer leurs définitions dans la construction du cadre théorique nécessaire à notre recherche-action.

En outre, et ceci quelle que soit la définition donnée au concept de communication, il semblait nécessaire, pour pouvoir aider nos étudiants de façon efficace, de comprendre comment les apprenants peuvent acquérir ce qu'on appelle la compétence de communication.

3.1.2. La compétence de communication.

Un auteur, dont l'apport théorique a énormément compté au cours de ces vingt dernières années dans les changements survenus en matière d'enseignement des langues (voir Springer, 1996) a donné la définition suivante de la compétence de communication par rapport à l'apprentissage linguistique :

the ultimate aim in language learning is to acquire communicative competence, to interpret, whether this is made overt in talking or corresponding or whether it remains covert as a psychological activity underlying the ability to say, listen, write and read. I assume that the issue is not whether this is the aim of language learning but how this aim is to be achieved.[...] the acquisition of linguistic skills does not seem to guarantee the consequent acquisition of communicative abilities in a language. On the contrary it would seem to be the case that an over-emphasis on drills and exercises for the production and reception of sentences tends to inhibit the development of communicative abilities.” (Widdowson, 1978 : 67)

Comme la fin de cette citation, qui met l'accent sur les aptitudes linguistiques, l'indique, lorsque l'on souhaite développer les compétences de communication des apprenants, la répétition d'une série d'activités ou exercices purement linguistiques, ne semble pas être une garantie de succès. Ce point nous semblait important à noter dans l'optique de la conception des stages intensifs que nous désirions mettre sur pied, afin d'éviter de causer chez les apprenants qui les

suivraient le type d'inhibition dont parle Widdowson. En outre, comme il l'indique, dans le même ouvrage :

The act of speaking involves not only the production of sounds but also the use of gestures, the movements of the muscles of the face, and indeed of the whole body. All of these non-vocal accompaniments of speaking as a communicative activity are transmitted through the visual medium. (59)

Nous devons donc bien évidemment, en tant qu'enseignants de langues ayant à concevoir un système destiné à permettre à des étudiants d'améliorer leurs compétences de communication orale, tenir compte de tous ces paramètres corporels – mimiques, mouvements, position du corps...– que Widdowson qualifie d'« accompagnements non vocaux » et qui, au même titre que la compétence linguistique, sont des constituants de la compétence de communication.

Cet accent mis par cet auteur sur l'importance non négligeable d'aspects autres que le langage, en matière de compétence communicationnelle, allait en outre dans le même sens que ce qu'indiquaient de nombreuses ressources parmi celles que nous avons enregistrées dans la base de données. L. Fletcher, par exemple, auteur d'un ouvrage non spécifiquement destiné aux scientifiques⁵, indique, en effet, « *You can emphasize a point, clarify your ideas, add interest and variety to your presentation by moving about.* » (1998 : 226 ; c'est moi qui surligne). P. Kenny, dont l'ouvrage s'adresse de façon explicite aux scientifiques, donne lui un détail sur la position que l'orateur doit adopter qui peut paraître anodin, mais est en fait essentiel, parce qu'il a de nombreuses conséquences sur la façon dont le message sera reçu :

It is always better to speak from a standing position if there is any choice in the matter.[...] A standing position is better because it encourages better breathing, and therefore greater volume of sound and clearer articulation. (1982 : 77).

⁵ que l'on pourrait par exemple classer dans la catégorie 'Public speaking' au sens où l'entend E. Ventola (2002 : 16)

Pour Rod Ellis, la compétence de communication comporte également plusieurs paramètres ou connaissances, ainsi notamment la compétence pragmatique :

Communicative competence includes knowledge the speaker-hearer has of what constitutes effective language behaviour in relation to particular communicative goals. That is it includes both linguistic and pragmatic knowledge. Communicative performance consists of the actual use of these two types of knowledge in understanding and producing discourse. (1994 : 13)

Cette définition, qui met l'accent sur les connaissances préalables nécessaires à l'orateur pour atteindre les buts communicatifs qu'il s'est fixés, nous paraissait importante à prendre en compte dans notre contexte. En effet, les apprenants auxquels nous allions être confrontés, parce qu'ils étaient de jeunes chercheurs, avec peu ou pas d'expérience des conférences scientifiques internationales n'auraient probablement pas les connaissances pragmatiques et linguistiques caractéristiques du discours de la présentation orale scientifique, comme l'indique C. Räisänen (2002 : 91) (cf. également Ventola, 2002 : 29).

Une autre définition de la compétence de communication, donnée par D. Nunan, indique qu'il s'agit de :

the ability to use language effectively to communicate in particular contexts and for particular purposes. Communicative competences is said to consist of four subsidiary components: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence. (1993 : 117) (in Percebois, 2001 : 188)

Cette définition, subdivisant la compétence de communication en plusieurs sous-compétences (grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique), dont certaines ne relèvent pas uniquement d'un point de vue linguistique, ainsi par exemple la compétence stratégique (voir plus loin la partie 3.1.6.1 consacrée à l'étude de ce qu'on appelle les stratégies de communication) rejoignait donc l'approche développée par Widdowson (voir citation plus haut), et nous semblait indiquer qu'il était important de tenir compte de ce paramètre, et de tous ces constituants pour l'élaboration de notre système de guidage.

3.1.3. La communication scientifique.

Lorsqu'on aborde la question de la communication en matière de science, et ceci qu'il s'agisse de l'oral ou de l'écrit, on prend conscience très rapidement que toute découverte scientifique suppose qu'elle doive être communiquée et donc transmise à d'autres.

S'il veut être reconnu dans son domaine et progresser, un scientifique doit donc absolument communiquer, c'est ce qu'attestent par exemple Scott L. Montgomery, dans son ouvrage : *The Scientific Voice*, lorsqu'il écrit : « *Science, in great measure, is a matter of language* » (1996 : 430), ou bien encore Y. Valiela qui déclare : « *We can do the best science in the world, but if we fail to communicate results in an effective way, we have accomplished little.* » (2001 : preface). B. Latour et S. Woolgar, à la suite d'une longue période consacrée à étudier la vie des chercheurs du laboratoire de neuroendocrinologie du Pr. Roger Guillemin, à l'Institut Salk de San Diego (Californie), confirment ce fait lorsqu'ils écrivent en 1979 :

Dans un laboratoire, les chercheurs passent leur temps à effectuer des opérations sur les énoncés : ajout de modalités, citation, amélioration, diminution, emprunt, proposition de combinaisons nouvelles. Chacune de ces opérations peut aboutir à un énoncé différent ou plus approprié. (1988 : 87)

Dans cette optique « les faits scientifiques [...] sont le résultat d'un assemblage d'énoncés. » (Martin, 2000 : 102). Pour l'ensemble des sociologues, ou plus précisément des ethnométhodologues, ayant étudié les pratiques des scientifiques, « le scientifique ne décrit pas la réalité ou la nature mais il la construit. » (Ibid).

C'est également l'idée que développe E. Guyon, qui insiste sur la nécessaire mise en parole du fait scientifique pour qu'il puisse acquérir une existence :

L'idée scientifique n'existe vraiment que lorsqu'elle trouve son expression langagière. C'est alors que s'effectue le passage de la réalité perçue à la phase de l'interprétation. Un phénomène n'acquiert son statut de phénomène qu'à partir du moment où il a reçu une définition, où on le distingue comme tel au sein de la substance compacte mais diffuse qu'est la

réalité, l'espace spatio-temporel de notre existence. C'est précisément ce passage du continu au discret que permet le langage. (1996 : 12)

K.S. Lyle et W.R. Robinson, dans un article étudiant l'impact du discours utilisé par les enseignants scientifiques sur la façon dont leurs étudiants comprennent la science, indiquent « *Talking science is not simply talking about science, it is doing science through the medium of language.* » (2002 : 18). Deux autres scientifiques renforcent également cette idée que le langage est l'un des composants essentiels du fait scientifique en précisant au sujet des chimistes : « *An important difference between an expert and a novice in chemistry is the ability to use the language and symbolic representations of chemistry accurately.* » (Wiediger et Hutchinson, 2002 : 120).

Cette importance fondamentale du langage en matière de science est résumée, bien que de façon plus brutale, par l'adage bien connu des scientifiques : '*Publish or Perish*' rapporté, entre autres, par R.A. Day (1989, préface *iii*), qui insiste également, d'autre part, sur la nécessité économique pour le chercheur de communiquer ses résultats, s'il veut survivre en tant que chercheur.

B. Latour, dans un ouvrage de 1995, souligne lui aussi cette obligation qu'ont les scientifiques de communiquer leurs résultats :

Les lois d'airain du cercle de la crédibilité scientifique sont terribles !
(...)Il vous faut absolument intéresser, convaincre, réinvestir, produire de l'information nouvelle. Il faut absolument que la reconnaissance tombe sur votre nom et pas sur ceux de vos collègues, et que vous puissiez recommencer ce cycle pour produire à nouveau de l'information... (38)

J. P. Changeux mentionne également cette compétition féroce à laquelle sont confrontés les scientifiques s'ils veulent être en mesure de continuer leurs recherches, et indique, en outre, que cette compétition est la condition sine qua non de la reconnaissance de leur travail :

[...], la pression économique de plus en plus forte qui affecte la recherche réoriente souvent l'*appetitus noscendi* du « scientifique pur » vers

une compétition sauvage visant une reconnaissance publique par ses pairs et par l'institution, ce qui garantit l'obtention de financements. (2002 : 392)

P. Bourdieu, d'autre part, dans l'ouvrage *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, insiste lui aussi sur l'aspect économique, sous-jacent à tout acte de parole, et sur l'anticipation, même inconsciente, de la façon dont leur discours sera perçu, dont font preuve les producteurs de discours, adaptant par avance leurs propos de façon à satisfaire les attentes supposées de leurs auditeurs :

[...] toutes les expressions verbales, qu'il s'agisse des propos échangés entre deux amis, du discours d'apparat d'un porte-parole autorisé ou d'un compte-rendu scientifique, portent la marque de leur conditions de réception et doivent une part de leurs propriétés (même au niveau de la grammaire) au fait que, sur la base d'une anticipation pratique des lois du marché considéré, leurs auteurs, le plus souvent sans le savoir ni le vouloir expressément, s'efforcent de maximiser le profit symbolique qu'ils peuvent obtenir de pratiques inséparablement destinées à la communication et exposées à l'évaluation. (1982 : 76)

La note qui accompagne cette citation dans l'ouvrage, et qui concerne plus particulièrement ce que l'auteur appelle le « discours savant », est encore plus explicite sur le fait que tout producteur de discours scientifique est nécessairement soumis à l'évaluation de ses pairs, et va donc calibrer son discours en fonction de leurs attentes, ce qui n'est pas très éloigné de la position défendue par Changeux en matière de communication, qui concerne la projection du cadre de pensée du locuteur sur son interlocuteur (voir la partie 3.1.1 de ce chapitre, p. 88) :

Cela signifie que la compréhension complète d'un discours savant [...] suppose premièrement la connaissance des conditions sociales de production de la compétence sociale (et pas seulement linguistique) des producteurs qui engagent dans chacune de leurs productions la totalité de leurs propriétés (celles qui définissent leur position dans la structure sociale et aussi dans la structure du champ de production spécialisé) et, deuxièmement, la connaissance des conditions de la *mise en œuvre* de cette compétence, des lois spécifiques du marché considéré qui, dans le cas particulier, coïncide avec le champ de production lui-même (la caractéristique fondamentale de la production savante résidant dans le fait qu'elle a pour clientèle l'ensemble des autres producteurs, c'est-à-dire des concurrents). (Op. cit. : 76, note 15, juste après le mot 'évaluation' qui termine la citation précédente)

Ces auteurs et l'insistance, d'une part, sur le lien nécessaire entre communication et production du fait scientifique et, d'autre part, sur le fait que cette communication des faits scientifiques sera de toute façon soumise à évaluation par les autres chercheurs du même domaine, mettent donc en lumière un élément qu'il nous semblait fondamental d'intégrer dans la constitution du système pédagogique que nous voulions mettre en place, à savoir la nécessaire prise en compte, par l'émetteur de la communication, du contexte dans lequel toute communication scientifique est émise et du public qui va y assister.

3.1.4. La communication scientifique orale

L'objectif principal de la recherche-action que nous avons menée à l'UHP, étant d'améliorer les compétences de communication scientifique orale en langue anglaise de nos étudiants, il me semblait nécessaire, après avoir énoncé les traits saillants de la communication scientifique dans son ensemble, d'étudier d'un peu plus près les caractéristiques de la communication scientifique orale. Celle-ci est en effet, d'une part, l'un des objets principaux de notre étude, et, d'autre part, un genre à part entière occupant une position intermédiaire entre « *the informal, often highly speculative discussions that take place in the lab prior to any communication of results, and the rhetorically conventionalised, more assertive claims put forward in the research article [...]* » (Rowley-Jolivet, 2002b : 97), ou bien encore entre « *the production and dissemination of knowledge claims* » (Räsänen 2002 : 70)

Même si, comme l'indiquait J. Swales en 1990, :

Research into the actual characteristics of research presentations at conferences, as distinct from hortatory chapters in numerous textbooks and manuals, is, as far as I have been able to determine, extremely sparse (182),

et que ce fait soit encore valide à l'heure actuelle puisque E. Ventola, C. Shalom, et S. Thompson mentionnent en 2002 : « *The clear neglect of conference language by applied linguists in the field of English for Academic Purposes* » comme l'une des raisons ayant motivé la tenue du symposium '*English as a conference language: linguistic pros and cons*' organisé en Allemagne en janvier 1999 ; certains

auteurs, notamment dans le cadre du secteur LANSAD en France, ont en effet néanmoins mené ces dernières années des recherches permettant d'en savoir un peu plus sur ce domaine.

Cette section, consacrée à l'étude de ce domaine, à travers leurs travaux, comportera donc plusieurs sous parties, afin d'analyser précisément tous les éléments composant ce point fondamental de la recherche menée. La première sera consacrée aux difficultés rencontrées par les chercheurs français lorsqu'ils doivent communiquer oralement (tant du fait de leurs difficultés par rapport à l'anglais, que de celui de leurs lacunes en matière de communication orale). La seconde étudiera les caractéristiques de la communication orale.

3.1.4.1. Difficultés des chercheurs français par rapport à la communication orale en anglais.

Les scientifiques français semblent, en général, éprouver des difficultés en matière de communication orale en anglais, d'après les auteurs ayant étudié leurs pratiques de communication qui sont mentionnés au cours de ce chapitre (Banks, Benichoux, Colle, Dubois, Ginet, Rowley-Jolivet entre autres). Ces difficultés sont essentiellement de deux ordres, elles concernent :

- d'une part, leur maîtrise de l'anglais⁶,
- d'autre part, leur maîtrise des techniques de communication orale.

Cette section sera donc subdivisée en deux parties, correspondant à chacun de ces deux éléments. La première cherchera à déterminer la nature des rapports entre les scientifiques français et l'anglais, et la seconde se consacrera à leur connaissance des techniques de communication orale.

⁶ Tant du point de vue linguistique que du point de vue pragmatique.

3.1.4.1.1. Les chercheurs français et l'anglais :

L'un des faits les plus marquants en matière de communication scientifique orale, est que, pour un scientifique français, il n'y aura point de reconnaissance par ses pairs s'il ne réussit pas à communiquer efficacement en anglais.

La connaissance de l'anglais est, en effet, depuis maintenant de nombreuses années, devenue une nécessité pour tout chercheur souhaitant faire connaître ses travaux⁷. Ainsi que l'indique R. Bénichoux, en effet :

La langue commune de la communication scientifique, après avoir été le latin, puis le français est devenue la langue anglaise. [...] seules les publications en langue anglaise auront la diffusion internationale qu'elles méritent. (1997: 12)

D'autre part, le même auteur mentionne également, à propos de la part de la communication dans l'activité de recherche,

A quoi servirait en effet une recherche qui resterait méconnue de son consommateur véritable, c'est à dire le "prochain" chercheur ? Il faut la vendre comme on vend une marchandise. Le produit c'est-à-dire le résultat de la recherche, devra être soigneusement présenté : pourquoi a-t-il été conçu, comment a-t-il été fabriqué, à quel autre produit ressemble-t-il et en quoi est-il le meilleur ? Son nom est-il suffisamment attirant, son emballage attrayant ? (Op. cit. : 21)

Il y a donc, pour le scientifique français comme pour tout scientifique, nécessité de communiquer, et si possible de le faire de façon à 'vendre' efficacement ses travaux, et cela implique, dans la plupart des cas l'utilisation de l'anglais. Ce fait a été attesté par de nombreux autres auteurs (ainsi Yaguello, 2000/2001 : 72). On peut, également citer à ce sujet B. Lou Dubois, qui dès 1982, écrivait dans un article

⁷ Même si, comme l'a rappelé C. Bourguignon, il existe encore quelques (rares) domaines où l'anglais n'est pas la langue majoritairement utilisée. Ainsi la « propulsion ionique [où] l'essentiel de [la] documentation est en Russe » (1998 : 164, note 33). Ces domaines sont cependant très marginaux et relèvent presque de l'anecdote.

abondamment cité par la suite « ‘And the last slide, please’ – Regulatory language function at Biomedical meetings »:

The pre-eminent position of American and British science has undoubtedly helped to elevate English to its current status as the world's leading second language. English is a, perhaps the, major international language of science, not only for journals and books, but for papers read at professional meetings and for less formal communication as well. (1982 : 263)

E. Guyon lui indique : « L'anglais de spécialité est en effet, le plus grand dénominateur commun de communication de l'ensemble de la communauté scientifique. » (1996 : 9).

Pour ce faire une idée plus précise de la réalité concrète de cette utilisation de l'anglais, on peut citer une étude réalisée par D. Banks qui révèle la nécessité, pour tout scientifique désireux d'être reconnu par ses pairs, de prendre régulièrement la parole en anglais : « *on average the French scientist will attend 3 to 4 conferences in France, and 2 elsewhere, of which one is likely to be in an English-speaking country, over a two-year period* ». (1999 : 212).

De même, il précise plus loin : « *These figures suggest that the French scientific researcher can expect to give an average of 2.7 papers over a 2-year period, of which 1.7 would be in English.* » (Op. cit. : 213).

Ces chiffres, obtenus par le biais d'une étude réalisée dans une université scientifique de province (et donc dans un contexte local comparable à celui dans lequel la recherche-action que nous avons menée s'est déroulée), attestent donc la quasi-obligation pour tout scientifique français de communiquer oralement en anglais, et, ce, même si les colloques dans lesquels ils prennent la parole sont organisés par des organismes basés en France.

Une autre étude, confirmant cette obligation de l'utilisation de la langue anglaise pour communiquer, donne également des chiffres révélateurs quant à la prééminence de l'utilisation de l'anglais et indique : « 66,5% des communications des colloques du CNRS sont faites en langue anglaise contre 32% en français (autres langues, 1,5%). » (Colle 1996 : 51)

Dans cette même étude, au cours d'un entretien avec l'auteur, un chercheur, chef de service en gastro-entérologie et hépatologie, PUPH (Professeur des Universités Praticien Hospitalier) en hépato-gastro-entérologie rapporte :

On ne peut plus envisager la recherche si elle n'est pas internationale. La faire connaître par l'intermédiaire du français est insuffisant, on est obligé de passer par la langue anglaise. Un bon chercheur doit être capable dans des congrès de s'exprimer, de se faire comprendre, et de répondre. La rédaction peut, elle, passer par une correction ou une traduction, mais au niveau de la communication orale ça doit être parfaitement compréhensible et interactif. Le critère important c'est que le chercheur ne doit pas être bloqué par rapport à ses interlocuteurs. (Colle, 1996 : 157)

Le même intervenant précise même plus loin : « La recherche n'existe que par la communication, celle-ci se fait obligatoirement en anglais donc la maîtrise de la langue est également obligatoire. » (Op. cit. : 176)

En outre, la nature même des informations délivrées lors des conférences, implique qu'aucun chercheur ne puisse se contenter, pour faire connaître ses travaux, de communiquer par écrit. Ainsi que l'indique E. Rowley-Jolivet en effet, il y a, du point de vue même du contenu scientifique, de grandes différences entre communications orales et articles publiés dans des revues :

(...) Indeed, a major function of conferences is to provide a forum for the airing of research that is as yet too slight or theoretically underdeveloped to be acceptable for journal publication. (2001a : 116)

Confirmant ce point de vue C. Räisänen indique que la fonction principale des conférences serait : « *to serve as a testing ground for work-in-progress and peer-assessment of new ideas, methods or findings.* » (2002 : 74)

Communiquer, et surtout communiquer oralement est donc devenu une nécessité pour tout jeune chercheur désireux de faire connaître ses travaux et l'on ne saurait se contenter de l'écrit si l'on souhaite la reconnaissance de ses pairs, ainsi que l'indique la citation suivante :

Participating in conferences, whether it be by giving keynote speeches and papers, presenting posters, chairing sessions or sitting on the scientific committee, plays a central role in furthering both the visibility of a laboratory's research and the papers of individual scientists. (Rowley-Jolivet, 2002a : 19)

Cette différence fondamentale entre les communications scientifiques orales et écrites⁸ est très importante pour comprendre les problèmes spécifiques des chercheurs français quant au mode de communication oral, auxquels la prochaine section va être consacrée.

3.1.4.1.2. Les chercheurs français et la communication orale

D'après plusieurs auteurs ayant étudié les pratiques de communication des scientifiques français, leurs compétences de communication orale sont en général assez peu étendues : «Les Français (faute d'être formés), ressortent à cet égard comme particulièrement mauvais aux yeux de la communauté scientifique internationale – anglo-saxonne en tout cas. » (Ginet 1994 : 4). E. Guyon, physicien, directeur de l'Ecole Normale Supérieure, mentionne lui aussi ce problème :

Tant sur le plan de l'écrit que de l'oral, les jeunes cadres et universitaires français souffrent souvent de la comparaison, en particulier avec les pays du nord de l'Europe, dans l'expression d'une langue scientifique et technique permettant des échanges internationaux tous azimuts et, aujourd'hui, indispensables. (1996 : 12)

Ce niveau relativement bas des compétences de communication orale des chercheurs français a, de plus, été souligné dans de nombreux ouvrages, ainsi l'ouvrage consacré à la communication médicale par Ogrizek, Guillery, et Mirabaud qui, insistant sur les lacunes, tant linguistiques que communicatives caractérisant les compétences de communication des médecins français, indiquent :

⁸ Je reviendrai sur la spécificité propre à la communication scientifique orale de façon plus approfondie, ultérieurement dans ce chapitre (voir section 3.1.5.)

De nos jours, il n'est pas rare que le médecin soit convié à participer à des symposia, des colloques et des tables rondes dans le cadre de *congrès* ou de *sessions de formation médicale continue*. La prise de parole est alors un exercice qui peut s'avérer être redoutable pour les médecins **qui ne possèdent pas les règles et les techniques élémentaires d'une bonne communication orale et visuelle**. Inutile de souligner que le même exercice en langue anglaise peut rapidement devenir un véritable cauchemar pour l'intervenant et l'auditoire. (1996 : 54, c'est moi qui surligne)

En outre, cette citation qui met en relief les lacunes des chercheurs français en matière de communication orale fait ressortir le fait qu'elles reposent en partie sur la non-maîtrise d'un code spécifique à cette communication, qui, nous l'avons vu constitue un genre à part entière (cf. p.82-83) et ne remplit pas du point de vue de la communication des résultats de travaux de recherche le même rôle que la communication écrite (cf. p. 99).

Les mêmes auteurs ajoutent plus loin :

il est également vrai – (...) que les tables rondes dans les congrès internationaux sont encore trop rarement présidées et/ou animées par des experts français, en raison du niveau très moyen de nos élites en langue (médicale) anglaise – (Op.cit. : 54)

Il semble donc bien qu'un bon nombre de scientifiques français ne soient pas des orateurs très efficaces, faute d'une maîtrise suffisante des techniques de communication orale. D'autre part, ce manque de savoir-faire de la part des scientifiques français concernant les techniques de présentation vient s'ajouter à leur manque de maîtrise de la langue anglaise et peut expliquer leur relative absence des congrès internationaux.

Les problèmes ressentis par la majorité des scientifiques français lorsqu'ils doivent communiquer oralement en anglais leurs résultats sont un fait attesté par de nombreux auteurs, comme nous venons de le voir. Il fallait donc bien évidemment que l'équipe ayant participé au projet mené à l'UHP tienne compte de ce paramètre pour la mise en place d'une solution adaptée au public des jeunes chercheurs de cette université.

Un de nos objectifs fut par conséquent de parvenir à appréhender les particularités propres à la communication scientifique orale en anglais, afin de bâtir le système de guidage pouvant aider les apprenants de l'UHP à surmonter les difficultés rencontrées en général par les scientifiques français qui viennent d'être évoquées au cours de cette partie.

Les points suivants seront donc consacrés à analyser ces spécificités (tant sur le plan de la communication non-verbale et des différences culturelles entre les français et les anglo-saxons, que du point de vue des langages utilisés par la communication scientifique orale) à travers les auteurs qui les ont étudiées, et à tenter de faire une synthèse de leurs éléments les plus marquants.

3.1.4.2. Les caractéristiques de la communication orale :

Comme je l'ai évoqué précédemment (voir le début de la partie 3.1.3.), à l'heure actuelle la compétition internationale en matière scientifique peut quasiment être qualifiée de 'sauvage'. Ce fait est dû, en partie, à la croissance exponentielle du nombre des scientifiques dans chaque discipline :

[...] la population des scientifiques professionnels a considérablement changé des XVII^e et XIX^e siècles à nos jours. Ainsi la Fédération des sociétés américaines de biologie expérimentale est passée de 469 membres en 1920 à 56 469 en 1998-1999, soit plus de cent fois plus. Le nombre de ses membres a doublé tous les onze ans. (Changeux, 2002 : 391)

Or comme le déclarait M. Faraday :

The most prominent requisite to a lecturer ...is a good delivery; for though to all true philosophers science and nature will have charms innumerable in every dress, yet I am sorry to say that the generality of mankind cannot accompany us one short hour unless the path is strewn with flowers. (in Valiello, 2001 : 148)

Si, comme l'indiquait Faraday dès le XIX^e siècle, il est très important pour les scientifiques de tenir compte de la façon dont ils communiquent oralement, en France malheureusement, contrairement à ce qui se passe aux Etats-Unis (voir par

exemple à ce sujet le nombre important d'articles consacrés à la communication scientifique et technique dans les revues scientifiques américaines, ainsi '*The Journal of Chemical Education*', et les articles de Walner et Latosi-Sawin, 1999, ou de Paulson, 2001, par exemple) les jeunes scientifiques ne recevaient, jusqu'à il y a peu de temps⁹, aucune formation spécifique à l'aspect 'communication' de leur métier, si l'on excepte la formation 'sur le tas' donnée par certains directeurs de thèse à leurs doctorants. Ce fait, qui peut bien entendu varier en fonction des traditions et habitudes propres à chaque université – et nous n'avons pas forcément connaissance de toutes les situations – a, par exemple, été attesté dans une thèse soutenue en 1995 :

La formation dans les laboratoires de recherche français reste [...] encore très largement empirique : certains jeunes chercheurs sont bien formés, car ils ont la chance d'avoir un patron qui a le génie littéraire et qui de plus est soucieux de pédagogie et d'efficacité. Mais la majorité procède encore par tâtonnements et sans méthode parce que leurs aînés n'ont eux-mêmes pas reçu de formation spécifique. (Roland : 199)

En outre, comme le signalent Ogrizek, Guillery et Mirabaud (voir citation ci-dessous), certains scientifiques français ne sont pas encore persuadés de la nécessité de se préparer soigneusement à communiquer, et persistent à croire que la valeur scientifique du message (le contenu) continue d'être le seul paramètre assurant le 'succès' d'une présentation orale, sans accorder de réelle importance à ce que l'on pourrait appeler le 'contenant' et donc à la façon dont ils délivrent leur message (dont nous avons vu pourtant qu'elle avait un impact certain sur la façon dont l'auditoire le recevait, cf. pp. 86-89), ni du point de vue de la langue, ni du point de vue des aspects non-verbaux :

Beaucoup de leaders hospitaliers et universitaires français pensent encore que la forme, finalement, importe peu - et que seule compte la valeur scientifique du contenu. (1996 : 54)

⁹ La situation est en train d'évoluer depuis ces dernières années, par le biais de la constitution d'Ecoles Doctorales dans la plupart des universités, et l'obligation pour les jeunes chercheurs de suivre au cours de leur formation doctorale des modules dits 'transversaux' (dont certains sont consacrés à la communication scientifique).

Ce point, comme l'indiquent les auteurs précités, est à contraster avec ce qui se passe dans les universités américaines depuis de longues années, et peut expliquer, en partie, le relatif manque d'aisance des scientifiques français, par comparaison avec leurs homologues anglo-saxons, lorsqu'ils doivent communiquer leurs résultats. En effet :

Les universités américaines qui possèdent des services de relations publiques offrent au corps professoral et aux chercheurs la possibilité d'améliorer leurs techniques de communication médicale (Op. cit. : 55).

Le fait que les scientifiques américains, qui (sauf cas particuliers) n'ont pas de problème de langue, éprouvent le besoin d'apprendre les techniques de communication est en effet un indicateur de l'existence d'un réel problème à surmonter, comme semble l'indiquer la publication des nombreux ouvrages destinés à permettre aux scientifiques anglo-saxons d'améliorer leurs compétences de communication orale, ou la publication fréquente, dans les revues scientifiques, d'articles se rapportant à la communication scientifique mentionnée à la page précédente. En outre, ce point est à rapprocher de l'existence de formations, en France, pour aider des professionnels tels que les chefs d'entreprises, directeurs des ressources humaines ou politiciens à maîtriser les techniques de communication orale. Même si ces domaines diffèrent de la communication scientifique, en effet, le fait que ces formations existent tend à valider le postulat selon lequel un orateur né est chose plutôt rare (cf. Anholt, 1994 : 5 ; Davis, 1997 : 126).

Comme l'indique E. Goffman, « [c]e qui fait un « bon » écrit diffère systématiquement de ce qui fait une « bonne » oralité » (1987 : 197) et toute forme de communication orale, qu'elle soit scientifique ou non, nécessite la mise en jeu de compétences qui, d'une part, ne sont pas forcément innées, et, qui, d'autre part, faute d'être maîtrisées risquent de donner lieu à des difficultés de compréhension du message, voire de le brouiller :

On a souvent tendance à réduire les difficultés de communication entre personnes de nationalités différentes à une question de maîtrise de la langue de l'autre (ou d'une tierce langue de communication comme l'anglais). On pourrait penser qu'à partir du moment où l'on pratique couramment cette

langue, il n'y a plus de problèmes. Bien sûr, c'est une condition nécessaire mais elle n'est pas suffisante. Le code linguistique joue un rôle central, mais en interférence avec d'autres : **les codes intonatifs et rythmiques, les codes non verbaux (gestuels, mimiques, posturaux...)** [...]

Tous ces codes varient d'une culture à l'autre et posent donc au même titre que la langue, des problèmes de traduction et d'interprétation. Cependant, ces aspects-là sont moins évidents que la dimension proprement linguistique. Ils risquent donc de passer inaperçus et d'être la source de malentendus ou d'incompréhensions d'autant plus complexes que les interlocuteurs n'en ont pas conscience. (Lipianski : 270 ; c'est moi qui surligne)

P. Buser, lui insiste également sur un des aspects non verbaux de la communication orale qu'il est nécessaire de prendre en compte dans toute forme d'échange oral :

L'importance de la mimique faciale comme moyen d'expression et de communication infraverbale entre individus, à l'intérieur d'une espèce donnée ou même entre espèces différentes, en particulier chez les primates, est une évidence sur laquelle point n'est besoin de s'étendre. (1998 : 284)

R. E. Axtell, quant à lui, précise :

Sixty percent of our communication is nonverbal, according to well-known social anthropologist Edward T. Hall. That means whenever we stand before an audience, our stance, our posture, our facial expression, our hand gestures, our whole body dynamic communicate more than our actual words. (1992 : 66; c'est moi qui surligne)

Cette citation, – qui implique par exemple qu'un chercheur qui regarde ses pieds, bafouille, ne parle pas assez fort et triture continuellement ses lunettes¹⁰ a peu de chances de faire passer son message efficacement, et ce, quelle que soit la qualité scientifique intrinsèque de ce message – sous-entend également la nécessaire prise en compte par les orateurs, de tous les éléments décrits par la quasi totalité des guides de la communication orale consultés au cours de la phase 1 du projet mené à l'UHP¹¹ comme étant des constituants essentiels d'une bonne communication orale, à savoir :

¹⁰ Cas de figure rencontré parmi les orateurs anglophones filmés au cours de la phase préparatoire du projet (cf. p. 206).

¹¹ Même si nous étions conscients que, comme l'indique E. Ventola (2002 : 15-51) la plupart des guides relevant de 'Public Speaking' en général ne donnent pas de conseils suffisamment précis sur l'utilisation de la langue en matière de communication orale scientifique et même : « on

- le langage corporel (expression du visage¹², attitude, position, gestes, gestes des mains...),
- le contact visuel,
- la voix (volume, intonation, variations d'intensité, énonciation, prononciation des mots clés difficiles¹³...).

D'autre part, S. Thobois mentionne, de même que Lipianski (voir citation plus haut), d'autres problèmes de communication, liés à des aspects autres que purement linguistiques, dans une étude soulignant les différences entre Français et Américains :

En ce qui concerne la langue, les Français et les Américains ont des valeurs, goûts et désirs différents, qui proviennent de leur histoire politique et religieuse et de leur système d'éducation. Lors de la communication orale en anglais, le **transfert** de ces valeurs, goûts et désirs de la langue première à la langue seconde peut se trouver à l'origine d'obstacles et de seuils langagiers et socio-culturels, même lorsqu'il s'agit d'orateurs français qui ont une éducation universitaire, un niveau en anglais élevé, et l'habitude des échanges internationaux. (1996 : 80) (c'est l'auteur qui souligne).

how to use language multimodally – how to actually linguistically manage the media difference » (op. cit. : 25), nous avons principalement consulté des guides rédigés par des scientifiques anglo-saxons à l'usage de leurs pairs et les conseils donnés par ceux-ci nous avaient semblé contenir des éléments intéressants pour notre public, notamment sur le plan non-verbal.

¹² Ainsi de nombreux auteurs mentionnent l'importance du sourire (Fletcher, 1998 ; Hager and Scheiber, 1997)

¹³ Même si cela peut paraître étonnant, des auteurs comme P. J. Hager. et H. J. Scheiber dont l'ouvrage est essentiellement destiné à des scientifiques anglophones devant communiquer en anglais signalent en effet que la mauvaise prononciation de certains termes clé est chose courante, et précisent que ceci peut avoir un effet désastreux sur le public:

From an audience viewpoint, speakers who do not take the time to check the pronunciation of words in their presentations may also fail to double-check the accuracy of the information being presented. (1997 : 196)

Les différences culturelles peuvent donc également être source d'incompréhension en matière de communication orale, et ce même si la maîtrise linguistique ne pose pas problème. C. Geoffroy, dans son étude sur les différences interculturelles entre les Français et les Anglais, a noté, par exemple, que, comme l'enseignement de la langue maternelle du côté Anglais repose davantage sur un contact audio-oral et une exposition à la langue en contexte, la compétence de communication orale est particulièrement stimulée chez les Britanniques (1998 : 168-169). En outre, elle indique que cette forme d'apprentissage en contexte, fait davantage appel à l'expérience pratique et s'oppose à la formation traditionnellement dispensée aux Français. Par conséquent,

Lors d'un exposé ou d'une présentation, les Anglais vont s'appliquer à privilégier la transmission du message pour obtenir le résultat escompté. Très vite cela entraînera une caractérisation de l'Anglais pragmatique, qui s'opposera au qualificatif de théorique affecté aux Français. (1998 : 169, c'est l'auteur qui souligne)

Cette différence, dans la façon dont les Français et les Anglais envisagent la langue, est également soulignée par J. Walker qui indique : « [p]our les britanniques, l'accent est très clairement mis sur la fonction communicative du langage, et moins sur sa grammaticalité. » (2002 : 17). De plus, comme H. Walter l'a signalé, les français lorsqu'ils parlent anglais ont souvent des réticences d'origine culturelle à se lancer. Selon elle : « La racine du mal, [...] c'est la peur de se tromper. Particulièrement en France, où l'on a depuis le XVIII^e siècle et la naissance de l'Académie, un respect un peu culpabilisant de la langue. » (2002 : 29)

Or, la communication scientifique orale n'échappe bien sûr pas à ces spécificités inhérentes à la communication orale en général (aspects gestuels, dimensions autres que linguistiques, importance des paramètres culturels...), et ce fait peut expliquer que les Français la trouvent particulièrement difficile à maîtriser, et ce même si leur niveau de maîtrise de l'anglais est correct (voir plus haut, partie 3.1.4.1., pp. 96-102). A ce titre, elle est donc un genre bien distinct de la communication scientifique écrite et de ses caractéristiques. Comme l'indique, en effet, E. Rowley-Jolivet :

Les normes moins exigeantes de la maîtrise de la langue anglaise qui prévalent dans la communication scientifique orale [...] tendent à indiquer que la compétence primordiale requise en mode oral est culturelle ou rhétorique plutôt que simplement linguistique.(1997 : 35)

Les objectifs de la communication orale scientifique sont donc bien spécifiques, et doivent être différenciés de ceux remplis par l'article scientifique. L'auditoire d'une conférence n'est, en effet, bien entendu pas forcément similaire au lectorat d'une revue scientifique publiant les actes d'un congrès. En outre, comme l'a signalé B. L. Dubois, l'un des rares auteurs à s'être penchés sur l'analyse des spécificités de la communication scientifique orale, la teneur des informations données lors de conférences scientifiques est souvent différente de celles délivrées par le biais de l'écrit :

It is, then, accurate to say that the scientific content of most speeches will not see print as it is, due to quantity or quality deficiencies. This is not startling, since the purpose of the meeting, after all, is different from that of the journal. It is a convocation of the INVISIBLE COLLEGE (Polanyi 1958), in which one submits one's latest data for the scrutiny of other "faculty members". (1980 : 143)

Cette citation, qui met l'accent sur l'aspect original et novateur des données présentées au cours des conférences scientifiques, et le fait que certaines de ces données ne seront pas publiées de la même manière qu'elles ont été énoncées, voire même pour certaines pas publiées du tout, implique donc, pour les chercheurs, l'absolue nécessité de faire connaître de cette manière leurs travaux, s'ils veulent assurer la pérennité de leurs laboratoires de recherche et continuer d'appartenir à leur communauté scientifique et au 'collège invisible' dont parle Dubois. Par conséquent, elle implique également, pour ces chercheurs, la quasi-obligation de se rendre très régulièrement dans des congrès, ne serait-ce que pour assister aux présentations de leurs collègues, et se tenir ainsi à jour des dernières avancées scientifiques, pour éviter de voir leur laboratoire et leur recherche définitivement distancés sur le plan international.

De plus, la communication scientifique orale est un genre spécifique, que l'on doit bien différencier de tout autre type d'expression à la fois écrite et orale et

qui nécessite, si l'on souhaite s'y préparer efficacement, d'en connaître très précisément les caractéristiques :

It is clear that both the academic article and ordinary conversational practice provide unsuitable or inadequate models for this kind of discourse, and that to give students useful support, we need to know more about the linguistic features specific to this genre. (Rowley-Jolivet, 2001b : 40)

A la fois les différences, et les rapprochements, existant entre, d'une part, la communication orale en général et la communication scientifique orale, et, d'autre part entre la communication scientifique orale et écrite, ayant été évoquées, je vais donc maintenant tenter de cerner la spécificité des caractéristiques de la communication scientifique orale, grâce aux travaux publiés sur la question.

3.1.5. Le 'langage' de la communication scientifique orale

Les besoins de nos étudiants se situant, comme je l'ai déjà indiqué, dans le secteur LANSAD, l'un des paramètres à étudier de façon détaillée était bien évidemment la langue utilisée par les scientifiques, quelquefois qualifiée d'anglais de spécialité. Cependant, comme l'indique P. Lerat « La langue spécialisée est d'abord une langue en situation d'emploi professionnel [...] C'est la langue elle-même (comme système autonome) mais au service d'une fonction majeure : la transmission de connaissances. » (1995 : 21). Le terme français traditionnellement utilisé d'anglais de spécialité qui, selon C. Springer, « s'appuie sur la description de registres de langue spécifiques à des domaines scientifiques et académiques. » (1996 : 110) n'est donc peut-être pas exactement adapté à la réalité de la langue que nos étudiants auront à utiliser. En effet, comme le précise P. Lerat dans la citation suivante :

Une redéfinition des « langues de spécialité » s'impose préalablement, pour avoir une idée de leur mode d'existence grammatical et sémantique. L'idée qu'il s'agit de « sous-systèmes » est à la fois courante et fautive : [...] L'anglais language for special purpose dit bien cette particularité, grâce à la préposition [...] (Op. cit. 11-12).

C'est donc bien plutôt, l'anglais à objectifs spécifiques ou 'l'anglais utilisé par les spécialistes d'autres disciplines pour communiquer'¹⁴ pour paraphraser, d'une part, l'expression anglaise *English for specific purposes*, et, d'autre part, le concept décrit par le sigle LANSAD, ou bien encore ce que M. Perrin décrit comme :

l'utilisation, à des fins bien particulières, dans un contexte bien délimité, le plus souvent correspondant à une pratique professionnelle, des constituants habituels de toute langue : lexique, certes, avec évidemment, concentration de termes relevant du domaine, et syntaxe, avec sans doute prédominance de certains tours récurrents. (1995 : 9)

qu'il me fallait étudier de plus près, afin d'intégrer dans la construction de notre système de guidage, les éléments linguistiques permettant aux doctorants de l'UHP d'améliorer leurs compétences de communication orale.

3.1.5.1. L'anglais à objectifs spécifiques.

Un certain nombre de chercheurs ont mentionné qu'il était artificiel de séparer l'anglais scientifique de l'anglais, ainsi M. Schuwer :

S'il est vrai qu'il existe un lexique spécifique à chaque domaine technique ou scientifique, un style propre à la communication en sciences ou dans le monde des affaires, il n'en reste pas moins que l'anglais scientifique, la langue vernaculaire des scientifiques du monde entier constitue un sous-ensemble non-séparable de l'anglais langue véhiculaire, c'est-à-dire d'une langue qui sert aux communications entre des peuples d'une nationalité différente. En d'autres termes, l'anglais scientifique n'a pas d'existence propre, indépendante ou autonome, il ne peut donc a priori constituer un objet d'enseignement en tant que tel : tous les enseignants de langue de spécialité savent pertinemment que le programme de leurs cours est sous-tendu par une incontournable progression linguistique, de constantes révisions et mises au point grammaticales. Si la spécialité ne passe pas véritablement au second plan, elle n'est cependant pas, à proprement parler, l'objet du cours. » (1990 : 111) (C'est l'auteur qui souligne).

¹⁴ L'appellation « langue à but professionnel » ou « LBP » proposée par C. Bourguignon (1998 : 114) aurait, me semble-t-il, également pu convenir.

Des différences notables entre la langue dite générale et l'anglais tel que les scientifiques l'utilisent pour communiquer existent cependant bel et bien, tant sur les plans structurels, que sémantiques.

L'utilisation de certaines structures grammaticales – l'utilisation de la voix passive ou des auxiliaires modaux, par exemple, pour prendre les caractéristiques les plus fréquemment mentionnées par les chercheurs du domaine LANSAD –, est plus fréquente en anglais scientifique qu'en anglais général¹⁵, ainsi que l'indique par exemple J. Swales « *It is clear that scientists and engineers use the passive much more frequently than most other kinds of writers* » (1971 : 39).

Dans le cas de l'anglais de la communication scientifique orale, qui est celui qui nous concernait directement, cette fréquence de l'utilisation de la voix passive est néanmoins bien moindre qu'à l'écrit. E. Rowley-Jolivet, dans une étude comparative entre 9 communications orales par des scientifiques anglophones, et les 9 articles publiés ensuite par les mêmes auteurs à la suite du congrès, a ainsi trouvé une fréquence d'utilisation de la voix passive divisée par trois dans le cas de communications faites par des anglophones, qui, à l'oral, auront beaucoup plus recours aux phrases actives et à l'utilisation des pronoms personnels (2001b : 42-50 et 2002b : 110).

En outre, d'autres variations du point de vue de l'utilisation de la langue entre la communication écrite et la communication orale ont également été soulignées. Certaines tournures grammaticales, plus fréquentes à l'oral qu'à l'écrit ont ainsi un rôle spécifique en matière de structuration du discours des présentations orales scientifiques et permettent de marquer par exemple les transitions entre les différentes parties (cf. Heino, Tervonen & Tommola, 2002 : 129-134). De telles structures sont, par exemple :

- L'utilisation 4 fois plus élevée à l'oral qu'à l'écrit du 'there' existenciel qui est signalé comme « *one of the specialised syntactic*

¹⁵ Même si ce fait est de plus en plus combattu par certains scientifiques anglophones qui déplorent la sur-utilisation du passif dans les articles de recherche (Sheldrake, 2001 : 48-49).

structures » caractéristique du genre de la communication scientifique orale (Carter-Thomas et Rowley-Jolivet : 2001 : 29) notamment pour organiser les énumérations, ou montrer tel ou tel aspect des documents visuels.

- Le rôle des inversions utilisées pour signaler par exemple la projection d'un nouveau document visuel sur l'écran ou structurer le discours (Idem : 30-31).
- L'utilisation fréquente de 'this' et de 'that', l'un servant à « *summing up a segment and emphasizing its importance before moving on to the next piece of information* » (Idem : 33), l'autre ayant pour rôle de « *pointing forward to a new element of information visually displayed on the slide.* » (Ibid)
- Le recours aux questions rhétoriques (notamment dans l'introduction et la conclusion) pour renforcer l'impact des résultats communiqués à l'auditoire (Valiello, 2001 : 150), ou pour marquer les transitions (Heino, Tervonen & Tommola, 2002 : 132, op. cit.)

En outre, le vocabulaire de la langue scientifique comporte également des différences marquées avec le vocabulaire de la langue générale. Ce dernier point permet de comprendre, par exemple, la difficulté que peuvent éprouver certains anglophones non-scientifiques à comprendre la langue scientifique. Ainsi que l'a souligné A. Pradeilles, en effet :

L'anglais scientifique en général n'en demeure pas moins une langue souvent difficile à comprendre pour le non-scientifique anglophone. Le scientifique préférera par exemple les mots d'origine latine. Pour nos étudiants français cela rend cette langue plus facile que la langue idiomatique d'origine saxonne. (1993 :18)

Paradoxalement donc, la complexité du vocabulaire scientifique pour l'anglais de la rue, due en partie à son origine latine, rend ce vocabulaire plus accessible aux scientifiques français. Ce point, est renforcé par le fait qu'en général,

comme l'indique A. Pradeilles (Op. cit. : 17) et comme je l'avais également souligné en 1991 (7) les étudiants scientifiques avancés n'ont pas de problèmes majeurs, à l'écrit, concernant le vocabulaire spécialisé de leur domaine.

En revanche, de par sa proximité avec le français qui le rend à première vue plus accessible que les termes d'origine anglo-saxonne, ce vocabulaire spécialisé implique à l'oral, bien évidemment, une autre difficulté quant à son utilisation, car comme l'indique L. Delorme, si :

[...] le vocabulaire technique ne fait pas problème pour les étudiants avancés ; [...] la prononciation de ces termes d'origine latine ou grecque risquera de présenter quelques difficultés et des exercices appropriés s'imposeront. (1993 : 213-215) (C'est l'auteur qui souligne).

La recherche menée à l'UHP ayant pour objectif de permettre aux étudiants chercheurs d'améliorer leurs compétences de communication scientifique orale, ce point, concernant la prononciation des termes d'origine latine ou grecque, signalé également par J. P. Narcy (1990 : 23), nous semblait donc particulièrement important à prendre en compte.

D'autres paramètres, caractéristiques des difficultés spécifiques que pose aux chercheurs français le discours scientifique oral, ont également été signalés par E. Rowley-Jolivet, qui indique :

Les langues spécialisées scientifiques et techniques emploient non seulement une terminologie particulière mais également des graphies, ou signes non-linguistiques, spécifiques (notations mathématiques ou chimiques), et des éléments numériques et alphabétiques (alphabets romain et grec).[...] A l'oral la situation est plus complexe, car, si ces langages sont internationaux et translinguistiques à l'écrit (+ et - sont identiques en russe, anglais, français...), l'oralisation oblige à utiliser une langue donnée, l'anglais en l'occurrence (ainsi on dira 'minus' et non 'moins'...) et constitue donc une difficulté supplémentaire pour les locuteurs et auditeurs non-anglophones. (1997 : 233)

Ces différents éléments (notations mathématiques ou chimiques par exemple) reposent sur l'utilisation de signes, ou symboles et sur les alphabets grecs et romains, dont la prononciation en anglais n'est que rarement proche de la

prononciation en français. Or, s'ils ne posent, tout comme le vocabulaire d'origine latine, aucun problème à l'écrit, ces éléments sont des parties prenantes importantes du discours oral de la majorité des spécialités scientifiques, même si bien évidemment, suivant les spécialités, les notations utilisées les plus fréquemment ne seront pas les mêmes. Or, l'expérience pédagogique des membres de l'équipe, auprès de différentes sections au sein de l'UHP (cf. note n°12, chapitre 6), montrait que, malheureusement, très peu de nos étudiants étaient capables de les prononcer sans trébucher. Tout comme la prononciation des termes d'origine latine, mentionnés précédemment, il nous semblait donc qu'un travail spécifique sur la prononciation de ces signes et symboles, spécifiques à chaque spécialité, devait être partie intégrante du système pédagogique à mettre en place. En outre, la citation attire également l'attention sur le fait que la plupart des spécialités scientifiques sont « multisémiotiques » (E. Rowley-Jolivet, 2000 : 133) et utilisent pour communiquer plusieurs codes. Ainsi, comme l'indique K. L. O'Halloran à propos des mathématiques :

...a critical reading of any form of mathematical discourse must necessarily take into account the multisemiotic nature of its makeup. Mathematics is not construed solely through linguistic means. Rather, mathematics is construed through the use of the semiotic resources of mathematical symbolism, visual display in the form of graphs and diagrams, and language.(2000 : 360)

Lorsque l'on veut étudier la communication scientifique orale, il ne suffit donc pas de se pencher sur la langue utilisée, il s'agit bien de placer « "purpose" avant "language" et [de donner] à "specific" la place centrale qui lui revient » (Perrin, 1995 : 17), il y a donc lieu de se préoccuper également des autres moyens utilisés pour transmettre le message. Parmi ceux-ci l'un d'entre eux, signalé par plusieurs auteurs comme particulièrement important, nous semblait devoir être étudié prioritairement, à savoir le code visuel. Ce mode de communication semblait, en effet, d'une part, occuper une place prépondérante en matière de communication orale, d'autre part, impliquer, sur le plan didactique un potentiel intéressant à exploiter.

3.1.5.2. Le code visuel.

Parmi les caractéristiques importantes de la communication scientifique orale signalées par les quelques auteurs ayant travaillé sur le sujet, un des aspects est particulièrement remarquable. Il s'agit de l'utilisation par les scientifiques (et ce, quel que soit le domaine dans lequel ils travaillent) d'un mode de communication autre que linguistique. Ce mode de communication, qui se manifeste à l'oral par l'utilisation d'aides diverses (diapositives, transparents, documents PowerPoint, cf. E. Ventola, C. Shalom and S. Thompson, 2002 : 364), qui peuvent varier en fonction de la spécialité scientifique et des habitudes du domaine, est le canal visuel.

In the scientific conference presentation, whatever the discipline, the visual channel of communication is a major resource for meaning-making : visuals are omnipresent throughout the talks given, with slides or transparencies being continuously projected onto the screen during the speaker's monologue. Any investigation of how the conference presentation genre makes and communicates meaning must therefore address its visual dimension. (Rowley-Jolivet, 2000 : 134)

Tous les écrits consultés au cours de la recherche (Dubois, 1982, Ginot, 1994, Rowley-Jolivet, 1998, 2000, 2001a et b, 2002, et Swales, 1990, par exemple) insistent en effet sur l'utilisation faite par les chercheurs, lorsqu'ils communiquent oralement, du canal visuel. Le nombre de sites Internet disponibles sur la Toile¹⁶ pour apporter de l'aide aux scientifiques désireux, par leurs documents visuels, de s'assurer une présentation réussie, ainsi que la parution, dans des revues américaines de didactique de certaines spécialités scientifiques comme la chimie, d'articles mettant l'accent sur l'importance du code visuel en matière de communication scientifique (cf. Frankel, 2001 ; Zare, 2002) en témoignent également. A propos des

¹⁶ La majorité de ces sites, découverts lors de la première phase du projet (recensement des ressources existantes), étant d'origine anglo-saxonne et très souvent rédigés par des scientifiques à l'intention de leurs collègues ou de leurs étudiants, ce fait semble bien indiquer, comme nous l'avons évoqué précédemment (voir la partie 3.1.1.2. à ce sujet), que communiquer oralement ne s'improvise pas. Par conséquent, la maîtrise des codes spécifiques à la communication scientifique orale nécessite un apprentissage et ce, quelle que soit la langue d'origine de l'orateur, même si l'anglais est sa langue maternelle.

diagrammes et de leur supériorité cognitive par rapport aux démonstrations purement linguistiques parce qu'ils sont perçus à travers le canal visuel, J.H. Larkin et H. A. Simon affirment même : [...] *diagrams and the human visual system provide, at essentially zero cost, all of the inferences we have called "perceptual."* (1987 : 92). R. Krohn fait lui, le même type de constatation à propos des graphiques, dont il indique qu'ils permettent d'utiliser pleinement certaines de nos capacités cognitives : « ...*our powers of visual perception and pattern recognition, [...] are so very much greater than our ability to find meaningful relations directly in numerical lists.* » (1991 : 188)

Cette caractéristique, l'existence en matière de communication scientifique orale de deux canaux de communication – le verbal et le visuel –, et ceci quel que soit la spécialité considérée, caractéristique que nous avons également notée lors des enregistrements vidéos de conférences que nous avons effectués dans le cadre du projet 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise', a donné lieu à plusieurs articles publiés ces dernières années par Elizabeth Rowley-Jolivet (ainsi par exemple 2002). Nous nous sommes donc appuyés avant tout sur ses recherches pour définir plus finement la fonction occupée par le canal visuel dans le cadre de la communication scientifique orale.

3.1.5.3. La fonction du canal visuel :

Une des fonctions principale occupée par ce canal semble être de faciliter la compréhension du message par l'auditoire, par le biais de moyens autres que linguistiques :

features specific to the visual semiotic endow it with an enhanced cognitive strength for certain functions compared to the linguistic semiotic: patterns, for example, can be more easily perceived when presented in visual form rather than in a table of numerical data or in text (Krohn 1991); language, argues Lemke, while being a highly efficient tool for expressing typological meaning, is much poorer than the visual semiotic in resources for formulating topological relationships [...] diagrams are more effective in terms of mental processing time than text because they allow multiple attributes to be searched simultaneously: [...](Larkin & Simon 1987 : 99)

All these features make visual language a powerful – and indeed essential semiotic in scientific claim-making (Rowley-Jolivet, 2000 : 138)

En outre, comme P. J. Hager. et H. J Scheiber l'indiquent, les techniques permettant de faire appel au code visuel comportent plusieurs avantages :

“As they can strengthen the cohesion and unity of your presentation’s organisation, presentation media increase the effectiveness and efficiency of the presentation. [...]

The aids essentially serve as visual cues for announcing key topics contained in your script. A final transparency that notes the crucial conclusions of your presentation would not only help listeners remember previously covered key topics but also assist you in summarizing the main point of your talk. [...]

Presentation media can help you to improve your body language. They can act as the stimulus for leaving the podium, which is essentially a barrier between you and the audience. Your use of models, demonstrations, transparencies, slides, or some other visual medium media provide you with the opportunity to move about the room, gesture toward, for instance, a model or overhead screen, encourage audience interaction, and build an interpersonal relationship with your listeners through eye contact and body proximity that would be impossible if you were anchored behind a lectern.[...]

Presentation Media can significantly increase comprehension by international audiences. In this new age of a global economy and interdependent international politics , a growing percentage of your audience will not be native speakers of English.” (1997 : 126-127; surlignage des auteurs)

En effet, comme le rappellent ces auteurs, dans bon nombre de congrès internationaux, ni l'auditoire, ni les orateurs ne sont en majorité anglophones. Par conséquent, le canal visuel aura pour tâche de renforcer le message oral, de le structurer, et de faire en sorte que les informations apportées puissent être perçues par le plus grand nombre, en d'autres termes de faciliter donc la communication, dont nous avons vu plus haut dans ce chapitre (voir section 3.1.1) que la réception par l'auditoire en était l'une des composantes très importantes :

The scientific conference presentation is an oral research genre, delivered, often by non-native speakers, to a mixed international audience. The linguistic semiotic (the English language) cannot therefore be relied upon to the same extent as in the research article to communicate the message, as both the speaker’s and the audience’s mastery of the language is not always optimal. In addition, the authors cannot draw upon the typographical conventions of a written text – layout into sections, sub-sections and

paragraphs, footnotes and glosses, font type and size, etc. – to indicate the structure of their talk. As a result, various visual, rather than linguistic, coding strategies need to be used to make the structure of the presentation clear for the audience. Photographs have a role to play in increasing the textual cohesion and in clarifying the logical structure of the talk in various ways.(Rowley-Jolivet, 2001a : 121)

Cet aspect, que nous pourrions presque qualifier de ‘didactique’, du canal visuel en tant qu’outil structurant du discours qui vient étayer le message de l’orateur et en faciliter la ‘délivrance’, nous semblait être un point primordial sur lequel nous devons nous appuyer. En outre, si plusieurs types de documents visuels peuvent être utilisés par les scientifiques pour ponctuer leurs présentations orales, l’un d’entre eux (‘*scriptural visuals*’) semblait particulièrement intéressant à signaler aux étudiants, par le rôle qu’il pouvait jouer pour leur éviter certaines embûches du discours oral :

In papers at international conferences, where propositional content is high, time short, and the audience multilingual, Scriptural visuals relieve the burden on the audience’s memory and also compensate for deficiencies in the speaker’s pronunciation or in the audience’s comprehension of spoken English. (Même auteur, 2002 : 31)

Comme le même auteur l’indique, en effet, le canal visuel, loin d’être accessoire en matière de communication scientifique semble donc bien jouer un rôle aussi important que le canal verbal :

Semioticians, historians and sociologists of science, as well as scientists themselves, have long recognised the importance of non-linguistic elements in the construction and the communication of scientific knowledge (...). The fact that hard sciences have, over time, developed their own specific visual modes of conceptualisation and communication clearly indicates the inability of linguistic modes alone to satisfy fully the cognitive and communicative needs of science. (2002 : 22)

A. Cambrosio lui, à propos des « nombreuses illustrations [...] utilisées, notamment sous forme de diapositives, lors des exposés scientifiques oraux » indique qu’ « ils [en] constituent souvent le squelette » (2000 : 97)

Enfin les affirmations :

En d'autres termes, nous posons le principe de **la capacité autonome du canal visuel à communiquer, à un auditoire de spécialistes, des éléments structurels du discours** (liens logiques entre propositions), sans l'aide obligatoire du canal verbal, (Rowley-Jolivet, 1997 : 187, c'est l'auteur qui surligne)

ainsi que :

Ce canal, à la fois par le codage qui lui est propre et par les conventions visuelles spécifiques à chaque discipline, communique, à un auditoire de spécialistes, des éléments structurels du discours tels que les liens logiques entre les propositions. L'exploitation de la chiralité, des séquences et des zooms, et de l'enchaînement typologique des visuels, constitue un langage - plus international que la langue naturelle qu'est l'anglais - capable de communiquer le raisonnement, (Op. cit. : 517)

indiquent donc clairement la nécessité, pour tout concepteur de module d'enseignement destiné à améliorer les présentations orales professionnelles des étudiants chercheurs, d'accorder aux éléments visuels, qu'ils s'agisse de documents visuels de type graphique, figuratif ou même scriptural ou textuel (cf. Rowley-Jolivet, 2002 : 23) une importance prédominante, si l'on souhaite permettre à ces étudiants d'acquérir des outils leur assurant, de la part de leur auditoire, un taux de compréhension optimum de leurs communications orales. De plus, il est nécessaire de souligner que cette part prédominante du canal visuel en matière de communication orale scientifique est ici clairement indiquée.

En outre, d'autres paramètres comme l'orateur lui-même sont également des composants influençant le public de façon visuelle:

...what your audience sees is vitally important. Listeners need visual stimulation – a point of activity to focus on. Gestures, body language, appearance, eye contact, posture and facial animation are vitally important in addition to other visual stimuli. (Vassalo, 1990 : 23)

Le même auteur précise même plus loin : « *As a speaker, think of yourself as a visual.* » (24)

Le canal visuel, par le rôle qu'il joue lors des communications scientifiques orales, est donc bien un élément majeur du discours scientifique oral, une sorte de deuxième langage dont l'internationalisation est supérieure à celle de l'anglais comme nous venons de le voir ci-dessus, ce qui peut permettre aux scientifiques non anglophones, s'ils possèdent une maîtrise suffisante de ce canal, de masquer ou de compenser en partie leurs lacunes linguistiques.

3.1.5.4. Implication de cette fonction pour les apprenants.

L'objectif principal du projet 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise' était de fournir aux étudiants-doctorants de l'UHP des outils leur permettant d'améliorer leurs compétences de communication orale en anglais, ou, pour reprendre des termes utilisés par C. Springer, de les aider à développer une : « compétence remédiateur concernant les techniques de compensation en cas de connaissances insuffisantes ; » (1996 :150).

Le canal visuel, de par son rôle dans le cadre de communications scientifiques orales, tel que nous venons de le définir dans la partie précédente, était donc un élément qu'il nous semblait essentiel d'aider nos apprenants à maîtriser. En effet :

Given the multi-semiotic nature of scientific discourse, visual literacy is an essential skill for future scientists and engineers, who need to be able to 'read' and produce a wide variety of visual documents. « visual literacy will begin to be a matter of survival, especially in the workplace » (Kress & Van Leeuwen, 1996 : 3). (Rowley-Jolivet, 1999 : 553)

D'autre part, des éléments découverts auprès de chercheurs travaillant dans un domaine différent du nôtre (l'acoustique) venaient renforcer cette impression que le canal visuel était un outil, dont la prépondérance en matière de communication scientifique orale, faisait qu'il fallait impérativement que nous apprenions aux étudiants chercheurs de l'UHP à le maîtriser :

[...] if visual factors supplementary to oral speech are utilized, we can tolerate higher noise interference levels than if the visual factors are not utilized. (Sumbly, and Pollack, 1954 : 212)

La citation suivante, qui insiste sur le renforcement de l'intelligibilité de tout discours oral grâce à l'utilisation du canal visuel, nous semblait encore plus parlante :

[...] the results suggest that oral speech intelligibility may be appreciably improved in many practical situations by arrangement for supplementary visual observation of the speaker. (Op. cit. : 215)

Le canal visuel et les fonctions d'organisation du discours occupées par ce canal, telles qu'elles viennent d'être soulignées plus haut, semblaient donc représenter un outil privilégié à utiliser et à développer pour donner à nos étudiants les moyens, lors d'une présentation orale en anglais de leur travail de recherche, de diminuer leur « gestion mentale compensatoire » et de réduire ainsi leur « surcharge cognitive » (Narcy, 1997 : 81) mais également leur permettre de ne pas surcharger la mémoire de leur public (Rowley-Jolivet, 2002) et d'assurer ainsi « la réception du contenu au moins par le biais de leurs transparents (ou supports visuels quels qu'ils soient). » (Ginet, 1994 : 3). En outre, comme le recommande Ginet, il « s'agit donc pour le chercheur, l'enseignant ou le médiatiseur, de mettre en œuvre véritablement une rhétorique simple mais consciente du signe visuel, sans jamais perdre de vue la physiologie de la vision. » (Op. cit. 10-11)

J.P. Narcy, pour sa part, insiste, en rappelant les trois types de stratégies mentionnées par R. Ellis (stratégies d'apprentissage, de production, et de communication), sur la nécessité de permettre aux apprenants de développer leurs stratégies de communication pour qu'ils puissent « compenser les manques de [leur] interlangue afin de maintenir l'échange. » (1990 : 59) Le canal visuel, tel qu'il vient d'être étudié, semblait donc bien représenter l'outil à privilégier, pour mettre en œuvre, dans le cadre du dispositif que nous voulions mettre sur pied, une pédagogie permettant à nos apprenants de développer des stratégies qui les aideraient à améliorer leurs présentations orales.

Les derniers auteurs qui viennent d'être mentionnés appartenant au domaine communément appelé la 'didactique des langues', c'est donc vers ce domaine que nous nous sommes tournés pour comprendre comment, sur un plan pratique, nous pouvions articuler les éléments théoriques trouvés dans les ouvrages traitant de l'anglais de la communication scientifique orale, et notamment le rôle joué par le canal visuel dans le cadre de ce type de communication, d'une part par rapport aux besoins de nos apprenants et, d'autre part, par rapport à ce qui est généralement qualifié de 'stratégies de communication' (voir section 3.1.6.1).

3.1.6. La didactique des langues

La didactique des langues, en tant que discipline qui favorise la jonction entre recherches issues de divers domaines et pratique(s) pédagogique(s), ou, pour formuler les choses différemment, qui permet à la théorie de trouver son application sur le terrain et réciproquement, semblait être le champ privilégié qui pouvait nous permettre de faire la synthèse des éléments trouvés dans la littérature traitant de l'anglais de spécialité et plus particulièrement de l'anglais de la communication scientifique orale, afin d'élaborer une stratégie pédagogique tenant compte de ces éléments et correspondant aux besoins précis de notre public. En effet, comme l'indique Galisson : « la *didactique fait partie de ces disciplines-carrefours qui empruntent à tant de domaines différent* » (1980 : 5). Cette définition rejoint celle de N. Soulé-Susbielles qui notait, en 1990, qu'il s'agit d'«un domaine d'activité au confluent de nombreuses disciplines [...]» (174). C'est donc vers ce domaine, qui, pour D. Bailly assure « des ponts entre les "savoirs savants" et les contenus et méthodes directement opérationnels pour la classe de langue étrangère[...] » (1998b : 68), que nous nous sommes tournés pour y trouver des éléments pouvant nous aider à construire un système de guidage efficace pour nos apprenants.

Toutefois, comme le précisaient en 1976 R. Galisson et D. Coste dans le *Dictionnaire de didactique des langues*, à propos de la didactique :

De tous les termes qui touchent à l'enseignement des langues, c'est l'un des plus ambigus et des plus controversés. D'abord parce qu'il n'est pas très répandu en France, alors qu'il l'est dans les pays frontaliers et au Canada, avec des acceptions très diverses, ce qui contribue à brouiller son contenu. [...] (151)

D'après ces auteurs le terme de didactique n'était donc pas très répandu en France il y a une trentaine d'années. De plus, il s'agissait d'un concept ambigu et donc difficile à appréhender. Même si ces restrictions ne sont plus tout à fait de mise à l'heure actuelle, l'absence de consensus sur la définition précise du terme semble encore être la règle. En effet, M. F. Combes-Joncheray rejoint également cette définition qui insiste sur l'ambiguïté du terme lorsqu'elle précise qu'il s'agit d'un :

terme encore ambigu, parfois confondu avec la pédagogie, parfois assimilé à la linguistique appliquée. La didactique des langues étrangères est une discipline scientifique qui fait appel à des science de référence (linguistique, psychologie, sociologie, neurosciences, sciences cognitives, etc.). « Elle se définit par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés » (1^{er} colloque de l'Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères). (1999 : 392, glossaire)

La dernière partie de la citation, néanmoins, met l'accent sur le fait que la didactique des langues se caractérise par le fait qu'elle sache combiner à la fois les apports théoriques issus de différentes sciences, et les contributions issues du terrain.

J. Rézeau rejoint cette définition et indique que pour :

Bailly, [...] le terme Didactique renvoie à une activité de théorisation dans laquelle il s'agit [...] de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'*analyser* à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, *les buts poursuivis dans l'acte pédagogique*, les stratégies utilisées par l'enseignement [...] (1997 : 10) (2001 : 48)

En effet, si :

L'action didactique a [...] pour fonction essentielle d'analyser, le plus rationnellement possible, le problème posé afin de trouver et de mettre en œuvre les moyens les plus efficaces dans le but ultime de faciliter l'apprentissage. (Springer, 1996 : 119),

la didactique des langues, telle que les différents chercheurs auxquels je viens de me référer la définissent, semblait donc bien être le domaine dans lequel je serais à même de pouvoir trouver des éléments théoriques nécessaires à la construction du système de guidage que souhaitait mettre en place notre recherche-action. Si l'on considère la définition suivante, par exemple, qui précise que : « [t]oute didactique des langues doit viser l'optimisation des moyens et des techniques pédagogiques disponibles afin d'aider au maximum l'apprenant à mener à bien son apprentissage. » (Springer, 1996 : 109), la didactique est donc bien le champ théorique qui convenait pour nous aider à résoudre le problème qui nous avait été posé à l'UHP.

De plus, J.P. Narcy-Combes, citant D. Manesse rappelle en 2002 que :

La recherche en didactique d'une discipline vise à produire des savoirs susceptibles de faire évoluer l'enseignement/apprentissage de cette discipline en fonction des besoins des élèves et des avancées des connaissances. Elle est tournée vers l'action, et vécue comme une pratique sociale. (Communication GERAS 2002) [C'est moi qui surligne]

Cette définition de la didactique, non spécifique à la didactique des langues mais pouvant s'adapter semble-t-il à la didactique de toutes les disciplines y compris bien sûr à celle de l'anglais de spécialité, semble correspondre tout à fait au type de travail que souhaitait mettre en place la recherche-action décrite dans cette thèse. En outre, on peut noter que la dernière partie, qui attire l'attention sur le fait que la didactique est « tournée vers l'action » semble renforcer l'idée que la méthodologie de la recherche-action, telle qu'elle a été précisée au chapitre 2 de cette thèse, est une méthodologie particulièrement bien adaptée à la didactique des langues (cf. Narcy-Combes, 2002).

Cette impression est également soulignée par la définition suivante de la didactique des langues :

La didactique se comprend, justement, à travers un ensemble d'hypothèses et de principes qui permettent d'optimiser le processus d'apprentissage. La démarche raisonnée qui découle des hypothèses et des

principes et qui est appliquée dans une situation donnée est la méthode d'enseignement. » (Blair-Atlas, 1999 : 72)

De même, F. Demaizière, pour sa part précise que :

La didactique prépare une intervention pédagogique, elle opère une mise en forme d'éléments pour un scénario pédagogique (activités de classe, matériaux d'auto-apprentissage, etc.). Elle croit à l'effet facilitateur pour l'apprentissage d'une intervention "spécialisée". [...] On pose ici que le métier du didacticien (avec la compétence de scénarisation pédagogique) doit et va aider l'apprenant. (1996 : 71)

Cette définition est d'ailleurs proche de celle donnée par M. Develay, qui précisant les concepts de didactique et de pédagogie indique :

La première éclaire les situations d'apprentissage qui facilitent le rapport au savoir des élèves, en se rendant attentive aux particularités de ce dernier. La seconde cherche davantage à comprendre et à suggérer une organisation de classe pour mettre en acte ces choix didactiques. (2001 : 38)

Enfin, C. Springer souligne également le nécessaire recours à ce champ théorique pour résoudre les problèmes de formation lorsqu'il indique :

La didactique des langues doit pouvoir traiter l'ensemble des problèmes de formation et être en mesure de concevoir une réponse éducative adaptée aux différentes contraintes et spécificités tout en tenant compte des dernières avancées de la recherche fondamentale. (1996 : 265)

C'est donc tout naturellement vers des ouvrages relevant de cette discipline que je me suis tournée pour comprendre comment analyser les données en notre possession¹⁷, et les adapter à notre problème. Parmi les différentes questions relevant de l'enseignement des langues abordées par les didacticiens au cours de ces dernières années, l'un des points qui me semblaient particulièrement intéressants à creuser, pour pouvoir construire un système qui puisse aider nos étudiants à améliorer leurs communications scientifiques orales, est la notion de 'stratégie de communication',

¹⁷ D'une part les différents éléments théoriques relevant de l'anglais de la communication scientifique orale qui ont été exposés plus haut dans ce chapitre et d'autre part les besoins de nos étudiants tels qu'ils nous sont apparus après analyse du questionnaire (voir chapitre 6).

concept-clé en matière de recherche en acquisition des langues (RAL). De nombreux auteurs, relevant de ce champ théorique connexe à la didactique des langues, lui ont en effet consacré des recherches.

3.1.6.1. Les stratégies de communication.

E. Tarone, l'un des auteurs qui a beaucoup publié sur le sujet au cours des dernières années les définit ainsi :

[...] a systematic attempt by the learner to express or decode meaning in the target language, in situations where the appropriate systematic target language rules have not been formed. (Tarone, Cohen et Dumas, 1983 : 5)

En outre, dans un autre article, elle précise :

Sascha Felix (personal communication) has pointed out that the real issue with communication strategies is to determine how the learner 'utilizes his limited knowledge to cope with various communication situations'; this notion of language use perhaps ought to be incorporated into our attempted definition of communication strategies.[...]

Communication strategies do not seem to be a part of the speaker's linguistic knowledge. Rather, they are descriptive of the learner's pattern of use of what he/she knows as he/she tries to communicate with speakers of the TL. (Tarone, 1983 : 63)

Cette deuxième définition, dans laquelle l'auteur insiste sur la notion d'utilisation de la langue par l'apprenant, précise également que les stratégies de communication ne seraient pas rattachées aux compétences linguistiques des apprenants, étayant ainsi l'opinion exprimée par Widdowson à propos du développement des compétences de communication quant à l'absence de liens entre la mise en place d'exercices linguistiques et le développement de ces compétences (voir le début de ce chapitre, partie 3.1.2.).

Cette autre citation, toujours du même auteur (Tarone), renforce ce point en intégrant des compétences non-verbales dans le concept de stratégies de communication :

Communication strategies, (...), may be seen as attempts to bridge the gap between the linguistic knowledge of the second-language learner, and the linguistic knowledge of the target language interlocutor in real communication situations. Approximation, mime and circumlocution may be used to bridge this gap. Message abandonment and avoidance may be used when the gap is perceived as unbridgeable. (Op. cit. : 65)

N. Poulisse, qui a également exploré le sujet, définit, elle, ces stratégies d'une façon à peu près similaire, puisqu'elle précise : « *They have been defined as "potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal"* (Faerch & Kasper, 1983 : p.36). » (1990 : 77)

J. Blair-Atlan, dans sa thèse, indique pour sa part : « [...] qu'une stratégie de communication sert à résoudre un problème de communication momentané. » (1999 : 58)

Cette définition, plus pragmatique, des **stratégies de communication comme moyens développés et utilisés par les apprenants pour pallier aux difficultés rencontrées au cours de l'échange** nous semblait convenir parfaitement au type de processus, techniques, ou stratégies que nous souhaitions aider nos étudiants à développer. Je la reprends donc à mon compte comme constituant du cadre théorique de cette thèse.

Un autre des éléments relevant de la RAL étudiés par les didacticiens, et, qui, pour les praticiens que nous étions à l'époque où a débuté notre projet de recherche-action, nous semblait primordial à explorer est la motivation. En effet, ainsi que l'indique R. Oxford :

Motivation is related to language learning purpose, which is another key to strategy use. For instance, individuals who want to learn a new language mainly for interpersonal communication will use different strategies than learners who want to learn a new language merely to fulfil a graduation requirement. (1990 : 13)

Afin d'explorer ce lien entre les stratégies de communication et la motivation signalé par R. Oxford, le point suivant sera donc consacré à étudier les

différents aspects de ce concept, dont plusieurs auteurs ont montré qu'il s'agissait d'un concept clé en matière d'apprentissage.

3.1.6.2. La motivation

De nombreux chercheurs ont souligné l'importance de la motivation pour l'apprentissage des langues.

Z. Dörnyei, l'un des spécialistes de la motivation, auteur de nombreux ouvrages sur le sujet (2001), indique lui, en 2001, qu'elle est « *one of the particularly fertile research areas at the moment in the second language field [...]* » (communication orale) témoignant ainsi de l'intérêt que lui portent les chercheurs en acquisition des langues¹⁸.

En premier lieu il faut noter que la motivation, définie par D. Bailly comme un « [r]essort cognitif et affectif de l'ordre du désir déclenchant l'appétence à apprendre » (1998b : 164) est vue, par de nombreux auteurs, comme un élément moteur sur lequel s'appuient les apprenants pour progresser, ainsi J. Blair-Atlan explicite le concept de la façon suivante :

La motivation est l'un des facteurs-clés qui influencent l'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, dès 1972 Gardner & Lambert ont souligné que l'importance de la motivation peut même surpasser celle de l'aptitude. (1999 : 109)

Cette importance primordiale de la motivation en matière d'apprentissage est également abordée par M.F. Combes-Joncheray qui précise:

La motivation est l'élément qui va décider l'étudiant à s'impliquer dans son apprentissage de la langue étrangère, des efforts et du temps qu'il va y consacrer. C'est un phénomène complexe lié à la personnalité de l'individu, à son ambition personnelle, à sa curiosité. La motivation est soit, à court terme, cognitive (désir de savoir) et/ou dynamique (plaisir, satisfaction, récompense, punition), soit, à long terme, intégrative (dans ce cas la langue est vue comme

¹⁸ La motivation était par exemple le thème du congrès RANACLES de novembre 2001, dont Z. Dörnyei était l'un des conférenciers invités.

culture) et/ou instrumentale (dans ce cas la langue est perçue comme outil).
[...]

La problématique de l'enseignement est de pouvoir gérer à la fois le court terme (la motivation de l'étudiant pour le contenu du cours auquel il assiste) et le long terme (son projet de formation et d'éducation). (1999 : 183)

Elle souligne par ailleurs que : « l'apprentissage d'une langue étrangère et les motivations des apprenants sont fortement corrélées » (Combes-Joncheray, 1999 : 142).

Pour R. Ellis : *“motivation refers to the effort which learners put into learning an L2 as a result of their need or desire to learn it.”*(1994 : 715). La motivation est donc envisagée par ces auteurs comme l'élément qui incite l'apprenant à s'engager dans son apprentissage et à persévérer, en fonction de ses besoins et des objectifs qu'il s'est fixé.

Il s'agit, par conséquent, d'un paramètre particulièrement important en matière d'apprentissage des langues, dont bien évidemment tout didacticien doit absolument se préoccuper lors de la conception d'un module de formation, soit pour la générer, soit pour l'entretenir, en fonction du public auquel il est confronté. Mais il est à noter qu'il s'agit également d'un concept particulièrement difficile à maîtriser, voire à mesurer: *« The main difficulty with motivation is that it's not directly observable. It's an abstract concept and we can only examine it by indirect means. »*(Dörnyei, 2001). Cette difficulté est également soulignée par Sawyer et Ranta qui précisent *« measuring it directly is more difficult than measuring an ability factor like language aptitude[...] »* (2001 : 320)

En outre, certains auteurs (Narcy, 1997 ; Trocmé-Fabre, 1987) distinguent plusieurs formes de motivation (cinq formes pour Narcy), mais remarquent que l'essentiel est toutefois de savoir l'utiliser si elle est présente, ou de la générer chez les étudiants pour leur permettre un apprentissage réussi.

Toutes ces formes coexistent, et il est difficile de savoir quelle forme est la plus efficace, car il y a sans doute interaction constante des cinq formes. Par contre, il y a un très fort lien entre la motivation et la réussite. Il faut donc s'appuyer sur la motivation des apprenants, ou la faire jaillir. (Narcy, 1997 : 79)

Une définition opérationnelle du terme motivation, et qui semblait convenir tout particulièrement au travail entrepris à l’UHP, est celle donnée en 1999 par M.F. Combes-Joncheray, qui, tout en mentionnant, elle aussi, les différentes formes de motivation, souligne qu’elle : « **[c]oncerne le désir ou le besoin que les individus ont d’apprendre quelque chose et les efforts qu’ils sont prêts à y consacrer.** » (394, Glossaire, c’est moi qui surligne)

Cette définition nous semblait particulièrement adéquate dans le contexte de notre projet, car le public auquel nous avons affaire à l’UHP – de jeunes adultes en fin d’études supérieures ayant un besoin quasi immédiat d’utiliser la langue pour un objectif bien défini – nous apparaissait, d’après les réponses apportées au questionnaire d’analyse des besoins (voir le chapitre 1, et le chapitre 6, pour ces réponses et leur analyse), et d’après cette définition, comme a priori motivé et prêt à consacrer des efforts à son apprentissage.

De plus, J. Blair-Atlan ayant également renforcé ce point en 1999, en écrivant que « [l]es conséquences de la motivation sont la persévérance et l’engagement cognitif manifestés par l’utilisation de stratégies d’apprentissage efficaces. » (109), les opinions des chercheurs mentionnés semblaient bien confirmer notre intuition pédagogique, à savoir que l’existence d’une forme de motivation ne pouvait que faciliter la mise en place, par les apprenants, de stratégies permettant le renforcement de leurs compétences de communication.

Un autre aspect concernant la motivation nous semblait également très important par rapport à la conception pédagogique du module à mettre en place à l’UHP, à savoir les relations entre la motivation et les paramètres affectifs.

J.P. Narcy indiquait en effet en 1990, que le siège de la motivation se situerait dans le cerveau limbique, et serait donc soumis aux émotions. Afin d’éviter une réaction négative vis-à-vis de l’apprentissage il y aurait donc lieu de faire appel à une pédagogie qui soit en accord avec les différents styles d’apprentissage des

apprenants et avec leurs émotions pour susciter leur(s) motivation(s). Pour Narcy en effet, même si

[c]ulturellement la France privilégie la raison aux émotions (cf. J. Pateau). Ceci est en contradiction avec ce que des chercheurs tels que H. Laborit, B. Cyrulnik, entre autres, affirment en France, ou avec la théorie des intelligences multiples d'H. Gardner. » (1998a : 20)

Cette importance des paramètres affectifs dans le cadre de l'apprentissage a également été mentionnée par d'autres auteurs, ainsi S. Krashen, dont C. Springer résume, en 1996, la théorie de l'acquisition, et indique que pour ce chercheur :

Les variables affectives doivent être prises en considération car elles peuvent avoir des effets négatifs ou positifs sur l'acquisition. Ce filtre, qui est externe à la compétence du locuteur, s'interpose entre le matériau d'entrée et le mécanisme d'acquisition. Il fonctionne comme un curseur qui laisse plus ou moins passer l'information. Le rôle de l'enseignement est de maintenir le curseur le plus bas possible. Le climat général de la classe est de ce fait important. Non seulement le matériau langagier doit être compréhensible, mais en plus les conditions d'apprentissage doivent être aussi peu agressives que possible. (197)

Ce type de pédagogie, capable d'emporter l'adhésion des étudiants et surtout de ne pas occasionner de réactions négatives de leur part, implique de faire appel à des outils variés, de présenter les données sous de multiples formes et de façon non répétitive (Trocmé-Fabre, 1987, Ginet, 1997), mais également de leur fournir des informations adaptées à leur cas personnel. Ainsi, par exemple, il nous semblait nécessaire, pour maintenir la motivation de nos étudiants, que les regroupements pour les stages intensifs soient aussi restreints que possible du point de vue des spécialités scientifiques¹⁹. Ceci leur permettrait ainsi, si le contexte financier²⁰ et le nombre des étudiants le rendait possible, de présenter oralement leurs travaux en anglais dans une situation aussi proche que possible de la réalité puisque le public serait composé d'autres chercheurs issus du même domaine que le leur, ou

¹⁹ En évitant notamment d'intégrer dans un même groupe des étudiants issus de domaines aussi divers que l'informatique et la biologie médicale, par exemple.

²⁰ A savoir si les directeurs d'écoles doctorales étaient d'accord pour payer le coût qu'impliquerait la mise en place de petits groupes.

de domaines connexes et serait donc assez similaire par ses réactions (bien que bien moins nombreux, il est vrai) au public auquel ils seraient confrontés lors d'un congrès ou d'une conférence.

En outre, concernant la façon dont on présente les informations aux apprenants et les moyens pédagogiques que l'on utilise pour ce faire, il faut également s'assurer de ne pas commettre d'erreurs et tenir compte des possibles répercussions, même inconscientes, de documents ou d'images dont l'impact visuel serait mal maîtrisé. En effet, « [L]es techniques d'imagerie cérébrale montrent que des stimuli présents pendant un temps très bref exercent une influence mesurable sur l'activation cérébrale de plusieurs territoires corticaux » (Changeux, 2002 : 129) (voir également à ce sujet : Buser, 1998 : 120, et citation Changeux, 2002 mentionnée au point 3.1.6.3.)²¹. Ce dernier point, met l'accent sur la nécessité, pour ne pas risquer de voir la motivation des apprenants diminuer et se perdre, faute d'une pédagogie mal adaptée, de tenir compte de découvertes récentes relevant du champ des neurosciences. Je vais donc maintenant exposer les éléments issus de ce domaine, qui peut, a priori, sembler éloigné de la didactique des langues, mais dont les apports ont attiré l'attention d'un nombre croissant de didacticiens ces dernières années. Certains éléments, mis en lumière grâce aux progrès réalisés dans ce domaine, ont, en effet, eu une influence sur notre recherche-action.

3.1.6.3. Le fonctionnement du cerveau

La façon dont les apprenants reçoivent les informations qui sont leur sont transmises dans le cadre d'un apprentissage, et plus précisément l'influence des moyens utilisés pour la transmission du message, sur cette réception, est un des

²¹ Ainsi par exemple les documents visuels utilisés en cours tels que transparents et/ou diapositives PowerPoint doivent être conçus avec soin, tant sur le plan du contenu, que du point de vue de la mise en page et des couleurs utilisés, afin d'éviter de ruiner, par un impact visuel non maîtrisé, l'apport d'informations transmis par le biais de ces documents.

aspects des neurosciences²² auquel les didacticiens se sont intéressés au cours de ces dernières années.

Ainsi, dans son ouvrage *J'apprends donc je suis, Introduction à la neuropédagogie*, H. Trocmé-Fabre recommandait, dès 1987, d'éviter « les fautes contre le cerveau » (128). Elle indiquait par exemple :

[...] qu'une pédagogie cohérente doit s'adresser aux différents niveaux d'organisation cérébrale et aux deux hémisphères *sous peine d'être réductrice, appauvrie et appauvrissante*. Rappelons que loin d'être dans une relation de concurrence ou d'opposition, nos différents niveaux et nos deux hémisphères opèrent dans une relation de *complémentarité*. (133)

J. P. Nancy, lui, signale dès 1990, qu'« [i]l est nécessaire de mieux comprendre comment fonctionne le cerveau si l'on veut savoir quels sont les paramètres dont il faudra tenir compte pour bien gérer un apprentissage de langue étrangère. » (38)

Même si les découvertes récentes en neurosciences – notamment grâce à la mise au point, au cours des dix dernières années, des nouvelles techniques d'imagerie médicale – ont fait évoluer la conception du fonctionnement cérébral depuis lors, il n'en demeure pas moins que des chercheurs en didactique des langues nous rappellent la nécessité de nous tourner vers ces domaines avec lesquels nous ne sommes pas forcément familiers, pour enrichir notre compréhension de la façon dont nos apprenants vont pouvoir recevoir et 'emmagasiner' les données que nous leur proposons. L'utilisation de techniques de plus en plus perfectionnées, ces dernières

²² Sans entrer dans le détail des différentes spécialités composant les neurosciences j'utiliserai ce terme – apparu « vers la fin des années 60 [...] pour désigner l'ensemble des disciplines biologiques et cliniques qui étudient le système nerveux. » (Chapelle, 1999 : 44) – dans son acception la plus courante, à savoir des sciences dont le but est de « comprendre le rôle du cerveau, et son fonctionnement, dans toutes nos actions quotidiennes, depuis les plus simples comme marcher ou voir, jusqu'aux plus complexes, comme calculer la racine carrée d'un nombre, ou réfléchir sur la condition mortelle de l'être humain. » (Op. cit. : 41)

De plus, comme l'a souligné P. Buser « Peu importe l'étiquette de la discipline ! Il s'agit de savoir pragmatiquement comment se déroulent les opérations cérébrales observées grâce aux moyens les plus récents d'exploration. » (1998 : 358)

années, par les chercheurs étudiant le fonctionnement du cerveau a, en effet, permis de souligner la nécessité toujours croissante, pour le didacticien, de se tenir informé de leurs avancées. Ainsi,

« L'imagerie cérébrale fonctionnelle fait éclater la frontière entre sciences de l'esprit et du corps, enterre le dualisme cartésien dissociant l'âme – immatérielle – et la machine cérébrale, et impose une recherche interdisciplinaire. » souligne Olivier Houdé, directeur du laboratoire de psychologie cognitive de la Sorbonne. (Bensimon, 2002 : 38)

P. Buser (neurobiologiste, professeur émérite de neurosciences à Paris VI et membre de l'Académie des Sciences), se référant également aux nouvelles techniques d'exploration cérébrale par imagerie, indique que grâce à elles on sait maintenant que : « [...] des opérations linguistiques de haut niveau activent toute une série de territoires, dépassant ce qui est habituellement vu comme les « aires du langage ». (1998 : 257). F. J. Varella, lui précise : « Le cerveau est [...] un système hautement coopératif : le dense réseau d'inter-connexions entre les éléments constituants implique que tout s'y passe sera éventuellement une fonction de *tous* les constituants. » (1996 : 72 ; surlignage de l'auteur) Ces faits confirment donc l'évolution de la conception du fonctionnement du cerveau évoquée plus haut, ainsi que la nécessité pour les didacticiens d'en tenir compte, pour répondre aux demandes de formation, de la façon la plus adaptée possible aux besoins des individus.

P. Buser rapporte également une expérimentation effectuée dans le cadre de recherches en neurobiologie et qui a mis en évidence le fait que « [dans] certaines analyses visuelles [...] la lecture consciente est déroutée et troublée par toute une série de perceptions préconscientes très rapides. » (Op. cit. : 120)

Ce fait, qui semble indiquer la nécessité, lors de la conception de documents destinés à être lus, de tenir compte de ce qui est perçu à la fois consciemment et inconsciemment, est également souligné par un autre neurobiologiste qui cite un exemple particulièrement frappant :

« [...] dans le cas célèbre d'une tâche cognitive appelée « tâche de Stroop ». On demande au sujet de nommer la couleur de l'encre avec laquelle

un terme de couleur est écrit. Les réponses sont rapides quand le mot et la couleur concordent, elles sont plus lentes et demandent un *effort* d'attention quand, par exemple, le mot « bleu » est écrit à l'encre rouge. [...] Dans tous les cas, lorsqu'il y a interférence entre couleur perçue et sens du mot écrit, la réalisation de la tâche exige la mise en relation non anticipée de modalités différentes pour les réunir en une même action motrice. » (Changeux, 2002 : 130-131)

Il va de soi que le didacticien qui devra mettre en place un système dans lequel les apprenants devront parvenir à améliorer leurs compétences de communication scientifique orale, ne pourra ignorer un tel fait (effort supplémentaire d'attention nécessaire lorsque la forme et le contenu d'un document visuel divergent), tant sur le plan de la réception par ces apprenants de l'*input*²³ qui leur est présenté, que du point de vue des conseils à leur délivrer, pour leur permettre de mettre au point des stratégies les aidant à améliorer leurs compétences, surtout si l'on se rappelle que, comme nous l'avons vu précédemment (dans les parties 3.1.4.2. et 3.1.5, notamment), le canal visuel joue un rôle primordial dans la compréhension du message par son (ses) récepteur(s) en communication scientifique orale.

A. Damasio, pour sa part, en relation avec le fonctionnement du cerveau, illustre l'importance des émotions dans l'apprentissage, importance qui a été soulignée précédemment, en corrélation avec la motivation des apprenants (voir partie 3.1.6.2.) et indique :

Le rôle du corps au sein des émotions est encore étayé par une série récente d'expérimentations sur le processus d'apprentissage. James McGaugh et ses collègues ont ainsi démontré, aussi bien chez le rat que chez l'homme, qu'il est d'autant plus facile de se rappeler de faits nouveaux que leur apprentissage s'est accompagné d'un certain degré d'émotion. Les découvertes auxquelles les chercheurs avaient alors abouti sont maintenant tout à fait confirmées.[...] Les informations viscérales jouent sans doute un rôle essentiel dans la formation du type d'émotion qui facilite l'apprentissage. (1999 : 292)

²³ « Le terme *input* recouvre ici l'information linguistique et extra-linguistique telle qu'elle est présentée à l'apprenant dans un cadre institutionnel par l'enseignant de langue et éventuellement modifiée lors des contacts avec le terrain. » (Combes-Joncheray, 1999 : 10-11) ou bien encore « la langue et l'information auxquelles l'apprenant est exposé » (Idem. : 395). La définition donnée par M.F. Combes-Joncheray dans sa thèse convenant en effet tout à fait à mon travail, je la reprends à mon compte pour construire le cadre théorique de ma recherche.

J.P. Changeux conforte également ce point de vue, soulignant le lien entre apprentissage et émotions, et faisant également apparaître le rôle du fonctionnement biologique dans la genèse des émotions, en indiquant que « l'enracinement du cerveau dans la matérialité physico-chimique ne fait aucun doute. » (communication orale : 2002)

Ces différents paramètres, issus de sciences autres que la didactique des langues, viennent donc renforcer et confirmer les intuitions émises par certains des didacticiens ou chercheurs sur l'acquisition des langues qui ont été précédemment mentionnés (ainsi Ginet, Krashen, Nancy, Trocmé-Fabre, par exemple) quant à, d'une part, l'importance des émotions dans l'apprentissage, et, d'autre part, la nécessité de tenir compte, autant que possible, du fonctionnement du cerveau humain, à propos duquel les récentes découvertes en matière d'imagerie médicale nous permettent d'en savoir un peu plus, pour proposer des programmes de formation adaptés à la complexité et aux besoins réels de tous les apprenants. Ce point, tout comme les précédents relevant de la RAL (stratégies de communication et motivation) me semblait donc particulièrement important à intégrer dans le cadre théorique nécessaire à la recherche menée, le travail du didacticien reposant, en effet, comme je l'ai déjà précisé (cf. Galisson, 1980), sur sa capacité à intégrer les éléments relevant de différentes sciences de fondement qui vont l'aider à résoudre les problèmes sur le plan pratique.

3.1.6.4.La nécessité d'individualiser

Le terme 'individualisation' des apprentissages a été beaucoup utilisé ces dernières années en didactique des langues, mais toutes les définitions données ne sont pas nécessairement convergentes. Il importe donc de définir clairement ce qu'on entend par ce terme.

Une première définition, simple, mais tenant néanmoins compte des deux acteurs qui influencent l'individualisation est proposée par H. Prevost :

C'est une action ou démarche d'élève prenant en compte à la fois les singularités individuelles, en reconnaissant une volonté intérieure capable d'agir et de modifier les processus en cours, et une volonté externe qui influence le déroulement des actions individuelles. (1994)²⁴

P. Carré, en 1992, rapproche, lui, individualisation de la formation et autoformation, en indiquant :

L'individualisation de la formation, notion voisine de l'autoformation, concerne surtout les moyens pédagogiques. Elle vise à faire éclater les « trois unités » de la formation classique, didactique et présentielle qui est caractérisée, à l'instar du théâtre, par l'unité de temps, de lieu, d'action. Formation « à la carte », elle aura lieu à temps choisi, non au cours d'unités horaires contraignantes. Formation « délocalisée », elle permettra l'apprentissage à domicile, au bureau, en centre de ressources, et non plus exclusivement entre les quatre murs de la salle de formation. Formation « multiressources » enfin, elle échappera au format incontournable du stage (« 12 chaises, 12 tables et un formateur »), pour faire appel à une pluralité de modalités d'action. (33)

Le module que nous envisageons de mettre en place devant être composé de plusieurs éléments – stages intensifs, mais également travail en autoformation entre les deux stages – il semble que le dispositif conçu à l'UHP était en partie en adéquation avec la définition donnée par P. Carré, notamment en ce qui concerne la pluralité des modalités d'action envisagés, mais également en ce qui concerne les aspects 'à la carte' et 'délocalisés' (voir le chapitre 5, partie 5.2 pour l'étude des différentes possibilités d'individualisation mises à disposition de nos apprenants).

F. Demaizière, quant à elle, associe autoformation, individualisation et autonomie, en soulignant que : « [c]es trois concepts constituent, en effet, un trio souvent difficile à dissocier. Connotations et liaisons sont nombreuses et les frontières s'avèrent parfois floues... » (2000 : 1). Il serait donc assez difficile de réussir à trouver une définition claire du concept d'individualisation. Cependant elle précise plus loin :

²⁴ <http://www.umedia.univ-nantes.fr/PAGES/autoformation/notions/individualisation.htm>, consulté en mars 2003.

La prise de contrôle de l'apprenant sur les approches, les contenus, le choix des matériaux est un critère de différenciation entre "simple" individualisation et autoformation au sens plein, même si l'on se place dans le cadre de l'autoformation éducative. (Op. cit. : 4)

Cette citation spécifie bien, à mon sens, la frontière entre individualisation et autoformation, qui semble mettre davantage l'accent sur le contrôle par l'apprenant de son propre apprentissage.

L'individualisation, telle que nous l'avons envisagée dans cette recherche-action, n'étant pas forcément associée avec les concepts évoqués précédemment, à savoir l'autoformation et l'autonomie, cette dernière citation, qui différencie individualisation et autoformation, me permet donc de préciser ce que nous entendons par individualisation.

Une première approche, qui convient peut-être davantage à la conception de l'individualisation qui a été la nôtre, peut être de dire **qu'un enseignement qui favorise pour tout apprenant la possibilité de travailler à son propre rythme, et de progresser selon ses besoins, même si cela se passe dans un cadre traditionnel, est un enseignement qui permet l'individualisation.** Cette interprétation du terme a d'ailleurs déjà été donnée par d'autres didacticiens. Ainsi, D. Toffoli, par exemple :

L'enseignant ou formateur qui, même avec un groupe de plus de trente personnes s'applique à fournir, dans un cadre de travail collectif, des opportunités pour chaque individu de progresser à son rythme et selon ses propres besoins, pratique une individualisation beaucoup plus pertinente que celui qui utilise la même méthodologie en cours particulier avec tous ses stagiaires. (2000 : 64)

Cette conception de l'individualisation, qui s'attache à fournir à chaque apprenant des possibilités personnalisées d'améliorer ses compétences, quel que soit le cadre pédagogique dans lequel cette intervention s'opère (hétéro ou autoformation), nous semblait plus proche du système que nous souhaitions mettre en place. Il nous paraissait donc important de tenir compte du fait que l'on doit chercher, quel que soit le contexte et les moyens dont on dispose, à favoriser autant

que possible l'individualisation, dans la mesure où celle-ci entraînera, semble-t-il, une meilleure acquisition des données pour l'apprenant.

Pour parvenir à favoriser de la sorte l'individualisation, et l'acquisition des données qui en résulte, H. Holec recommande par exemple :

(...) d'augmenter la richesse de l'INPUT mis à la disposition de celui qui apprend, d'élargir l'éventail des possibilités de traitement (compréhension, mémorisation, réutilisation) par l'apprenant de cet INPUT, et d'offrir une structure de fonctionnement facilitant matériellement, psychologiquement et socialement tous les types d'apprentissages et d'apprenants. C'est en accroissant la richesse et la diversité de l'enseignement que l'on accroît sa souplesse et par conséquent sa capacité de faire face à l'inconnu de l'acquisition. (1985 : 66)

Cette citation, qui met l'accent sur la nécessaire richesse de l'input à fournir aux étudiants, afin de tenir compte de tous les types d'apprenants et d'éviter la répétition, est à mettre en corrélation avec les éléments mentionnés dans la partie concernant le fonctionnement du cerveau (voir 3.1.6.3.).

R. Felder et E. R. Enriques, dans un article traitant des styles d'apprentissage et d'enseignement insistent également sur la nécessaire prise en compte de la variété des différents styles d'apprentissage des apprenants :

A point no educational psychologist would dispute is that students learn more when information is presented in a variety of modes than when only a single mode is used. The point is supported by a research study carried out several decades ago, which concluded that students retain 10 percent of what they read, 26 percent of what they hear, 30 percent of what they see, 50 of what they see and hear, 70 percent of what they say, and 90 percent of what they say as they do something (Stice 1987). What must be done to achieve effective foreign language learning is to balance instructional methods, somehow structuring the class so that all learning styles are simultaneously – or at least sequentially – accommodated (Oxford 1990). (1995 : 28)

L'important, en outre, est de parvenir à individualiser suffisamment l'enseignement pour développer chez l'apprenant une certaine forme d'autonomie et de prise en charge d'une partie au moins de l'apprentissage. En effet,

Dans une pédagogie centrée sur l'apprenant, l'objectif est de conduire celui-ci vers l'autonomie.[...]

Est autonome celui qui a acquis les stratégies et les connaissances nécessaires pour assumer seul au moins une partie de son apprentissage linguistique, et suffisamment de volonté et de confiance en soi pour parvenir à les mettre en œuvre. (Combes-Joncheray, 1999 : 187)

Quoi qu'il en soit, c'est l'apprenant qui va décider, en dernier ressort, de ce qui lui convient exactement et de ce qu'il aura réellement envie de faire pour améliorer ses compétences de communication :

Comme le remarquent L. Dickinson (1995) ou encore H. Holec (1992), que l'on soit dans un cadre d'hétéroformation (où l'enseignant «orchestre» une classe) ou d'autodidaxie (ou l'apprenant fait tout, tout seul) c'est l'apprenant qui dirige : c'est lui qui décide s'il veut apprendre ou pas. (Toffoli, 2000 : 68)

La plupart des auteurs cités s'accordent donc pour souligner l'importance de l'individualisation dans le cadre de l'apprentissage, et plus particulièrement dans celui de l'apprentissage des langues. Il semble donc nécessaire de tenir compte de ce paramètre, tout comme de la motivation, précédemment définie (section 3.1.6.2), et de ce que nous savons sur le fonctionnement du cerveau, si l'on veut assurer aux apprenants un apprentissage linguistique pertinent, qui corresponde réellement à leur besoins individuels, s'adapte à chaque individu, où le contenu pédagogique ne soit donc pas calibré dès le départ en fonction d'hypothétiques besoins d'un groupe d'apprenants virtuels, et, surtout, soit suffisamment souple pour leur permettre ensuite de continuer à accroître seuls leurs compétences.

Les apprenants auxquels nous allions proposer notre dispositif de guidage étant de jeunes adultes en fin de cursus universitaire ce dernier point était en effet particulièrement important, dans la mesure où le système que nous allions leur suggérer de suivre devait, autant que possible, leur permettre de résoudre ensuite, seuls, leurs problèmes éventuels, et leur donner des pistes pour continuer à développer leurs compétences de communication, de façon autonome.

3.2. Analyse de cette littérature :

Les différents éléments mentionnés dans la première partie de ce chapitre devaient, nous l'espérons, nous permettre de mettre en place un système pédagogique adapté à notre public. Ces divers éléments théoriques que j'ai regroupés sous les vocables généraux : l'anglais de spécialité, la communication scientifique orale, et la didactique des langues, même si, comme nous l'avons vu certains de ces éléments sont eux-mêmes reliés à d'autres domaines, ont révélé quelques traits qui m'ont semblé fondamentaux pour l'avancement de ce travail. Je vais donc résumer ces traits marquants pour la recherche-action menée, afin d'explicitier le cadre théorique de référence qui a été le nôtre lors de la mise en place du système de guidage pour les étudiants doctorants de l'UHP.

Le premier paramètre à retenir, parmi les éléments mentionnés dans ce chapitre, me semble être l'aspect quasi obligatoire, pour tout jeune chercheur, de la prise de parole en anglais, lors des congrès scientifiques nationaux et internationaux, s'il veut continuer à faire de la recherche (voir partie 3.1.4.). En outre, cette obligation s'accompagne, nous l'avons vu, de la nécessité d'une préparation rigoureuse à l'exercice afin d'éviter les difficultés dont font, en général, preuve les scientifiques français en matière de communication scientifique orale en anglais (voir partie 3.1.4.1. notamment). L'on ne saurait en effet (surtout dans le cas d'un jeune chercheur manquant en général d'expérience en la matière, ce qui correspond au profil des apprenants auxquels nous allons être confrontés) improviser une communication orale scientifique (quelle que soit d'ailleurs la langue utilisée) sous peine d'échec quasi certain. Cette préparation, comme plusieurs collègues travaillant dans le secteur LANSAD (Crosling & Ward 2002, Ginet 1994, Rowley-Jolivet 1999, Upjohn, Amadeis & Fries, 1996) l'ont déjà mentionné, ne saurait être purement linguistique, mais devrait également tenir compte de paramètres non linguistiques, comme le volume de la voix, son intensité, ou encore ce que E. Goffman qualifie de « défauts d'équipement humain » (1987 : 190), ainsi bien sûr que de tous les paramètres non verbaux (gestes, expression du visage, gestion du corps...). En effet :

La communication « non verbale » – par gestes, regards ou postures – n’est pas simplement un comportement archaïque utilisé par ceux qui n’ont pas accès au langage : les enfants et les animaux. Elle conserve chez l’adulte humain une grande importance.

Souvent la communication non verbale est en correspondance avec le message que l’on veut faire passer ; mais parfois elle trahit celui qui parle. C’est le cas lorsque la voix se met à trembler dans un entretien d’embauche, un examen, ou une conférence, alors que l’on voudrait justement pouvoir donner l’apparence du naturel. (Dortier, 1998 : 4)

La place primordiale des informations transmises via le canal visuel (celui-ci transmettant aussi bien évidemment tous les paramètres non verbaux qui viennent d’être signalés), en matière de communication scientifique orale devait, nous l’avons vu également, lors de ce chapitre, être impérativement soulignée. Cette quasi-prééminence du canal visuel a d’ailleurs également été signalée à propos de la communication scientifique écrite. Ainsi C. Sionis écrit en 1997, au sujet d’articles rédigés par des scientifiques en vue d’un congrès international de Génie Mécanique et de l’utilisation de ‘*Non-Verbal Material*’ (NVM) :

Their verbal discourse was created and organised to develop and comment on NVM and not the other way around. NVM were definitely not used to “illustrate” a predominantly verbal type of communication ; they were the very subject and the main mode of communication. (340)

Scott L. Montgomery, en conclusion de l’ouvrage *The Scientific Voice* insiste lui aussi sur le fait qu’en matière de communication scientifique, langage et images soient intimement liés :

[...] as knowledge, as a collection of formal understandings that aims at communality and communal power, science must begin and end in words and images, for it is here that literate societies demand all effort and thought find their material embodiment. (1996 : 430)

D. Jacobi, lui, mentionne également l’existence de ce qu’il appelle « ce double réseau, linguistique et visuel » (1999 : 106), et explique que si l’on veut comprendre les difficultés de la communication scientifique il faut absolument en tenir compte. Il affirme, d’autre part, la nécessité d’une « recherche d’une meilleure efficacité communicative dans la visualisation de données » (Op. cit. : 201), ce qui semble être un élément que certains scientifiques américains ont déjà largement pris

en compte, si l'on en juge par le nombre d'articles consacrés au code visuel publiés dans certaines revues scientifiques, au cours de ces dernières années (voir par exemple : R.A Zare, 2002). En outre, les informations contenues à ce sujet par l'un des sites les plus complets que nous ayons analysés lors de la première phase du projet²⁵ viennent confirmer ce point. *Effective Presentations*²⁶, site rattaché à l'université médicale du Kansas, et dont l'auteur, J. Radel, se réclame des neurosciences, aborde en effet pratiquement tous les thèmes ayant trait à la communication orale scientifique et à sa préparation en vue d'une efficacité maximum. Il consacre notamment de nombreuses pages au problème de la conception des documents visuels, y compris à l'utilisation des couleurs.

Dans la même optique, trois auteurs travaillant dans une université française et relevant du domaine LANSAD, J. Upjohn, D. Amadeis et M. H. Fries, conscients de l'importance de ces paramètres autres que linguistiques et de la nécessité pour les enseignants de langue travaillant auprès d'étudiants scientifiques de les leur signaler, déclarent à propos de l'utilisation du rétro-projecteur :

If we can make our learners fully aware of the different channels of communication and of the relationship between the linguistic and the visual, it will enable them to exploit the OHP optimally and not just use it, as is so often the case, as an inert addenda to a written talk. The OHP by using another mode of communication raises the level of redundancy and consequently of intelligibility. It is useful for the student to understand this so that he can take most benefit from using the visual as a vector of communication, as well as other channels of interpersonal communication; eye contact, gesture, text independence and using a spontaneous interactive rhetorical style. (1996 : 302)

A.S. Wallner et E. Latosi-Sawin, dans un article rapportant la mise en place, à l'université d'état du Missouri, d'un module de formation à l'écriture et à la communication technique auprès d'étudiants avancés en chimie, témoignent également de l'utilité d'apprendre aux étudiants à se servir d'outils de présentation tels que le logiciel PowerPoint par exemple, pour permettre à ces étudiants d'alléger

²⁵ Voir la fiche consacrée à ce site en annexe 14.9.

²⁶ <http://www.kumc.edu/SAH/OTEd/jradel/effective.html> consulté en avril 2003.

ce que J. P. Narcy appelle la ‘surcharge cognitive’ (1997, 81, voir partie 3.1.5.4, p. 121)²⁷, en indiquant :

The computer-generated slides direct the audience’s attention to equations and instrumentation, decreasing the presenter’s nervousness and increasing the audience’s understanding. Since PowerPoint presentations also provide cues about the next topic to be explained, students no longer try to memorize their presentations. (1999 : 1406)

En outre, cette importance fondamentale du canal visuel en matière de communication scientifique orale mentionnée à la fois par les auteurs de guides de la communication scientifique, par les scientifiques anglophones rédacteurs de sites Internet ou d’articles à destination de leurs collègues ou étudiants et par les linguistes ayant étudié la question cités au cours de ce chapitre, rejoint un des aspects soulignés par les recherches en neurosciences mentionnées plus haut dans ce chapitre (partie 3.1.6.3.) – à savoir l’importance en matière d’impact visuel de tenir compte de la totalité des paramètres influant sur la perception, à la fois consciente et non consciente, des récepteurs d’un message – éléments trouvés auprès d’auteurs précédemment cités comme P. Buser, J. P. Changeux ou A. Damasio. Cette convergence de deux domaines théoriques importants dans la constitution du cadre théorique de cette recherche semblait donc bien indiquer la nécessité absolue d’accorder au canal visuel une place prépondérante dans le système pédagogique à construire.

De plus, ainsi que les éléments issus du domaine de la didactique des langues l’ont révélé, il y a nécessité, pour tout système de formation, de s’appuyer sur la motivation des apprenants. Dans le cas de notre public, certains éléments externes – tels que la proximité d’une participation à un congrès international par exemple, ou, à plus long terme, le fait qu’une grande partie du déroulement de leur future carrière dépende de leur capacité à communiquer oralement en anglais – font que leur motivation pouvait être évaluée comme a priori plutôt forte. Mais, les

²⁷ Même si, bien entendu, dans le cas rapporté par ces auteurs la surcharge cognitive n’est pas du même ordre puisque leurs étudiants, en majorité anglophones n’ont, théoriquement, pas de problèmes linguistiques.

apprenants étant bien entendu tous différents, les problèmes qu'ils rencontreront au cours de cet exercice difficile qu'est la présentation orale de leur recherche en anglais seront très divers, et il y aura lieu d'en tenir compte de façon aussi individualisée que possible pour aider ces apprenants à les résoudre, afin d'éviter qu'ils ne se démotivent, et aboutir ainsi à un échec de l'apprentissage. En outre, les contraintes externes, liées par exemple, au contexte dans lequel leur apprentissage devait se dérouler auront peut-être également (comme nous le verrons au chapitre 8) une influence sur leur motivation, qu'il pourrait être intéressant d'analyser lors d'une recherche ultérieure.

Nous avons vu également, et ceci découle bien évidemment des éléments précédents, que les approches devaient être 'multimédia' ou plutôt « plurimédia », pour reprendre un terme utilisé par Poussard et Demaizière en 1993, et « qui tient compte de la multiplicité de technologies et de supports disponibles pour transmettre le contenu linguistique sans présenter l'inconvénient de la connotation informatique qui accompagne le terme « multimédia ». (Blair-Atlan, 1999 : 160), pour tenir compte au mieux des styles d'apprentissage des différents apprenants et permettre à tous ces apprenants de s'approprier l'input présenté.

Un système tenant compte de tous ces paramètres et de leurs interactions devait donc être créé pour permettre à l'équipe de répondre de la façon la plus adaptée possible aux besoins des apprenants.

3.3. Synthèse des éléments théoriques utiles pour l'avancement de ce travail.

Les différents éléments mentionnés et analysés au cours de ce chapitre ont révélé plusieurs points qui viennent d'être énoncés (partie 3.2.), et qui me semblaient fondamentaux pour bâtir un système de guidage cohérent pour les étudiants-doctorants de l'UHP.

Ainsi que je l'exposerai au cours du quatrième chapitre, ces éléments issus de différents domaines théoriques ont été des éléments fondateurs pour l'équipe qui a

réfléchi à la mise en place du système de guidage pédagogique pouvant répondre à la fois aux attentes des instances de l'UHP et aux besoins des étudiants concernés, ce qui était l'objectif de départ du projet 'Préparations aux communications scientifiques orales en langue anglaise'.

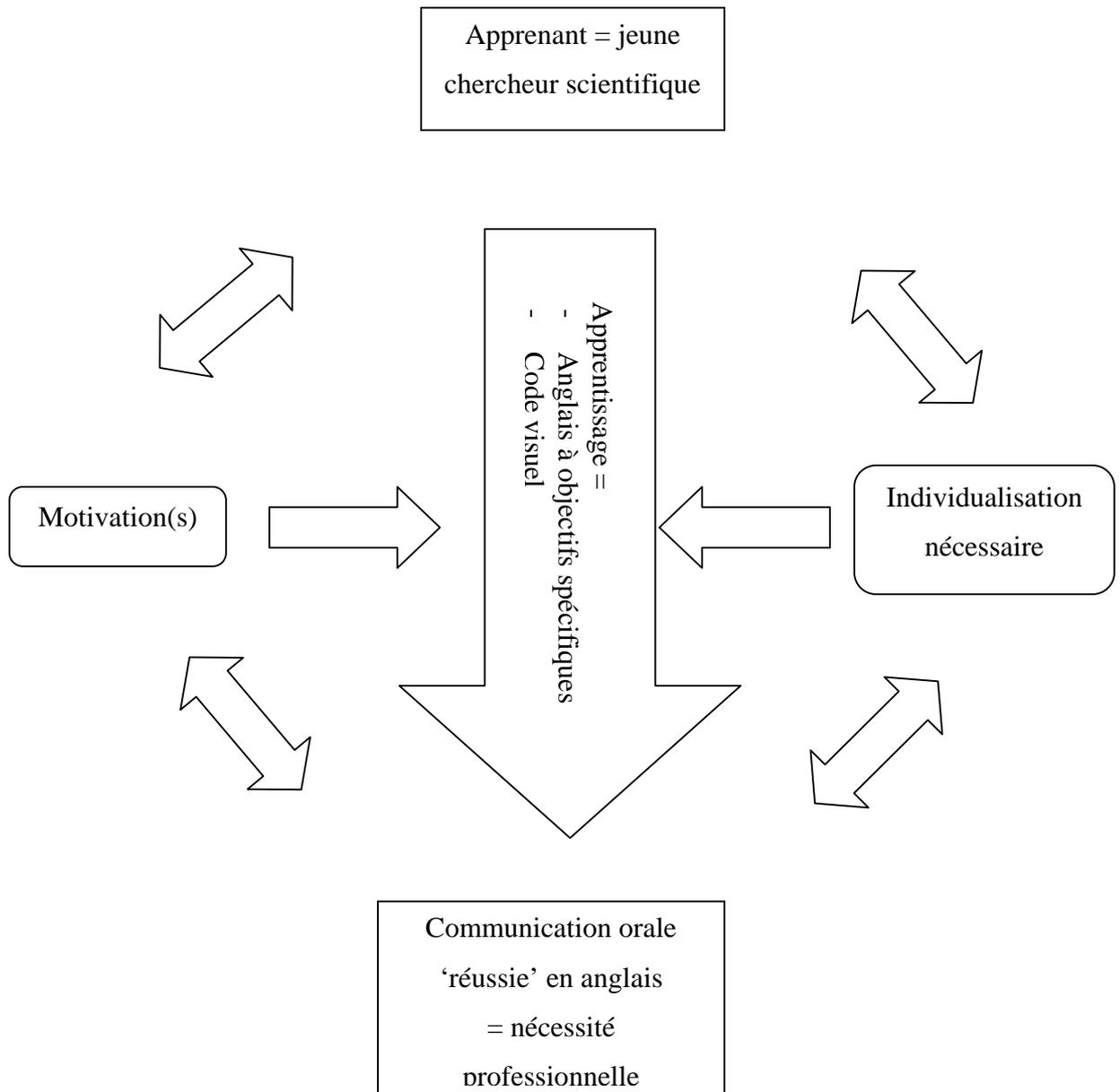
Mon principal souci, lors de la phase d'analyse préalable à l'expérimentation (voir le schéma chapitre 2, p. 73 décrivant le processus de recherche-action mené à l'UHP), a donc été de réussir à faire la synthèse de ces éléments de recherche théoriques, issus principalement des domaines de l'anglais de spécialité, – ou anglais à objectifs spécifiques puisque nous avons vu que ce terme était peut-être plus adapté pour décrire la réalité de la langue utilisée par les scientifiques –, et de la didactique des langues, et qui nous semblaient pertinents pour notre propre recherche-action.

Ces éléments pourraient se résumer ainsi :

- nécessité pour les étudiants de communiquer efficacement oralement en anglais leurs résultats de recherche (cette nécessité générant une motivation importante vis-à-vis de l'apprentissage proposé) ;
- obligation de tenir compte de paramètres autres que linguistiques pour parvenir à ce résultat ;
- nécessité pour l'enseignement proposé de se soucier des paramètres cognitifs et d'intégrer une dose d'individualisation ;
- respect de la motivation des étudiants, pour que l'apprentissage soit optimum.

Ces nombreux éléments, ou paramètres, issus de domaines de recherche divers et dont nous devons tenir compte, notamment du point de vue de leurs interactions afin de mettre en place un système de formation adapté, pourraient se représenter de la façon suivante (voir fig.2, ci-dessous) :

Fig. 2 : Les différents éléments constituant notre recherche.



Les différentes parties du schéma peuvent s'interpréter ainsi :

- d'une part, à chaque extrémité de la flèche du milieu, symbolisant le système d'apprentissage central à cette recherche-action et devant comporter des éléments issus du code linguistique et du code visuel,

les deux 'objets' de notre recherche, à savoir le jeune chercheur scientifique en tant qu'apprenant ayant des besoins spécifiques, et la communication scientifique orale en anglais et ses spécificités, qui ont été énoncées plus haut dans ce chapitre (voir parties 3.1.4. et 3.1.5.).

- D'autre part, de chaque côté de cette flèche centrale, les composantes constitutives de, et venant influencer sur ce système d'apprentissage à mettre en place, c'est-à-dire la motivation propre à chacun de nos apprenants (motivation générée par le besoin de pouvoir communiquer efficacement oralement en anglais pour pérenniser leur statut de chercheur) et l'individualisation nécessaire, qui devait découler à la fois de cette motivation et des besoins spécifiques à chacun.

C'est donc à partir de ces différents éléments, de leurs interactions et de leurs influences réciproques, que la question de recherche de ce travail (que je détaillerai dans le prochain chapitre) s'est dessinée : à savoir comment mettre en place une pédagogie qui prenne en compte ces différents paramètres et les interactions qui en découlent.

Chapitre 4 :

Problématique.

Comme les chapitres précédents l'ont expliqué, l'objectif de la démarche de 'recherche-action' décrite dans cette thèse, et adoptée comme méthodologie de travail pour l'avancement du projet mené à l'UHP était de permettre l'élaboration d'un système de guidage, afin d'aider les doctorants scientifiques de cette université à améliorer leurs compétences de communication orale en vue de leurs futures présentations orales, lors de congrès ou colloques, de tel ou tel aspect de leurs recherches. En outre, la prise en compte – dans le contexte local particulier, tel que nous l'avons décrit, et avec ce type de public – des paramètres définis dans le cadre théorique construit au cours de la recherche devait être un des éléments constitutifs de l'élaboration de ce système de guidage.

Ce chapitre, intitulé 'problématique' fera donc la synthèse entre le positionnement théorique tel qu'il a été défini au chapitre précédent – c'est-à-dire d'une part les deux 'objets' de cette recherche, que j'ai représenté aux deux extrémités du schéma symbolisant les différents aspects de la recherche menée (voir 3.3, fig.2, p. 147) :

- le jeune chercheur scientifique, en tant qu'apprenant ayant des besoins spécifiques pour pouvoir communiquer ses résultats,
- la communication scientifique orale en anglais en tant que genre possédant des spécificités propres (anglais à objectifs spécifiques et utilisation du code visuel, voir à ce sujet la partie 3.1.5 du précédent chapitre);

et, d'autre part, les interactions exercées sur ces deux 'objets' par les facteurs mentionnés par les didacticiens comme ayant une influence primordiale sur l'apprentissage : ainsi par exemple, la motivation, le fonctionnement du cerveau et l'individualisation – le lien avec le côté 'action' de cette recherche étant lui représenté par le système d'apprentissage à mettre en place, en tenant compte de tous ces aspects théoriques et du contexte local.

Cette synthèse sera donc forcément complexe de par la nature même de nos objets de recherche.

Comme le signale en effet J.P. Narcy-Combes à propos de la didactique des langues, en tant que domaine relevant de nombreuses sciences de fondement : « [...] la nature de notre domaine de recherche fait de notre objet de recherche une interaction d'objets dans des systèmes complexes » (2002 : 11). Cette citation, bien que concernant la didactique des langues en général, me semble être particulièrement bien adaptée à la complexité que nous avons eu à gérer, pour mener à bien la recherche-action dont il est question dans cette thèse, et pour en élaborer la problématique.

4.1 Quelle problématique ?

Dans le cadre de la didactique des langues, le cheminement suivi par le chercheur engagé dans un processus de recherche-action peut se définir de la façon suivante :

L'intégration raisonnée et cohérente des diverses théories lors d'une recherche donnée, en fonction de la question de recherche et d'un contexte particulier, pour conduire à une problématique qui elle-même sera validée ou invalidée en fin de parcours. (Narcy-Combes, J.P. & M.F., 2000 : 246-247)

De plus, les auteurs précisent plus loin :

La problématique est en quelque sorte la synthèse des synthèses et positionnements qui a pour objet de construire un modèle et/ou une métaphore,

et/ou un cadre théorique provisoire, dans le but d'aboutir à une redéfinition de la question de recherche et des hypothèses. (Op. cit. : 248)

Afin de situer le travail de recherche accompli dans cette thèse dans la lignée tracée par ces définitions, l'acception donnée ici au terme 'problématique' correspondra donc au positionnement théorique adopté, ou bien encore à la synthèse de tous les outils théoriques auxquels j'ai dû faire appel pour répondre à notre question de départ et construire le cadre nécessaire à l'avancement du projet entrepris. Comme l'indiquent en effet J. P. et M. F. Narcy-Combes : « Le problème auquel se heurtent les chercheurs dans notre domaine, c'est l'absence de champ théorique construit. Il sera dès lors nécessaire d'en construire un pour chaque étude abordée. » (2000 : 246)

Le cadre théorique, tel que je l'ai défini au chapitre précédent à partir de l'analyse des différents domaines consultés (regroupés sous les vocables généraux 'l'anglais de spécialité' et la 'didactique des langues'), m'a permis de retenir pour cette recherche des éléments issus de travaux accomplis par des chercheurs se référant à ces domaines, variés et complexes comme je l'ai déjà indiqué (voir la fin du chapitre 2 et le début du chapitre 3) :

- l'anglais à objectifs spécifiques et plus précisément l'anglais de la communication scientifique orale, ou plutôt comme nous l'avons vu le 'langage' de la communication scientifique orale (composé à la fois des codes verbaux et visuels) ;
- la didactique des langues, domaine ayant des relations avec d'autres domaines de recherche tels que les neurosciences ou la sociologie par exemple.

Ceci place donc le travail de synthèse qu'il m'a fallu accomplir pour permettre à cette recherche-action de progresser, résolument dans une tradition épistémologique que M.F. et J.P. Narcy-Combes (2000) qualifient, à la suite de D. Block, de 'polythéiste'. Block insiste en effet sur l'aspect positif qu'il y a, pour la

recherche en acquisition d'une langue seconde (SLAR), à fonctionner dans un cadre polythéiste :

[...] the polytheistic frame allows us to see the current state of play in SLAR as a reflection of the complexity of the phenomena it attempts to elucidate, and not as a shortcoming. (1999 : 146)

Aucune théorie unique (ou aucun cadre 'monothéiste' pour continuer dans la symbolique de D. Block) ne permettant de résoudre notre question de recherche de façon simple, il m'a en effet été nécessaire de recourir à différents domaines et l'approche 'polythéiste' est bien celle qui semblait la plus appropriée dans notre cas. Cette approche m'a permis de définir notre propre positionnement théorique, qui en fonction de notre question de recherche, nous permettrait soit de valider nos hypothèses de travail soit de les invalider au cours de la première année d'expérimentation, et, ainsi de faire progresser la recherche-action entreprise. Je suis néanmoins consciente que le positionnement théorique de cette recherche-action aurait peut-être été sensiblement différent si un autre membre de l'équipe ayant participé au projet qui a donné naissance à cette thèse l'avait défini. En effet,

De la confrontation aux diverses théories va naître l'objet construit. Cette construction implique que, parmi des théories parfois divergentes, nous nous positionnions (notre problématique est justement l'ensemble théorique dans lequel nous choisissons d'œuvrer). Notre problématique nous amène à construire un objet dont il importe de nous rappeler qu'il aurait pu être construit différemment par un autre chercheur. (J.P. Narcy-Combes, 2002 : 4)

4.2 Comment intégrer ces différents éléments ?

Les différents domaines théoriques abordés au cours du chapitre précédent ont révélé des éléments essentiels, me semble-t-il, pour construire une réponse à apporter au problème qui nous avait été posé. Ces éléments sont les suivants :

- La communication scientifique orale en anglais est un genre complexe composé de plusieurs paramètres. **Parmi ceux-ci, pour des raisons d'ordre didactique, nous avons choisi de nous**

appuyer en premier lieu sur les aspects privilégiant le canal visuel.

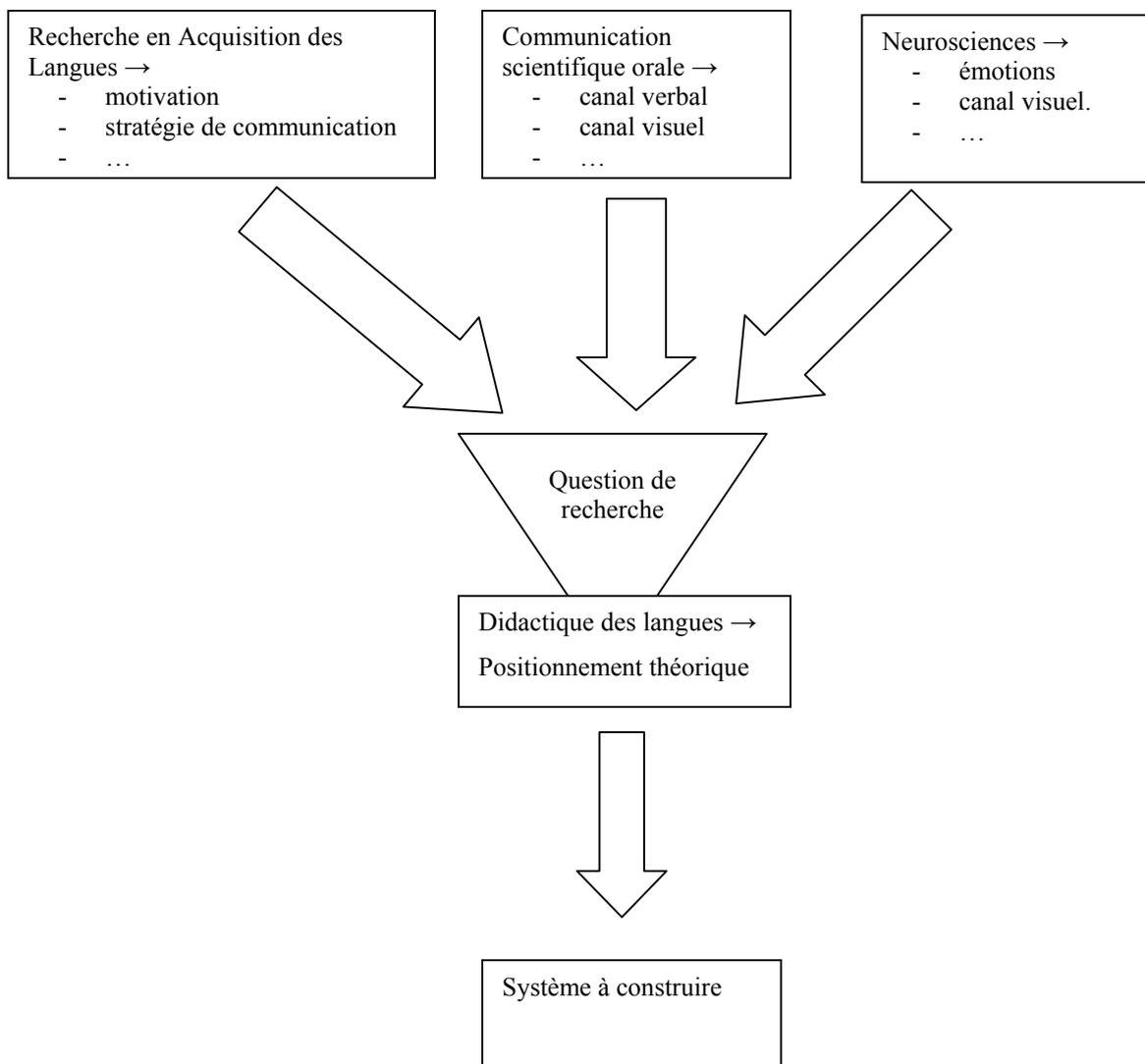
- La communauté scientifique française, bien qu'ayant de nombreuses raisons d'avoir besoin de maîtriser ce genre, éprouve en général des difficultés à le faire. **Nous avons donc fait le choix, d'ordre également didactique, de favoriser autant que possible chez les apprenants l'acquisition de la maîtrise de ces paramètres en nous servant de différents outils pédagogiques.**
- **L'individualisation de l'apprentissage**, qui semble être un élément essentiel, au maintien de la motivation, et à la prise de contrôle progressive par l'apprenant de son propre apprentissage, **me semblait être un composant nécessaire au système à proposer. Une formation dont la totalité serait en présenciel ne me semblait donc pas envisageable pour répondre à ce critère.** Il fallait donc d'une part, identifier ou créer, d'autre part, proposer aux étudiants d'autres ressources leur donnant la possibilité de continuer à se former.

Le schéma construit à la fin du chapitre précédent (cf. p. 147) pour expliciter les différents paramètres dont nous devons tenir compte dans ce travail, met en lumière la multiplicité des éléments constitutifs de notre objet de recherche. Ces éléments devaient bien évidemment être intégrés dans notre réflexion pédagogique. En outre, les interactions entre ces différents éléments devaient également être incorporées dans cette réflexion. L'approche qui a été la mienne fut donc d'essayer, en collaboration avec l'équipe participant au projet, de bâtir un système de guidage, qui puisse, sur le plan pratique, refléter la réflexion théorique qui avait été la mienne et tenir compte de sa complexité et du positionnement adopté. Etant, d'une part la seule membre de l'équipe engagée dans une recherche en didactique, au sens formel, d'autre part responsable de la gestion du projet et également membre de l'équipe enseignante qui devait opérer, il est donc fort probable que j'en ai influencé le déroulement et que le dispositif proposé aurait pu

être conçu d'une autre façon, tant du point de vue de sa structure que du point de vue du contenu pédagogique des modules proposés.

Quoiqu'il en soit pour expliciter le cheminement qui a été le mien pour construire le dispositif on peut tenter de l'illustrer grâce au schéma ci-dessous adapté de la 'technique des entonnoirs' dont parle J. P. Narcy-Combes (2000 : 248), proche des concepts de 'polythéisme' (Block : 1999) et de transversalité (Galissou : 2000) précédemment évoqués (cf. p. 77).

Fig. 3 : cheminement adopté pour cette recherche¹.



¹ Bien que chacun des domaines théoriques auxquels je me suis référée traitent de nombreux aspects, j'ai choisi, dans cette représentation graphique, de ne mentionner que ceux qui ont été privilégiés dans cette recherche, d'où les points de suspension.

Ce système de guidage à construire devait permettre au jeune chercheur scientifique de se préparer à la communication orale en anglais, de développer ses compétences en la matière, et également lui donner des outils, ou stratégies, à la fois méthodologiques et cognitifs, pour qu'il puisse continuer à le faire, même de façon autonome, tout au long de sa carrière de chercheur.

Après analyse du problème posé par les instances de l'UHP, du contexte dans lequel nous allions opérer, et du positionnement théorique auquel j'étais parvenue, les membres de l'équipe ont donc élaboré un dispositif, décomposé en plusieurs aspects (qui seront détaillés au cours du chapitre 5, partie 5.2.), qui fut proposé aux directeurs des écoles doctorales pour une première année d'expérimentation. Notre idée directrice lorsque nous avons mis au point, puis proposé ce dispositif, était que notre approche soit, autant que possible, en adéquation avec la définition suivante :

[...] La didactique des langues doit pouvoir traiter l'ensemble des problèmes de formation et être en mesure de concevoir une réponse éducative adaptée aux différentes contraintes et spécificités tout en tenant compte des dernières avancées de la recherche fondamentale. (Springer, 1996 : 265)

Ce système de guidage, reposant sur deux stages intensifs de 15 heures chaque et distants de plusieurs mois mais reliés par un recours à l'autoformation grâce à plusieurs types de ressources, a été conçu après étude des ressources existantes et synthèse des éléments issus des différents domaines théoriques mentionnés au chapitre 3, et donc le plus possible en conformité avec les recommandations données par Springer dans la citation énoncée plus haut, d'où le recours à la didactique des langues comme l'un des domaines piliers de notre recherche. Il sera décrit plus précisément au cours de la partie 'action' de cette thèse. Il me semble nécessaire d'indiquer, cependant, qu'un didacticien plus aguerri aurait peut-être proposé, dès le départ, un suivi plus régulier des étudiants entre les deux stages, évitant ainsi les taux d'abandon relativement importants que nous avons constaté lors de la première expérimentation.

Néanmoins, ce système étant intégré dans une recherche-action, type de recherche dont le fonctionnement et la méthodologie ont été exposés et définis au chapitre 2, il était bien entendu par essence non ‘figé’, et susceptible de subir des adaptations en fonction des retours des étudiants, et des nouvelles confrontations avec les champs théoriques de référence, si elles étaient jugées nécessaires après ces retours. Ainsi que le schéma élaboré pour cette thèse et représentant la recherche-action menée à l’UHP (voir chapitre 2, partie 2.1.3, fig.1) tente de le transcrire, chaque étape de la recherche était donc susceptible d’engendrer des remises en cause de ce qui avait été établi auparavant.

4.3 Synthèse et analyse.

Des deux premières parties de ce chapitre découle donc la question de recherche qui a été la nôtre dans ce travail, à savoir comment, à travers le système pédagogique, élaboré grâce aux nombreux apports issus des différents domaines théoriques mentionnés, réussir à valider ou invalider nos hypothèses de travail. En outre, comme le détail de ces hypothèses le laisse entendre (voir le chapitre suivant pour le détail des hypothèses élaborées par l’équipe), un certain nombre d’options et de biais en découlaient– tels que par exemple le fait de regrouper les étudiants par spécialités scientifiques², la prise en compte de plusieurs canaux de communication pour leur apporter les informations, le choix de ne pas traiter la totalité des problèmes linguistiques caractérisant la communication scientifique orale... –, qui, de même que les contraintes, tant matérielles que logistiques, dues au contexte dans lequel se situait notre recherche-action (ainsi par exemple l’absence de disponibilité des étudiants et des enseignants qui interviendraient pendant certaines périodes de l’année) allaient nécessairement influencer sur les choix que nous ferions pour l’implémentation pratique.

La mise en place concrète d’un module en présenciel sous forme de deux stages intensifs de 15 heures, le public retenu pour la première expérimentation, le

² Si tant est que cela s’avérait possible sur le plan matériel.

soutien matériel et logistique nécessaire à un tel dispositif³ et le programme pédagogique proposé dans le cadre des stages intensifs⁴, étaient donc également des éléments constitutifs de notre objet de recherche, sur lesquels nous devons nous appuyer pour tester la validité de nos hypothèses de travail.

De plus, la genèse de ces hypothèses de travail reposant sur une double origine (observation du terrain⁵ et construction du cadre théorique nécessaire à cette recherche-action), il était souhaitable que le système de guidage proposé puisse nous permettre de tester ces hypothèses dans leur complexité et leur origine à la fois pratique et théorique.

Comme le rappelle en effet S. Juan :

« En sciences sociohumaines, le chercheur doit définir un objet et une problématique pour pouvoir avancer des hypothèses et les mettre à l'épreuve empiriquement. En d'autres termes, pour élaborer un plan d'observation directe ou bâtir un questionnaire, il doit d'abord préciser théoriquement ce qu'il cherche, comment il le cherche et dans quel cadre, ainsi que les enjeux abstraits ou concrets contenus dans sa démarche. Ce canevas est essentiel à la qualité d'une recherche. » (1999 : 9)

Ainsi, les résultats obtenus à l'issue du dispositif proposé au cours de l'année de test (1999-2000) permettraient de conforter ou non le système pédagogique établi en conformité avec les hypothèses de travail, elles-mêmes étant générées par le cadre théorique de cette thèse.

³ Le fait de pouvoir disposer d'ordinateurs portables, de vidéo-projecteurs et d'une caméra numérique (cf. chapitre 1) ont bien entendu également conditionné en partie l'élaboration des contenus pédagogiques.

⁴ Par programme pédagogique je me réfère ici au contenu des stages intensifs par opposition à l'ensemble du dispositif ou système.

⁵ Dans la phase préparatoire au projet 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise' plusieurs membres du projet étaient allés filmer des conférences scientifiques qui furent ensuite visionnées et analysées par l'équipe (cf. p. 181 et p. 205); d'autre part, de petites enquêtes par courrier électronique avaient été réalisées auprès d'un certain nombre de responsables de laboratoires de l'UHP et avaient permis d'obtenir un panorama des manques ou besoins signalés par ces chercheurs scientifiques chevronnés (cf. p. 23).

- Si le bilan était satisfaisant cela nous permettrait d'adopter cette formule pédagogique pour la proposer à l'ensemble des étudiants doctorants de l'UHP le souhaitant dès l'année suivante.
- Si, en revanche, l'analyse révélait qu'une partie de nos hypothèses ne pouvait être validée, (ce qui fut partiellement le cas, comme l'expliquera le chapitre 8 de cette thèse), nous devrions procéder à un questionnement sur la conception du système pédagogique proposé et élaborer de nouvelles hypothèses qui seraient ensuite à leur tour testées à nouveau⁶, lors d'une seconde année d'expérimentation.

La mise en place du système de guidage, qui va être décrite en détail au cours des prochains chapitres, devait donc nous permettre, par le biais de ces divers éléments, d'obtenir une validation expérimentale de nos hypothèses.

⁶ Il est à noter que la démarche retenue lors de ce projet s'accorde pleinement avec celle recommandée pour la recherche-action telle que nous l'avons décrite au chapitre 2 (voir partie 2.1.3. et plus particulièrement le schéma décrivant le fonctionnement de cette recherche-action, fig.1)