

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 2

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.

TOME 2

Partie B :
L'action (Les expérimentations et leur analyse)

Chapitre 5 :

Les hypothèses de travail.

L'objectif final de la recherche-action dont j'étais responsable était de mettre en place, de façon durable, un dispositif de guidage qui permette aux doctorants scientifiques de l'UHP d'améliorer leurs compétences de communication orale en anglais. Ce système devait tenir compte, dans notre contexte local particulier tel qu'il a été défini au chapitre 1, et avec ce type de public, à la fois des paramètres définis dans le cadre théorique construit à l'aide des éléments trouvés dans la littérature spécialisée des différents domaines concernés (voir les chapitres 3 et 4), et des éléments observés sur le terrain, par l'intermédiaire notamment des enregistrements vidéos réalisés par l'équipe lors de congrès, pendant la phase de travail préliminaire à l'expérimentation, dans le cadre du projet 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise'.

Le souci principal, caractéristique de l'état d'esprit des membres de l'équipe lors de la phase préalable à la première année d'expérimentation, était donc, à partir du cadre théorique, de la problématique, et du contexte dans lequel nous avons travaillé, de parvenir à élaborer, puis d'appliquer auprès des apprenants, une pédagogie qui soit représentative de tous ces différents éléments, et, pour ce faire, de définir des hypothèses pédagogiques ou hypothèses de travail, que nous pourrions soit valider soit invalider au cours de la première année d'expérimentation.

5.1 Hypothèses : importance des éléments visuels.

Comme les auteurs cités au chapitre 3 l'ont précisé (notamment E. Rowley-Jolivet, voir partie 3.1.4.2. et 3.1.5.), l'un des paramètres fondamentaux en matière de communication scientifique orale est l'utilisation faite par les scientifiques du

canal visuel. Une de nos hypothèses de travail a donc reposé sur la prise en compte, à double titre, comme nous allons le voir, de cet élément qui nous semblait primordial pour la construction du programme pédagogique à proposer aux étudiants de l'UHP, notamment parce qu'il nous permettait d'être en accord avec les éléments évoqués au cours de la section 3.1.6.3 de ce travail, consacrée au fonctionnement du cerveau et à ses implications pédagogiques.

Le contenu pédagogique des stages intensifs proposés aux étudiants en janvier et juin 2000 comportait donc toute une série d'éléments autres que linguistiques et relevant avant tout du canal visuel (travail sur la gestuelle, l'utilisation des outils de communication¹...), pour aider les apprenants à comprendre l'importance de ces paramètres non verbaux, qui peuvent faire la différence entre une communication réussie, et une communication qui ne remplit pas tout à fait ses objectifs, faute d'avoir su atteindre son public. Ainsi que le rappelle par exemple, en 1998, J.F Dortier, dans l'ouvrage collectif : *La communication, état des savoirs* :

La présentation agit insidieusement sur le poids du message : la forme agit sur le fond, le contenant sur le contenu.

Dès lors, la maîtrise de l'expression orale ou écrite, l'art de l'argumentation et de la présentation de soi sont des éléments essentiels dans la communication. D'excellentes idées ou informations peuvent être noyées si elles sont exprimées sous une forme trop complexe ou ennuyeuse. (15)

Dale Carnegie, auteur américain de nombreux ouvrages pratiques sur l'art de prendre la parole en public, et auteur d'une méthode qui a influencé des générations de 'communicants' déclare : « Parler en public tient autant du visuel que de l'auditif. » (1972 : 59). De plus, il renforce ce point en indiquant :

Les aides visuelles sont de plus en plus employées pour aider à la compréhension. Le meilleur moyen de s'assurer que l'auditoire vous comprendra est de lui montrer ce que vous lui expliquez. (Op. cit. : 105-106)

¹ Y compris sur le plan technique, puisque lors des stages intensifs nous avons été amenés par exemple, à expliquer à certains étudiants pour qu'ils puissent améliorer leurs documents visuels l'utilisation de telle ou telle fonctionnalité de l'outil PowerPoint qu'ils ne connaissaient pas (même si de la part d'étudiants scientifiques, ce fait peut sembler curieux).

Cette insistance sur la nécessité d'utiliser des aides visuelles pour faciliter la compréhension du message, quel qu'il soit, par le public, est d'autant plus frappante qu'elle date d'une époque (la fin des années 1930) où les aides visuelles étaient bien entendu beaucoup plus rudimentaires qu'à l'heure actuelle.

Ces auteurs venaient donc conforter les éléments que nous avons intégrés dans le cadre théorique de cette recherche, sur un plan pratique et non spécifique à la communication scientifique.

Nous avons donc décidé de consacrer une partie non négligeable du premier stage intensif proposé en janvier 2000, à un apport d'informations sur la façon de présenter, de façon visuelle, ses arguments. Ceci supposait, bien évidemment, de permettre aux étudiants de travailler à partir de ressources contenant ces informations. Or nous avons découvert lors de la phase d'évaluation que les ressources pédagogiques de ce type étaient très peu nombreuses, il nous a donc fallu construire nos propres ressources à partir de nos hypothèses. En outre, cet apport d'informations comportait également toute une série de renseignements et de conseils concernant les gestes et attitudes corporelles à éviter et le langage du corps, ainsi que son impact sur la réception, par l'auditoire, d'un discours oral – ainsi par exemple si un orateur a constamment les yeux tournés vers le sol lorsqu'il parle, sa voix portera moins bien et il sera moins audible, rendant son discours plus difficile à comprendre² ; en outre, ne regardant jamais son auditoire, il aura plus de mal à maintenir le contact avec celui-ci. Par conséquent, il y a de fortes chances pour qu'il soit probablement ennuyeux, pour une partie de cet auditoire qui finira par perdre le fil du discours –. Pour plus d'informations concernant ces éléments relevant du langage corporel et leur impact sur la réception du message, le lecteur pourra par exemple consulter en annexe les documents PowerPoint utilisés dans le cadre de ce premier stage (partie 14.4), l'un d'entre eux intitulé '*Preparing the presentation*' sera de plus décrit dans le chapitre suivant (partie 6.3.2.2) pour permettre au lecteur de

² Ainsi que les étudiants peuvent s'en rendre compte lorsqu'ils visionnent au cours du stage 2, à partir du CD Rom que l'équipe a conçu à partir d'enregistrements vidéos réalisés lors de congrès scientifiques (cf. note 20), et que nous avons intitulé '*Oral presentations*', l'un des orateurs anglophones que nous avons sélectionné parce qu'il illustre ce point particulier (cf p. 206).

comprendre concrètement le type d'informations que nous avons choisi d'apporter à nos étudiants et les moyens utilisés pour ce faire.

D'autre part, afin de renforcer ces informations de façon concrète et d'être en accord avec les éléments issus des neurosciences mentionnés dans le cadre théorique défini au cours de cette recherche (cf. 3.1.6.3), nous avons posé l'hypothèse que cet apport, ou input, devait lui-même être présenté aux étudiants en utilisant des supports visuels. Il nous semblait en effet important de tenir ainsi compte, par ce biais, des différences pouvant exister entre les apprenants, et de permettre à tous de bénéficier de cet input. Ainsi que le rappelle en effet, A. Johns :

For those of our ESL/EFL students who may be more visually than textually literate in their second/foreign languages, the visual representation of texts can serve as ways of seeing that foreign English words can never accomplish. (1998 : 194)

De plus, nous avons souhaité que ces supports visuels soient, dans la mesure du possible, multiples. Il s'agissait en effet de présenter l'input à plusieurs moments des stages intensifs et en utilisant plusieurs outils, capables de s'adapter à différents styles d'apprentissage, afin d'en favoriser ainsi l'acquisition :

Il appartient au formateur d'établir une suite d'interventions de consolidation multiphase. Cela demande des méthodes efficaces, structurées, progressives, programmées. Le neurobiologiste nous prévient que la simple reproduction n'a pas grand effet....

C'est l'avis d'Henri Laborit, qui évalue à 30% les neurones d'attention qui ne « répondent pas » si le stimulus est répété sans variation. La consolidation ne peut avoir lieu quand il y a habitude.

[...]La mémoire à long terme est améliorée par des pauses, des réactivations à des moments favorables, les redondances, plusieurs points de vue, un environnement agréable. Elle est entravée par les répétitions identiques, l'anxiété, le stress, un environnement menaçant. (Trocmé-Fabre, 1987 : 76)

Cette nécessité de favoriser la réactivation sous des formes diverses pouvant convenir à plusieurs styles d'apprentissage est également soulignée par Felder et Enriques déjà mentionnés au chapitre 3 (1995 : 28).

L'utilisation d'outils variés – tableau, rétro-projecteur, vidéo-projecteur et cassette vidéo – montrant, de diverses manières afin d'éviter la répétition sans variation, défavorable à l'apprentissage selon H. Trocmé-Fabre, des exemples de présentations orales, ainsi que l'analyse de leurs points forts et de leurs faiblesses, avait donc pour objectif principal de sensibiliser nos étudiants, tant par le biais du contenu des documents proposés, que par le contenant, à cet aspect fondamental du langage de la communication orale scientifique qu'est le canal visuel, et à l'importance de son impact sur leurs futurs publics.

Enfin, afin de renforcer encore davantage l'acquisition de cet 'input', que nous postulions comme primordial pour l'amélioration de leurs compétences en matière de communication scientifique orale en langue anglaise, nous avons décidé que les étudiants, au cours de ce stage, auraient à simuler une présentation orale type 'conférence'. Cette présentation, afin de rapprocher le plus possible cette tâche d'une situation réelle, devait être suivie d'un temps de questions-réponses, et, les autres membres du groupe en seraient l'auditoire pouvant poser des questions pertinentes à l'orateur³. Il nous semblait en effet nécessaire, suivant le principe défendu, entre autres, par J. Dewey, de permettre aux étudiants d'expérimenter concrètement les principes que nous leur présentions.

When education, [...] fails to recognize that primary or initial subject matter always exists as matter of an active doing, involving the use of the body and the handling of material, the subject matter of instruction is isolated from the needs and purposes of the learner, and so becomes just a something to be memorized and reproduced upon demand. Recognition of the natural course of development, on the contrary, always sets out with situations which involve learning by doing. (Dewey, 1916 : ch. 12, 2) (c'est moi qui surligne)

³ D'où la nécessité, autant que possible, de constituer, pour les stages intensifs des groupes réunissant les étudiants par spécialités scientifiques, d'une part parce que, comme nous l'avons vu au chapitre 3 (cf. 3.1.5) la notation symbolique des différentes spécialités, tant sur les plans visuels, que linguistiques, n'est pas la même, et, d'autre part, parce qu'il nous apparaissait difficile de demander à un mathématicien, par exemple, de poser des questions pertinentes sur le travail de recherche d'un biologiste.

En outre, les étudiants étant de jeunes chercheurs, nous postulions que peu d'entre eux avaient déjà eu l'occasion d'aller présenter oralement leur travail lors d'une conférence scientifique internationale. L'exercice – renouvelé au cours du 2^{ème} stage intensif – était donc également destiné à leur apporter un peu plus d'expérience et d'aisance (tant sur le plan linguistique que du point de vue des aspects non-verbaux) en ce domaine, même si les conditions n'étaient bien évidemment pas les mêmes que lors d'une 'vraie' conférence.

Les étudiants avaient donc pour consigne d'utiliser des supports visuels pour présenter leur travail pendant environ dix minutes⁴, afin de les entraîner à utiliser ce type d'outils (transparents classiques ou diapositives informatisées), dont nous avons vu dans le cadre théorique de cette thèse (voir parties 3.1.5.3 et 3.2), qu'ils pouvaient les aider à présenter leur travail de façon plus efficace et surtout leur permettre d'évacuer une partie de leur « surcharge cognitive » (Narcy, 1997 : 81) (voir partie 3.1.5.4) et de concentrer leur attention sur d'autres points. L'équipe pédagogique a, d'autre part, décidé que cette présentation orale serait filmée et servirait de base au travail de remédiation individualisé mis en place dans la suite du module, qu'il s'agisse de remédiation linguistique ou communicationnelle.

Re-médiation signifie non pas que l'apprenant a besoin d'un remède, mais que sa saisie des données n'a pas été parfaite et qu'une saisie plus fine, qui ne doit pas ressembler à la première saisie, lui sera bénéfique. » (Narcy 1997 : 57)

Cette définition du terme remédiation correspondait donc parfaitement au type de travail que nous souhaitons susciter chez les apprenants à l'issue du 'feedback' individualisé qui faisait suite à la séance de présentations orales⁵.

En outre ainsi que l'indique D. Chini,

[...] la situation de remédiation est une occasion particulièrement propice au questionnement par l'élève de ses propres processus mentaux, si

⁴ Ce qui correspond ainsi au temps dont disposent généralement les jeunes chercheurs lorsqu'ils présentent leur travail lors d'un congrès.

⁵ Voir le chapitre 6, partie 6.3.2 pour une description plus détaillée de cette activité.

l'on prend la peine de mettre en place une réflexion guidée, consciente et verbalisée de l'apprenant sur la genèse de ses erreurs. [...] Il s'agit ainsi de faire prendre conscience à l'apprenant des liens entre ses productions et ses activités mentales, en d'autres termes entre les buts à atteindre et les moyens dont il dispose pour les atteindre. Dans cette perspective, la remédiation n'est plus simplement le remède à l'erreur administré par l'enseignant-évaluateur, mais une re-médiation, un nouvel acte de médiation à part entière, le plus important peut-être, vu qu'il part obligatoirement de la production des apprenants et les conduit donc à un vrai questionnement de leurs représentations, initiant ainsi une accommodation des schèmes qu'ils se sont construits. (2001 : 139-140)

Dans cette citation l'auteur insiste sur le bénéfice que retirent les étudiants d'un travail à partir de leurs propres productions. Or, il était en effet entendu, dès le départ, dans notre conception pédagogique du déroulement du module, d'une part, que les enregistrements vidéos de leurs performances pourraient être confiés aux étudiants, dans la période intermédiaire entre les deux stages afin de les aider à retravailler, à partir de leur présentation, les points qui auraient été signalés comme posant problème, leur permettant ainsi cette réflexion consciente sur leurs erreurs⁶ conseillée par D. Chini ; d'autre part, que les simulations de présentation orales seraient suivies d'une séance de 'feedback'⁷. Cette séance – sur laquelle je reviendrai dans la partie consacrée aux activités pédagogiques du chapitre suivant (section 6.3.2) –, qui nous semblait être un élément important, voire même l'un des pivots de notre dispositif visait donc bien la re-médiation, au sens où l'entend D. Chini.

⁶ L'erreur étant envisagée à la fois comme « la trace d'un dysfonctionnement dans le système de représentation de la langue 2 chez l'apprenant, [et] comme un tremplin vers une reconstruction des savoirs et des savoir-faire. » (Quivy et Tardieu, 2002 : 85)

⁷ Je préfère utiliser ce terme, plutôt que le terme de correction car cette séance ne comportait pas que de l'évaluation 'négative', comme lors de corrections traditionnelles visant à indiquer aux apprenants leurs 'fautes' et points faibles, mais visait également à indiquer à nos étudiants tous leurs points forts (tant en terme linguistiques que du point de vue de la communication), afin qu'ils puissent les renforcer et les mettre en valeur lors d'une autre présentation orale, leur permettant ainsi, si nécessaire, de compenser leurs faiblesses par ces points forts.

5.2 Quelle pédagogie pour tenir compte du cadre théorique ?

Après avoir réfléchi au problème posé, et en fonction du contexte local de l'UHP, les membres de l'équipe ont décidé de proposer aux directeurs des écoles doctorales un système pédagogique décomposé en plusieurs aspects, qui, nous l'espérons, pourrait tenir compte de tous les paramètres définis au cours du cadre théorique de cette thèse, et être en adéquation avec la définition suivante donnée par C. Springer pour le programme pédagogique :

Un programme pédagogique doit être considéré comme une construction cohérente et équilibrée permettant d'atteindre un but visé dans les meilleures conditions possibles et dans le temps imparti. Chaque élément du programme doit s'inscrire dans une logique et doit pouvoir être justifié par rapport aux informations recueillies et par rapport aux données propres au système de la langue. (1996 : 119)

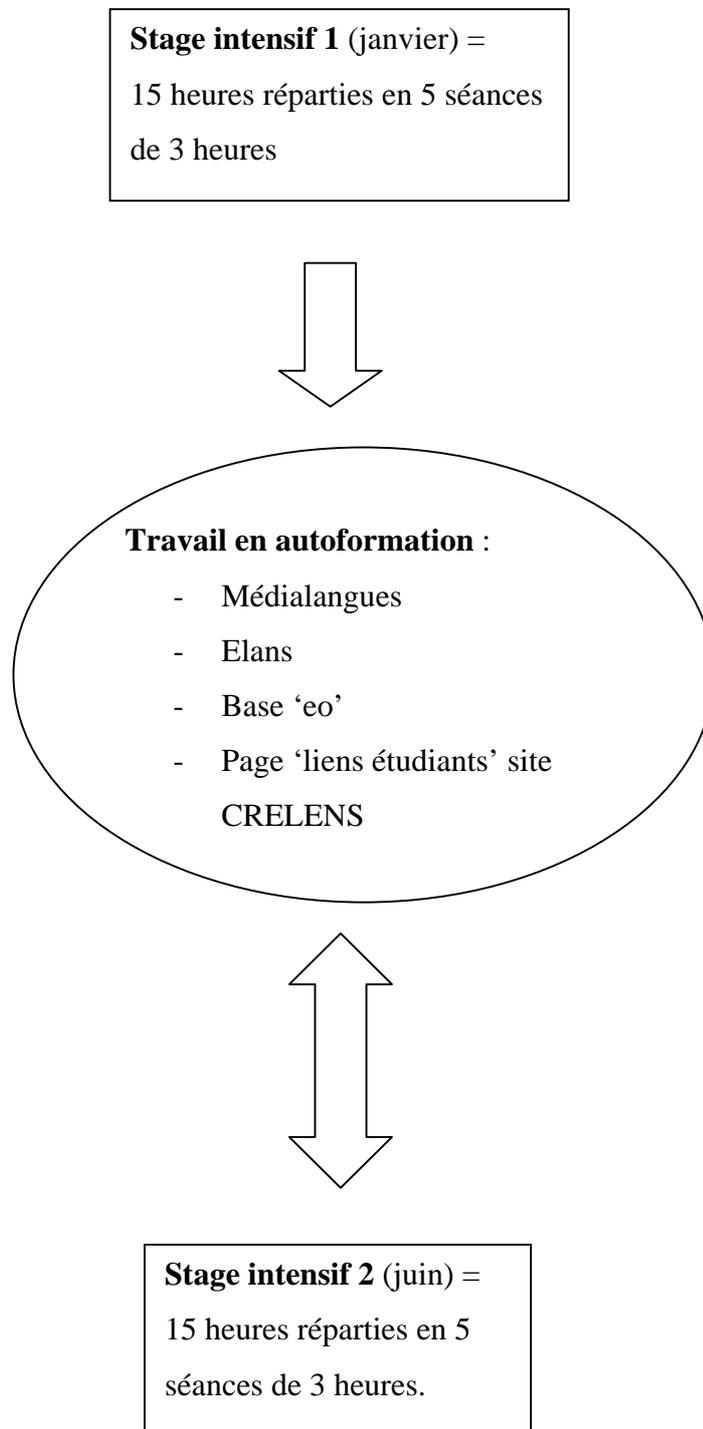
Ce système, que nous avons décidé, pour tenir compte du mieux que possible, d'une part des paramètres composant nos objets de recherche et de la problématique de ce travail, tels qu'ils ont été définis à la fin du chapitre 3 et au cours du chapitre 4, et d'autre part des contraintes, notamment temporelles, imposées tant par l'institution que par la situation de nos étudiants⁸, de composer de plusieurs éléments (stages intensifs et période intermédiaire consacrée au travail individuel en autoformation⁹), va donc être exposé dans les sections suivantes.

Mais, auparavant, il me semble nécessaire, à ce point de la recherche, d'illustrer par un schéma qui résume l'ensemble du dispositif (voir ci-dessous, figure 4) en quoi ce système, composé de trois éléments principaux, consistait lors de la première année d'expérimentation.

⁸ A savoir le fait qu'il eut été illusoire (tant sur le plan financier que du point de vue de la gestion des emplois du temps des doctorants) de proposer, par exemple, un module de 100 heures en présenciel.

⁹ Voir plus loin dans ce chapitre notre définition du terme.

Fig. 4 : le système pédagogique mis en place à l'UHP.



Le schéma, composé de trois représentations qui résument les trois parties constituantes du système de guidage mis en place à l’UHP, doit se comprendre de la façon suivante :

- En premier lieu le stage intensif 1, élément servant de déclencheur, dont le point final était le questionnaire bilan, dont les objectifs sont évoqués plus loin dans ce chapitre (voir partie 5.3.2).
- Au centre, entre les deux stages intensifs, un élément représentant les différentes possibilités offertes aux étudiants pour améliorer leurs compétences de communication orale en anglais en autoformation évoquées plus loin dans ce chapitre (Elans, Médialangues, site CRELENS, base ‘eo’).
- En dernier lieu du point de vue de la représentation graphique¹⁰ le stage intensif 2 (terminé lui aussi par un questionnaire bilan qui devait permettre à l’équipe d’évaluer l’ensemble du dispositif).

5.2.1 Deux stages intensifs :

Un module, enseignement en présenciel, devait être la ‘partie visible de l’iceberg’. En effet, de par les éléments concernant l’individualisation nécessaire si l’on souhaite favoriser un apprentissage réussi, qui ont été exposés dans le cadre théorique de cette thèse (3.1.6.4.), il me semblait qu’une partie de l’amélioration des compétences de communication des étudiants ne pouvait passer que par une prise de conscience de la nécessité pour eux de retravailler de façon individuelle, en fonction

¹⁰ Je tiens à préciser ici que le stage intensif 2 ne devait pas, à nos yeux, représenter pour les étudiants la fin de leur module de préparation à la communication scientifique orale en anglais. Nous entendions en effet les inciter à continuer après le module (c’est-à-dire même après la fin du stage intensif 2) à utiliser les différentes possibilités de travail en autoformation découvertes entre les deux stages, d’où le choix d’une flèche à double sens pour représenter le lien entre ces ressources et le stage 2.

des problèmes ou lacunes éventuels, détectés au cours d'un premier stage intensif. Comme le rappelle D. Bailly, en effet,

On sait [...] de nos jours qu'un apprenant doit, pour assimiler des systèmes langagiers de façon non stéréotypée et créative, non seulement se soumettre à un sérieux entraînement pratique, mais aussi (re)construire ces systèmes et se les approprier progressivement, à l'aide d'une compréhension rationnelle.(1998a : 14)

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 l'hypothèse que les apprenants, de par leur motivation – générée notamment, comme nous l'avons vu au chapitre 3, par le besoin de communiquer efficacement oralement en anglais leurs résultats de recherche, s'ils souhaitent rejoindre un jour le 'collège invisible' de leur discipline que mentionne Dubois (1980 : 143) – prendraient en charge une partie de leur apprentissage entre les deux stages en présenciel, et retravailleraient en autonomie ou semi-autonomie¹¹ les points leur ayant été signalés comme 'à revoir' au cours du premier stage afin de se les approprier comme le recommande D. Bailly. La possibilité pour eux de retravailler, à l'aide de divers moyens, telle que je l'expliquerai plus loin dans ce chapitre (partie 5.2.2), à partir des enregistrements vidéos de leurs simulations de présentations orales (voir partie 5.1) était donc partie prenante de ce processus. En effet, comme le rappelle C. Springer, résumant la pensée de H.E. Palmer : « Tout programme qui se respecte doit viser la mise en autonomie progressive de l'apprenant. » (1996 : 120)

¹¹ Pour qualifier ce moment où nos étudiants étaient invités à retravailler seuls entre les deux stages, j'hésite entre les deux termes : 'autonomie' et 'semi-autonomie'. En effet, au sens où l'entendent par exemple, R. Galisson et D. Coste qui précisent qu'un apprentissage autonome ou apprentissage en autonomie est un « [a]pprentissage mené par l'apprenant en l'absence d'un enseignant. Lorsque l'apprentissage est complètement autonome on peut parler d'autodidactie » (1976 : 62), notre module ne proposait pas de l'autonomie réelle. En revanche, les mêmes auteurs indiquent que : Lorsque l'autonomie ne concerne que certains aspects ou certains moments de l'apprentissage on peut parler de semi-autonomie. » (ibid.) Ce dernier point, par rapport à la conception de notre système, semble donc indiquer que ce que nous proposons correspondait plutôt à de la 'semi-autonomie'.

La deuxième partie du module (stage intensif de fin juin 2000) devait permettre, entre autres, de vérifier que nous avons été entendus sur ce point par les étudiants (nécessité de retravailler par eux-mêmes et donc de façon autonome) lors, par exemple, d'une deuxième simulation de communication orale qui nous l'espérons serait plus 'réussie' que la première, mais également par le biais des réponses qu'ils allaient apporter au questionnaire élaboré par l'équipe.

Un questionnaire-bilan (bilan module, voir annexe 14.6), destiné notamment à nous permettre de valider ou d'invalider les hypothèses avancées, fut en effet distribué aux étudiants en fin de deuxième stage afin de vérifier si, à l'issue de l'ensemble du module (composé à la fois des deux stages et d'une période intermédiaire de cinq mois destinée à permettre l'autoformation), les étudiants avaient été sensibles à l'hypothèse pédagogique avancée en matière de responsabilisation par rapport à leur apprentissage, et si la période écoulée entre les deux stages intensifs avait été utilisée avec profit.

Nous verrons (au cours du chapitre 7), qu'en fait, une partie non négligeable des étudiants ayant participé aux deux stages, ont reconnu que, malgré leur volonté affichée en janvier de retravailler entre les deux stages, ils n'avaient en fait accordé que très peu de temps à l'anglais entre janvier et juin, et que ce point est un de ceux sur lesquels nous avons dû apporter des modifications.

En outre, les hypothèses pédagogiques formulées impliquaient de laisser aux étudiants le temps nécessaire, après le premier stage, pour intégrer, afin de mettre en pratique, les informations que nous leur avons apportées par rapport à la communication orale, mais également pour retravailler les éléments que nous leur avons signalés comme à 'consolider' lors de leur simulation de présentation orale – comme par exemple certains points d'ordre 'linguistique' concernant la prononciation des termes-clés de leur domaine de recherche, ou la grammaire, ou bien encore des problèmes d'ordre 'communicationnels' tels que la conception et la mise en forme de leurs documents visuels, la maîtrise de leurs gestes et de leur corps. Il s'agissait donc de donner aux doctorants le temps d'assimiler ce qui avait été abordé au cours du premier stage et ainsi de prendre en compte la 'durée' (Trocmé-

Fabre, 1987 : 258) nécessaire pour qu'une sorte de 'déclat' se produise par rapport à leur apprentissage de la langue et à leur maîtrise des stratégies de communication.

Enfin, d'un point de vue purement pratique, il est clair que certains moments de l'année universitaire sont plus favorables que d'autres pour la mise en place de stages intensifs. Les étudiants de 3^{ème} cycle, dont une partie non négligeable en sciences ont des obligations de service (ATER ou moniteurs par exemple)¹², sont en effet davantage disponibles fin janvier et fin juin, périodes où traditionnellement, à l'UHP comme dans les autres universités françaises, la majorité des enseignements sont interrompus pour laisser place aux examens¹³. Or, nous avons vu au chapitre 3 l'importance, pour respecter la motivation des apprenants, de faciliter autant que possible l'apprentissage par des conditions matérielles 'confortables' ou non agressives (Damasio, Krashen, Trocmé-Fabre). Comme l'indique d'ailleurs également D. Nunan, il importe de prendre en compte ces paramètres matériels lors de la conception d'un système pédagogique :

The immediate context of particular language classrooms will have a powerful effect on what teachers and learners do and how they do it. Some of the factors affecting the nature and quality of what goes on in the classroom will include the personality, motivations, and skills of the teacher and students and how they relate to one another, the size of the class and the physical conditions of the classroom, and the dynamics of the group. (1995 : 21)

L'organisation des stages intensifs au cours des moments de l'année où nos étudiants étaient le plus libres par rapport à leurs autres obligations, semblait donc à même de répondre en partie à ce respect de leur confort matériel.

¹² Ce fait est d'ailleurs l'une des contraintes institutionnelles qui m'a permis d'aboutir à une partie des conclusions de cette thèse, mais dont nous n'avons pas suffisamment conscience au moment où nous avons mis en place la première année d'expérimentation.

¹³ Période qui correspondait d'ailleurs également au moment où les enseignants impliqués dans le projet (dont nous avons vu au chapitre 1 que leurs obligations de service annuelles étaient doubles de celles d'enseignants chercheurs) étaient davantage disponibles pour assurer les stages intensifs.

Sur le plan théorique, ce souci d'intégrer dans la conception du module des paramètres matériels ou concrets, tels que les disponibilités des apprenants et des enseignants, peut donc se rattacher à la fois à ce que C. Springer appelle : « le domaine institutionnel, ou organisationnel, qui renvoie à l'ensemble des conditions politiques, financières, matérielles pour qu'une action de formation puisse se dérouler » et au « domaine de la pédagogie ou méthodologie » (1996 : 264), dans la mesure où, le choix des périodes de l'année auxquelles nous mettrions en place ces stages intensifs, relevait à la fois de paramètres pratiques et de paramètres théoriques. En outre, ce point indique également que le travail du didacticien, bien que soucieux et conscient des domaines théoriques auxquels son action se rattache, doit toujours néanmoins s'accommoder de compromis pratiques relevant de la situation concrète dans laquelle cette action se déroule.

5.2.2 Du travail en autoformation :

Comme le cadre théorique de cette thèse l'a exposé (voir partie 3.1.6.4 notamment) l'équipe souhaitait, dans la mesure du possible, inciter les étudiants à prendre en charge une partie de leur apprentissage et, par exemple, à retravailler entre les deux stages, de façon individuelle et autonome les points ayant été décelés comme posant problème au cours du premier stage. Plusieurs moyens – dont certains préexistaient à la construction du système de guidage mis en place grâce à cette recherche-action, et dont d'autres ont été créés lors de cette recherche – leur ont donc été proposés lors du premier stage pour qu'ils puissent être à même d'organiser leur travail en semi-autonomie sans avoir à perdre de temps dans la recherche de lieux et/ou d'outils mis à leur disposition.

5.2.2.1 Médialangues

Au cours du premier stage organisé lors de la première année d'expérimentation, mais, également bien sûr lors de chaque début de module mis en place depuis lors à l'UHP pour les étudiants chercheurs, nous avons informé les étudiants, en les emmenant sur place et en leur faisant une 'visite guidée' du lieu, de l'existence de Médialangues (le centre de ressources en langues pour les étudiants du

campus sciences de l'Université Henri Poincaré¹⁴) et des différentes opportunités d'y travailler les langues, et notamment l'anglais, qui leur y sont proposées.

Ce centre est ouvert gratuitement, à tous les étudiants du campus sciences de notre université, sur simple présentation de la carte d'étudiant. L'accueil y est assuré par un enseignant contractuel anglophone qui aide les étudiants à choisir le matériel sur lequel ils souhaitent travailler, en fonction de leurs besoins spécifiques, et à résoudre leurs problèmes éventuels. Du point de vue du matériel, suivant la compétence (compréhension/expression, écrite ou orale) qu'ils désirent travailler, les étudiants ont le choix entre diverses possibilités. On peut en effet trouver en Médialangues :

- plusieurs centaines de documents audio et vidéo (ainsi par exemple des documentaires, scientifiques ou non, et des films, sous-titrés ou non, une grande partie de ces documents étant accompagnés de fiches de travail élaborées au fil des années par les enseignants du département langues de la faculté des sciences),
- huit combinés téléviseurs/magnétoscopes équipés pour permettre le travail individuel ou par paires des documents vidéo,
- un téléviseur connecté au satellite pour la réception de chaînes anglophones ou d'autres langues (allemand, italien, espagnol...) et raccordé à un magnétophone pour permettre aux étudiants d'enregistrer la bande son de documents,
- quatre magnétophones pour le travail sur les documents audio,

¹⁴ Créé en 1994 à l'initiative d'une équipe d'enseignants de langues du département de langues de la faculté des sciences dont je faisais partie.

- un copieur rapide pour leur permettre la duplication de cassettes afin de retravailler chez eux s'ils le souhaitent,
- des ordinateurs raccordés à Internet pour la consultation de sites utiles pour l'apprentissage des langues (la page 'liens étudiants' du site du CRELENS¹⁵ y est affichée en page d'accueil) et le travail sur divers logiciels et CD Roms de langues (pour la grammaire, la préparation aux tests tels que TOEIC¹⁶ et TOEFL¹⁷ par exemple, la compréhension orale...)
- une petite bibliothèque de magazines de vulgarisation scientifique en anglais (Scientific American, New Scientist) et de manuels de grammaire, vocabulaire ou autres, ainsi bien sûr que des dictionnaires bilingues et unilingues.

5.2.2.2 Elans

La possibilité pour les étudiants (comme pour tout étudiant nancéien) d'aller utiliser les ressources et outils de la cellule Elans¹⁸ (Espace Langues pour l'Apprentissage aux Non-Spécialistes du Pôle Universitaire Nancy-Metz) leur a également été indiquée au cours du premier stage intensif. Elans, centre de ressources ouvert en 1995,

a été, à l'origine, conçu par un groupe de travail¹⁹ sous la présidence d'Henri Holec, alors directeur du CRAPEL, au cours de l'année 1991. Ce groupe comportait des représentants des départements de langues pour non-

¹⁵ Voir partie 5.2.2.4.

¹⁶ Test Of English for International Communication.

¹⁷ Test Of English as a Foreign Language.

¹⁸ Pour plus de précisions sur Elans, on peut consulter la présentation qu'en a faite S.M. Cembalo dans le Polyglotte n°37, mai 1999 (supplément au Langues Modernes, bulletin de l'APLV).

¹⁹ Il est à noter qu'étant, à l'époque ou fonctionnait ce groupe de travail, chef de département langues de la faculté des sciences, j'ai participé aux réunions du groupe et donc à l'élaboration d'Elans.

spécialistes des universités lorraines. Parmi les missions confiées à ce service figurait la conception et l'installation d'un centre de ressources. (Cembalo, 1999 : 1)

De plus, comme le même auteur le souligne, Elans :

dispose d'un éventail diversifié de postes de travail : 10 combinés télévision-magnétoscopes, 10 stations multimédia (PC et Mac), 9 magnétophones audio-actifs-comparatifs, une station permettant de recevoir des stations de radio numérique par satellite. En outre, deux ordinateurs permettent l'accès au catalogue informatisé dont les critères et l'interface de recherche ont fait l'objet d'un travail minutieux. (Ibid.)

Ce centre et les possibilités matérielles qu'il offre aux étudiants sont donc relativement similaires aux possibilités offertes en Médialangues (voir plus haut). Nous en mentionnons néanmoins l'existence, même si les deux centres peuvent paraître redondants, car l'implantation géographique différente d'Elans (en centre ville, alors que le campus de la faculté des sciences, où se situe Médialangues est situé à la périphérie de Nancy), ainsi que ses plages d'ouverture plus étendues (le centre est ouvert jusqu'à 20 heures et pendant une grande partie des vacances universitaires) font que certains de nos étudiants trouvent plus pratique d'aller y travailler. Elans est donc bien complémentaire de Médialangues, et, peut permettre aux étudiants de l'UHP le souhaitant, d'une part de découvrir d'autres documents de travail que ceux que nous leur proposons en Médialangues, d'autre part de travailler les langues à des moments de la journée ou de l'année (vacances) où ils sont peut-être davantage disponibles.

5.2.2.3 La base 'eo'

La base de données, conçue par l'équipe dès l'année 1998-99, pour enregistrer les évaluations de ressources permettant de travailler l'expression orale à buts spécifiques, et particulièrement le fait que plusieurs sites Internet tels que ceux conçus par certains organismes scientifiques anglo-saxons à l'usage de leurs adhérents (ainsi par exemple : *Giving a scientific talk : A guide for botanists*²⁰, ou

²⁰ <http://www.botany.uwc.ac.za/sciwriting/talks.htm>, consulté en mars 2003.

bien le site *Effective Presentations* déjà mentionné au chapitre 3) y soient répertoriés et évalués, a également été présentée aux étudiants au cours du premier stage²¹. Le fait qu'un lien vers le site évalué soit contenu dans chacune des fiches de la base de données qui concerne un site (voir en annexe un exemple de fiche contenue dans cette base, partie 13.9) leur a, de plus, été expliqué de façon à stimuler leur envie d'aller visiter cette base²².

5.2.2.4. La page 'liens étudiants'

Enfin, parmi les moyens présentés aux étudiants au début des stages intensifs pour travailler en autoformation, on peut mentionner également la page 'liens étudiants' du site Internet du CRELENS (<http://www.crelens.UHP-nancy.fr/liensetudiants.htm>). Cette page, entretenue le plus régulièrement possible, et mise au point, sur mon impulsion, grâce aux contributions des enseignants de langues de l'UHP, nous permet d'indiquer à tous les étudiants de l'université des sites éducatifs en différentes langues, que nous jugeons utiles pour leur permettre de travailler seuls.

Nous espérons ainsi, par ces différents moyens présentés, inciter, dès le début du module, puisque l'existence de ces moyens leur était signalée au cours du premier stage, les étudiants (les incitations ayant d'ailleurs été renouvelées par de fréquents rappels par courrier électronique au cours de la période entre les deux stages) à prendre en charge leur apprentissage et à améliorer les points leur ayant été signalés comme 'à retravailler' au cours du premier stage (après l'analyse de l'enregistrement vidéo de leur simulations orales, et, au cours de la séance de 'feedback' dans le cadre du stage intensif 1).

²¹ Cette base de données, ouverte de puis début 1999 est accessible par mot de passe depuis le site du CRELENS, à la page 'base eo'. Nous pouvons donc ainsi précisément en recenser les utilisateurs.

²² Douze étudiants ayant participé au stage intensif 1 en janvier 2000, soit un peu moins de la moitié des étudiants présents à ce stage, ont d'ailleurs demandé leur inscription à la base dès la fin du stage intensif.

Comme la partie 3.1.6.4 du chapitre 3 l'a souligné, il est, en effet, important, dans tout système pédagogique, de faciliter le plus possible l'individualisation. Ainsi que le recommande, par exemple, A. Ginet, dans la citation suivante, nous souhaitons donc permettre à nos étudiants, après le premier stage intensif, de retravailler leurs compétences linguistiques de façon individuelle, par le biais des divers moyens qui viennent d'être présentés. En effet,

[d]ans l'approche multi-médias, le cours sera donc l'étincelle initiale, la mise à feu qui, comme dans un moteur à explosion, lancera la dynamique d'un cycle d'apprentissage dans lequel l'apprenant – extrêmement motivé par ce qu'il vient de découvrir, piqué au vif dans son désir de savoir, ou tout simplement par émotion ou par plaisir ressenti – ira à l'issue du cours accomplir un travail (pour lequel il lui sera laissé un choix, au moins partiel, d'activités) en d'autres lieux, dans son temps personnel. (1997 : 174)

L'équipe travaillant sur la conception du module était en effet consciente de la nécessité pour les étudiants de prendre en charge de façon individuelle l'accroissement de leurs compétences de communication, élément-clé, comme nous l'avons vu au cours du chapitre 3 (voir parties 3.1.3 et 3.1.4.) de la construction de leur avenir en tant que chercheurs reconnus dans leur domaine. Ainsi que l'indique F. Haramboure en effet, dans un article intitulé : « Répondre à de nouveaux besoins en matière de communication en anglais dans les formations de techniciens supérieurs. » :

La compétence communicative relève d'un processus complexe dont le fonctionnement fait appel à la fois à des connaissances linguistiques et à des savoir-faire divers qu'il importe de mettre en place en cours de formation dans la perspective d'un développement ultérieur en autonomie ou semi-autonomie. (1990 : 108)

Le système proposé, parce qu'il comportait à la fois un enseignement en présentiel et une possibilité de compléter cet enseignement par un recours à l'autoformation, pouvait donc bien être qualifié de 'dispositif de formation' visant à combiner enseignement de type traditionnel, en face à face, et travail autonome (cf. également ce que Valdès qualifie de « dispositifs hybrides de formation » (1995 : 19)) . En effet, comme je l'ai déjà indiqué, Danvers donne la définition suivante du « dispositif (de formation) » :

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.** (1992 : 82 ; c'est moi qui surligne)

Or, notre souci constant était, en effet, de créer non pas simplement un module d'apprentissage, d'une durée limitée dans le temps, mais bien un réel système, englobant la totalité des éléments présentés dans ce chapitre, et, qui permette aux doctorants, ultérieurement, de continuer à se préparer seuls à leurs futures présentations orales.

Il est à noter que j'utilise ici le terme 'autoformation' dans le sens 'autoformation « éducative »' tel qu'il est défini par P. Carré, A. Moisan et D. Poisson dans leur ouvrage collectif, *L'autoformation psychopédagogie, ingénierie, sociologie* comme « recouvr(ant) l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à *développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives.* » (1997 : 22). Ce terme me semble en effet approprié pour décrire les possibilités offertes aux étudiants entre les deux stages intensifs. Je suis cependant consciente que :

le terme d'autoformation reste (...) aujourd'hui encore difficile à cerner avec précision, du fait de la multiplicité de courants théoriques, de représentations, de pratiques qu'il rassemble et de la complexité de ses relations avec les différentes notions qui s'en rapprochent. (Op. cit.: 25)

En effet, comme P. Carré l'a précisé par ailleurs, dans un article rédigé pour le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* :

Le terme recouvre les pratiques de formation réalisées pour tout ou partie « par soi-même », par opposition aux formations réalisées « par d'autres » [...]

Cette notion est définie avant tout « en creux », par contraste avec les modèles transmissifs didactiques (du type de la « leçon ») ; [...]

Véritable « préconcept », l'autoformation souffre encore de son imprécision et de la multiplicité de ses acceptions. [...] (1994 : 96-97)

La définition donnée au début de cette partie, néanmoins, (l'autoformation : « recouvr(ant) l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à *développer et faciliter les apprentissages autonomes, dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives.* ») parce qu'elle me semble être suffisamment vague pour pouvoir s'adapter assez largement, convenait bien au système mis en place à l'UHP grâce à cette recherche.

5.3 Modèle expérimental et sa validité.

Les deux premières parties de ce chapitre, concernant, d'une part les hypothèses pédagogiques, et, d'autre part, le système pédagogique construit à partir de ces hypothèses, résument la démarche analytique qui a été la nôtre dans cette recherche-action. Notre objectif était en effet, par le biais du système pédagogique mis sur pied, de réussir à valider ou invalider ces hypothèses de travail, construites en tenant compte à la fois du cadre théorique et du contexte local. De plus, ces hypothèses pédagogiques impliquaient un certain nombre d'éléments qui allaient nécessairement influencer nos choix logistiques ou autres en matière d'expérimentation concrète.

Afin que le lecteur ait une idée plus précise de la façon dont ce système pouvait nous permettre de tester la validité des hypothèses de travail exposées plus haut dans ce chapitre, je vais donc maintenant décrire la façon dont nous avons procédé.

5.3.1 Opérationnalisation.

La mise en place des stages intensifs, le public retenu pour l'expérimentation, la logistique requise et le programme pédagogique proposé – qui seront décrits au cours du prochain chapitre – sont donc les paramètres qui nous ont permis de tester la validité de nos hypothèses de travail. En outre, ces hypothèses de travail ont été générées à la fois par l'observation des pratiques sur le terrain – conférences scientifiques filmées par les membres de l'équipe lors de la première

année du projet²³ – et par la construction du cadre théorique nécessaire à cette recherche-action. Il était donc nécessaire que le modèle expérimental proposé, ou le cadre expérimental, si l'on préfère éviter l'utilisation du terme modèle²⁴, soit à même de nous permettre de tester ces hypothèses dans leur double origine.

5.3.2 Des questionnaires-bilans

Des questionnaires-bilans (voir annexes 14.5 et 14.6), sur lesquels nous reviendrons au cours de ce travail (dans les parties 'résultats' et 'discussion'), ont donc été mis au point.

²³ A la suite d'une sollicitation écrite, envoyée en juin 1999 à tous les responsables de laboratoires de l'UHP, leur demandant de nous informer de la tenue de congrès et colloques dans leur spécialité, dont la langue de communication serait l'anglais, nous avons en effet reçu plusieurs réponses. Certains membres de l'équipe sont donc allés filmer des conférences scientifiques en anglais, se déroulant dans l'agglomération nancéienne. Ces conférences étaient (dans l'ordre chronologique) :

- *'Dyskalemias : what to look for, how to do it, and why?'*, communication par le Pr. M. Halperin de Toronto, au cours de la 2^{ème} journée d'actualités clinico-biologiques de Nancy (le 24/09/99).
- Des communications par des anglophones et par des non-anglophones au cours du *'Second International Symposium on the Dynamics of Physiological Processes in Woody Roots'*, du 26 au 30/09/99.
- Des communications par des anglophones et des non-anglophones, lors de ECM19 (*19th European Crystallographic Meeting*), du 25 au 31 Août 2000.

Même si nous n'avons pas ensuite utilisé toutes les présentations filmées au cours de ces congrès (la qualité du son ou des images n'étant pas toujours optimale), une partie d'entre elles nous ont servi, avec l'accord de leurs auteurs, à construire deux CD Roms d'exemples utilisés lors du stage intensif 2.

²⁴ Certains chercheurs dont J.P. Nancy-Combes, par exemple, soulignent en effet, les difficultés qu'impliquent le fait de 'modéliser', car ceci supposerait alors de se placer « dans la tradition explicative, qui n'est pas celle qui correspond à la recherche-action. » (2002 : 11). Or toute modélisation semble conduire à des généralisations, peu compatibles avec le concept de recherche-action, généralement fortement enraciné dans un contexte précis, comme dans le cas particulier de la recherche-action menée à l'UHP.

Ces deux questionnaires, avaient été construits suivant une structure similaire afin d'en faciliter l'analyse ultérieure. Ils devaient être distribués lors des moments-clés du module expérimental – c'est-à-dire à la fin du premier stage intensif, et à la fin du deuxième –. Leur objectif principal était, à travers les réponses et commentaires apportés par les étudiants (puisque les deux questionnaires comportaient également des questions ouvertes afin que les étudiants puissent nous donner des indications sur les éléments à ajouter, ceux à modifier...), de nous aider à évaluer les hypothèses pédagogiques (énoncées précédemment dans ce chapitre, partie 5.1), et à réfléchir aux modifications à envisager lors de la mise en place de formations pour l'ensemble des écoles doctorales au cours des années suivant la phase d'expérimentation ou phase de test. De ce point de vue nous étions donc pleinement en accord avec la démarche généralement préconisée pour la recherche-action telle qu'elle a été définie au cours du chapitre 2.

Une des fonctions principales du questionnaire-bilan de fin de premier stage (voir annexe 14.5) était, bien entendu, d'obtenir des commentaires et des suggestions sur les activités et exercices proposées. Ainsi, par exemple, certaines questions portaient sur les activités pédagogiques élaborées suite à la prise en compte des éléments énoncés dans le cadre théorique (voir partie 3.1.5, notamment) comme le travail sur les chiffres ou les alphabets grecs et romains, ou encore le travail sur la prononciation (voir à ce sujet la question Q. 5). De plus, nous souhaitions également que les étudiants nous soumettent par le biais du questionnaire – d'où l'existence, après chaque question, de la possibilité pour les étudiants de faire des suggestions – des propositions à prendre en compte pour la 2^{ème} partie du module afin de pouvoir, au besoin, leur proposer, pour le 2^{ème} stage, des activités répondant de manière encore plus ciblée à leurs attentes. Nous souhaitions ainsi mettre sur pied un système pédagogique non figé, mais, au contraire, adapté le plus finement possible aux besoins du public qui allait être invité à suivre ce système pédagogique pour atteindre ses objectifs.

Le deuxième questionnaire-bilan (voir annexe 14.6) avait lui pour rôle de nous permettre de valider ou invalider les hypothèses pédagogiques avancées. Ce

questionnaire, devait porter sur l'ensemble du dispositif de formation, tel que défini plus haut dans ce chapitre (voir fig.3). Afin de pouvoir recueillir leurs impressions, nous avons donc prévu de le distribuer aux étudiants présents lors du deuxième stage intensif, à la fin de ce stage. Il était composé de cinq parties principales :

- Utilisation des acquis
- Entretien des acquis
- Contenu du deuxième stage
- Répartition du temps
- Impressions personnelles

Ainsi que l'on peut le comprendre au vu des titres adoptés pour chacune des parties, ce questionnaire-bilan était donc destiné à évaluer plusieurs paramètres, que je vais maintenant détailler.

Les rubriques 'utilisation' et 'entretien des acquis' (parties A et B du questionnaire) visaient à vérifier si les étudiants ayant assisté à l'ensemble du module (à savoir les deux stages intensifs) avaient eu l'occasion d'utiliser les compétences acquises lors de la première partie du module, et donc peut-être, si c'était le cas, d'obtenir des informations quant à l'adéquation réelle entre l'input que nous leur avons proposé et la situation concrète qu'ils avaient vécue (nous permettant ainsi de valider ou non les hypothèses pédagogiques reposant sur l'importance des éléments visuels en matière de communication orale par exemple). Elles permettaient en outre, de s'assurer qu'ils avaient utilisé les différents moyens à leur disposition pour continuer à travailler leur anglais entre les deux stages intensifs (Médialangues, Elans, base eo...voir plus haut, partie 5.2.2), comme nous les y avons fortement encouragés à l'issue de l'exercice de simulation de communication orale réalisé au cours du premier stage. Cette série de questions devait donc porter sur la prise de conscience (ou non) par ces étudiants qu'une partie non négligeable de leurs 'progrès', serait due au travail personnel à accomplir après l'apport d'informations proposé lors du premier stage.

Cette partie devait donc nous servir à évaluer la perception qu'ils avaient de l'individualisation que nous leur avons apportée, et donc nous permettre de savoir si cette individualisation, telle que les auteurs mentionnés dans le cadre théorique de cette recherche (partie 3.1.6.4) l'ont définie, avait été suffisamment adaptée à leurs besoins, et si le dispositif de guidage proposé dans le cadre de l'expérimentation était suffisant. Les stages intensifs n'ayant qu'une durée de 30 heures en présentiel au total, il nous semblait en effet impossible de 'mesurer'²⁵ une réelle augmentation du niveau de langues entre les deux stages. L'une de nos hypothèses (voir section 5.2.1), à savoir que l'amélioration de leurs compétences en matière de communication orale ne reposait pas seulement sur l'amélioration de leurs compétences en langue, mais également sur la prise en compte et l'intériorisation par les étudiants d'autres paramètres, tels que l'importance des éléments visuels ou de tous les éléments non-verbaux (gestes, posture, voix...), devait donc pouvoir être infirmée ou confirmée par le biais de questions à poser aux étudiants (voir par exemple la question Q. 4 et la question ouverte Q. 16).

La rubrique 'contenu du deuxième stage' (partie C du questionnaire) portait, bien évidemment, sur les réactions des étudiants vis-à-vis des activités pédagogiques proposées lors de ce deuxième stage et devait nous amener à modifier, ou non, certaines de ces activités en fonction des résultats, pour la mise en place du système auprès de l'ensemble des écoles doctorales au cours des années suivantes.

L'intitulé 'répartition du temps' (partie D) portait à la fois sur le deuxième stage et sa répartition en 5 séances de 3 heures proposées, lors de la première année d'expérimentation sur une durée de deux jours et demi, et sur l'ensemble du module (deux stages intensifs de 15 heures espacés de quelques mois pour les raisons évoquées notamment aux points 5.2.1 et 5.2.2) et son objectif était bien évidemment de nous amener à réfléchir sur l'aspect temporel de la mise en place du dispositif.

Enfin, en utilisant le terme 'impressions personnelles' (partie E) nous souhaitions obtenir des étudiants leur définition personnelle de ce que peut être une

²⁵ Quel que soit l'outil utilisé pour ce faire.

communication orale en anglais réussie, afin de pouvoir analyser leurs réponses et de comprendre si ce que nous leur avons proposé, dans le cadre du dispositif créé, était bien véritablement adapté à leurs besoins, ou de ce qu'ils pensent (à tort ou à raison) être leurs besoins.

5.4 Synthèse :

Les résultats obtenus à l'issue du module proposé au cours de l'année 2000 permettraient ainsi, par l'analyse des réponses apportées par les étudiants aux deux questionnaires bilans, de conforter, ou d'infirmer, le système pédagogique établi en conformité avec les hypothèses de travail ; l'origine de celles-ci reposant, comme je l'ai indiqué au début de ce chapitre, à la fois sur des observations concrètes²⁶, comme le recommandait T. Dudley-Evans (1993 : 7), déjà cité au chapitre 2, et sur les recherches menées au niveau théorique. Si le bilan était satisfaisant, cela nous permettrait d'adopter cette formule pédagogique pour la proposer à l'ensemble des Ecoles Doctorales dès l'année suivante. Si, en revanche, les résultats ne validaient qu'une partie seulement de nos hypothèses, nous devrions en tirer les conséquences et, à l'issue de cette première année d'expérimentation, et de l'analyse des résultats obtenus à travers nos questionnaires, envisager une remise en question du système pédagogique proposé et une deuxième année d'expérimentation avant de pouvoir proposer le système à tous les doctorants de l'UHP.

Sachant que nous nous étions placés dès le départ dans une méthodologie de recherche-action, dont la caractéristique principale est de procéder par allers et retours entre le terrain et la théorie (comme nous l'avons vu au cours du chapitre 2), il nous semblait donc parfaitement envisageable, à l'issue d'une première année d'expérimentation, d'avoir à retravailler notre système de guidage et à l'ajuster, en fonction des éléments que nous découvririons au travers de l'analyse des résultats de la phase de test.

²⁶ Cf. note 23 de ce chapitre, p. 181.

L'expérimentation, mise en place au cours de l'année universitaire 1999-2000, et qui va être décrite en détail au cours des prochains chapitres de ce travail, devait donc nous permettre, par le biais de ces divers éléments (stages intensifs, période intermédiaire de travail en autoformation entre les deux stages et questionnaire bilan, voir fig.3 plus haut dans ce chapitre), d'obtenir ce que, pour rester dans le domaine de la terminologie scientifique qui est celui de nos étudiants, nous pourrions presque qualifier de validation 'in vivo' de nos hypothèses de travail.

Chapitre 6 :

Expérimentation.

Comme l'a précisé le chapitre précédent, dans lequel les hypothèses de travail élaborées pour permettre à cette recherche-action de progresser ont été exposées, mon souhait principal était, avec l'aide de l'équipe ayant travaillé sur le projet 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise', de réussir à mettre sur pied une expérimentation permettant de vérifier, ou non, les hypothèses de travail avancées, en matière d'aide à l'amélioration des compétences de communication orale en anglais des jeunes chercheurs de l'UHP. Afin de parvenir à ce résultat, il importait donc en premier lieu de définir précisément nos groupes-pilotes ou 'cobayes'¹, puis de sérier leurs besoins de la façon la plus précise possible, – l'analyse des besoins étant en effet « le point de départ obligé de toute action andragogique en la matière » (Perrin, 1995 : 10) lorsqu'on se situe dans le domaine des apprenants LANSAD – d'établir pour chacun des stages intensifs un programme pédagogique qui tienne compte à la fois du cadre théorique défini au chapitre 3 et de ces besoins, et enfin de mettre au point un questionnaire-bilan pouvant nous aider à analyser les réactions de ces 'cobayes' par rapport à l'expérimentation qui leur serait proposée, et, conformément à la démarche de recherche-action adoptée pour ce travail, de proposer ensuite éventuellement des modifications au système de guidage construit, si cela s'avérait nécessaire.

¹ Le terme 'cobaye' n'est bien évidemment pas utilisé ici dans un sens péjoratif, mais au contraire, parce qu'il me semble que, conformément à la terminologie adoptée dans les sciences expérimentales et même si je me situe plutôt dans une recherche de type qualitatif, il est précisément adapté à la façon dont nous avons procédé pour la mise en place de cette expérimentation.

6.1 Le public (qui, pourquoi ?) :

Une des premières tâches de l'équipe a donc été de définir le ou les groupes d'étudiants susceptibles d'être les meilleurs 'cobayes' possibles afin de mettre en place le dispositif de guidage répondant aux objectifs définis.

Les étudiants de 2^{ème} et 3^{ème} années des écoles doctorales de l'UHP, parce nous postulions qu'ils étaient (ou seraient prochainement) amenés à se rendre régulièrement en congrès dans le cadre de leur travail de recherche², (en tant que simples auditeurs, ou pour présenter une communication orale) semblaient a priori réunir les qualités de motivation optimum. Or, comme nous l'avons souligné au chapitre 3 (partie 3.1.6.2) la motivation joue un rôle moteur dans l'apprentissage et facilite grandement la persévérance des apprenants vis-à-vis de celui-ci, ainsi que le rappelait M. Perrin :

[...] il semble important de proposer des formations à la carte, en fonction des réels besoins de chacun, au moment le plus opportun, sur la base du volontariat et de la prise de conscience de la nécessité de maîtriser une langue. Cette prise de conscience, condition de motivation indispensable, ne s'opère souvent qu'à la fin des études supérieures et au début de la vie professionnelle, d'où la nécessité d'offrir à ce moment précis des possibilités de stages intensifs et des structures d'accueil (notamment en autoformation guidée). (1994 : 44)

Ce point important renforçait notre intuition que la motivation des étudiants inscrits en thèse, de par la proximité de leur confrontation avec la vie professionnelle, qui permet de faciliter la prise de conscience dont parle M. Perrin, devait être plus grande que la motivation des étudiants auxquels les enseignants de langues du secteur LANSAD sont classiquement confrontés dans les facultés scientifiques (étudiants de DEUG par exemple). Il a également été souligné par O. Régent, qui,

² Voir au chapitre 3 les parties 3.1.3 et 3.1.4. dans lesquelles les auteurs cités nous ont permis de constater qu'une part importante de l'activité des scientifiques francophones dépendait de leur capacité à communiquer leurs résultats. En outre, ces auteurs (Banks, Benichoux, Colle, Dubois, Ginot, Rowley-Jolivet entre autres) ont insisté, d'une part, sur la nécessité économique pour tout jeune chercheur, s'il veut être reconnu dans sa communauté scientifique de communiquer oralement, et d'autre part de le faire en anglais.

dans un article écrit au sujet des étudiants de la Faculté des Sciences de Nancy (dans le même contexte géographique que le nôtre donc, mais une vingtaine d'années auparavant) se déclarait :

[...] en faveur d'enseignements de langues en modules courts visant des objectifs précis. Ces modules seraient mieux placés vers la fin des études lorsque des besoins réels commencent à apparaître. Ainsi la langue étrangère est perçue comme un outil d'information et de communication, et non plus comme l'exercice académique qu'elle reste tant qu'elle n'est pas sortie de l'école. (1982 : 91)

Toutefois, afin de vérifier ce postulat et nos intuitions concernant la motivation de cette catégorie d'apprenants, et de définir de façon plus précise leurs besoins, un questionnaire fut rédigé (voir annexe 14.1). Comme je l'ai en effet indiqué au cours du chapitre 1 (cf. note 14, p. 49), dans le contexte de l'UHP, parce que nous pensions avoir affaire à un grand nombre d'étudiants il nous a semblé à la fois plus logique sur le plan pratique, et plus approprié à la réalité des chiffres auquel nous étions confrontés par notre terrain de recherche, d'adopter une procédure par questionnaires. Ceci nous permettrait en effet d'obtenir les chiffres nécessaires pour valider ou invalider nos hypothèses, quant aux besoins de nos étudiants ; même si, dans le cadre d'une approche qualitative qui est en général celle choisie par la recherche-action, le recours à ce type d'outils n'est peut-être pas habituel. Nous avons néanmoins complété cette enquête (questionnaires auprès des étudiants) par des rencontres avec les deux directeurs d'écoles doctorales avec lesquels nous pouvions potentiellement avoir à travailler.

6.1.1 Construction du questionnaire d'analyse des besoins.

Ce questionnaire, inspiré en partie d'un questionnaire créé par D. Banks dont nous avons eu connaissance en assistant à la présentation faite par l'auteur au colloque du GERAS qui s'est déroulé à l'ENS Cachan en mars 1998 (1999 : 218-220) – et que nous avons adapté avec l'accord de l'auteur –, fut mis au point par l'équipe et subit plusieurs modifications et ajouts avant d'être soumis aux étudiants. Dans un souci de validation préalable, j'ai en effet consulté un collègue de l'Université Nancy 2, C. Poissenot, maître de conférences en sociologie, et donc plus

habitué que nous à concevoir et à manipuler ce type d'outils. Il nous paraissait en effet nécessaire, pour bâtir ce questionnaire, de nous appuyer sur l'expérience d'autres chercheurs et d'essayer, autant que possible, d'éviter un échec de la recherche-action à mener qui serait dû, par exemple, à des erreurs grossières de méthodologie dans la construction et la gestion du questionnaire, outil que les enseignants de langues ne sont pas particulièrement formés, ni à construire, ni à utiliser. Comme l'indique en effet F. de Singly : « Le questionnaire doit aussi respecter des règles techniques qui contribuent à garantir la fiabilité des résultats. » (1992 : 82)

Parmi les renseignements 'personnels' (identité, coordonnées...) demandés aux étudiants dans ce questionnaire et destinés à nous permettre de les contacter le plus rapidement et le plus efficacement possible, une précision concernait leur domaine de recherche.

Cette précision, déjà présente dans le questionnaire élaboré par D. Banks, fut conservée, mais pour des raisons différentes de celles prévues par l'original. Il nous semblait en effet important, dans un souci de cohérence pédagogique (cf. par exemple les éléments mentionnés au point 3.1.5 qui concernent la prononciation des symboles différents suivant les spécialités scientifiques ainsi que la note 5 du chapitre précédent), mais également, (cf. 3.1.6.2. et 3.1.6.4.) afin d'individualiser le plus possible l'input fourni aux étudiants, de pouvoir leur proposer de travailler dans le cadre de stages intensifs où ils seraient regroupés avec d'autres étudiants travaillant dans le même domaine de spécialité³, ou dans un domaine connexe.

La simulation d'une situation de type 'conférence', activité pivot du module à mettre en place (précédemment mentionnée au cours du chapitre 5, partie 5.1), où les doctorants autres que celui qui faisait son exposé auraient à jouer le rôle d'auditoire actif lors des questions-réponses, impliquait en effet de la part de ce 'public' une compréhension assez fine du sujet de l'exposé du point de vue

³ Même si bien évidemment, pour des raisons évidentes de coût et de rentabilité dont tout concepteur de module pédagogique doit également se préoccuper, nous étions conscients du fait que ces regroupements par spécialité seraient peut-être plus larges que ceux observés lors d'un congrès scientifique.

scientifique, et nécessitait par conséquent ces regroupements par domaines. Les réponses apportées par les étudiants en ce qui concernait leur domaine de recherche nous permettraient donc de pouvoir mettre en place ces groupes 'thématiques', à condition bien sûr que nous ayons suffisamment d'étudiants pour que cela soit financièrement possible⁴.

En outre, sur le plan des 'compétences' plusieurs questions furent conçues et ajoutées par rapport au questionnaire original (voir partie A du questionnaire, annexe 14. 1), afin notamment de pouvoir obtenir des précisions quant aux connaissances préalables des étudiants tant sur le plan linguistique (Q. 1 et 2) que sur le plan de la communication (Q3, 4, 5 et 6). Cette connaissance préalable des compétences de nos étudiants en matière de communication et d'utilisation des techniques de présentation orale, nous semblait en effet indispensable pour la construction du contenu pédagogique des stages intensifs. Nous souhaitons, en effet, éviter la redondance avec leurs éventuelles formations à la communication préalables. D'autre part, le fait de savoir, par exemple, comment un étudiant évaluait ses propres compétences dans les langues qu'il connaissait (voir la question Q. 2 qui devait nous permettre de connaître les compétences préalables des étudiants, plus loin dans ce chapitre, partie 6.1.2.1) pouvait nous donner des indications très utiles pour adapter le contenu des stages de la façon la plus individualisée possible, notamment en fonction des réponses que l'étudiant donnerait aux sous-questions a, b et c concernant la maîtrise de l'oral.

⁴ Bien qu'il s'agisse d'un module expérimental, il va de soi en effet que les directeurs d'école doctorale d'accord pour sa mise en place devaient également s'engager à en assurer le coût. Le courrier adressé à ces directeurs pour leur proposer l'expérimentation (voir chapitre 1, p. 49, et annexes 14.8 et 14.9) comportait donc une estimation chiffrée (incluant le prix des heures d'enseignement, l'amortissement du matériel, le prix des photocopies pour les étudiants... calculés sur la base de groupes dont la taille maximum serait de 15 étudiants) afin de leur permettre de décider s'ils souhaitaient prendre en charge ce coût pour leurs étudiants, ce que refusa d'ailleurs l'un des deux directeurs rattachés administrativement à l'UHP en 1999, le directeur de l'école doctorale Biologie-Santé (c'est du moins la raison qu'il donna pour ne pas vouloir prendre en charge cette expérimentation pour ses étudiants sur le budget de son école, tout en nous assurant par ailleurs oralement, lors de plusieurs entretiens que nous avons eu avec lui, qu'il y était tout à fait favorable et la trouvait très intéressante...).

La partie B du questionnaire, consacrée plus précisément à l' 'Utilisation professionnelle,' est relativement similaire aux questions présentes dans l'original (Banks, 1999 : 218-220). Quelques précisions supplémentaires, qui nous semblaient nécessaires pour nous permettre d'affiner notre connaissance de notre public, avaient cependant été ajoutées, ainsi :

Q.11 Sous quelle forme avez-vous présenté votre travail ? :

1 : Poster
2 : Communication en atelier
3 : Communication plénière
4 : Autres (préciser) :

Cette question, non présente dans le questionnaire original (qui peut être consulté dans : Banks, 1999) était, en effet, destinée à nous permettre de pouvoir ajuster le contenu pédagogique proposé aux étudiants, à leurs besoins les plus immédiats, en fonction de leurs réponses. De plus, elle devait nous apporter des indications quant aux répartitions, en termes de chiffres, des différents types de présentations utilisés par les scientifiques (et, surtout, dans le cas qui nous importait) les jeunes scientifiques de notre université. En outre, ces précisions, nécessaires pour la construction de notre système de guidage, pouvaient peut-être ouvrir la voie à l'exploration d'un domaine qui, selon D. Banks, révèle « *a need for research into these specific sub genres, and for the subsequent development of suitable training aids and materials* » (Op. cit. : 217).

La partie C de notre questionnaire concernait plus spécifiquement les besoins éventuels de notre public, et visait à leur permettre de nous donner des indications, quant à leurs difficultés potentielles, d'une part en matière de techniques de communication, et, également du point de vue linguistique (Q 13, 14 et 15), et surtout quant à la façon dont ils percevaient leurs propres difficultés. En outre, toute

la dernière partie du questionnaire (Q. 22, 23, 24, 25 et 26) était orientée non seulement de façon à leur donner l'occasion d'exprimer leurs attentes (questions ouvertes), mais également de commencer – du moins nous l'espérons – à comprendre qu'une partie de l'amélioration future de leurs compétences, tant linguistiques que communicationnelles, dépendrait de leur implication dans le processus. Nous étions en effet conscients qu'un dispositif dont la partie présentielle ne représentait en tout que 30 heures d'enseignement, et dont une bonne partie était réservée à des présentations orales de leur travail par les étudiants ne suffirait pas, sans un engagement fort des étudiants dans leur apprentissage, à améliorer ni la qualité de leur anglais oral, ni leur compétence de communication.

6.1.2 Résultats du questionnaire :

A l'issue d'une réunion d'information sur la mise en place éventuelle de modules d'aide à la communication scientifique orale en langue anglaise, organisée en décembre 1999 avec l'aide du Directeur de l'Ecole Doctorale IAEM⁵, afin de recenser les besoins réels des étudiants-chercheurs de l'UHP, **soixante-sept questionnaires ont été analysés** (voir questionnaire d'analyse des besoins en annexe, 14.1). Une première analyse rapide, destinée à permettre à l'équipe d'ajuster le contenu pédagogique du module dont nous avons construit les grandes lignes grâce aux hypothèses de travail (voir chapitre 5), fut effectuée (voir Chateau & Collin-Metzger, 2000 : 478). Dans cette section de la thèse, je détaillerai davantage les résultats de ce questionnaire.

⁵ L'Ecole Doctorale IAE + M, devenue depuis lors IAEM, regroupe, ainsi que nous l'avons déjà indiqué (voir chapitre 1, partie 1.2., et plus précisément la note 7) les étudiants issus des spécialités Informatique, Automatique, Electronique et Mathématiques et compte à l'heure actuelle environ 250 étudiants. Cette Ecole Doctorale est la première à nous avoir fait confiance et à avoir accepté la mise en place de formations pour ses étudiants à titre expérimental fin 1999. Depuis cette date, au début de chaque année universitaire des réunions sont organisées avec le directeur de cette école, pour faire avec lui le bilan des modules mis sur pied l'année précédente et trouver des solutions pour pallier ce qui a posé problème et continuer ainsi à améliorer la formule. Depuis le début de l'expérimentation, le CRELENS continue de bénéficier de la confiance du directeur de IAEM, et, ceci, alors même que le directeur a changé à la fin de l'année universitaire 99-2000.

6.1.2.1 Les chiffres.

14 de ces questionnaires venaient d'étudiants inscrits dans le domaine informatique (dont 6 provenant d'étudiants inscrits en 1^{ère} année de thèse), 13 d'étudiants du domaine de l'automatique (dont 9 venant d'étudiants de 1^{ère} année), 11 des domaines de l'électronique ou de l'électrotechnique (dont un étudiant de 1^{ère} année), et 8 d'inscrits dans le domaine des mathématiques (dont 1 étudiant de 1^{ère} année également).

Les étudiants de **l'école doctorale IAE + M** étaient ainsi au nombre de **46** (dont 17 étudiants de 1^{ère} année), sur **67** pour l'ensemble des étudiants, soit les deux tiers. Il y avait donc **29 étudiants IAE + M potentiellement concernés par le dispositif** que nous souhaitions mettre en place pour tester nos hypothèses de travail (c'est-à-dire inscrits en 2^{ème} ou 3^{ème} année de thèse).

En outre, lors de la première année de mise en place des stages (en 1999-2000), pour des raisons qui ont été détaillées au chapitre 1, et évoquées en note 4 de ce chapitre (p. 191), et qui relèvent du contexte environnemental dans lequel cette recherche-action s'est déroulée et des freins institutionnels, semble-t-il, inhérents à tout projet de recherche-action, des étudiants venant d'autres horizons (du domaine biologie-santé) ont également assisté à la réunion d'information et rempli le questionnaire.

Parmi ces étudiants relevant d'un autre domaine scientifique, 7 venaient du domaine de la biologie, 5 de la biologie médicale (investigations cliniques/médecine), 6 du domaine de la chimie, 2 du domaine de la physique (dont un étudiant inscrit en 1^{ère} année de thèse), et 1 du domaine de la mécanique des fluides. Soit un total de **21 étudiants de domaines autres que IAE + M**, soit un tiers environ (dont 1 inscrit en 1^{ère} année de thèse).

Il y avait donc en tout **49 étudiants potentiels** (dont 29 IAE + M et 20 autres) pour le module que nous voulions proposer aux étudiants de 2^{ème} et 3^{ème}

années⁶. Ce chiffre était donc révélateur d'un réel besoin potentiel dans notre université, en matière d'aide à l'amélioration des compétences de communication orale en anglais des doctorants. Le questionnaire et ses résultats chiffrés, surtout si l'on les considère au vu du nombre de thèse délivrées chaque année à l'UHP (qui est d'environ 150), confortaient donc l'intuition du président de l'UHP qui, par le biais de la demande exprimée fin 1997 (voir chapitre 1, section 1.1), nous avait incité à mettre sur pied cette recherche-action.

La prochaine section de ce chapitre sera donc consacrée à analyser leurs réponses obtenues par le biais de ces questionnaires.

6.1.2.2 Les réponses :

En ce qui concerne les réponses apportées par les étudiants au questionnaire⁷ en 1999-2000 :

- A la **Q. 3** (Avez-vous déjà eu l'occasion (quelle que soit la langue utilisée) de faire des présentations orales au cours de vos études ?) :

57 ont répondu oui, 10 non. Sur ces 57, 24 avaient fait 5 exposés oraux ou plus (Q. 4)

⁶ Il est important de noter néanmoins, qu'afin de ne pas décevoir les attentes des étudiants de 1^{ère} année qui avaient fait l'effort de venir assister à cette réunion et qui nous demandèrent à plusieurs reprises de le faire, nous avons en fait dès 1999-2000, mis sur pied un autre module, complémentaire de ceux créés dans le cadre de cette recherche-action. Ce module, prioritairement réservé aux étudiants de 1^{ère} année, est axé sur la rédaction scientifique et continue à l'heure actuelle de faire partie du dispositif d'ensemble proposé aux doctorants de l'UHP, ainsi que la partie 8.4 du chapitre 8, consacrée au système mis en place dans une des écoles doctorales nouvellement créée dans notre université, le montrera.

⁷ Ces réponses sont obtenues sur la totalité des questionnaires d'analyse des besoins remplis lors de cette réunion d'information (soit 67). Dans ces chiffres sont donc également inclus des étudiants de première année de doctorat qui ne seront pas retenus cette année-là pour participer au module de préparation aux communications scientifiques orales, mais à qui nous avons offert la possibilité de suivre le module axé sur la rédaction scientifique évoqué dans la note précédente.

soit : **environ un tiers du total des étudiants présents à cette réunion qui avaient une expérience préalable en matière de présentation orale.**

- A la **Q. 6** (Au cours de vos études avez-vous été formé à l'utilisation des outils de présentation ?) :

40 ont répondu positivement, 26 négativement, 1 n'a pas répondu.

Environ deux tiers des étudiants avaient donc reçu, au cours de leurs études une formation sur l'utilisation des outils de présentation. – même si, comme les premières simulations de présentation orale réalisées au cours du premier stage intensif permirent de le constater, l'existence d'une telle formation préalable n'indiquait pas forcément que leurs compétences en la matière étaient plus élargies que celles des autres étudiants n'ayant pas suivi une telle formation⁸. Néanmoins, le chiffre impliquait que nous devions tenir compte de cet apport préalable pour la conception pédagogique des stages, et adapter le contenu de certains de nos documents (principalement ceux concernant l'apport d'information en matière de techniques de communication, voir plan des stages, annexes 14.2 et 14.3) en conséquence.

- A la **Q. 7** (Depuis votre inscription en Doctorat avez-vous déjà assisté à des colloques/congrès ?) :

49 ont répondu positivement, 17 négativement, et 1 n'a rien répondu.

Un peu plus des deux tiers des étudiants avaient donc déjà assisté à un colloque ou congrès depuis leur inscription en doctorat. Néanmoins, seulement 6 avaient assisté à un congrès en pays anglophone (**Q. 8**), soit un peu moins d'un dixième de la totalité des étudiants.

⁸ Ce point signifie d'ailleurs probablement que la question était insuffisamment précise et que nous aurions peut-être dû essayer d'obtenir davantage de précisions quant à la nature de la formation déjà suivie.

11 d'entre eux avaient déjà assisté à un colloque hors de France et pays anglophones (ailleurs), soit plus d'un dixième de la totalité, ou presque un quart de ceux ayant déjà assisté à un colloque.

En outre, 35 étudiants **avaient déjà présenté leurs travaux lors d'un colloque, soit un peu plus de la moitié** (réponses **Q. 10**).

Parmi ceux-ci, 14 l'avaient fait **en anglais (Q. 12)**, soit **un cinquième du total** ou presque la moitié des étudiants ayant déjà présenté leurs travaux.

Au vu de ces chiffres, on peut donc constater qu'un nombre non négligeable d'étudiants avaient déjà une certaine expérience en matière de communication orale et même, pour un cinquième d'entre eux, en matière de présentation en langue anglaise. Tous étaient néanmoins conscients d'avoir des lacunes et disaient ressentir le besoin d'une formation complémentaire.

De plus, il est important de noter que ces étudiants avaient tous, ou quasiment, une assez bonne maîtrise en matière de lecture, ou du moins telle était la représentation qu'ils avaient de leurs compétences en la matière, telle qu'elle est apparue par le biais des réponses apportées à cet aspect du questionnaire (cf. la sous-question 'e'), à travers la question 'Q. 2' que je reprends ci-dessous pour faciliter la compréhension des lecteurs.

Q.2 Pouvez-vous évaluer ce que vous êtes capable de faire dans chacune des langues que vous connaissez en choisissant une note de 1 à 4 :

1 = très bien 2 = assez bien 3 = mal 4 = très mal

	Anglais	Espagnol	Allemand	Autre 1 ⁹	Autre 2
a : Je peux faire un exposé oral devant un auditoire	1 = 2 = 12 3 = 22 4 = 10	1 = 2 2 = 3 = 5 4 = 2	1 = 2 = 2 3 = 1 4 = 15	1 = 7 2 = 1 3 = 4 =	1 = 5 2 = 3 = 4 =
b : Je peux m'exprimer dans une conversation	1 = 2 = 14 3 = 28 4 = 5	1 = 2 2 = 2 3 = 2 4 = 3	1 = 2 = 3 3 = 2 4 = 12	1 = 7 2 = 1 3 = 4 =	1 = 5 2 = 3 = 4 =
c : Je comprends un exposé oral	1 = 3 2 = 28 3 = 11 4 = 3	1 = 2 2 = 3 3 = 3 4 = 1	1 = 1 2 = 2 3 = 2 4 = 12	1 = 7 2 = 1 3 = 4 =	1 = 5 2 = 3 = 4 =
d : Je comprends quand on me parle	1 = 5 2 = 24 3 = 12 4 = 3	1 = 2 2 = 2 3 = 3 4 = 2	1 = 1 2 = 4 3 = 4 4 = 9	1 = 7 2 = 1 3 = 4 =	1 = 5 2 = 3 = 4 =
e : Je comprends un article spécialisé	1 = 15 2 = 29 3 = 6 4 =	1 = 2 2 = 2 3 = 3 4 = 1	1 = 2 = 2 3 = 3 4 = 13	1 = 8 2 = 3 = 4 =	1 = 5 2 = 3 = 4 =
f : Je peux rédiger un article spécialisé	1 = 1 2 = 21 3 = 20 4 = 3	1 = 2 2 = 1 3 = 2 4 = 4	1 = 2 = 1 3 = 2 4 = 15	1 = 7 2 = 2 3 = 4 =	1 = 5 2 = 3 = 4 =

⁹ Parmi les langues mentionnées dans cette section on peut noter le 'Haoussa', langue maternelle d'une de nos étudiante IAEM d'origine nigérienne, cette étudiante en revanche n'avait pas pensé à mentionner le français qu'elle parlait parfaitement, alors que plusieurs autres étudiants d'origine marocaine par exemple et dont la langue maternelle était l'arabe l'ont mentionné dans la section 'autres'. Ce point révélait donc probablement un problème de conception du questionnaire. Il eut en effet été logique d'inclure le français dans le tableau, surtout pour les étudiants dont la langue maternelle n'était pas le français, et le questionnaire comportait une zone de flou à cet égard, dont nous nous sommes malheureusement rendus compte trop tard.

Le nombre d'étudiants ayant répondu 1 ou 2 à la question 2e (compétences de lecture) au sujet de l'anglais, était donc de 44 sur les 49 étudiants potentiels pour le module, c'est à dire les étudiants de deuxième et troisième années.

De plus, en ce qui concerne la maîtrise de la rédaction, les chiffres étaient de 22 étudiants sur 45 ayant répondu 1 ou 2 à la question Q.2 f.

Par conséquent, tous ces étudiants indiquaient avoir une assez grande expérience en matière de connaissance de la langue, et, notamment, en matière de langue écrite dans le cadre de leur domaine de recherche, ce qui confirmait les éléments trouvés à ce sujet auprès des auteurs ayant travaillé sur la communication scientifique écrite et sur la langue à objectifs spécifiques, cités dans la partie 3.1.5.1 de cette thèse, même si bien évidemment les chiffres obtenus en ce qui concerne la réception étaient supérieurs à ceux obtenus sur le plan de la production, le constat était d'ailleurs le même pour les aptitudes orales, comme on peut le constater si l'on examine les réponses obtenues aux questions a, b, c et d. Il va donc de soi que ce paramètre était un élément important, dont nous devons tenir compte pour la construction du programme pédagogique de nos stages. S'agissant d'étudiants avancés, nous pouvions en effet raisonnablement postuler, au vu de ces chiffres, qu'il n'y aurait pas vraiment lieu de les faire travailler de manière approfondie sur le vocabulaire spécifique de leur domaine et sur son usage, mais que nous pourrions nous concentrer sur les aspects purement oraux de ce vocabulaire – ainsi la prononciation des termes d'origine latine ou grecque dont nous avons vu (chapitre 3, section 3.1.5.1) qu'elle était un paramètre pouvant poser problème aux scientifiques francophones, ou sur le plan rhétorique, sur l'utilisation nécessaire à l'oral de termes structurant la présentation orale et signalant clairement le passage d'une partie à l'autre du discours, que nous avons appelés 'signposts'¹⁰ dans les documents utilisés avec les étudiants (cf. p. 5 du document PowerPoint intitulé '*Preparing the presentation*', annexe 14.4).

¹⁰ Suivant en quelque sorte les recommandations de P. J. Hager et H. J. Scheiber qui mentionnent la nécessité de clairement marquer les transitions (1997 : 90)

Enfin, il faut signaler que la totalité des 49 étudiants de 2^{ème} ou 3^{ème} année de thèse répondaient oui à la question 22 portant sur l'utilité de la mise en place d'un module. Ce chiffre indiquait donc une motivation préalable assez forte quant à ce que nous pouvions leur proposer, et il convenait d'en tenir compte et d'essayer, dans la mesure du possible, de maintenir cette motivation tout au long du dispositif prévu.

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, comme le montrent les réponses à la question 24 (question ouverte), qui leur donnait l'occasion de définir librement leurs attentes¹¹.

L'un des étudiants manifestait ainsi son désir d'acquérir des :

- « méthodes de présentation propres à l'anglais ».

Une des étudiantes, ayant déjà assisté à onze congrès et présenté son travail à sept reprises (soit sous forme de posters, soit en communication plénière), dont trois fois en anglais, – étudiante dont nous pouvons donc raisonnablement penser qu'elle était à même d'évaluer ses besoins en connaissance de cause – , indiquait avoir besoin de :

- « dépasser l'anglais 'littéraire' pour utiliser un anglais efficace et pertinent, permettant de valoriser le contenu de l'exposé sans le dénaturer par le seul aspect de la forme.»

D'autres encore soulignaient leur envie de :

- « fournir une présentation claire »,
- « d'acquérir une aisance dans la communication orale »,

¹¹ La question 24 leur demandait en effet, s'ils avaient répondu 'oui' à la question 22, d'expliquer de quelle(s) façon(s) un module d'aide à la communication scientifique orale en anglais les aiderait ?

ou de renforcer leur :

- « fluidité du discours dans le cadre de communications orales scientifiques ».

Ces étudiants-chercheurs de l'UHP (dont la plupart avaient déjà, nous l'avons vu, une expérience préalable en matière de communication orale), 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 linguistiques. Cette analyse de leurs attentes, au vu du questionnaire, nous semblait donc renforcer les hypothèses pédagogiques mises sur pied à la suite des analyses de ressources existantes effectuées durant la première phase du projet et de la construction de notre cadre théorique (voir chapitre 5, partie 5.1.).

6.2 Méthodologie adoptée :

Les résultats du questionnaire d'analyse des besoins nous permirent donc de mettre au point un programme pédagogique en grande partie axé sur le canal visuel, tant du point de vue des documents qu'allaient avoir à produire les étudiants pour communiquer efficacement (diapositives ou transparents) que du point de vue du travail sur les paramètres non-verbaux (gestes, position du corps...), dont nous avons vu qu'ils pouvaient également relever du canal visuel (cf. Vassallo, 1990 : 23-24). Ce canal, est en effet primordial en matière de communication orale scientifique (cf. parties 3.1.4. et 3.1.5., et partie 5.1.). Ce programme comportait néanmoins également, bien évidemment, des activités faisant travailler la langue, ainsi par exemple, la structure des présentations orales (cf. annexe 14.4, documents PowerPoint '*Performing the Presentation*' et '*Useful Language Phrases*'), et le recours à des marqueurs du discours caractéristiques du genre de la présentation

scientifique orale (cf. p. 111-112), que les anglophones nomment ‘signposts’¹², et qui permettent à l’orateur de signaler à son auditoire les transitions de sa présentation, utilisation de questions rhétoriques...), et, par ailleurs, les aspects dont nous avons vu dans la partie 3.1.5.1 du cadre théorique de cette thèse qu’ils pouvaient poser problème aux scientifiques non anglophones lors des communications orales (prononciation des termes d’origine latine, des chiffres et symboles, des lettres des alphabets romains et grecs utilisés par exemple dans les équations.

Même si le plan des stages intensifs, destiné avant tout à servir de fil directeur aux membres de l’équipe qui intervenaient dans ces stages, ne le laisse peut-être pas transparaître, l’alternance entre deux types d’activité (destinées à attirer l’attention des étudiants sur les codes linguistiques et visuels) et également entre le travail sur la correction (*‘accuracy’*) et le travail sur la fluidité (*‘fluency’*) était fortement encouragée dans le déroulement des stages, afin de traduire, sur le plan pratique, ce que les auteurs consultés au cours de cette recherche nous avaient apporté (voir par exemple : Widdowson, 1978, cité dans la partie 3.1.2.). En effet, comme l’a rappelé J.P. Narcy :

[i] nous semble que si l’apprentissage doit être ancré dans le vécu des apprenants, la langue est d’abord envisagée comme un outil de communication que l’on utilise sans contrainte (la fluidité : *fluency*). Les didacticiens et les enseignants savent néanmoins qu’apprendre une langue est rarement simple, et que la langue est également un système dont il n’est pas aisé de maîtriser les complexités, ce qui justifie un travail de précision (*accuracy*). (1997 : 59)

Même si, comme l’indique cet auteur, nous savions qu’il serait nécessaire d’introduire des activités portant sur la langue et la précision du code linguistique, le contenu des stages cherchait, en effet, plutôt à mettre l’accent sur la fluidité et l’aisance dans la mesure où comme l’a montré S. Thobois, « [l]es priorités d’ [un] auditeur américain, habitué aux critères de qualité scolaire et langagier différents, cherch[eront] une focalisation sur le sens et l’aisance. » (1996 : 91). D’après l’étude

¹² Ainsi par exemple des termes ou expressions tels que : « *To start with, I’d like to look at ...; ...Then/Secondly, ...; my next point will...; to sum up/ in conclusion...* » permettant de clairement indiquer à l’auditoire le passage entre les différentes parties d’une présentation orale.

réalisée par Thobois, en effet, les fautes de grammaire perçues comme graves par les francophones, ne le seront pas pour un auditeur américain, tant qu'elles ne bloquent pas la compréhension du message. Comme le précise en effet M. Perrin à propos du :

statut de l'erreur en langue de spécialité. Nous sommes les premiers, en LSP, à avoir su et voulu distinguer entre erreur rédhibitoire à éradiquer – celle qui barre la route au message– et erreur qui, sans doute fera bondir le puriste ou le grammairien pointilleux, mais qui, de fait, n'a aucune incidence sur l'acte de communication. C'est en langue de spécialité que l'on comprend et accepte le mieux l'idée d'interlangue ; et également le fait qu'il est beaucoup plus préjudiciable à la communication de faire une faute "pragmatique" (cette fois au sens technique), même si la grammaire est correcte (par exemple le jeune chercheur américain qui, en France ou en Allemagne, s'adressera comme on fait chez lui à un savant reconnu qu'il n'avait jamais rencontré en l'appelant d'emblée par son prénom –et qui s'étonnera ensuite de n'avoir pas obtenu la bourse de recherche qu'il sollicitait), alors que le fait de commettre une faute morpho-syntaxique grossière dans un article soumis à publication (du genre *...the machine was *drived ...* sera corrigée automatiquement par le lecteur, sans conséquence dommageable pour qui que ce soit. (1995 : 14)

De plus, comme l'indique H. Walter (2002), les Français sont en général bloqués par la « peur de se tromper », les activités permettant aux apprenants de surmonter cette peur étaient donc indiquées. Enfin, comme l'indique fort justement N. Dawson : «*Our language teaching aim is not to produce native speakers of English but competent non-native speakers of English.* » (2001 : 18). Nos étudiants ayant, d'une part, des besoins bien définis, d'autre part, assez peu de temps à consacrer à leur apprentissage, ces points nous paraissaient importants à prendre en compte. Ils permettent, par ailleurs, de comprendre pourquoi le plan des stages intensif donne peut-être au lecteur l'impression de comporter peu d'activités purement linguistiques. Par rapport à la langue et au choix de ces activités, notre position didactique était donc relativement similaire à celle exprimée par P. Faure (2003 : 12) qui précise que lorsque l'on dispose d'un volume horaire faible il est nécessaire de sélectionner « l'anglais qui est pertinent ».

En outre, du point de vue des informations apportées aux étudiants, qu'elles portent sur le code linguistique ou sur le code visuel, l'équipe avait décidé que l'input apporté aux étudiants lors des stages intensifs reposerait en grande partie sur l'utilisation de documents visuels de plusieurs types. Ces documents avaient en

grande partie été créés spécifiquement pour répondre aux besoins de nos étudiants, car nous n'avions découvert, au cours de la première année du projet (1998-99), aucune ressource de type pédagogique disponible sur le marché nous permettant de remplir les objectifs que nous nous étions fixés. Ces documents pédagogiques nous permettaient donc de faire la synthèse des éléments découverts au cours de l'analyse de ressources effectuée lors de la première phase du projet, tant dans les ouvrages théoriques que dans les guides pratiques d'aide à la communication scientifique orale (qu'ils soient sous forme papier ou sur support Internet) et des éléments observés lors de nos enregistrements de congrès. Les documents comportaient :

- des supports de cours créés par l'équipe, à partir du logiciel PowerPoint, et, dont la présentation s'efforçait de respecter les règles au sujet de l'impact des documents visuels évoquées dans la partie 3.1.6.3. du cadre théorique de cette thèse qui concerne les découvertes récentes en neurosciences¹³. Un soin tout particulier fut en effet apporté, par exemple, au choix des couleurs¹⁴ utilisées pour présenter telle ou telle information, à la taille des caractères, à tout ce qui concourrait donc à la lisibilité des documents que nous souhaitions présenter aux étudiants¹⁵.

¹³ Voir ces documents en annexe, 14.4.

¹⁴ Comme l'indiquent par exemple P. J Hager. and H. J Scheiber, s'il y a lieu de varier les couleurs utilisées dans les documents visuels pour aider le public à mieux comprendre le message (1997 : 164), il importe également d'être conscient de la signification et des implications véhiculées par les couleurs (Op. cit. 171). De plus certaines couleurs seront à éviter, tandis que d'autres pourront apporter une aide spécifique à une partie des membres de l'auditoire : « *Avoid colors that makes reading more difficult for specific audiences. Light greens and reds. Viewers who are red-green colorblind will not see this material. Blue and gray aid dyslexic viewers in reading graphic-based information.* » (ibid).

¹⁵ Il est à noter que ces documents, malgré le soin que nous avons apporté à leur mise au point étaient loin d'être parfaits pour la première année d'expérimentation et que nous fumes amenés à les retravailler pour la deuxième année, après une rencontre avec A. Ginet, maître de conférences en anglais à l'université Stendhal à Grenoble, qui ayant organisé de nombreux stages de formation à la communication scientifique pour le CNRS avait une expérience en la matière bien supérieure à la notre (voir par exemple Ginet, 1994). Nous le remercions d'ailleurs chaleureusement pour l'aide qu'il nous a apporté.

- Quelques ressources évaluées lors de la première phase du projet (la méthode *Professional Presentations* (Goodale, 1998) notamment, composée d'une cassette vidéo abordant les différents points de la communication professionnelle et d'un manuel photocopiable et qui présente l'avantage de pouvoir être utilisée de manière flexible, chaque partie étant indépendante) ;
- des images authentiques filmées lors de conférences : comme je l'ai indiqué au chapitre précédent (note 23, p. 181), nous étions allés filmer plusieurs présentations, lors de congrès scientifiques. L'objectif était double. Il s'agissait, d'une part, tout comme par le biais de l'enquête menée auprès des responsables de laboratoires de l'UHP (cf. introduction, p. 23), d'obtenir une meilleure connaissance des habitudes de communication de chercheurs chevronnés, d'autre part, de récolter si possible des exemples de telle ou telle caractéristique de la communication scientifique orale, pour pouvoir les utiliser lors des stages intensifs. Nous avons donc analysé les communications filmées à l'aide d'un tableau analytique mis au point par l'équipe et comportant les critères suivants définis à la suite de l'évaluation de ressources dans la phase préalable du projet (cf. chapitre 3, section 3.1.4.2, p. 106) :
 - aspects 'verbaux' : volume de la voix, intonation, accent (GB, US, ...), rythme, style (longueur des phrases ...), contenu de la présentation (absence ou présence d'introduction, structuration des différentes parties du discours, liens entre les différentes parties, conclusion ou non...)
 - aspects 'non-verbaux' : lisibilité des documents visuels, contact visuel avec le public, langage corporel (nervosité apparente, gestes de mains...), utilisation (ou non) d'un pointeur, présence ou absence de notes...

- ainsi parmi la sélection d'orateurs que l'équipe avait choisi de montrer aux étudiants, figuraient par exemple un certain nombre de non-anglophones, dont les qualités de communication reposaient davantage sur le non-verbal que sur la langue. Ces 'bons' communicateurs étaient mis en parallèle avec un exemple montrant un anglophone, qui pendant les dix minutes que dura sa communication lors du congrès....resta les bras croisés et les yeux tournés vers le sol¹⁶, à tel point qu'en regardant la présentation on pouvait se demander s'il n'avait pas déposé à ses pieds des notes qu'il était en train de lire !

Bien qu'il soit malheureusement difficile sur un support papier de rendre compte de tous ces documents visuels (dont le lecteur pourra trouver des exemples en version papier en annexe, partie 14.4), on peut néanmoins indiquer, ainsi que les exemples cités le suggèrent, que le but principal de ces différents types de ressources était de convaincre les étudiants, autrement que par des mots, de l'impact du visuel en matière de communication, et, pour ce qui concernait les documents visuels créés par l'équipe afin de transmettre les informations aux étudiants, de mettre en pratique pour nos documents les éléments sur lesquels nous voulions attirer leur attention (taille et forme des caractères suffisamment lisibles¹⁷, accord entre le fond et la forme, couleurs non offensives et utilisées de façon cohérente...).

De façon à les convaincre encore davantage de cet impact, l'équipe avait également décidé, conformément aux hypothèses de travail énoncées au chapitre précédent (*'learning by doing'*, cf. p. 164), que l'exercice principal proposé aux étudiants lors des deux stages serait de leur faire présenter, dans les conditions d'une communication suivie de *'question-time'*, telle qu'elle se déroule généralement en congrès, le sujet de leur recherche aux autres membres du groupe (je rappelle que les

¹⁶ Voir également la note 2 du chapitre précédent à ce sujet.

¹⁷ Ainsi Y. Valiela (entre autres) recommande par exemple d'utiliser des caractères 'sérif' : « *Typefaces with little curlicues or feet (serif faces or fonts) are easier for readers to process, and increase reading speed.* » (2001 : 157)

groupes, pour ces stages intensifs, étaient formés en fonction des spécialités scientifiques des étudiants participants).

Pour cet exercice, il leur fut imposé d'utiliser des supports visuels. Cette condition, primordiale à nos yeux, avait pour but de leur faire prendre conscience que, comme l'a souligné E. Rowley-Jolivet à de nombreuses reprises, pour un locuteur non-anglophone une fonction importante du canal visuel est de l'aider à compenser les éventuelles défaillances de son anglais oral. Il s'agissait donc pour les étudiants de se rendre compte par eux-mêmes¹⁸ de l'efficacité d'une communication s'appuyant sur des documents visuels préparés avec soin, même lorsque l'on ne maîtrise pas totalement la langue dans laquelle on communique. Ils furent, en outre, filmés lors de cet exercice et les enregistrements furent mis à leur disposition dès la fin du stage.

Cette insistance sur l'importance de s'appuyer sur des documents visuels préparés avec soin et en fonction de règles précises¹⁹ sur lesquelles nous attirions leur attention au cours du module, pour y trouver en quelque sorte la 'béquille' nécessaire pour compenser le stress généré par la situation de communication et par les éventuelles lacunes linguistiques, était, en effet, un point crucial dans la conception du module que nous avons mis en place à l'UHP dans le cadre du projet.

¹⁸ Suivant l'approche défendue, par exemple, par Dewey, Claparède et Cousinet, philosophes de l'éducation cités par Breton (2001 : 104-105), voir également citation Dewey, chapitre 5, section 5.1.

¹⁹ Ainsi par exemple le fait qu'il soit préférable pour des documents du type transparents ou diapositives de ne pas justifier le texte à droite pour en améliorer la lisibilité par l'auditoire, nous avait été signalé par A. Ginet (cf. note 15, p. 204) et est également mentionné par P. J. Hager et H. J. Scheiber qui précisent : « *Studies show that text with ragged right margins is considerably easier to read.* » (1997 : 172). De même, l'utilisation de certains caractères est à éviter parce qu'il posent problème pour la lecture (Block, 1996).

6.3 Procédure : la mise en place concrète.

Sans entrer trop dans le détail des plans de cours suivis au cours des deux stages intensifs, qui peuvent être consultés en annexe (14.2 et 14.3), nous allons dans cette partie expliquer d'une part la constitution des groupes, d'autre part les différentes activités proposées aux étudiants et également voir comment elles se justifiaient par rapport aux hypothèses pédagogiques (chapitre 5) et à la problématique de cette thèse (chapitre 4).

6.3.1 La constitution des groupes :

Les groupes furent composés en fonction des spécialités des étudiants de deuxième et troisième années (soit 49 étudiants) ayant déclaré leur intérêt pour la mise en place d'un module d'aide à la préparation aux communications scientifiques en langue anglaise, par le biais du questionnaire rempli lors de la réunion d'information. Quatre groupes différents, correspondant aux domaines de spécialités scientifiques énoncés ci-dessous, furent ainsi constitués, afin de privilégier autant que possible la proximité scientifique des étudiants, dont nous avons vu (section 6.1.1) qu'elle nous semblait nécessaire au bon fonctionnement de certaines des activités prévues (notamment la simulation de présentation orale et le 'question-time' qui suivrait) :

- un groupe 'Mathématique + Informatique' ;
- un groupe 'Automatique + Electronique' ;
- un groupe 'Physique, Chimie du solide...' ;
- et enfin un groupe 'Biologie, Epidémiologie...'

Comme le lecteur peut le constater à l'énoncé des spécialités ci-dessus, même si nous étions conscients que l'amélioration des compétences de nos étudiants passait également par une étude fine de la façon dont les scientifiques chevronnés de

leur domaine communiquaient (tant sur les plans visuels que linguistiques), sur un plan pratique – parce que dans le cadre d’une recherche-action la théorie est toujours assez rapidement confrontée aux réalités du terrain et doit quelquefois s’accommoder de compromis – nous avons du néanmoins recourir à des regroupements assez généralistes, et, le travail et les exemples proposés dans le cadre des stages ont donc été peut-être moins pointus et détaillés que nous ne l’aurions voulu²⁰. Certains auteurs néanmoins considèrent que le fait de faire travailler ensemble des spécialistes de plusieurs disciplines n’est pas forcément un inconvénient :

Il arrive [...] que nous ayons à faire travailler ensemble des spécialistes de plusieurs disciplines : pourvu que la formation soit alors axée sur une compétence transversale, par exemple, la participation à un congrès scientifique international, les résultats, en termes de dynamique, s’enrichissent de la diversité des origines : on en voudra pour preuve la réussite des stages organisés en France (à Grenoble par Alain Ginet, à Bordeaux par nous-mêmes) sur ce thème pour des groupes de chercheurs de toutes filières scientifiques du Centre national de la recherche scientifique, CNRS. (Perrin, 1995 : 12, note 40)

Les étudiants furent contactés fin décembre 1999²¹ par un courrier électronique leur précisant le groupe auquel ils seraient rattachés, ainsi que la date et le lieu choisis pour le premier stage intensif de ce groupe. D’autre part, le courrier leur rappelait également qu’ils devaient préparer, pour la troisième séance du stage (qui comptait 5 séances de 3 heures), une présentation orale d’environ dix minutes, suivie de cinq minutes de ‘question-time’ sur : soit leur sujet de thèse, soit un sujet qu’ils seraient amenés à présenter lors d’un prochain colloque (ce point avait déjà été

²⁰ La spécialisation et le travail détaillé sur les habitudes de communication de tel ou tel domaine (ainsi par exemple, le fait que l’utilisation du logiciel PowerPoint soit encore assez peu répandu en Mathématiques, et que les mathématiciens lui préfèrent encore les démonstrations à la craie plus ‘spontanées’ et vivantes, d’après ce que les spécialistes du domaine concerné et notamment le directeur de l’école doctorale IAEM, nous ont indiqués) ne sont donc pas apparus du point de vue des documents proposés à l’ensemble du groupe, mais plutôt au moment de l’individualisation qui intervenait lors des séances de ‘feedback’.

²¹ La réunion d’information ayant eu lieu début décembre et le premier stage intensif étant prévu pour se dérouler fin janvier.

mentionné lors de la réunion d'information pour donner aux étudiants suffisamment de temps pour bien se préparer à cette présentation).

Sur les 49 étudiants initialement intéressés par la mise en place du module, c'est-à-dire ayant fait, à la fois, l'effort de participer à la réunion d'information, et celui de remplir le questionnaire²², 22 ne purent finalement suivre le premier stage pour des raisons diverses (par exemple, le manque de disponibilité, pour ceux d'entre eux assurant des fonctions de moniteurs ou d'ATER, voir à ce sujet le chapitre 8 pour plus de précisions).

Ces défections nous ayant été signalées tardivement (quelques jours seulement avant le début du stage pour la plupart) la décision fut prise par l'équipe (en accord avec le directeur de l'école doctorale IAE + M) de garder néanmoins la répartition en 4 groupes. 26 étudiants seulement furent donc présents au premier stage, lors de la première année d'expérimentation. Néanmoins, en contrepartie aux inconvénients inhérents à ce problème d'ordre logistique auquel nous avons été confrontés, on peut souligner que ces étudiants purent bénéficier de conditions de travail quasi optimales en matière d'expression orale, de par la taille réduite des groupes. D'autre part, cette petite taille des groupes par rapport à ce que nous avions prévu (si tous les étudiants avaient pu assister au stage, l'effectif aurait dû être de 12 étudiants par groupe) eut un autre effet positif, puisqu'elle nous permit également de consacrer davantage de temps aux 'performances' orales de chacun des étudiants et au 'feedback', et d'être moins 'serrés' au niveau du minutage du stage, que nous ne l'aurions été si les groupes avaient eu la taille prévue.

Il est donc intéressant de souligner que ce qui apparaît au premier abord comme une contrainte externe, dont nous avons vu qu'en matière de recherche-action il fallait bien évidemment tenir compte (voir le chapitre 2 à ce sujet), a peut-être en réalité permis d'éviter un problème de gestion du temps, dû à notre manque d'expérience en la matière, dans le cadre de ce premier stage intensif.

²² Sachant que cela les engageait, en quelque sorte, à participer à l'expérimentation, puisque nous le leur avons indiqué au cours de la réunion d'information.

6.3.2 Les activités pédagogiques :

Dans cette section, après avoir rappelé les principes sur lesquelles reposaient la conception des activités, je détaillerai quelques exemples parmi les tâches proposées aux étudiants pendant les deux stages intensifs, afin d'illustrer l'approche pédagogique adoptée, telle qu'elle a été exposée au point 6.2 de ce chapitre, et construite, bien évidemment, à partir des hypothèses exposées au cours du chapitre 5.

En outre, afin de permettre au lecteur d'avoir une vue synthétique des deux stages et du travail proposé aux étudiants, un tableau résumant l'ensemble des activités proposées au cours de ces stages, ainsi que les durées approximatives de chacune de ces activités, sera présenté.

6.3.2.1.Principes

Les activités proposées au cours des stages intensifs (voir annexes 14.2 et 14.3 pour le détail du déroulement des stages, et, également les chapitre 7 et 8 pour l'évaluation de la totalité de ces activités et l'analyse de cette évaluation) étaient essentiellement de deux ordres :

- D'une part, des activités centrées sur la langue et correspondant aux problèmes 'classiques' rencontrés par les scientifiques lorsqu'ils s'expriment oralement en anglais²³. Ces exercices, ou activités

²³ Pour la mise au point et le choix de ces activités mon expérience, ainsi que celle d'une autre collègue très active dans le projet, P. Collin-Metzger, auprès des élèves ingénieurs de l'ESIAL (Ecole Supérieure d'Informatique et d'Applications de Lorraine) qui au cours de leur dernière année d'étude sont amenés à présenter en anglais les résultats de leur projet industriel devant un jury composé de l'industriel ayant proposé le projet, d'enseignants chercheurs scientifiques et de leur enseignant(e) d'anglais nous avaient bien évidemment grandement aidé. L'ESIAL ayant des partenariats avec de nombreuses firmes ou organismes internationaux, tels que par exemple EADS (European Aeronautic Defence and Space Company), le CERN (Centre Européen de Recherche Nucléaire) ou le NIST (National Institute of Standards and Technology), organisme fédéral américain, la crédibilité tant scientifique qu'internationale de la plupart de ces projets ne fait en effet aucun

linguistiques, avaient été prévus par l'équipe qui avait soit décidé d'utiliser des exercices existants lorsque c'était pertinent et possible (ainsi certains des exercices concernant la prononciation du 'i' venant du CD ROM '*Pronunciation Power*' utilisés lors du stage 1, ou bien encore certains exercices sur la prononciation des chiffres tirés de la méthode '*Speaking clearly*' proposés lors du stage 2) soit créé des exercices²⁴ lorsque aucune ressource semblant correspondre aux besoins de nos étudiants n'existait. Cependant, ni la place exacte de ces activités au cours du déroulement du module, ni leur maintien, n'étaient bien entendu figés. Leur mise en place dépendait des lacunes que nous allions détecter chez nos étudiants au cours des stages. Ainsi, par exemple, pour préciser ce que nous entendions par 'activité linguistique', on peut se référer au point 7 du plan du stage intensif 1. A ce moment du stage, nous avions en effet prévu d'introduire deux fiches de travail créées par l'équipe et portant sur la prononciation de la lettre 'i' et de la terminaison 'ed'. Ces deux prononciations sont en effet habituellement difficiles à maîtriser par les francophones, et, peuvent donner lieu à des difficultés de compréhension de la part de l'auditoire lorsque les erreurs concernent des termes clés du discours. Ces fiches de travail, élaborées

doute. Ceci nous a ainsi permis au fil des années de confronter notre expérience pédagogique avec les réalités concrètes des terrains techniques et scientifiques internationaux au plus haut niveau, et de rencontrer de nombreuses personnalités scientifiques de premier plan, ainsi par exemple, en décembre 2002, R. Caillau l'un des 'inventeurs' du World Wide Web (Gillies et Caillau, 2000). De plus, l'étude attentive des extraits de communications scientifiques orales que nous avons filmées et dont les orateurs étaient des non anglophones (cf. p. 181), avait permis de compléter cette expérience et de la confirmer. Ainsi par exemple, nous avons constaté que même des orateurs ayant un assez bon niveau de langue général (ce qui est en majorité le cas de nos étudiants d'ESIAL), éprouvent très souvent, dans le feu de l'action et sous l'effet du stress, des difficultés quant à la prononciation des chiffres et des abréviations (très nombreuses dans leur spécialité). D'autre part, un certain nombre de problèmes de compréhension de la part de l'auditoire sont récurrents du fait d'une mauvaise prononciation des mots-clé du domaine. Il y avait donc lieu, dans le cadre de notre dispositif, de prévoir et de proposer un travail sur cet aspect.

²⁴ Par exemple des exercices de transcription de chiffres et équations mathématiques et chimiques, conçu avec le logiciel 'A Vos Oreilles', créé au CRELENS et que j'ai présenté au congrès RANACLES de Poitiers en 1998, étaient prévus lors du stage 2.

en tenant compte de l'expérience de quelques enseignants de l'équipe auprès d'étudiants avancés, comme l'indique la note de bas de page n°23 (p. 211-212), comportaient trois éléments principaux : d'une part, un rappel des prononciations de ces lettres illustré par trois termes simples, dont la prononciation était connue des étudiants²⁵. Ce rappel était accompagné de la prononciation de la lettre dans ces termes, transcrite à l'aide de l'alphabet phonétique international ; d'autre part, ces fiches de travail comportaient une série d'exemples de mots à classer par prononciation et enfin un exercice de déduction des règles de prononciation²⁶, d'après la classification de ces mots. Il faut noter que ces fiches de travail ou exercices étaient également disponibles en Médialangues pour que les étudiants puissent éventuellement les retravailler, si nécessaire. La 'version Médialangues' de ces exercices, dont l'existence était signalée aux étudiants en fin de stage intensif, était elle sous forme de CD Rom sonorisé, réalisé par l'équipe avec le concours de lecteurs anglophones et permettait aux étudiants, s'ils le souhaitaient, d'entendre les mots à classer. En outre, cette version avait été enrichie à la fois du point de vue du nombre d'exemples proposés pour chacune des prononciations, et, également, par l'ajout d'exemples et d'exercices bâtis sur le même modèle et portant sur une prononciation traditionnellement réputée difficile pour les francophones (voir Narcy, 1990 : 30, Ginet 1997 : 36), à savoir la prononciation du 's' final.

- D'autre part, des activités et apports d'informations centrés sur toute une série d'éléments autres que linguistiques (travail sur la gestuelle, l'utilisation des outils de communication, la façon de présenter les informations dans un transparent²⁷...). Ces activités étaient placées au

²⁵ Ainsi pour le 'i' les termes étaient *little, five et girl*.

²⁶ Intitulé 'Try to deduce the rules: how is 'i' pronounced when it is followed by' et suivi de divers exemples tels que : 'a double consonant or two consonants ?'.

²⁷ Ainsi, par exemple, une information qui peut paraître simpliste comme le fait de présenter ses diapositives de façon horizontale, à la fois pour des raisons pratiques – étant donné que la plupart des écrans sont horizontaux – et pour des raisons qui relèvent de la façon dont l'œil humain

début du stage intensif 1, qui comportait donc, comme nous l'avons déjà précisé, 5 séances (de 3 heures chacune, soit un total de 15 heures), afin de laisser aux étudiants le temps, si nécessaire, de modifier certains éléments de leurs présentations prévues pour la séance 3.

6.3.2.2. Tableaux résumant les activités des stages

Lors des stages intensifs, les activités suivantes étaient proposées aux étudiants²⁸ (voir page suivante) :

perçoit les informations qui lui parviennent, doit être signalée aux étudiants. Tous n'adoptent pas en effet, spontanément ce format, et, comme notre expérience nous l'avait montré, certains choisissent quelquefois le format vertical (probablement par analogie avec la feuille de papier) avec les conséquences désastreuses pour la réception par le public que l'on devine. En outre, sans information préalable sur la conception des documents visuels la plupart des étudiants tombent dans les travers des 'débutants' en matière de communication orale et veulent inclure trop d'informations dans leur documents visuels, réduisant quelquefois tellement pour ce faire la taille des caractères, que le document en devient quasi illisible.

²⁸ Pour plus de précisions concernant le détail de ces activités et leur répartition au cours du stage, voir les annexes 14.2 et 14.3.

Stage 1 (janvier) :

Activités	Temps approximatif prévu
Présentation rapide de soi	1 ou 2 mns / étudiant
Présentations PowerPoint : Preparing the presentation/ Performing the presentation/ Useful language phrases ²⁹	
Document vidéo : extrait de la méthode “Professional Presentations”	
Document écrit sur les présentations : mis au point par l’équipe et lu ³⁰ et commenté par les étudiants.	
Simulations	Environ 10 mns / étudiant
Question-time	Environ 5 mns/ étudiant
Corrections des simulations	Environ 2 heures
Prononciation (travail sur ‘erreurs fréquentes’ + sur alphabet phonétique ³¹ + accentuation)	Environ 2 heures
Chiffres (rappel + équations + symboles)	Environ 1 heure
Mini-talks	Environ 5 mns pour chaque

²⁹ Ce document PowerPoint, décomposé en plusieurs parties : *‘the introduction/ the presentation itself/ the visuals/ the conclusion/ Question-time’* nous permettait de signaler aux étudiants les différents éléments rhétoriques (marqueurs de discours/‘signposts’, questions rhétoriques, structures dramatiques...) habituellement utilisés par les scientifiques chevronnés pour marquer les différents étapes ou parties de leur présentation orales (cf. p.111-112, 199, et 201-202).

³⁰ H. Trocmé-Fabre signale en effet que : « La lecture à haute voix fait intervenir quatorze zones cérébrales : sept dans chaque hémisphère. Il s’agit donc d’une activité cérébrale très *riche*. » (1987 : 205 ; c’est l’auteur qui surligne)

³¹ Afin de permettre aux apprenants de pouvoir prononcer correctement un mot inconnu, nous avons en effet décidé de les initier à l’alphabet phonétique international (API), ce qui nous semblait être un bon moyen pour leur donner une garantie d’autonomie future pour une oralisation correcte de termes nouveaux.

Stage 2 (juin) :

Activités	Temps approximatif prévu
exercices d'expression spontanée, bilan rapide	1 ou 2 mns / étudiant
exercices d'expression spontanée, (Mini-talks)	Environ 5 mns pour chaque
précisions grammaticales (à partir de questions posées par étudiants entre les deux stages ³²)	Environ 1 heure
informations sur les communications orales, exemples d'introductions et de conclusions (doc vidéo réalisé à partir extrait conférence + présentations)	Environ 2 heure
simulations de communications	Environ 10 mns / étudiant
'question-time'	Environ 5 mns/ étudiant
correction	Environ 2 heures
exercices de remédiation prononciation (travail à partir dictionnaires suivant erreurs étudiants)	Environ 1 heure
exercices de remédiation, chiffres (à partir de 'Speaking Clearly' + projets 'A Vos Oreilles')	Environ 1 heure

6.3.2.3. Exemples

Je ne reprendrai pas ici la totalité des exercices proposés aux étudiants dans le cadre des deux stages intensifs, dont certains ont déjà été évoqués en détail dans la section 6.3.2.1 et dont le lecteur pourra trouver le titre dans les plans des stages en annexe (14.2 et 14.3), mais essayerai plutôt de donner des exemples illustrant les principes décrits précédemment. Ainsi, concernant les documents PowerPoint créés par l'équipe dans le cadre du module, je me contenterai d'en détailler un, pour éviter

³² Afin d'individualiser le plus possible l'aide apportée, nous avons en effet demandé aux étudiants, en fonction de ce qui avait été fait au cours du stage 1 de nous communiquer par mail leurs demandes en matière de points qui leur posaient en général problème et sur lesquels ils souhaitaient avoir un éclaircissement. Lors de la 1^{ère} année d'expérimentation, l'un des points signalé par plusieurs étudiants fut l'expression de l'appartenance (cf. point 8 du stage intensif 2, annexe 14.3).

de rendre la lecture trop fastidieuse, mais le lecteur pourra, s'il le souhaite, consulter trois des documents créés pour le stage intensif 1, en annexe de cette thèse (voir 14.4).

Le document intitulé '*Preparing the Presentation*', par exemple, projeté aux étudiants pendant la première demi-journée du stage intensif était construit de façon à respecter les règles de lisibilité optimum (couleur de fond d'écran non offensive, taille et formes des caractères utilisés, mise en forme des pages...), éléments constitutifs du code visuel signalés comme très importants pour faciliter la réception du message par l'auditoire – dont nous avons vu au chapitre 3, qu'il s'agissait d'un paramètre essentiel à la communication orale scientifique – par A. Ginet (1994), par exemple qui indique, à propos de la couleur, qu'elle « mériterait à elle seule un, voire plusieurs ouvrages[...] ne peut être utilisée en aveugle, simplement pour faire joli. » (Op. Cit. : 9). Cette importance de la couleur est également signalée par plusieurs sites Internet consultés au cours de la phase préparatoire à cette recherche-action³³ et par plusieurs des auteurs de 'guides de la communication scientifique orale' mentionnés au chapitre 3, dont M. Davis qui précise qu'un mauvais choix de couleurs peut être « *detrimental to communication.* » (1997 : 140).

De plus, chaque fois que possible nous avons inclus dans les diapositives des images illustrant l'idée développée. En outre, ce document contenait une diapositive (diapositive 7) d'une couleur généralement qualifiée de positive (jaune vif), destinée à la fois à dynamiser les étudiants à ce moment précis du diaporama, et également à attirer leur attention sur les concepts clés énoncés dans cette diapositive ('*Use a monolingual dictionary (or ask a native) to check: –the exact meaning of the words you use –the pronunciation of key words (and practice!) / Write keywords (not whole sentences) / Rehearse (at least twice) in front of colleagues / Timing is crucial*'). La dernière information, portant sur la notion de 'minutage' essentielle en matière de communication orale, était, en outre, renforcée par l'utilisation d'une petite animation à laquelle s'ajoutait un son, éléments qui peuvent paraître simplistes,

³³ Voir par exemple <http://www.mew.edu/cellbio/colorvision/introduction.html>, ou bien <http://www.colormatters.com/optics.html>, consultés en février 2003.

mais qui nous permettaient d'illustrer, autrement que par des mots, cette notion essentielle que nous souhaitions mettre en avant à ce moment-là du stage.

En outre, l'apport d'informations sur les présentations scientifiques orales véhiculé par les documents PowerPoint, était repris, mais sous des formes différentes pour éviter de réduire le degré de motivation des étudiants (cf. Ginet : 1997 et Trocmé-Fabre : 1987). Nous utilisons en effet des documents vidéo extraits de la méthode précédemment mentionnée, *Professional Presentations* (Goodale : 1998) ; parmi ces extraits le document intitulé 'A bad dream', dans lequel un anglophone accumule tellement d'erreurs de communication³⁴ qu'il en devient comique, faisait office de stimulus comportant un élément ludique³⁵, ce qui n'a d'ailleurs pas manqué de faire réagir positivement les étudiants de ces groupes pilotes. Il a permis de relâcher momentanément la tension (variable affective) et de conforter les étudiants dans un climat général d'apprentissage « aussi peu agressif que possible » (Springer, 1996 : 97). D'autre part, ces informations étaient également transmises par le biais d'un document écrit, élaboré par l'équipe ayant travaillé sur le projet et intitulé '*Scientific Presentations*' (voir plan stage 1, annexe 14.2, cf. note 30, p. 215).

L'utilisation de ces différents types de supports, pour transmettre les informations aux apprenants, avait pour objectif de nous permettre d'être en accord avec les éléments mentionnés par les auteurs cités dans le cadre théorique de cette thèse (notamment dans les parties 3.1.6.2 consacrée à la motivation et 3.1.6.3 au fonctionnement du cerveau) et donc de renforcer l'acquisition de l'input, tout en évitant la répétition à l'identique, dont l'impact pédagogique semble être quasi nul comme l'indique H. Trocmé-Fabre (voir citation 1987 : 76, mentionnée au point 5.1 par exemple) qui souligne, dans le même ouvrage :

³⁴ Telles que, par exemple, tourner le dos au public pour lire ses transparents qui sont d'ailleurs écrits avec des caractères tellement petits que personne ne peut les lire, lire d'une voix monocorde sa présentation rédigée dans un style écrit, oublier de vérifier que le rétro-projecteur est allumé avant de projeter ses documents, etc.

³⁵ « En vérité, le cours de langue de spécialité est, [...] un espace de liberté où l'humour a toute sa place. Le défi ludique étant l'un des moteurs les plus forts de l'activité tant physique que cérébrale [...] » (Perrin, 1995 : 12)

Expliquer vingt fois de suite la *même* chose, de la *même* façon (oralement ou en démonstration, par écrit) est non seulement inutile mais bloque la prise et le traitement de l'information *car le canal d'accès s'est fermé* chez certains apprenants. (1997 : 176 ; C'est l'auteur qui surligne).

D'autre part, pour éviter, par exemple, la notion de contrainte dont parle J. P. Narcy (1997 : 59), l'activité qui correspond au point 3 du plan du stage intensif 2 : 'Refaire travailler phonétique et intonation à partir de mots ayant posé problème au cours du premier stage et dictionnaires unilingues.' était proposée à la demande des étudiants et non pas de façon artificielle, mais en fonction des erreurs relevées par l'enseignant, au cours des différentes activités où les étudiants prenaient la parole, ainsi, par exemple, les activités de 'mini-talks' évoquées plus loin dans ce chapitre. Il s'agissait donc :

- d'une part de favoriser l'individualisation (cf. 3.1.6.4), puisque chaque étudiant était invité à chercher la transcription phonétique des termes qui lui avaient posé problème,
- d'autre part, du point de vue de la remédiation (cf. 5.1), d'inviter les étudiants à reprononcer ces termes.
- Enfin, d'inviter les étudiants à s'approprier la manipulation de l'alphabet phonétique, abordé au cours du stage 1, pour leur permettre ultérieurement de se servir à nouveau de cet outil.

Un travail sur la prononciation nous paraissait en effet doublement nécessaire dans le cas de nos étudiants : comme je l'ai mentionné au chapitre 3 (cf. note 11), une mauvaise prononciation des mots-clé est en effet l'un des obstacles à une bonne communication, signalé même dans le cas des anglophones. En outre, du fait de l'origine latine de la plupart des mots-clé scientifiques, ces termes posent un problème particulier supplémentaire pour les francophones (proximité avec la langue maternelle). Il importait donc de mettre en place des activités permettant aux étudiants de développer une stratégie les aidant à résoudre leurs problèmes en ce

domaine, y compris ultérieurement lorsqu'ils auraient à préparer une présentation orale seuls.

De plus, afin d'éviter l'ennui que pourrait générer ce type de recherche dans le dictionnaire s'il était proposé de façon extensive, l'activité n'était pas proposée en un seul bloc, mais par petites touches, au cours du déroulement du stage.

En outre, même si certaines des activités portaient sur la précision et le code linguistique, comme nous venons de le voir, le contenu des stages cherchait plutôt à mettre l'accent sur la fluidité et l'aisance (cf. Thobois, 1996). Comme l'a rappelé en effet M. Perrin, en mentionnant « la seule approche pédagogique valable lorsqu'on s'adresse à des apprenants non spécialistes de l'étude de la langue », « il n'est pas question d'imposer à un tel public des cours uniquement fondés sur des phénomènes de langue ; explications grammaticales et élucidations lexicales ne viendront, on l'a dit, qu'en réponse à un vrai désir de savoir *hic et nunc*. » (1995 : 7)

De plus, dans les deux cas (qu'il s'agisse d'activités portant sur la précision ou sur la fluidité), et, ceci, au cours des deux stages intensifs, les activités étaient prioritairement interactives³⁶ et l'enseignant responsable de la séance devait s'efforcer de donner le plus possible la parole aux étudiants pour éviter toute impression de 'transmission-réception' passive. Notre souhait était en effet que les étudiants prennent progressivement conscience du fait que :

[I]a communication n'est pas une simple exécution d'un code et de règles prêtes à l'emploi, qu'elles soient linguistiques ou sociales, mais la mise en œuvre, chaque fois originale, de moyens et de capacité dont les moyens verbaux font partie. (Springer, 1996 : 172)

³⁶ Par ce terme, utilisé dans un sens proche de celui défini par D. Bailly (1998b : 135), je souhaite mettre l'accent sur le fait que, dans la majeure partie des cas, les activités étaient adaptées par l'enseignant aux apprenants qu'il avait en face de lui, et, en fonction des réactions (positives ou négatives) de ces apprenants par rapport à l'activité. Même si le plan des stages était le même pour tous les groupes, il ne s'agissait donc bien évidemment que d'une trame servant de support, et en réalité, ni l'ordre ni la durée, ni même le maintien de telle ou telle activité, n'étaient forcément les mêmes dans tous les groupes.

Ainsi l'une des premières activités du stage intensif de janvier (voir plan cours stage 1, annexe 14.2) que nous avons appelée : '*Ask them to introduce themselves rapidly*' avait pour objectif d'une part, de faire jouer une part active aux étudiants en leur donnant la parole dès que possible, et par là même de leur faire prendre conscience, dès le départ, que l'amélioration de leurs compétences passait nécessairement par une pratique la plus intensive possible, afin d'améliorer la fluidité de leur discours et de pallier de la sorte les difficultés traditionnellement rencontrées par les francophones signalées par certains auteurs cités dans le cadre théorique de cette thèse (voir notamment dans la partie 3.1.4.2 Geoffroy 1998, et Walker 2002); et d'autre part, de permettre aux enseignants de sérier le plus rapidement possible le 'niveau', les lacunes, et les éventuelles réticences par rapport à la prise de parole en groupe de ces étudiants et de leur proposer des moyens adéquats d'y remédier.

Les activités appelées '*rapid simulation activities*' ou '*mini-talks*', activités destinées à ne pas durer plus de cinq à dix minutes³⁷, étaient introduites le plus souvent possible entre les activités principales des stages intensifs. Elles avaient un objectif relativement similaire (favoriser l'aisance et la fluidité avant tout, ainsi que la spontanéité comme le recommande, par exemple J. P. Narcy, 1997 : 59, voir citation page suivante), mais comportaient en plus un paramètre qui nous semblait essentiel à la pratique que nous souhaitions mettre en place, à savoir l'élément de surprise et de déstabilisation – dû au fait que ces activités étaient tirées au sort et portaient sur des sujets variés, et quelquefois surprenants pour les étudiants³⁸ – qui pouvait correspondre au type de situation auxquels ces étudiants auraient à faire face au moment des questions qui suivent généralement une communication orale, lors d'un congrès scientifique (cet exercice est en effet réputé être particulièrement

³⁷ Quoique, bien évidemment, en fonction des réactions au sujet lancé, il soit arrivé que ces activités durent jusqu'à environ 20 minutes, lorsque la majorité du groupe était passionné par le thème et avait envie d'intervenir pour donner son opinion.

³⁸ Ainsi, par exemple, les sujets, très divers, allaient de *Alzheimer's disease* à *Xenotransplantation*, en passant par *the Internet*, *Legalising marijuana*, ou bien encore *Pollution*, pour n'en citer que quelques-uns.

difficile pour les chercheurs, voir par exemple Banks, 1999), les entraînant ainsi à la prise de parole spontanée.

L'activité 'pivot' des stages intensifs, '*Mini presentation with OHPs or PowerPoint slides by each student of either the subject of their research for PhD or of the presentation they have to prepare for a future conference. (max. time : 10 mns)*', suivie d'une période de 'question-time', activité filmée au cours du stage intensif 1, afin de permettre aux apprenants d'analyser eux-mêmes plus tard leur propre performance, était potentiellement très riche sur le plan pédagogique :

- Elle était destinée à servir de base au travail de remédiation individualisé mis en place dans la suite du module, qu'il s'agisse de remédiation linguistique ou communicationnelle (cf. 5.1 pour la définition du terme).
- Elle permettait de montrer concrètement aux étudiants l'avantage qu'ils auraient à se servir des outils dont nous leur avons recommandé l'utilisation, à savoir les outils permettant d'utiliser le code visuel (voir parties 3.1.5.3 et 3.1.6.3 et partie 5.1), pour pallier leurs éventuelles défaillances linguistiques.
- En outre, cette activité donnait lieu à un double feedback, quasi immédiat, puisqu'elle était suivie d'une évaluation/correction portant sur différents aspects (contenu/ techniques de communication/ langue) à la fois par l'enseignant et par les pairs (puisque'une des 'tâches' données aux autres étudiants pendant les présentations était à la fois de prendre des notes pour pouvoir poser des questions pertinentes et également de remplir une grille d'évaluation). Suivant les groupes et leurs préférences, cette correction ou 'feedback' était faite soit après chaque présentation soit après la totalité des présentations du groupe.

En effet, la nécessité de fournir aux apprenants, notamment après les activités de ce type, où ils se sont concentrés essentiellement sur le contenu de leur

discours, une correction a bien été rappelée par J.P. Narcy, lorsqu'il aborde ce qu'il appelle la « **phase 3 (communication)** » :

Elle implique des activités de production spontanée, aussi naturelle que possible, où une focalisation sur le sens (le contenu) est nécessaire (fluidité), comme le sera un appel à la créativité de l'apprenant.

Dans la mesure où en abordant cette phase, l'apprenant aura le sentiment que son savoir déclaratif est en place, une correction a posteriori de ses énoncés devra lui être fournie. Dans l'état actuel des équipements, cette correction ne peut être accomplie par une machine. (1997 : 59)

Enfin, pour insister encore davantage sur la richesse de cette activité que nous avons qualifiée de pivot parce qu'elle permettait aux étudiants de passer d'une phase de réception à une phase d'action, il faut souligner également que, par le biais de l'enregistrement vidéo qui en était fait, les étudiants avaient la possibilité, lors de la première année d'expérimentation³⁹, de re-visionner leur performance entre les deux stages intensifs et, ainsi, de l'analyser, pour pouvoir éventuellement modifier leurs pratiques. Nous les invitons, en effet, à venir emprunter la cassette vidéo et à retravailler, soit en Médialangues, soit chez eux, à partir de cet enregistrement les points qui auraient posé problème.

6.4. Synthèse.

Notre objectif, lors de la conception et de la mise en application des programmes pédagogiques des deux stages, était donc, nous l'avons vu au cours de ce chapitre, d'être le plus possible en accord avec le cadre théorique construit au cours de la recherche et décrit au chapitre 3, et avec les éléments constitutifs de la communication scientifique orale en anglais tels qu'ils ont été analysés dans ce cadre, et, également, de répondre aux besoins décelés chez ces étudiants à travers leurs réponses au questionnaire distribué lors de la réunion d'information, pour

³⁹ Suite aux résultats obtenus par le biais du questionnaire bilan de fin de module en juin 2000, la formule fut légèrement modifiée (voir le chapitre 8) et l'utilisation des enregistrements vidéos des performances orales des étudiants fut donc différente lors de la deuxième année d'expérimentation.

faciliter le développement ou l'amélioration de leurs compétences communicatives par ce biais.

Ayant abordé au cours de ce chapitre la procédure adoptée, tant au niveau de la constitution des groupes, que de celui de la construction des activités pédagogiques, nous allons donc maintenant, dans le prochain chapitre, nous pencher sur les résultats obtenus au cours de la première année d'expérimentation, puis dans un deuxième temps sur les résultats obtenus au cours d'une seconde année d'expérimentation, au cours de laquelle une formule modifiée avait été mise en place, pour remédier à certains problèmes constatés à l'issue de la première année, conformément à la démarche de recherche-action adoptée pour ce travail.

Chapitre 7 :

Résultats.

Dans ce chapitre, consacré aux résultats des expérimentations mises en place à l'UHP dans le cadre du projet 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise', seront détaillés les résultats obtenus par le biais de deux séries de questionnaires-bilans mis au point par l'équipe.

Ces deux questionnaires (voir chapitre 5, partie 5.3.2., et annexes 14.4 et 14.5) furent en effet distribués à chaque groupe de doctorants au cours du module qui leur était proposé (un à la fin de chaque stage intensif), et, ceci, lors de deux années successives. Cette section de la thèse portera donc, d'une part, sur les résultats obtenus au cours de la première année d'expérimentation, en 1999-2000 ; puis, dans un deuxième temps, seront détaillés également les résultats obtenus à l'issue d'une seconde année d'expérimentation, en 2000-2001, année au cours de laquelle, pour tenter de répondre aux manques constatés à la suite de l'analyse des résultats obtenus à l'issue de la première année d'expérimentation, et ceci en conformité avec la méthodologie de recherche-action adoptée, une formule modifiée fut mise en place¹. Enfin, afin de permettre au lecteur d'avoir une vue globale des résultats de l'évaluation des activités proposées au cours des stages intensifs, une synthèse des résultats combinés des deux années sera proposée pour le premier stage intensif, puis une comparaison de quelques résultats marquants obtenus grâce au questionnaire bilan module à la fin des deux années d'expérimentation, qui correspondent en effet à la phase durant laquelle notre projet était encore totalement en phase d'innovation².

¹ La modification apportée au système, intitulée 'goutte à goutte' sera décrite en détail dans la section 8.2.2.1 du chapitre suivant.

² Ce qui n'est plus exactement le cas à l'heure actuelle, puisque comme nous le verrons dans le prochain chapitre, le dispositif est maintenant proposé de façon quasi systématique lors de

7.1. La première année d'expérimentation

Comme je l'ai expliqué au chapitre 5 (voir notamment à ce sujet la partie 5.3.2., qui, par rapport au système de guidage proposé dans son ensemble, décrit les objectifs et la conception de ces questionnaires) deux questionnaires-bilan, distribués lors des moments-clés du module pilote – c'est-à-dire à la fin du premier stage intensif, et à la fin du deuxième – devaient permettre à l'équipe de tester ses hypothèses pédagogiques, et éventuellement (en fonction des résultats obtenus et des commentaires et suggestions apportés par les étudiants), de réfléchir aux modifications à envisager lors de la mise en place de formations pour l'ensemble des Ecoles Doctorales de l'UHP, ce qui était l'objectif du projet 'Préparations aux communications scientifiques orales en langue anglaise'. Ces deux questionnaires étaient donc des éléments pivots du processus de recherche-action mis sur pied.

7.1.1. Questionnaire bilan-stage 1

A l'issue du stage intensif proposé en janvier 2000, 26 étudiants remplirent le questionnaire bilan. Ce chiffre, qui, à une ou deux exceptions près (certains étudiants, pour des raisons que je détaillerai au chapitre 8, furent absents à l'une ou l'autre des séances), correspond au nombre d'étudiants ayant suivi ce stage intensif dans sa totalité (d'une durée de quinze heures, réparties sur deux jours et demi lors de la première année d'expérimentation, soit 5 séances de 3 heures) est bien évidemment à contraster avec le chiffre de 49, qui correspondait au nombre d'étudiants s'étant déclarés intéressés par la mise en place d'une telle formation et désireux d'y participer, lors de la réunion de décembre 1999. Cette inadéquation, entre la volonté des étudiants de participer à une formation – exprimée à travers leur participation à la réunion d'information et leurs réponses au questionnaire d'analyse des besoins distribué lors de cette réunion (voir chapitre précédent, partie 6.1.) –, et

chaque nouvelle rentrée universitaire aux étudiants de l'école doctorale IAEM, et a également été introduit depuis l'année 2001-2002 dans le cadre d'une nouvelle école doctorale.

leur participation réelle, est un des points qui a posé problème aux membres de l'équipe, et sur lequel je reviendrai dans le chapitre suivant pour tenter d'en comprendre les raisons.

Le questionnaire (voir annexes, partie 14.5) était subdivisé en deux grandes parties (rappel : voir le chapitre 5, partie 5.3.2. pour comprendre les objectifs des questionnaires par rapport au dispositif) :

- La partie 'A. Contenu' portait sur les activités ou types d'exercices proposés, leur utilité et le temps qui leur était consacré. Cette partie comportait les 5 questions ou rubriques générales suivantes : 'Exercices d'expression spontanée', 'Information sur les communications orales', 'Simulation de communications + question-time', 'Correction des simulations', et 'Exercices de remédiation'. Chacune de ces questions était en outre elle-même subdivisée en plusieurs sous parties, correspondant au nombre d'exercices contenus dans chaque question générale (soit 10 'sous-questions' auxquelles venaient s'ajouter à chaque fois une question portant sur le temps consacré aux activités).
- La partie 'B. Répartition du temps' portait sur le volume horaire du stage intensif et sur la façon dont nous avons organisé le stage, en ce qui concerne la gestion du temps.

D'autre part, tant après chaque question de la partie A 'contenu', qu'à la fin de cette partie, et également à la fin de la partie B, les étudiants étaient invités à nous transmettre les commentaires ou suggestions (en répondant à des questions ouvertes) qu'ils jugeraient utiles pour que nous puissions améliorer la suite du module.

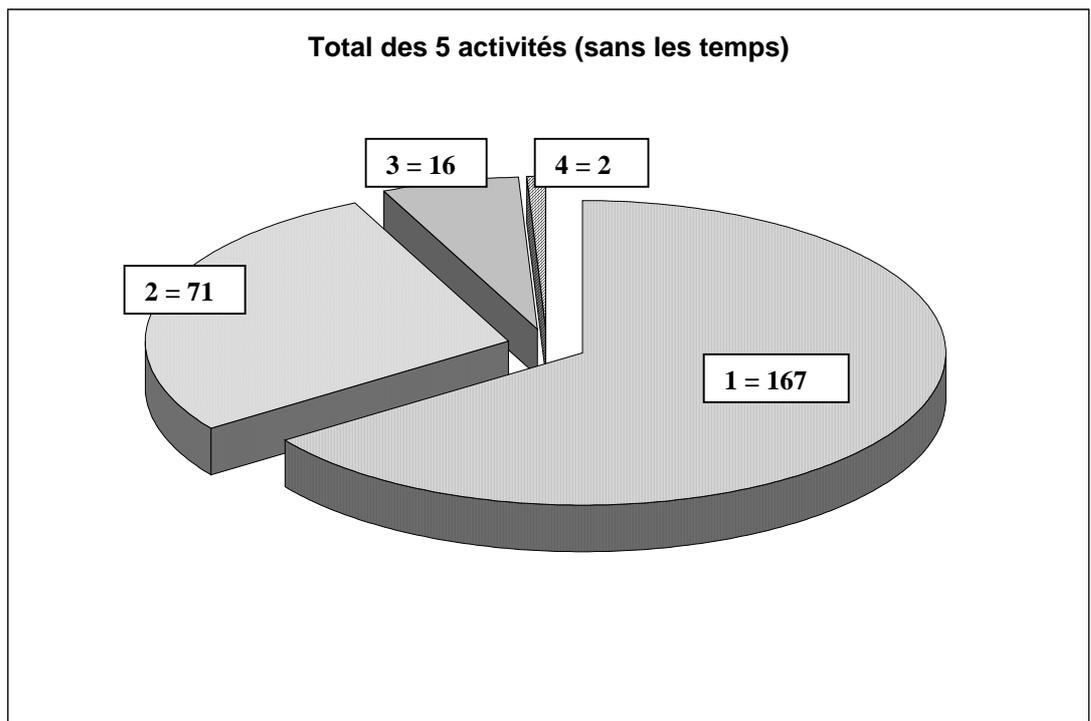
7.1.1.1. Résultats globaux.

Du point de vue des réponses apportées au questionnaire, les étudiants semblent, en grande majorité, avoir été satisfaits de la formation, comme l'indiquent

les chiffres que nous allons détailler, et qui sont exprimés dans le schéma ci-dessous intitulé : ‘total des cinq activités (sans les temps)’³ :

Le graphique est à interpréter de la façon suivante :

- Les chiffres 1, 2, 3 et 4 correspondent aux possibilités de réponses qu’avaient les étudiants pour évaluer les activités proposées, ainsi :
 - si les étudiants choisissaient le chiffre 1 cela signifiait qu’ils avaient jugé l’activité ou exercice ‘indispensable’,
 - le chiffre 2 correspondait au choix ‘utile’,
 - le chiffre 3 à ‘assez utile’
 - et le chiffre 4 à ‘inutile’.



³ Cette représentation graphique, dans laquelle sont totalisées les valeurs obtenues par chacune des activités proposées, est destinée à permettre au lecteur de visualiser plus facilement l’évaluation globale apportée par les étudiants à l’ensemble des activités proposées dans ce premier stage intensif.

On peut considérer que les réponses 1 et 2 correspondaient plutôt à une évaluation positive du module par les étudiants, alors que les réponses 3 et 4 correspondraient plutôt à une évaluation négative.

- Les chiffres correspondent à la somme des choix faits par les étudiants pour la totalité des exercices et activités (soit dix activités ou exercices, comme on peut le constater si l'on consulte le questionnaire en annexe 14.4). Le chiffre total, pour chaque possibilité d'évaluation est donc de 260, puisque vingt-six étudiants furent invités à donner leur avis sur dix 'exercices'.
- Les résultats, tels qu'ils apparaissent dans le graphique ci-dessus, furent les suivants :
 - le chiffre 1 a obtenu la valeur 167
 - le chiffre 2 a obtenu la valeur 71
 - le chiffre 3 a obtenu la valeur 16
 - et le chiffre 4 a obtenu la valeur 2.

La somme de ces valeurs (soit 256) correspond donc à l'ensemble des réponses apportées par les étudiants, ce qui implique que quatre questions portant sur les activités ou exercices restèrent sans réponse. Ces activités sont 'Présentation rapide de soi' (25 réponses), 'sujets tirés au sort' (même nombre de réponses), 'prononciation' et 'chiffres' (même chose). Cette différence entre les chiffres de réponses et le chiffre de possibilités totales sur quatre activités s'explique par le fait que certains étudiants ne purent assister à toutes les séances⁴.

⁴ Nous reviendrons sur le manque de disponibilité des étudiants-doctorants, même pour un apprentissage pour lequel ils étaient fortement motivés, et sur l'interprétation que l'on peut en faire, lors du chapitre suivant.

En outre, on peut constater que sur la totalité des questions portant sur les activités proposées, seules deux des activités furent jugées ‘inutiles’, par un étudiant chaque ; soit sur dix sous-questions portant sur les activités (cf. plus haut, p. 227), un résultat de deux sur deux-cent soixante possibilités. L’examen de ces chiffres bruts, obtenus par le biais du questionnaire et portant sur le total des activités semble donc indiquer une évaluation positive par les étudiants de l’input qui leur était proposé.

7.1.1.2. Résultats du détail des activités.

Du point de vue du détail des activités, afin d’éviter de lasser le lecteur, je ne reprendrai pas la totalité des chiffres obtenus pour chacune des activités proposées au cours du premier stage intensif⁵, mais me contenterai de donner, afin de permettre une appréciation comparative entre les activités, d’une part les activités ayant été les plus appréciées par les étudiants, et, d’autre part celle qui, au vu des chiffres, fut la moins appréciée.

Certaines de ces activités furent, en effet, particulièrement prisées par les étudiants, au vu des chiffres obtenus :

L’activité ‘**simulation**’ obtint les chiffres suivants :

- chiffre 1 : valeur 20
- chiffre 2 : valeur 5
- chiffre 3 : valeur 1

L’activité ‘**question time**’ :

- chiffre 1 : valeur 18
- chiffre 2 : valeur 7
- chiffre 3 : valeur 1

⁵ Ces chiffres sont par ailleurs inclus dans le tableau, présenté plus loin dans ce chapitre, qui totalise les résultats obtenus par toutes les activités proposées au cours du stage 1, sur les deux années d’expérimentation (voir partie 7.3.1.).

L'activité '**correction des simulations**' :

- chiffre 1 : valeur 23
- chiffre 2 : valeur 3

L'activité '**prononciation**' :

- chiffre 1 : valeur 23
- chiffre 2 : valeur 3

Parmi les activités qui furent le moins appréciées⁶, celle qui obtint les valeurs les plus faibles pour les chiffres 1 et 2 fut : l'activité appelée '*mini-talks*' (voir le chapitre 6, section 6.3.2.2. pour le détail de cette activité) qui obtint :

- chiffre 1 : valeur 9
- chiffre 2 : valeur 10
- chiffre 3 : valeur 5
- chiffre 4 : valeur 1

Je reviendrai, dans le chapitre 8, sur l'analyse que l'on peut faire de ces chiffres, obtenus par le biais du questionnaire bilan distribué à l'issue du stage intensif 1, lors de la première année d'expérimentation, mais il semble, en tout état de cause, que l'appréciation de l'ensemble du stage par les étudiants, tant du point de vue du total des chiffres des activités (cf. 7.1.1.1.), qu'à l'examen du détail concernant certaines des activités, était plutôt positive⁷.

⁶ Encore que, étant donné la taille relativement faible de notre échantillon, je suis consciente que ces chiffres sont à interpréter de façon très prudente.

⁷ Il est vrai néanmoins que cette évaluation 'à chaud' demandait à être confirmée ultérieurement, ce que l'une des questions du questionnaire bilan de juin permettait de faire. La Q.4 (voir annexe 14.5) demandait en effet aux étudiants s'ils avaient l'impression d'avoir amélioré leurs performances de communication grâce à leur participation au stage 1. Il s'agissait donc pour nous

7.1.2. Questionnaire bilan module.

En juin 2000, 13 étudiants remplirent le questionnaire à la fin du deuxième stage intensif (voir ce questionnaire en annexe 14.5). Ce chiffre, qui correspondait à la moitié seulement des étudiants présents au premier stage intensif, nous inquiéta, bien évidemment. Notre première réaction fut, en effet, d'interpréter cette forte diminution des effectifs entre janvier et juin, comme un rejet de la part d'une partie des étudiants par rapport à la fois au dispositif et au contenu que nous leur avons proposés, ce qui nous semblait contradictoire avec l'analyse des résultats obtenus par le biais du questionnaire distribué en fin de stage intensif 1.

Comme nous le verrons lors du prochain chapitre (section 8.1.2.), il y avait en réalité d'autres éléments pouvant expliquer cette relative désaffection d'une partie des étudiants.

Ce second questionnaire intitulé 'questionnaire-bilan module' était décomposé en cinq parties principales :

- A. Utilisation des acquis.
- B. Entretien des acquis.
- C. Contenu du deuxième stage.
- D. Répartition du temps.
- E. Impressions personnelles.

Son objectif, comme le chapitre 5 (partie 5.3.2.) l'a expliqué, était double : il devait, d'une part, nous permettre de valider ou non, les hypothèses de travail construites afin de mettre en place le module devant répondre aux besoins de nos étudiants, c'est-à-dire nous aider à obtenir un retour sur l'ensemble du dispositif de guidage, tant sur les plans pédagogiques qu'organisationnels, et, d'autre part, nous

d'une façon détournée de demander aux étudiants de confirmer ou d'infirmier leur évaluation du stage 1, après quelques mois de recul.

permettre de soumettre à l'évaluation des étudiants les activités pédagogiques qui leur étaient proposées au cours du deuxième stage intensif.

7.1.2.1. Résultats chiffrés.

Les résultats, obtenus par le biais du questionnaire distribué à l'issue du module proposé au cours de l'année 2000, ont montré que les étudiants présents étaient globalement satisfaits du contenu pédagogique, à la fois au niveau des informations apportées et des activités proposées au cours des stages.

Ainsi, douze étudiants, sur les treize ayant assisté à la totalité du module, ont répondu positivement (choix 1) à la question concernant l'amélioration de leurs capacités de communication grâce à leur participation au stage 1 (**Q. 4**), confirmant ainsi l'impression globale obtenue par le biais du questionnaire donné à l'issue du stage 1 (voir ci-dessus, parties 7.1.1.1., 7.1.1.2. et note 7).

En ce qui concerne les résultats obtenus par le biais des questions portant sur les activités pédagogiques du stage 2, auxquelles plusieurs questions⁸ font référence, les réponses étaient très majoritairement favorables. Chaque activité a en effet été jugée soit 'indispensable' (1) soit 'utile' (2) par un minimum de neuf étudiants (sur les treize ayant rempli le questionnaire), comme on pourra le constater au vu du détail des chiffres concernant ces questions⁹, tels qu'ils sont résumés dans le tableau ci-dessous :

⁸ Voir les questions 9, 10, 11, 12, 13 et 14, partie C du questionnaire 'Contenu du deuxième stage'.

⁹ Comme la note précédente l'indique, pour voir la forme exacte sous laquelle les questions étaient posées aux étudiants, le lecteur pourra se référer au questionnaire en annexe. Néanmoins, afin de faciliter la lecture des résultats, le point sur lequel portait chaque question est résumé entre parenthèses.

	1	2	3	4
Q.9. A (exercices d'expression spontanée, bilan rapide)	8	3	1	
Q.9. B (exercices d'expression spontanée, sujets tirés au sort)	5	4	3	
Q.10. (précisions grammaticales)	9	3		
Q.11. (informations sur les communications orales, exemples d'introductions et de conclusions)	3	8	1	
Q.12. A (simulations de communications)	12			
Q.12. B ('question-time')	11			1
Q.13. (correction)	12			
Q.14. A (exercices de remédiation, prononciation)	11	1		
Q. 14 B (exercices de remédiation, chiffres)	9	3		
Total des activités du stage 2	80	22	5	1

Rappel : les étudiants avaient la possibilité d'attribuer quatre valeurs différentes à chaque activité. Les chiffres 1, 2, 3, et 4 correspondaient aux mêmes appréciations que dans le questionnaire-bilan utilisé pour le premier stage (voir section 7.1.1.)¹⁰.

Bien qu'il soit difficile d'interpréter des résultats portant sur un aussi petit nombre d'étudiants, et que ces étudiants, parce qu'ils avaient fait l'effort de venir assister au deuxième stage, pouvaient être considérés comme ayant une motivation supérieure à celle de l'ensemble des doctorants auxquels le module avait été proposé

¹⁰ Je rappelle que pour plus de facilité de traitement et de rapidité d'analyse, nous avons en effet décidé de construire des questionnaires fonctionnant suivant les mêmes principes pour les deux bilans (cf. 5.3.2.).

au départ, les réponses chiffrées à ces questions indiquent donc plutôt une évaluation positive des activités pédagogiques proposées lors du deuxième stage, comme permettent de le constater rapidement les chiffres inclus dans la dernière ligne du tableau, qui totalisent les valeurs obtenues par les exercices proposés dans leur ensemble.

En revanche, comme je l'expliquerai au cours du prochain chapitre, il nous semblait que la formule adoptée pour l'ensemble du dispositif proposé n'était pas totalement satisfaisante et devait être modifiée, dans la mesure où près de la moitié des étudiants ayant suivi l'ensemble du module (soit 6 sur 13) avouaient ne pas avoir travaillé entre les deux stages (par le biais de leurs réponses à la question **Q. 6**), en dépit de leur motivation par rapport à l'ensemble de la formation, et des incitations que nous leur avons prodiguées par l'envoi régulier de courriers électroniques pour leur signaler des sites intéressants, les inciter à aller en Médialangues ou à Elans (voir partie 5.2.2.), ou bien encore, leur rappeler l'existence de la base de données ou de la page 'liens étudiants' du site du CRELENS, ainsi que l'utilité de ces différents outils pour le travail en autonomie.

7.2. La deuxième année d'expérimentation

Comme je l'expliquerai en détail au cours du chapitre 8, à l'issue de la première année d'expérimentation, l'équipe décida, au vu des résultats obtenus et des commentaires des étudiants, de modifier le système de guidage proposé, en introduisant des rencontres régulières avec les étudiants entre les deux stages intensifs (ensemble de séances que nous avons baptisé 'goutte à goutte', pour des raisons qui seront énoncées au chapitre 8, fin de la partie 8.1.3. et partie 8.2.2.).

Le contenu des stages intensifs et l'évaluation par questionnaires à l'issue de chaque stage intensif furent néanmoins conservés¹¹, afin de pouvoir comparer les résultats de cette deuxième année d'expérimentation avec ceux de l'année précédente.

7.2.1. Questionnaire bilan-stage 1

12 étudiants participèrent au stage intensif de janvier 2001 (toujours d'une durée de 15 heures, mais dont la répartition des séances dans la semaine avait été modifiée¹²), et remplirent le questionnaire portant sur le contenu du module et la répartition du temps.

Il est à noter que 22 étudiants avaient participé à la réunion organisée en décembre 2000, et rempli le questionnaire d'analyse des besoins, se déclarant ainsi intéressés et désireux de participer à la formation, soit une 'perte' de 10 étudiants, par rapport au nombre d'étudiants réellement présents lors du stage. Le constat de différence flagrante entre la volonté des étudiants de participer à une formation, et leur participation réelle aux stages, était donc le même, y compris du point de vue des proportions, que lors de la première année d'expérimentation (perte de 23 sur 49 en 99-2000, soit un peu moins de la moitié, tout comme en 2000-2001).

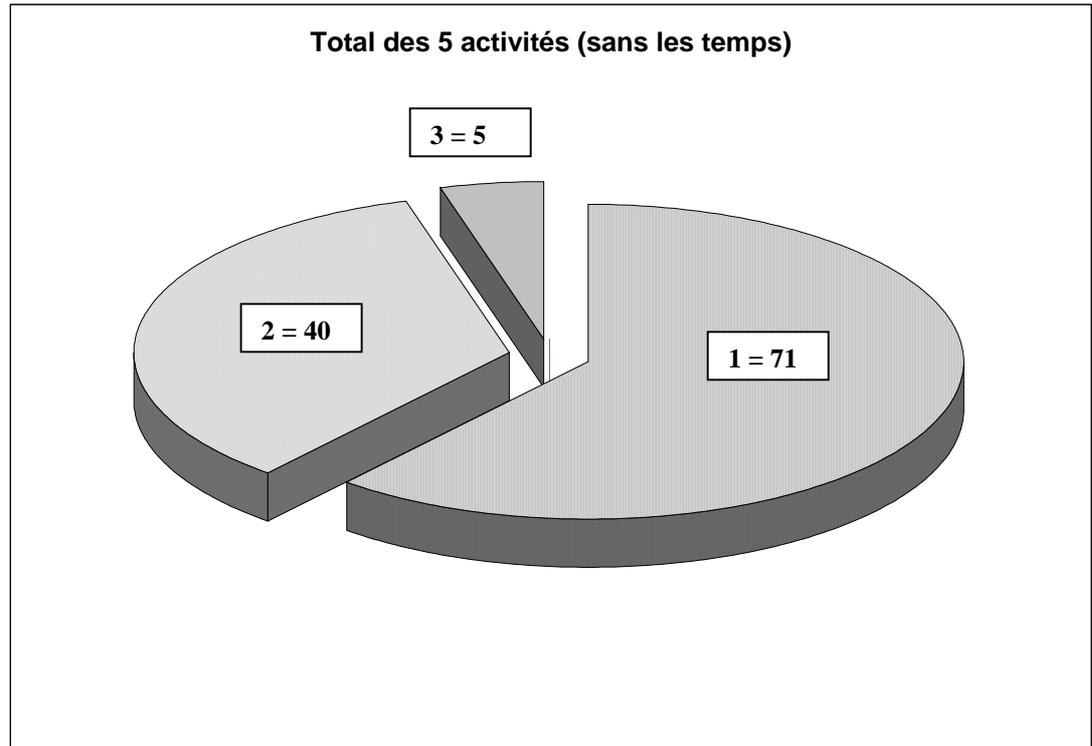
7.2.1.1. Résultats globaux.

Pour faciliter la lecture des résultats, la représentation graphique choisie pour exprimer les réponses des étudiants à ce questionnaire, est la même que celle utilisée pour les résultats obtenus à l'issue du premier stage de la première année

¹¹ Même si nous étions conscients que les résultats obtenus par le biais du deuxième questionnaire-bilan ne pourraient pas être totalement de la même nature, lors de la seconde année, dans la mesure où nous introduisons un élément supplémentaire dans le dispositif.

¹² En réponse aux remarques de certains étudiants qui avaient trouvé lors de la première année les stages trop 'intensifs' du fait de la répartition des 5 séances de 3 heures sur 2 jours et demi, l'équipe décida, lors de la 2^{ème} année, de proposer une formule légèrement différente puisque les séances furent réparties sur toute la semaine, soit 5 demi-journées non consécutives.

d'expérimentation (total des exercices sans les temps). Le nombre d'étudiants ayant été inférieur (12, contre 26 l'année précédente), les chiffres indiqués ne correspondent, en revanche, pas aux mêmes valeurs. La valeur maximale pour chaque possibilité d'évaluation est donc de 120 cette fois, puisque 12 étudiants furent invités à donner leur avis sur 10 'exercices' en janvier 2001.



La légende de ce graphique étant la même que pour celui de la partie 7.1.1, je ne la reprendrai pas ici. Les résultats obtenus à l'issue du stage intensif 1 en janvier 2001 sont les suivants :

- le chiffre 1 a obtenu la valeur 71 ;
- le chiffre 2 a obtenu la valeur 40 ;
- le chiffre 3 a obtenu la valeur 5 ;
- et le chiffre 4 a obtenu la valeur 0.

Sans entrer trop en détail dans l'interprétation de ces résultats, que j'analyserai lors du prochain chapitre, on peut constater que, lors de cette deuxième année d'expérimentation également, le taux de satisfaction des étudiants par rapport aux activités et exercices qui leur avaient été proposées était plutôt positif¹³.

7.2.1.2. Résultats du détail des activités.

Du point de vue du détail des activités, de même que pour le stage intensif de janvier 2000, je ne reprendrai pas la totalité des chiffres obtenus pour chacune des activités proposées au cours de ce stage¹⁴, mais me contenterai de donner, afin de permettre une appréciation comparative avec les résultats obtenus l'année précédente, d'une part les activités ayant été les plus appréciées par les étudiants, et, d'autre part celle qui, au vu des chiffres, fut la moins appréciée.

Certaines de ces activités furent donc particulièrement prisées par les étudiants, au vu des chiffres obtenus :

L'activité '**simulation**' obtint les chiffres suivants :

- chiffre 1 : valeur 11
- chiffre 2 : valeur 1

L'activité '**question time**' :

- chiffre 1 : valeur 12

L'activité '**correction des simulations**' :

- chiffre 1 : valeur 10

¹³ Bien qu'encore une fois, tout comme dans la partie précédente (7.1.2.) je sois obligée de moduler l'interprétation de ces résultats, au vu du faible nombre d'étudiants concernés.

¹⁴ Voir la note 5, plus haut dans ce chapitre (p. 230), qui s'applique également aux résultats obtenus par les activités proposées en janvier 2001.

- chiffre 2 : valeur 2

L'activité '**prononciation**' :

- chiffre 1 : valeur 9
- chiffre 2 : valeur 3

Parmi les activités qui furent le moins appréciées¹⁵, celle qui obtint les valeurs les plus faibles pour les chiffres 1 et 2 fut, tout comme en janvier 2000 : l'activité 'sujets tirés au sort' ou '**mini-talks**' qui obtint :

- chiffre 1 : valeur 3
- chiffre 2 : valeur 7
- chiffre 3 : valeur 1

7.2.2. Questionnaire bilan-module :

En juin 2001, pour des raisons diverses que j'essayerai d'analyser dans le chapitre suivant, seulement 7 étudiants remplirent le questionnaire-bilan. Ce chiffre représentait donc, comme nous l'avions constaté lors de la première année, une perte d'une partie de nos effectifs entre les deux stages intensifs (soit 5 étudiants de moins qu'en janvier, à comparer avec une perte de 14 étudiants sur 26, entre janvier et juin 2000).

7.2.2.1. Résultats chiffrés.

Les résultats obtenus en juin 2001 par le biais du questionnaire-bilan sont les suivants :

¹⁵ Encore que le choix 2 (utile) ne puisse pas réellement être considéré comme une appréciation négative mais plutôt positive comme je l'ai déjà indiqué, et que cette moindre appréciation soit donc toute relative.

6 étudiants, sur les 7 ayant répondu au questionnaire (dont un qui n'avait pu suivre aucun des stages intensifs dans leur intégralité, mais avait participé aux séances de 'goutte à goutte' proposées entre les deux stages lors de cette deuxième année d'expérimentation), ont répondu positivement (choix 1 = oui) à la question concernant l'amélioration de leurs capacités de communication grâce à leur participation au stage 1 (**Q. 4**). Le taux de satisfaction par rapport à ce premier stage, après plusieurs mois de recul, était donc plutôt positif, même si je suis pleinement consciente que, sur un échantillon de taille aussi limitée, il soit très difficile d'interpréter les chiffres obtenus par le biais de ce questionnaire.

Pour les activités pédagogiques du stage 2, auxquelles plusieurs questions¹⁶ font référence, les réponses étaient également plutôt favorables¹⁷, comme on pourra le constater au vu du tableau ci-dessous, qui donne le détail des chiffres obtenus par chacune des activités proposées au cours du second stage intensif de juin 2001.

¹⁶ Se référer aux questions 9, 10, 11, 12, 13 et 14, partie C du questionnaire 'Contenu du deuxième stage'.

¹⁷ Le très faible nombre de réponses (4 pour certaines des questions portant sur le contenu) est dû au fait que sur les sept étudiants ayant répondu au questionnaire-bilan cette année-là, seuls quatre assistèrent en réalité à l'intégralité du stage 2. Les autres par souci d'honnêteté préférèrent s'abstenir de répondre aux questions portant sur des activités ou exercices pour lesquelles ils n'avaient pas été présents.

	1	2	3	4
Q.9. A (exercices d'expression spontanée, bilan rapide)		4		
Q.9. B (exercices d'expression spontanée, sujets tirés au sort)	1	1	2	
Q.10. (précisions grammaticales)	3	1		
Q.11. (informations sur les communications orales, exemples d'introductions et de conclusions)	1	2	1	
Q.12. A (simulations de communications)	4			
Q.12. B ('question-time')	4			
Q.13. (correction)	4			
Q.14. A (exercices de remédiation, prononciation)	4			
Q. 14 B (exercices de remédiation, chiffres)	3	1		
Total des activités du stage 2	24	9	3	

Comme le total des réponses obtenues aux questions posées sur les activités et exercices proposés au cours du stage 2 le laisse apparaître, le bilan concernant le contenu pédagogique de ce stage était donc plutôt favorable lors de cette deuxième année d'expérimentation, tout comme lors de la première (voir tableau, partie 7.1.2.1.)¹⁸.

D'autre part, la question **Q.6.** (partie B. entretien des acquis) obtint, lors de cette deuxième année d'expérimentation, où le système de guidage avait été

¹⁸ Même si, bien entendu, le fait que ces résultats portent sur un très petit nombre d'étudiants, et que d'autre part, les étudiants ayant répondu aux questions soient précisément ceux dont la motivation pouvait être qualifiée de maximum, introduisent, tout comme lors de la première année, un biais certain dans les résultats.

légèrement modifié, un résultat de 6 étudiants déclarant avoir continué à travailler entre les deux stages, sur les 7 répondant au questionnaire.

7.3. Synthèse.

Ces résultats, obtenus par le biais de quatre questionnaires remplis par les étudiants lors de deux années consécutives d'expérimentations, seront analysés et discutés en détail dans le chapitre suivant, mais on peut d'ores et déjà constater deux faits marquants en comparant les résultats de ces deux années. Les chiffres que nous venons d'énoncer indiquent, en effet, d'une part, des retours plutôt favorables par rapport au contenu pédagogique des stages proposés, (voir le tableau de la page suivante, qui concerne les résultats obtenus pour le stage 1, en combinant les chiffres des deux années) et, d'autre part, une différence assez marquée quant au travail que les étudiants disent avoir fourni entre les deux stages, entre ce qui s'est passé lors de la première année d'expérimentation et ce qui s'est produit lors de la seconde, alors que la formule proposée avait été modifiée.

7.3.1. Bilan stage 1.

Afin de permettre au lecteur d'analyser ces chiffres de façon plus fine, il m'a semblé nécessaire, étant donné les petites tailles des échantillons concernés pour chacune des deux années d'expérimentation, de regrouper sous forme de tableau (voir ci-dessous), les résultats obtenus lors des deux années à l'issue du premier stage intensif. D'autre part, le tableau contient le résultat du détail des valeurs obtenues par toutes les activités (énoncées dans l'ordre dans lequel elles apparaissaient au cours du stage), ceci pour donner une image globale de la totalité des exercices proposés.

Bilan stage 1 (l'échantillon concerné est donc cette fois-ci de 38 étudiants) :

	1	2	3	4
Présentation rapide de soi	23	9	4	
Présentations PowerPoint	18	16	2	1
Document vidéo	16	19	3	
Document écrit	18	17	3	
Simulations	31	6	1	
Question-time	30	7	1	
Corrections des simulations	33	5		
Prononciation	32	6		
Chiffres	25	11	1	
Mini-talks	12	17	6	1
Total des activités	238	113	21	2

On peut constater, qu’au vu de ce tableau, les remarques faites à l’issue des résultats obtenus pour chaque année d’expérimentation sont encore renforcées. Les activités obtenant les valeurs les plus élevées dans les colonnes 1 (indispensable) et 2 (utile) sont en effet les activités ‘simulation des présentations orales’, ‘question-time’, ‘correction des simulations’ et ‘prononciation’. L’activité semblant la moins appréciée par les étudiants, restant, sur les chiffres cumulés des deux années, l’activité ‘mini-talks’.

Néanmoins, si, comme je l’ai indiqué précédemment, on peut considérer que les réponses 1 et 2 correspondent à une évaluation positive des activités par les étudiants, alors qu’un nombre important d’étudiants choisissant les réponses 3 et 4 correspondrait plutôt à une évaluation négative par ces étudiant de l’activité concernée par ces choix, on peut observer, au vu de ces résultats cumulés des deux années, qu’aucune des activités proposées au cours du stage intensif 1 n’est réellement qualifiée par les étudiants d’inutile¹⁹. En outre, les chiffres révèlent que

¹⁹ Ceci peut être conforté par certaines observations des étudiants concernant l’activité ‘mini-talks’. Certains étudiants l’avaient en effet particulièrement appréciée, un étudiant déclara ainsi dans le commentaire qu’il fit à Q.1, dans le questionnaire bilan stage 1 : ‘l’improvisation sur des sujets

les exercices dans leur ensemble semblent bien avoir été appréciés par ces étudiants tels qu'ils leur étaient proposés.

7.3.2. Bilan stage 2.

La formule proposée ayant été, comme je l'ai déjà évoqué, et, pour des raisons sur lesquelles je reviendrai dans le prochain chapitre, modifiée lors de la deuxième année d'expérimentation par l'introduction de séances régulières entre les deux stages intensifs, il ne me semble ni judicieux, ni honnête sur le plan méthodologique, de cumuler les résultats obtenus à l'issue du stage intensif 2 en juin 2000 avec ceux obtenus à l'issue du stage de juin 2001.

En revanche, une comparaison, portant sur les résultats les plus révélateurs, m'a semblé potentiellement porteuse de sens.

Ainsi les réponses à la question suivante :

Q.4 Avez-vous le sentiment d'avoir amélioré vos performances de communication grâce à votre participation au premier stage intensif ?

Juin 2000 :

oui	12
non	

Lors de la 1^{ère} année, seul un étudiant sur les 13 présents ne répond pas, probablement parce qu'il n'avait pu assister à la totalité du stage 1.

tirés au sort est très difficile, mais c'est un excellent exercice qui entraîne à la discussion courante'. D'autres, réclamaient un temps plus important consacré à ce type d'exercices, contrebalançant ainsi l'impression négative que certains étudiants semblaient éprouver vis-à-vis de cette activité (6 étudiants sur 36 l'ayant jugée seulement 'assez utile', et 1 'inutile').

Juin 2001 :

oui	6
non	

Lors de la 2^{ème} année, le ratio est le même puisque le seul étudiant sur les 7 qui ne répond pas est l'étudiant déjà mentionné (section 7.2.2.1.) qui n'avait pu suivre aucun des 2 stages intensifs dans leur intégralité.

D'autre part, afin de nous permettre d'obtenir des précisions quant à l'utilité du stage 1, telle que les étudiants l'envisageaient, cette question était suivie, dans le questionnaire, de la question ouverte suivante, leur demandant d'exprimer en quoi le premier stage intensif les avait aidés :

Q.5 Pouvez-vous expliquer en quoi (plutôt du point de vue de l'aisance, de vos aptitudes à communiquer, de vos capacités linguistiques.....) ?

A cette question, les étudiants de 99-2000 (soit 12 étudiants répondant sur les 13 ayant assisté au stage 2) énoncent des réponses très diverses (dont certaines reprennent les termes de la question), qui peuvent être regroupées de la façon suivante :

- Réponses mentionnant le terme aisance :
 - « **Aisance**²⁰, aptitude à communiquer »,
 - « **aisance**, meilleure connaissance des outils linguistiques »,
 - « compréhension, moins de fautes, plus d'**aisance** (également en communication écrite et en réunions téléphoniques). »,
 - « **aisance**, car je sais que je peux être compris, **prononciation** »,

²⁰ Les termes en gras permettent de mettre en relief l'idée principale véhiculée, me semble-t-il, par les étudiants dans leurs réponses.

Soit 4 réponses sur les 12 exprimées (ou un tiers) qui font explicitement référence à la notion d'aisance.

En outre, on peut noter que la dernière réponse pouvait également être classée dans la catégorie suivante.

- Réponses mentionnant la prononciation :
 - « correction des fautes de **prononciation**, conseils de présentation orale pertinents »,
 - « capacités linguistiques, essentiellement **prononciation**. »,
 - « je recherche plus la **prononciation** correcte des mots »,

Soit 3 réponses sur 12 (un quart des étudiants) mentionnant la prononciation comme apport important du stage 1.

- Autres réponses (semblant révéler deux types de préoccupations, d'une part, la capacité linguistique, d'autre part, l'aptitude à communiquer) :
 - « en compréhension orale et en **grammaire** »,
 - « **capacité linguistique** en particulier pour tous les mots de liaisons de façon à avoir une présentation plus **fluide**. »,
 - « Le stage a permis de s'exprimer en anglais sur divers sujets et a montré qu'on pouvait **se faire comprendre même si l'anglais contient des fautes, on ose plus parler**. »,
 - « meilleure structuration de l'exposé. »,
 - « **aptitude à communiquer**, j'ai remarqué de nettes améliorations en ce sens. »

La dernière remarque est d'ailleurs d'autant plus intéressante qu'elle émanait d'une étudiante qui indiquait qu'entre le stage 1 et le stage 2 elle avait assisté à un congrès dont la langue de travail était l'anglais, et, avait donc eu une expérience concrète pouvant lui permettre de confirmer ses impressions.

A la même question (Q.5) les étudiants de 2000-2001 énoncent les réponses suivantes, que je classerai de la même façon, afin de pouvoir en analyser la signification dans le chapitre suivant :

- Réponse associant le terme aisance et le terme prononciation :
 - « **prononciation, aisance** à l'oral, grammaire améliorée. »

- Réponses mentionnant la prononciation :
 - « augmentation des capacités linguistiques : vocabulaire, **prononciation**, grammaire. »
 - « **prononciation**, présentation. »
 - « au niveau **prononciation, confiance** en soi. »

Soit 3 ou même 4 réponses (si l'on considère la réponse classée dans la première catégorie) sur 6 mentionnant la prononciation comme apport du stage 1.

- Autres réponses (mentionnant deux types de préoccupations, d'une part, la confiance, déjà mentionnée dans une des réponses classée dans la catégorie précédente, d'autre part, l'aptitude à communiquer, déjà mentionnée lors des résultats obtenus à cette question l'année précédente) :
 - « meilleure **fluidité, confiance** en moi pour l'anglais, conscience de mes problèmes. »
 - « **capacités linguistiques, aptitudes à communiquer.** »

Du point de vue des réponses à ces deux questions (Q.4 et Q.5) il n'apparaît pas de différence notable donc, me semble-t-il, entre les réponses apportées par les étudiants de la première année d'expérimentation et les étudiants de la seconde année, ce qui semble logique, dans la mesure où ces questions portaient

essentiellement sur l'impression que les étudiants avaient gardé de l'utilité du stage 1, après quelques mois de recul, et que ce stage n'avait pas, ou très peu, été modifié entre les deux années.

En revanche, les réponses aux questions suivantes, portant sur le travail effectué par les étudiants entre les deux stages, sont, elles, révélatrices de différences notables.

Q.6 Entre le premier et le deuxième stage avez-vous retravaillé les points abordés (linguistiques ou autres...) au cours du premier stage pour améliorer vos compétences de communication scientifique orale en anglais ?

Juin 2000 :

oui	6
non	7

Juin 2001 :

oui	6
non	

Les résultats obtenus à cette question lors des deux années sont donc assez différents, puisqu'en 1999-2000 moins de la moitié des doctorants déclarent avoir retravaillé, alors qu'en 2000-2001, la quasi-totalité répondent oui à cette question.

Cette différence entre le temps passé par les étudiants de la première année et ceux de la seconde pourrait bien évidemment être attribuée au fait que le changement de la formule par l'introduction d'une séance hebdomadaire d'une heure entre les deux stages 'obligeait' en quelque sorte les étudiants à retravailler et donc on pourrait objecter que la question Q.6 était biaisée lors de la seconde année.

Néanmoins un examen attentif des réponses à la question suivante qui concernait le temps passé par les étudiants à retravailler semble confirmer l'impression.

Q.7 Combien de temps par semaine approximativement y avez-vous consacré ?

Juin 2000 :

1 : moins de 30 mn	1
2 : de 30 mn à une heure	4
3 : une à deux heures	
4 : davantage de temps (précisez)	1

Sur les 6 étudiants ayant répondu 'oui' en Q.6 en 99-2000, un seul indique donc y avoir consacré davantage que deux heures. Le cas de cet étudiant est d'ailleurs frappant dans la mesure où il révèle que la raison pour laquelle il a consacré davantage que deux heures à retravailler est qu'il s'était inscrit à une formation payante dispensée par le CUCES²¹ en cours du soir²². Je reviendrai, dans le chapitre suivant (partie 8.4.) sur l'analyse que l'on peut faire de ce cas, notamment en corrélation avec ce qui se passe dans le cadre d'une école doctorale autre que IAEM, pour laquelle nous avons depuis la rentrée 2000-2001 mis en place également des modules de formation.

²¹ Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale, centre de formation continue universitaire.

²² Nous reviendrons sur l'analyse de ce cas dans le chapitre suivant, mais on peut d'ores et déjà noter que cet étudiant semble avoir fait intuitivement la même analyse que celle à laquelle nous aboutîmes à l'issue de la 1^{ère} année d'expérimentation, à savoir que les étudiants ont besoin d'une certaine forme d'obligation pour continuer à entretenir leurs compétences entre les deux stages.

Le cas d'un autre étudiant, qui, lui, avait répondu 'non' à Q.6 mérite également d'être signalé dans la mesure où celui-ci avait jugé utile d'accompagner sa réponse du commentaire suivant, manifestant par cette réponse une représentation assez claire me semble-t-il de ce qui avait dû se produire pour la majorité des étudiants n'ayant pas retravaillé entre les stages 1 et 2 :

- « Malheureusement non. La conviction et l'intention ont disparu au fil des mois. Un suivi d'environ 1 heure par semaine, pendant X semaines serait souhaitable pour l'an prochain. »

D'autre part, sa remarque avait été corroborée par plusieurs autres étudiants, qui bien que ne l'indiquant pas dans leurs réponses au questionnaire, nous avaient oralement à la fin du stage 2 fait des commentaires allant dans le même sens.

Le module proposé l'année suivante ayant en quelque sorte 'exaucé les vœux' de ces étudiants, je vais donc maintenant énoncer les chiffres concernant les réponses données par les étudiants de la deuxième année d'expérimentation à Q.7.

Juin 2001 :

1 : moins de 30 mn	
2 : de 30 mn à une heure	3
3 : une à deux heures	4
4 : davantage de temps (précisez)	

Sachant qu'il était spécifié aux étudiants d'indiquer la moyenne de travail hebdomadaire consacrée par eux à retravailler, en dehors de la séance régulière proposée par le CRELENS²³, ces chiffres semblent bien révéler un changement dans

²³ A laquelle d'ailleurs, pour des raisons multiples que nous détaillerons au chapitre suivant, tous n'assistèrent pas de façon régulière.

L'attitude des étudiants par rapport au travail à effectuer entre les deux stages, même si, encore une fois, je suis pleinement consciente que la petitesse des échantillons concernés puisse permettre de remettre en cause les résultats observés.

Le chapitre suivant sera donc consacré à analyser les résultats qui viennent d'être énoncés au cours de ce chapitre, tant à partir des chiffres présentés, qu'à partir de courriers électroniques envoyés par les étudiants. D'autre part, le chapitre 8 permettra également d'évoquer les conclusions auxquelles l'équipe travaillant sur le projet était parvenue, grâce à l'analyse de ces résultats, ainsi que les conséquences qui en ont été tirées – nous conformant ainsi à la démarche de recherche-action adoptée pour le projet entrepris – pour, d'une part la modification du système de guidage proposé lors de la deuxième année d'expérimentation, et d'autre part, la mise en place, sous une forme un peu différente, du dispositif, dans le cadre d'une autre école doctorale.

Chapitre 8 :

Discussion.

Ce chapitre sera consacré à l'analyse des résultats obtenus au cours des deux années d'expérimentations. Comme je l'ai indiqué au cours du chapitre 7, en effet, deux questionnaires furent distribués à chaque groupe de doctorants, au cours du module qui leur était proposé (soit un à la fin de chaque stage intensif), et ceci lors de deux années successives. Les résultats obtenus à l'aide de ces questionnaires ont été exposés principalement sous forme de chiffres, et, de façon brute au chapitre précédent, je vais donc maintenant essayer d'en dégager la portée.

Cette partie de la thèse traitera donc, tout d'abord, de l'analyse qui peut être faite à partir des résultats obtenus au cours de la première année d'expérimentation, et indiquera, notamment, les raisons pour lesquelles l'équipe ayant participé à cette recherche-action a jugé nécessaire, après ce retour, d'introduire un changement dans le système de guidage proposé. Puis, dans un deuxième temps, seront également analysés les résultats obtenus à l'issue de la seconde année d'expérimentation, année au cours de laquelle la formule modifiée (composée de séances de 'goutte à goutte' et de stages répartis différemment) fut mise en place. Ces résultats seront ensuite comparés afin de dégager, d'une part, les similitudes entre les deux expérimentations, et, d'autre part, les traits marquants permettant de différencier les deux années d'expérimentation. En outre, au cours du chapitre, certaines des questions évoquées au chapitre précédent, comme le manque apparent, et, contradictoire, de motivation de certains étudiants, pour une formation à laquelle ils s'étaient inscrits de façon volontaire, et dont ils avaient souhaité la mise en place, recevront un début d'explication, grâce à l'analyse de courriers électroniques envoyés par des étudiants à différents moments des modules proposés¹.

¹ J'ai volontairement retiré les noms des étudiants de ces courriers pour respecter leur anonymat.

Comme je l'ai indiqué au cours du chapitre 1 de ce travail (cf. notamment la note 14, p. 49), l'approche méthodologique adoptée au cours de cette recherche-action est donc bien une combinaison des approches qualitatives et quantitatives, puisque les outils utilisés relèvent de ces deux types d'approches. En effet, le contexte dans lequel nous avons travaillé, ainsi que la taille des populations concernées, nous ont semblé rendre nécessaire l'utilisation de questionnaires. D'autre part, comme nous le verrons dans ce chapitre, certains résultats obtenus par le biais des questionnaires ou certaines observations faites par l'équipe lors des stages intensifs, nécessitaient des éclaircissements. J'ai donc décidé, pour les obtenir, d'analyser les courriers électroniques recueillis à différents moments du système de guidage.

Enfin, les résultats obtenus lors des deux années d'expérimentation, alors que le système de guidage proposé était encore totalement en phase de test, seront comparés aux résultats obtenus lors d'une 3^{ème} année (2001-2002), dans le cadre d'une autre école doctorale, alors que le système, sans que l'on puisse réellement le qualifier d'institutionnalisé avait néanmoins dépassé, me semble-t-il, la phase de test et d'innovation.

8.1. La première année d'expérimentation

Ainsi que le chapitre 5 l'a expliqué (cf. notamment 5.3., pour comprendre les objectifs des deux questionnaires par rapport à l'ensemble du système), et que le chapitre précédent l'a rappelé, les deux questionnaires-bilans, distribués lors des moments-clés du module pilote avaient été conçus pour permettre à l'équipe de tester la validité de ses hypothèses pédagogiques, et, éventuellement (en fonction des résultats obtenus par ce biais, et des retours et suggestions émanant des étudiants), de réfléchir, dans le cadre de la démarche de recherche-action adoptée, aux modifications à envisager lors de la mise en place de formations ultérieures, tant dans le cadre de l'école doctorale IAEM, avec laquelle nous espérons pouvoir continuer à travailler, que dans le cadre des autres écoles doctorales relevant de l'UHP, puisque la demande initiale avait été d'élaborer un système permettant d'améliorer les

compétences de communication orale scientifique en anglais de l'ensemble des doctorants de l'UHP.

8.1.1. Les raisons de l'absence de certains étudiants.

Le premier point marquant qui pouvait être constaté à l'étude des chiffres énoncés au chapitre 7 (voir section 7.1.1.), est l'inadéquation apparente entre la volonté des étudiants de participer à une formation – exprimée à travers leur participation à la réunion d'information et leurs réponses au questionnaire d'analyse des besoins (49 participants potentiels s'étant déclarés) –, et leur participation réelle (26 étudiants seulement ayant suivi le stage 1, soit un peu plus de la moitié).

Ce point, qui, comme je l'ai mentionné précédemment (cf. 6.3.1.), a posé problème aux membres de l'équipe, notamment sur le plan logistique², –parce que ces défections furent connues trop tard pour pouvoir réorganiser les groupes et que, pour les groupes ne relevant pas d'IAEM (voir 6.1.2.1), et comprenant des étudiants dont le coût de formation était pris en charge par leur laboratoire, cela m'obligea à des calculs et un suivi financier du cas de chaque étudiant, plus complexes que je ne l'avais imaginé –, nous sembla, comme je l'ai déjà signalé, difficilement explicable, et pouvant peut-être donner lieu à un questionnement sur la motivation réelle de ces étudiants.

Néanmoins, un examen des messages électroniques envoyés par certains de ces étudiants pour expliquer leur absence au stage permet d'avoir un début d'explication. Ces messages, reproduits dans leur intégralité en annexe 14.7, relevaient de deux grandes catégories :

² Même si, du point de vue des étudiants présents à ce stage 1, la petite taille des groupes fut plutôt vécue comme une bonne chose. Ainsi cet étudiant, qui, dans le questionnaire rempli à l'issue du stage 1, dans la partie concernant les commentaires généraux, après Q.5 (voir annexe 14.4), déclara : « Le nombre de participants était parfait (7 pour le groupe 1) » ou bien cet autre étudiant qui, lui, précisa : « Il est très appréciable d'être en tout petit groupe ».

- Un premier groupe d'étudiants justifiait son absence au stage intensif en donnant des **raisons** que l'on peut qualifier de **professionnelles** :
 - L'un invoquait en effet des TP l'empêchant de participer aux journées de formation.
 - Un autre évoquait sa fonction de vacataire.
 - Un troisième étudiant avançait le fait que son emploi du temps de PRAG ne lui permettrait pas de venir assister au stage.
 - Une étudiante faisait référence à des réunions et congrès l'empêchant d'être disponible aux moments prévus pour le stage.

- Un deuxième groupe d'étudiants motivait également son absence au stage par des **raisons de type professionnel**, mais ajoutait un **élément supplémentaire** intéressant pour nous, dans son courrier. Ces étudiants exprimaient en effet un **intérêt renouvelé pour le dispositif** que nous leur proposons et disaient regretter ne pouvoir y participer :
 - Une étudiante disait ainsi souhaiter nous refaire part du « bien qu'elle pensait d'une telle initiative pour les étudiants en thèse. »
 - Et enfin un dernier étudiant indiquait souhaiter pouvoir se réinscrire l'année suivante en espérant être en mesure de se libérer, ajoutant qu'il pensait que la formation lui serait « bénéfique ».

Ces étudiants exprimaient donc, à travers les messages qu'ils nous ont fait parvenir, le fait que des contraintes extérieures, soit de type professionnel, soit en rapport direct avec leur travail de thèse, les empêchaient de participer au stage pour lequel ils s'étaient préalablement inscrits. Ce fait peut sembler étrange, dans la

mesure où ces contraintes auraient probablement du être connues des étudiants avant leur participation à la réunion de décembre, et que nous avons annoncé, lors de la réunion, les dates auxquelles le stage aurait lieu, mais sans toutefois, il est vrai, en préciser les horaires exacts³. Il semble donc que ces étudiants avaient probablement espéré pouvoir faire coïncider leurs disponibilités avec les horaires du stage, puisque, ainsi que la dernière catégorie de messages citée semble l'indiquer, une partie de ces étudiants disait continuer d'être intéressés par la formation et la trouver a priori bénéfique pour eux, voire indiquait souhaiter s'y réinscrire l'année suivante. Il ne me semble donc pas que leur motivation puisse être directement en cause, et qu'une diminution de celle-ci entre décembre et janvier, soit la raison de leur non-participation, mais bien plutôt le fait que des contraintes externes aient pris le pas sur cette motivation.

Ce type de frein institutionnel⁴ est donc un des paramètres que nous n'avons probablement pas suffisamment pris en compte dans la construction du système de guidage conçu à l'UHP. Il me semble néanmoins difficile de pouvoir agir sur ces freins institutionnels, même en ayant connaissance maintenant de ces divers handicaps, tant que la notion d'école doctorale avec, par exemple, un certain nombre de modules que les étudiants auraient à suivre pour pouvoir soutenir leur thèse, ne

³ Ce qui était, bien évidemment, impossible avant de connaître le nombre global d'étudiants inscrits et par là même le nombre de groupes que nous serions amenés à constituer.

⁴ Comme par exemple également, la mise en place par le CIES (Centre d'Initiation à l'Enseignement Supérieur) de formations pour les étudiants moniteurs qui doivent suivre ces activités à raison de 10 jours par an. La présence à ces stages est obligatoire et prime sur les autres activités, et malheureusement les dates en sont quelquefois décidées assez tard et pas forcément connues par les directeurs d'écoles doctorales ; ou bien encore le fait que certains directeurs de thèse refusent à la dernière minute de libérer leurs étudiants pour qu'ils puissent assister au stage d'anglais, sous prétexte de « manipulations urgentes à terminer au laboratoire », ce qui semble indiquer qu'ils ne sont peut-être pas convaincus du bien fondé de la participation de leurs étudiants à une formation pour les préparer à la communication scientifique orale en anglais (ce point étant à rapprocher, sur le plan théorique avec ce que nous avons vu au chapitre 3 sur les différences entre la façon dont les scientifiques français et anglo-saxons perçoivent la nécessité d'une formation aux techniques de communication orale).

sera pas plus précise⁵. Une étude sur la nature exacte et le fonctionnement des freins de ce type, qu'ont à subir les étudiants de 3^{ème} cycle dans le cadre d'une grande université française, serait donc peut-être intéressante à réaliser.

Les exemples des messages évoqués précédemment, assez représentatifs de la teneur des courriers reçus⁶, révélaient donc une difficulté que nous n'avions pas réellement su prendre en compte, à savoir que la situation professionnelle, souvent précaire, de certains doctorants leur impose des obligations auxquelles ils ne peuvent pas se soustraire. Ainsi, par exemple, l'un des messages reproduits en 14.7, mentionne le fait que l'étudiant doit assurer des TP (travaux pratiques) à partir de la date de début du stage. Or, même si cela peut sembler difficilement compréhensible, nous avons découvert à cette occasion que certains ATER à la faculté des sciences de notre université (mais peut-être l'organisation des enseignements de cette catégorie d'enseignants chercheurs est-elle différente dans d'autres facultés en France) ne connaissaient pas plusieurs semaines à l'avance leur emploi du temps, et, de ce fait, ne pouvaient donc pas réellement s'engager par avance à suivre une formation à des dates données, ce qui était une difficulté que nous n'avions absolument pas envisagée.

Ce point semblait donc remettre donc en cause, en partie⁷, l'une de nos hypothèses énoncée au chapitre 5 (partie 5.2.1.), à savoir que certains moments de l'année universitaire seraient plus favorables que d'autres pour la mise en place de stages intensifs et que les étudiants chercheurs seraient davantage disponibles fin janvier et fin juin

⁵ Ce qui n'est toujours pas le cas, à l'heure actuelle, pour l'école doctorale IAEM.

⁶ Même si malheureusement, pour des raisons techniques, d'ordre informatique, je n'ai pu retrouver la totalité des messages envoyés par les étudiants en ce début d'année 2000.

⁷ Il semble cependant, d'après les étudiants qui assistèrent au module et qui furent globalement satisfaits de la répartition du temps de ce module (certains de ces étudiants ayant des fonctions de moniteurs, ATER ou autres), que cette remise en cause ne soit pas justifiée ; ces périodes de l'année étant donc bien comme nous l'avions supposé les 'moins mauvaises' pour proposer ce type de stages.

Cependant, il est également vrai que tous les étudiants n'envoyèrent pas de messages, ou ne prirent pas la peine de nous prévenir qu'ils ne pourraient finalement pas assister au stage 1. Une petite proportion d'environ une dizaine d'étudiants (sur les 49 concernés), soit un cinquième du total environ, fut en effet dans ce cas. Pour ces étudiants, même si une partie d'entre eux étaient peut-être dans le même cas de figure que ceux que nous venons d'évoquer (c'est-à-dire empêchés de participer au module du fait de contraintes de type professionnel), il n'en reste pas moins qu'il n'est facile de comprendre ni leur absence, ni surtout le fait qu'ils n'aient pas pris la peine de se justifier, alors, qu'ayant fait l'effort de venir assister à la réunion d'information, ils avaient rempli le questionnaire d'analyse des besoins et avaient sollicité leur inscription au stage, ce qui représentait un engagement tacite à participer au module.

8.1.2. Les raisons de la 'démotivation' de certains étudiants entre les deux stages.

Comme je l'ai mentionné au cours du chapitre précédent certains étudiants présents au stage intensif 1 ne purent assister à celui de juin, puisque, alors que le premier stage avait réuni 26 étudiants en janvier, le deuxième n'en réunit que 13 en juin.

Notre première réaction, fut d'interpréter cette forte diminution des effectifs entre janvier et juin comme un rejet d'une partie des étudiants par rapport à la fois au dispositif et au contenu pédagogique que nous leur avons proposés. Or cela nous semblait étonnant, car contradictoire avec l'analyse des résultats obtenus par le biais du questionnaire distribué en fin de stage intensif 1 (voir chapitre 7, section 7.1.1.2.), qui révélait que la grande majorité des étudiants présents avait évalué de façon positive les activités proposées⁸.

⁸ Encore que, ainsi que je l'ai déjà indiqué au cours du chapitre précédent, l'interprétation de résultats portant sur de petits échantillons soit toujours sujette à caution. Cependant, les remarques orales faites par certains étudiants après le stage, bien qu'elles ne puissent être réellement prises en compte dans cette recherche parce que n'ayant laissé aucune trace, venaient néanmoins également confirmer cette évaluation positive des activités

Cette relative désaffection d'une partie des étudiants pouvait en réalité trouver d'autres explications. J'aurai donc, à nouveau, recours à des courriers électroniques envoyés par certains des étudiants qui avaient été présents en janvier, et, ne purent participer au stage de juin, pour tenter de trouver ces explications. Ces courriers pourront être consultés par le lecteur en annexe 14.8. Tout comme pour les courriers mentionnés plus haut dans ce chapitre (partie 8.1.1.), les courriers envoyés par ces étudiants relevaient de plusieurs catégories.

- **Certains** des étudiants **se contentaient de prévenir** de leur absence au stage intensif 2, sans donner de réelles raisons pour cette absence (voir les troisième et cinquième courriers reproduits en annexe 14.8).
- Un autre s'excusait en donnant des **raisons de type professionnel** :
 - Il invoquait en effet des « activités professionnelles extra universitaires » l'empêchant de participer au stage de juin.
- D'autres enfin, d'une part s'excusaient en alléguant le même type de raisons, mais **ajoutaient**, de plus, **d'autres éléments** à leur courrier :
 - Ainsi un étudiant, qualifiait les stages de « forts intéressants » et disait souhaiter y participer à nouveau l'année suivante.
 - Un autre, en fin de rédaction de thèse, indiquait que le premier stage lui avait été « bénéfique ».
 - Le dernier, qui indiquait avoir participé à un colloque après le stage 1, précisait de plus que celui-ci lui « avait été d'une grande aide », il ajoutait vouloir, lui aussi, participer l'année suivante à la formation si elle était proposée à nouveau.

L'analyse de ces courriers, transmis par 6 des étudiants, révélait donc, me semble-t-il, plusieurs points intéressants :

- D'une part, les étudiants ayant fait l'effort de prévenir de leur absence (ce qui, tout comme pour les étudiants qui s'étaient inscrits et n'étaient pas venus au stage 1, ne fut pas le cas de la totalité d'entre eux) semblaient tous avoir de 'bonnes raisons'⁹ pour expliquer leur absence au deuxième stage intensif (raisons professionnelles, surcharge de travail...) et cette absence ne semblait pas due à leur appréciation par rapport au dispositif.
- D'autre part, en ce qui concerne le contenu pédagogique du stage, certains indiquaient dans leur courrier, rédigé donc environ 5 mois après la fin du premier stage, avoir gardé une bonne impression, voire même pour l'un d'entre eux, avoir vu confirmée lors d'un congrès, leur impression positive¹⁰.

En outre, on peut peut-être rapprocher ces abandons du système proposé par une partie des étudiants en cours de route, de certaines des observations émises par les chercheurs qui ont étudié les phénomènes de déperdition dans les apprentissages réalisés par téléenseignement :

Plusieurs recherches portent sur ce phénomène qui met en danger l'existence même de l'enseignement à distance. Par exemple, Siqueira de

⁹ Je suis bien entendu consciente qu'il soit possible que, les étudiants invoquent ce type de raisons pour expliquer leur absence, même, ou surtout, s'il n'existait pas de réelle justification (ou qu'ils n'osent pas en faire état).

¹⁰ Il est d'ailleurs intéressant de noter que ce même étudiant, qui avait gardé le contact régulièrement par courrier électronique, se réinscrivit au dispositif l'année suivante et fut à même, cette fois-ci, de suivre la totalité des activités proposées. En outre, ayant été invitée par cet étudiant à sa soutenance de thèse en Octobre 2002, j'ai pu constater, que la totalité des membres du jury le félicitèrent chaudement pour la clarté et la maîtrise de son exposé ainsi que la qualité de ses diapositives. Une partie des conseils dispensés au cours de la formation proposée semblait donc bien avoir porté ses fruits.

Freitas & Lynch (1986) rapportent un taux d'abandon de 75 % dans des programmes de formation à distance de la Universidad Nacional Abierta au Venezuela, taux qui a mis en danger l'existence de ces programmes. (Desmarais, 2000 : 49)

Même si le système que nous avons mis en place à l'UHP n'était bien entendu pas un système d'enseignement à distance, il invitait les étudiants à recourir à l'autoformation pendant les mois séparant les deux stages intensifs. Il n'y avait donc pas entre les stages de contact physique avec un enseignant. Le fait qu'une partie des étudiants aient 'abandonné' le dispositif à l'issue de cette période indique donc, semble-t-il, une certaine similitude avec de tels dispositifs. En outre, comme M. Linard l'a signalé les systèmes pédagogiques comportant de l'autoformation nécessitent de la part de l'individu « une capacité énorme de gestion méta-cognitive de sa propre conduite. ». Or, « Seuls peuvent y répondre spontanément les heureux dépositaires du style cognitif dit "autonome", du type "je fais tout tout seul et je le fais bien ", qui ne représentent qu'un faible pourcentage de la population. » (2000 : 2). Ce point révèle donc probablement un aspect que nous n'avions pas suffisamment pris en compte, à savoir que certains de nos étudiants aient eu besoin de davantage d'encadrement entre les deux stages pour continuer à travailler et ne pas se décourager.

Enfin, pour clore le sujet de l'absence de cohérence entre l'apparente satisfaction des étudiants quant au stage 1, et leur absence au stage 2, je citerai trois exemples de courriers reçus plusieurs mois après la fin du dispositif (c'est-à-dire en novembre 2000), qui, parce qu'ils comportent à la fois des aspects positifs et des aspects négatifs quant au retour par rapport au contenu pédagogique du stage 1 et offraient des explications assez détaillées, me semblent très riches et par conséquent intéressants à analyser.

Afin de comprendre ce qui avait éventuellement péché dans le dispositif mis en place, et pouvait expliquer que certains étudiants ayant participé au stage 1 et l'ayant évalué de façon positive¹¹ n'aient pas pu ou pas souhaité, peut-être, participer

¹¹ Puisque d'après les résultats mentionnés au chapitre précédent, notamment dans les parties 7.1.1.1. et 7.1.1.2., aucun étudiant n'avait rejeté les activités proposées dans le stage 1.

au stage 2, j'envoyai en effet un courrier aux 7 étudiants qui avaient suivi le stage 1, n'étaient pas venu au stage 2, et ne nous avaient pas prévenus de leur absence. Ce courrier, envoyé donc plusieurs mois après la fin de la formation, est reproduit ci-dessous.

Bonjour,

Vous aviez participé l'an dernier au module 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise' organisé par le CRELENS. Nous sommes en ce moment en train de préparer la mise en place d'un même module pour les étudiants thésards intéressés cette année. Afin d'améliorer la formule, nous travaillons notamment à partir des questionnaire remplis l'année dernière.

Vous aviez participé au 1^{er} stage et rempli le questionnaire de fin de stage. En revanche, vous n'étiez pas présent au 2^{ème} stage.

Cela nous aiderait si vous pouviez répondre à ces quelques questions (les réponses seraient certainement intéressantes pour nous dans la mesure où vous avez plusieurs mois de recul) :

- 1) Pourriez-vous en quelques mots expliquer la raison de votre absence au 2^{ème} stage ?
- 2) Avez-vous l'impression rétrospectivement que le 1^{er} stage vous a été utile ?
- 3) Si oui, pouvez-vous brièvement dire en quoi ?
- 4) Si non, pouvez-vous expliquer ce qui, à votre avis faisait défaut ?

Merci d'avance pour votre réponse,
cordialement.

Sur les 7 étudiants sollicités par l'envoi, seuls 3 répondirent, ce qui peut s'expliquer en partie par le fait que certains de ces étudiants étaient, l'année précédente, en fin de thèse et, que, comme je l'appris par la suite, certains avaient quitté l'université pour une autre région et donc ne lurent donc probablement jamais le courrier¹².

Voici les réponses de ceux qui répondirent, reproduites dans leur intégralité, contrairement aux autres courriers mentionnés dans ce chapitre, car comportant chacun des éléments individuels intéressants à analyser, mais difficilement classables, me semble-t-il, en catégories, de par la petitesse de l'échantillon concerné :

Le premier écrivit :

Bonjour,

J'avais des réunions avec les responsables du laboratoire afin de préparer un séminaire au Max Planck Institut de Golm (Allemagne)

Du point de vue de l'utilité : communication en groupe, révision de certains points de grammaire...

Du point de vue des manques : peut-être pas assez tourné sur ce que l'on attend de nous en congrès scientifique. On passe peut-être trop de temps sur la façon de présenter un oral, ce que l'on pourrait apprendre au sein du labo. Il faut peut-être augmenter les documentaires sur ce qui est à faire et à ne pas faire.

Le courrier de cet étudiant était intéressant dans la mesure où il confirmait l'idée que l'absence des étudiants était majoritairement due à des raisons d'ordre professionnel, (bien que la même réserve que celle émise en note 9 de ce chapitre puisse certainement être émise).

¹² Les adresses électroniques 'inactives' ne sont à l'UHP définitivement supprimées que plusieurs mois après que leur 'propriétaire' ait quitté l'université.

En outre, le fait qu'il alterne points positifs et négatifs me semblait une piste intéressante, j'ai donc repris à la fois le questionnaire d'analyse des besoins qu'il avait rempli en décembre 99 et le questionnaire de fin de stage 1 (voir annexes) pour essayer d'y trouver des éléments de réponse à ses observations, notamment à celles qui concernaient les lacunes qu'il signalait.

Dans le premier questionnaire (annexe 14.1), aux questions concernant le fait d'avoir déjà fait des présentations orales (Q.3 et Q.4) l'étudiant indiquait qu'il en avait déjà fait 3, mais évaluait son aptitude à la prise de parole (Q. 5) en se plaçant entre les chiffres 2 et 3 (2 = assez bonne ; 3 = mauvaise). Il indiquait de plus (Q. 6) qu'il n'avait pas reçu de formation à l'utilisation des outils de présentation. Le fait qu'il indique, dans le courrier envoyé en novembre 2000, que le stage 1 ait peut-être trop consacré de temps à la façon de présenter un oral et que cela pourrait être appris au sein du labo était donc plutôt, je pense, à interpréter comme un regret du manque de formation en la matière au sein des laboratoires, et donc à rapprocher des observations faites par certains des chercheurs cités au cours du chapitre 3 de cette thèse, quant à l'absence de formations à la communication scientifique dans la plupart des universités françaises, contrairement à ce qui se passe, semble-t-il dans la majorité des universités américaines (cf. 3.1.4.2, Ogrizek, Guillery et Mirabaud ; et Roland), plutôt qu'à envisager comme un réel reproche quant au contenu du stage 1.

De plus, dans son questionnaire de fin de stage 1 (annexe 14.5), l'étudiant indiquait avoir trouvé le temps consacré aux exercices d'« expression spontanée » (Q.1) plutôt insuffisant, et réclamait plus d'exercices de ce type, confirmant en quelque sorte, le fait que ce qu'il appelait « communication en groupe », dans son message de novembre 2001, était pour lui un des moments forts du stage. Cet étudiant, dans le cadre des commentaires généraux proposés à la fin du questionnaire proposait même de (je cite) « nous forcer à parler ».

Enfin, en ce qui concerne sa dernière observation, sur ce qu'il appelle « les documentaires sur ce qui est à faire et à ne pas faire », s'il est vrai que certains documents (notamment le document vidéo intitulé « *A bad dream* », voir chapitre 6, section 6.3.2.2, ou la présentation PowerPoint « *performing the presentation* », voir

plan stage 1, annexe 14.2 et les documents PowerPoint en annexe 14.4) contenaient des éléments de ce type, peut-être n'étaient-ils pas suffisants à son goût, en tout cas c'est l'impression que semblait en avoir eue cet étudiant. De plus cet étudiant n'ayant pas suivi la totalité de la formation n'avait bien évidemment pas pu visionner les documents proposés au cours du stage 2, qui eux proposaient ce type d'éléments (ainsi le document mentionné au point 10 du stage 2, voir annexe 14.3).

Le deuxième étudiant ayant répondu à ma sollicitation de novembre 2000 écrivit :

1) Il est exact que je n'ai pas participé au second stage d'anglais et ce en raison d'un déplacement dans le cadre de ma thèse. En effet, le deuxième module a eu lieu fin juin (à partir du 28) et je suis parti effectuer des manips à Orsay du lundi 26 au vendredi 30 juin. Il est également vrai que j'aurai pu et même dû vous prévenir et il s'agit d'un oubli de ma part.

2) Le premier stage a été très bénéfique ; rien que le fait de communiquer en anglais durant 3 jours fut d'une grande utilité. Le problème est que le fait de ne pas pratiquer ce genre de choses assez souvent vous fait vite perdre le niveau que vous aviez acquis. Pour ce qui me concerne, j'ai assisté fin août à un congrès de cristallographie qui se tenait à Nancy et qui était tout en anglais et il m'a fallu presque deux jours avant d'être vraiment dans le congrès et de bien comprendre les exposés, et c'est dans le but de ne pas perdre ces deux jours que je m'étais inscrit au cours d'anglais.

Maintenant du point de vue du contenu des cours peut-être faudrait-il moins s'attarder sur les rappels de grammaire ou de prononciation, nécessaires tout de même, mais moins important à mon avis que la compréhension orale d'un exposé ou que la compréhension écrite d'une publication ou d'un livre. Il est vrai que vos cours étaient axés sur la façon de présenter un exposé oral, cependant je pense qu'il est d'abord important de bien comprendre l'anglais oral et écrit avant de la pratiquer.

Le courrier de cet étudiant m'a semblé également très riche, et révélateur de plusieurs choses :

- d'une part son absence, comme celle de la plupart des autres étudiants cités au cours du chapitre était due également à des raisons professionnelles, ceci venait donc confirmer, me semble-t-il, notre impression que l'absence de certains étudiants, à certains moments des stages intensifs, n'était pas forcément due à une évaluation négative des activités proposées, mais bien plutôt à des raisons personnelles à chaque étudiant.
- d'autre part, cet étudiant avait gardé une impression plutôt positive du stage qu'il avait suivi.

En revanche, comme la deuxième partie de son courrier le laisse entendre, cet étudiant, même s'il avait apprécié la plupart des activités du stage 1, comme un nouvel examen de son questionnaire de fin de stage 1 le révéla, ne semblait pas avoir vraiment compris ni les objectifs d'ensemble du module (améliorer l'expression orale à but spécifique) ni son mode de fonctionnement, à savoir : deux stages entre lesquels l'activité linguistique ne devait pas s'arrêter pour les étudiants, mais au contraire continuer grâce aux outils que nous leur avons présentés (voir 5.2.2) et qui leur permettaient de renforcer leurs compétences dans les domaines où ils éprouvaient l'impression d'avoir des lacunes (comme par exemple, la compréhension orale et écrite dans le cas de cet étudiant).

Ces compétences étaient en effet utilisées et abordées dans le cadre des stages, dans la mesure où certaines des informations présentées aux étudiants l'étaient par le biais de documents vidéos, ou par le biais de documents écrits, mais l'approche pédagogique suivie était, comme je l'ai déjà indiqué (voir citations Oxford, 2001 et Widdowson, 1978, dans l'introduction de ce travail), de type 'intégrée', et il ne pouvait être question, dans le cadre d'un module de 30 heures en présentiel au total, consacré à la communication orale scientifique, de travailler de façon exhaustive les compétences de compréhension orale et écrite en tant que telles.

Sa réaction au travers de ce courrier, me semble donc indiquer que cet étudiant avait peut-être une façon d'envisager l'apport linguistique acquis à la fin d'un stage intensif de 15 heures sous un jour trop positif. Ainsi que la partie de son

message consacrée à l'objectif concret qui avait motivé son inscription l'indique (le fait de pouvoir être 'dans le bain' dès les premiers jours du congrès auquel il devait assister), sa représentation du saut qualitatif possible grâce à un stage intensif de quinze heures non suivi d'entretien régulier, va largement au delà de la réalité que tout enseignant de langues connaît et révèle une illusion quant à la progression envisageable en si peu de temps.

Le courrier de cet étudiant révélait donc que la façon dont nous avons formulé les objectifs du système proposé n'était peut-être pas suffisamment claire et que le suivi individuel, proposé par le biais du recours au travail en autoformation (cf. 5.2.2.) n'avait pas semblé à cet étudiant suffisamment attirant ou explicite pour qu'il y recoure.

Ce témoignage était donc très intéressant pour l'équipe ayant travaillé sur le projet, dans la mesure où il venait renforcer l'impression dégagée par les résultats à la question Q. 6 du questionnaire bilan fin de module (annexe 14.5) que j'ai évoqué au chapitre 7, partie 7.1.2.2., à savoir qu'il existait un problème quant à la conception du système de guidage, problème sur lequel je reviendrai un peu plus loin dans ce chapitre pour tenter de le comprendre.

Enfin, le dernier courrier reçu en novembre 2000, reproduit ci-dessous, émanait d'une étudiante :

- Bonjour à vous,

Ca m'a fait plaisir de recevoir ainsi de vos nouvelles, car je garde un très bon souvenir de mon stage de janvier. Comme je vous l'avais écrit en mai pour vous prévenir de mon absence lors du stage de juin, celle-ci résultait du fait que j'ai dû abandonner ma thèse et que ma présence risquait de gêner les chercheurs du même laboratoire (j'ai beaucoup de mal à ne pas poser de questions quand un sujet m'intéresse !)

N'ayant plus l'opportunité de communiquer les résultats de mon travail en particulier en anglais, je ne peux évaluer l'utilité réelle du stage.

Rétrospectivement, par rapport aux problèmes que j'avais rencontré lors de communications précédentes, votre enseignement répondait parfaitement et complètement à ces problèmes (en particulier par le rappel des chiffres et statistiques qui avaient été pour moi un vrai cauchemar !). Vous nous avez également présenté des outils d'aide à la présentation vraiment intéressants, outils que je me suis procurés bien que n'en ayant pas l'intérêt dans l'immédiat, mais qui sait à l'avenir...

En résumé, oui ce stage m'est apparu tout à fait utile par rapport à ce qui nous est demandé lors des communications et en l'absence d'expérience de séjour en pays anglophone.

Je regrette vraiment de n'avoir pas pu assister à la session de juin, mais cela n'aurait pas été honnête de ma part compte tenu des circonstances.

En espérant que ma modeste appréciation vous sera utile, permettez-moi de vous remercier encore chaleureusement pour la qualité de votre enseignement.

Bien cordialement

Le courrier de cette étudiante, très positif quant à son appréciation rétrospective du stage 1, comportait, en outre, plusieurs éléments utiles pour la réflexion de l'équipe que je vais évoquer ci-dessous.

Néanmoins, la deuxième phrase comprenait un mystère que je ne parvins à résoudre que plusieurs mois plus tard... L'étudiante indiquait en effet avoir prévenu de son absence au stage de juin et je n'avais aucun souvenir de ce courrier. Une recherche dans ma boîte au lettres électronique ne fut d'aucune utilité, et je répondis donc à l'étudiante en la remerciant pour son message et en lui indiquant que je la remerciai de nous avoir prévenus... mais, que malheureusement, j'avais du égarer le courrier qu'elle nous avait adressé en mai.

Le mystère ne fut résolu qu'en mai 2001, soit environ un an après l'expédition... lorsque je reçus enfin le courrier auquel elle faisait allusion, une carte

postale provenant de Savoie...région dont je n'avais pas idée jusque là qu'elle fut aussi éloignée de Nancy !¹³

Le reste de son message me permis de comprendre qu'une partie des étudiants présents en janvier et absents en juin et qui n'avaient pas répondu à ma sollicitation de novembre avaient peut-être également tout simplement abandonné leur thèse, hypothèse que je n'avais pas envisagée jusqu'alors. Néanmoins, je n'ai pas pu trouver de chiffres précis sur les abandons éventuels et sur les pourcentages qu'ils représenteraient par rapport à l'ensemble des étudiants inscrits en thèse à l'UHP ; une étude précise à ce niveau serait peut-être nécessaire¹⁴.

8.1.3. Bilan de la première année d'expérimentation.

Les résultats énoncés au chapitre 7 dans la section 7.1.2.1., ont montré comme je l'ai indiqué, que les étudiants présents étaient globalement satisfaits du contenu pédagogique, à la fois au niveau des informations apportées et des activités proposées au cours des stages.

Les chiffres qui ont été exposés indiquaient, en effet, des retours plutôt favorables par rapport au contenu pédagogique des stages proposés, ainsi que le laissent apparaître, d'une part, le graphique récapitulant l'évaluation par les étudiants des exercices proposés au cours du stage 1 (section 7.1.1.1.), et, d'autre

¹³ Bien qu'étant tout à fait consciente que cette anecdote n'ait pas grand rapport avec le sujet de cette thèse, dont le sujet principal n'est pas l'étude du courrier postal et de ses aléas...Je n'ai pas résisté à l'inclure ici. De plus, l'anecdote révèle bien qu'en matière d'organisation de formations des impondérables avec lesquels il faut compter peuvent toujours survenir !

¹⁴ Une étude réalisée pour le ministère de l'éducation nationale et consultable en ligne à l'adresse http://dr.education.fr/SIREDO/stats_enquete_2001.pdf (consultée en mars 2003) permet néanmoins de se faire une idée sur le pourcentage d'abandons en cours de thèse. Dans cette étude qui donne des chiffres sur l'évolution des 1ères inscriptions en thèse, on constate notamment que dans le secteur Mathématiques et informatiques, qui est celui correspondant globalement au secteur IAEM de nos étudiants, pour un nombre de 1ères inscriptions en thèse sur le plan national de 933 en 1996-1997 et de 963 en 1997-1998, on aboutit, 4 ans plus tard, qu'à un nombre de 861 soutenances en 1999-2000. Cette 'perte' d'environ 100 étudiants sur le plan national semble donc indiquer qu'environ 10% des étudiants inscrits en thèse, abandonnent en cours de route.

part, le tableau regroupant les résultats concernant les activités du stage 2 (section 7.1.2.1). L'analyse des courriers électroniques inclus précédemment dans ce chapitre a montré cependant que certains détails étaient à revoir (comme par exemple la répartition des séances ressenties par certains étudiants comme trop rapprochées, voir la note 8 du chapitre précédent à ce sujet), ou certaines activités à modifier (ainsi l'activité '*mini-talks*' mentionnée au point 7.3.1 du chapitre 7 comme étant la moins appréciée des étudiants).

De ce point de vue, j'avais donc l'impression que **la partie de nos hypothèses reposant sur la communication scientifique orale en anglais et ses spécificités¹⁵, qui nous avait permis de construire ce contenu pédagogique des stages n'était pas invalidée.**

En revanche, comme nous l'avons vu dans la section 7.3.2 du chapitre précédent, quant au travail que les étudiants disaient avoir fourni entre les deux stages, les chiffres concernant les réponses obtenues à la question Q. 6 (cf. p. 248), indiquaient qu'un peu plus de la moitié des étudiants ayant suivi l'ensemble du système proposé (soit 7 sur 13) avouaient ne pas avoir travaillé entre les deux stages, et, ceci, en dépit de leur motivation par rapport à l'ensemble de la formation et des incitations à utiliser les différentes ressources à leur disposition que nous leur avons prodiguées, tant au cours du stage 1, que par courriers. En outre, le courrier de novembre 2000 du deuxième étudiant n'ayant pas participé au deuxième stage (cité plus haut dans ce chapitre) venait renforcer ce fait. Cette 'démotivation' entre les deux parties du module était de plus à considérer en parallèle avec la 'perte' d'étudiants précédemment mentionnée.

Du point de vue du retour sur le système de guidage proposé, nous avons donc analysé ces résultats comme une validation d'une partie seulement de nos hypothèses (l'hypothèse posant problème étant celle reposant sur la motivation des étudiants ou plutôt sur le maintien de cette motivation et leur aptitude à travailler seuls entre les deux stages). **Une partie de nos hypothèses se trouvait donc**

¹⁵ Voir chapitre 3, sections 3.1.4.2 à 3.1.5.2 ainsi que le chapitre 5, section 5.1.

partiellement invalidée à l'issue de cette première année d'expérimentation. Ce constat nous a donc conduit à un questionnement sur la conception du dispositif de guidage et nous a amenés à en modifier partiellement la structure.

Il nous semblait en effet que la formule adoptée pour l'ensemble du dispositif proposé devait être modifiée. Le système de guidage adopté se révélait insuffisant, même pour des étudiants a priori très motivés. L'hypothèse reposant sur la capacité des étudiants à travailler en autoformation, à partir de cette motivation était donc elle invalidée en fonction des résultats obtenus pour certains étudiants. Ce point confirmait donc l'opinion de M. Linard évoquée précédemment (cf. p. 261) quant aux aptitudes nécessaires pour pouvoir travailler efficacement en autonomie.

L'équipe a donc réfléchi, à l'issue de cette première année d'expérimentation et des retours obtenus par le biais des questionnaires, et décidé, suivant, en quelque sorte, les recommandations à la fois de l'étudiant cité dans la partie 7.3.2. du chapitre 7, qui, pour préciser sa réponse à la question Q.6 du bilan module nous recommandait en juin 2000 de mettre en place 'un suivi d'environ 1 heure par semaine, pendant X semaines', et les étudiants qui nous avaient formulé le même type de demande, oralement, à l'issue du stage 2, de proposer une formule différente pour pallier les manques constatés lors de cette première année d'expérimentation.

Le nom que nous avons choisi pour la nouveauté introduite dans le système de guidage pour le renforcer n'était, bien entendu, pas complètement innocent. Le terme de 'goutte à goutte', dans le contexte d'une université scientifique, nous semblait en effet particulièrement approprié pour désigner l'innovation que nous allions introduire dans le dispositif, dans la mesure où il s'agissait bel et bien d'instaurer une sorte de 'perfusion' pour maintenir la motivation des étudiants entre les deux stages, et de faire en sorte que ces étudiants utilisent l'ensemble des ressources proposées (voir chapitre 5, section 5.2.2.) pour améliorer leurs compétences de communication orale scientifique en anglais.

8.2. La seconde année d'expérimentation.

Dans cette partie, en fonction des résultats énoncés au chapitre 7 pour cette deuxième année, mais également des faits énoncés dans la synthèse (partie 7.3), je comparerai ces résultats avec ceux de la première année, afin d'observer tant les similitudes que les différences entre ces deux années et de pouvoir en dégager une analyse.

8.2.1. Les similitudes avec la première année.

Le constat de différence flagrante entre la volonté des étudiants de participer à une formation et leur participation réelle aux stages a été lors de cette deuxième année d'expérimentation (2000-2001) à peu près le même que lors de la première année (perte d'un peu moins de la moitié des étudiants ayant participé à la réunion d'information).

Les raisons pour lesquelles ces étudiants durent finalement renoncer au module pour lequel il s'étaient inscrits étant sensiblement les mêmes que celles invoquées dans la première partie de ce chapitre, par le biais de courriers transmis par des étudiants lors de la première année d'expérimentation, je n'y reviendrai donc pas. La permanence de l'impossibilité pour les étudiants de prévoir, même à terme relativement court, d'être complètement déchargés de leurs obligations professionnelles est un paramètre avec lequel, en ce qui concerne l'école doctorale IAEM¹⁶, nous devons malheureusement toujours compter¹⁷, ce qui rend très délicate,

¹⁶ Nous verrons, plus loin dans ce chapitre, que cet élément n'est absolument pas présent dans l'autre école doctorale avec laquelle nous travaillons, et ceci pour une raison bien précise.

¹⁷ Le 'summum' en quelque sorte, de ce type de frein imposé par l'institution aux étudiants, ayant été atteint cette année (2002-2003). En effet, alors que nous avons décidé de faire remplir aux étudiants une fiche d'inscription devant être signée par leur directeur de thèse, pour ainsi pousser ces étudiants à s'engager à suivre le module dans son ensemble, en plein accord avec celui-ci, un co-directeur de thèse a conseillé à un étudiant, alors que celui-ci était vraiment motivé pour la formation, de renoncer à suivre ce module, arguant que cela 'prendrait un temps considérable sur la thèse' (l'étudiant étant en 3ème année). Cet exemple, même s'il est extrême, semble indiquer que pour une partie des directeurs de thèse, le fait de savoir communiquer de façon efficace ne leur semble pas

voire aléatoire, la mise en place de groupes de taille raisonnable en fonction à la fois des besoins des étudiants et des contraintes financières de l'école doctorale, et implique sur le plan du contenu pédagogique des stages que nous sachions nous adapter chaque année en fonction des étudiants réellement présents au cours de ces stages.

D'autre part, en juin 2001, seulement sept étudiants remplirent le questionnaire bilan. Ce chiffre représentait donc, à première vue, comme nous l'avions constaté lors de la première année, également une perte d'une partie de nos effectifs entre les deux stages intensifs (soit cinq étudiants de moins qu'en janvier).

J'expliquerai néanmoins dans la partie consacrée au bilan de ce 'goutte à goutte' (8.2.2.2.) pourquoi cette relative perte entre janvier et juin peut être interprétée différemment de celle constatée lors de la première année d'expérimentation.

8.2.2. Les différences.

Les résultats, obtenus par le biais des quatre questionnaires remplis par des groupes d'étudiants lors de deux années consécutives d'expérimentation, et exposés en détail dans le chapitre précédent, permettent de mettre en exergue un élément marquant. Les chiffres qui ont été énoncés dans la partie 7.3.2. révèlent en effet une différence assez marquée quant au travail fourni par les étudiants entre les deux stages (d'après leurs réponses aux questions Q. 6 et Q. 7 du questionnaire bilan module, annexe 14.6), lors de la première année d'expérimentation et lors de la seconde, alors que la formule proposée avait été modifiée.

encore devoir faire partie des aptitudes jugées indispensables à la formation du futur chercheur, ce qui est en contradiction avec les éléments rassemblés au cours du cadre théorique de cette thèse (notamment dans les sections 3.1.3., 3.1.4. et 3.1.5.) et avec la demande initiale du président de l'université à l'origine de ce projet de recherche.

Je vais donc en quelques mots décrire en quoi consistait la modification, ou plutôt les séances de ‘goutte à goutte’ déjà évoquées précédemment (voir la fin de la partie 8.1.3.).

8.2.2.1. Le ‘goutte à goutte’.

L’objectif de ces séances hebdomadaires entre les deux stages était d’accompagner les étudiants dans leur parcours de formation, davantage que nous ne l’avions fait l’année précédente, puisque c’était précisément ce point qui avait péché dans le dispositif proposé en 1999-2000, ainsi que je l’ai expliqué précédemment (section 8.1.3.). Nous souhaitions en effet leur permettre un suivi régulier de leur progression et donc renforcer le guidage proposé.

D’autre part, dans le cadre du ‘goutte à goutte’ l’individualisation proposée aux étudiants était encore plus affinée. Ainsi, à l’issue du premier stage intensif, mais, également lors des séances hebdomadaires, de nombreux sites Internet ont en effet été signalés aux étudiants. Ces sites devaient :

- soit leur permettre d’approfondir certaines notions vues au cours du premier stage (par exemple l’utilisation des couleurs et leurs significations, dont nous avons vu qu’elle revêtaient en matière de communication visuelle une grande importance, chapitre 3, section 3.1.6.3. et chapitre 6, sections 6.2. et 6.3.2.),
- soit les inviter à retravailler de façon individuelle des points de grammaire spécifiques ou des problèmes de prononciation (aspects linguistiques dont nous avons vu au chapitre précédent, dans la section 7.3.2., que pour une partie non négligeable des étudiants ils étaient des apports marquants du stage 1).

Surtout, nous nous sommes efforcés, autant que possible, d’individualiser ces conseils, les sites étaient donc cette fois-ci non plus conseillés à l’ensemble du groupe indistinctement au cours du stage intensif 1, comme nous l’avions fait l’année

précédente, mais bien plutôt, ciblés en fonction des besoins spécifiques de chaque étudiant détectés au cours de la présentation orale effectuée en séance 3 du premier stage. Dans le cadre du ‘goutte à goutte’, les enregistrements vidéo des simulations des étudiants étaient donc visionnés afin de permettre une individualisation plus pointue.

Nous avons ainsi conseillé à l’un des étudiants d’origine asiatique, de retravailler sa prononciation des ‘th’, ‘s’, ‘z’...qui posait réellement problème et avait par exemple empêché une partie de l’auditoire pendant la simulation de présentation orale du stage 1 de comprendre une partie de son exposé (et ceci, alors même que certains, travaillant dans un domaine proche du sien, connaissaient son sujet). Ce problème ne concernant aucun autre des étudiants il ne pouvait bien évidemment faire l’objet d’exercices faits avec le reste du groupe, mais devait relever d’un travail individuel spécifique à cet étudiant. Le laboratoire de langues multimédia du département langues de la faculté des sciences fut donc amplement utilisé lors de ces séances, pour permettre un travail personnalisé. D’autre part, à la fin des séances les étudiants repartaient, en général avec des références correspondant à des ressources disponibles en Médialangues et directement adaptées à leur problème particulier.

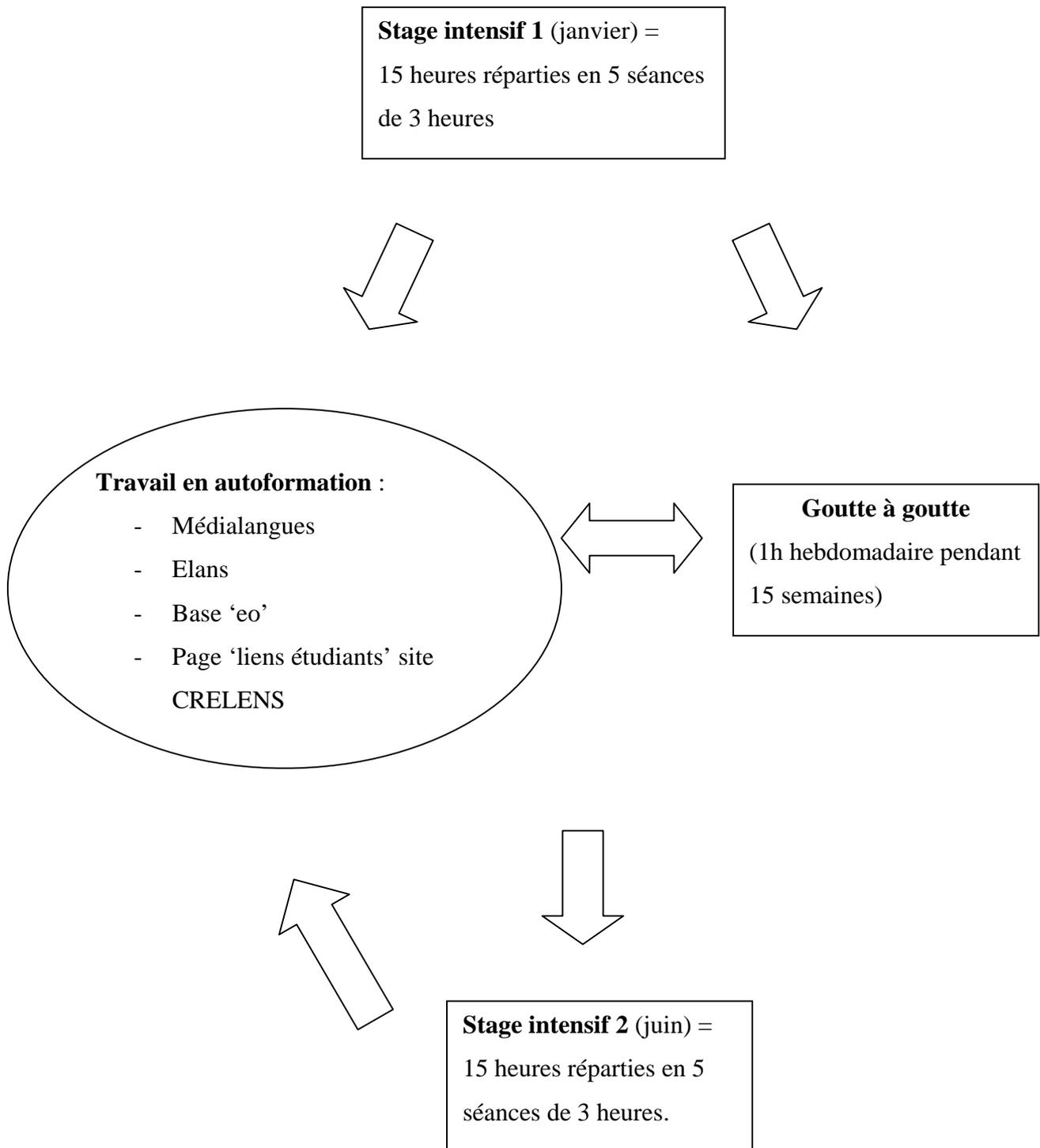
Enfin, bien qu’il n’y ait bien évidemment pas eu de ‘programme’ élaboré par avance pour les séances de ‘goutte à goutte’¹⁸ nous avons introduit, chaque fois que possible, des activités d’expression orale consacrées au travail sur l’interculturel, élément dont nous avons vu au cours du cadre théorique de cette thèse (en particulier dans la section 3.1.4.2., voir Geoffroy, 1998 et Thobois, 1996) qu’il était un constituant important d’une ‘bonne communication orale’ mais que nous n’avons peut-être pas assez développé lors des stages intensifs (sauf en y faisant allusion dans le cadre de l’input apporté aux étudiants lorsque nous commentons les documents vidéos tirés de la méthode ‘*professional presentations*’ ou certains de nos documents

¹⁸ Puisque ces séances étaient destinées à permettre une individualisation la plus proche possible des besoins des étudiants, tels qu’ils seraient décelés au cours de la simulation de présentation orale qu’ils feraient au cours du stage 1.

comme les diaporamas '*Preparing the presentation*' et '*Performing the presentation*', que le lecteur pourra consulter en annexe 14.4).

Afin de permettre au lecteur de visualiser les différences existant entre le système proposé lors de la première année d'expérimentation et celui proposé lors de la seconde, je reprendrai, ci-dessous, le schéma décrivant le système de guidage proposé au chapitre 5, section 5.3. (fig. 4), en le modifiant de façon à inclure l'élément nouveau.

Fig. 5 le système mis en place à l'UHP.



Comme le schéma l'indique, le 'goutte à goutte' était donc destiné non pas à se substituer aux ressources proposées pour travailler en autoformation (cf. 5.2.2.), mais bien à inciter les étudiants à y recourir davantage qu'ils ne l'avaient fait l'année précédente. Il y avait donc bien lors de cette deuxième année d'expérimentation un renforcement du système de guidage proposé aux étudiants.

8.2.2.2. Bilan de la formule modifiée.

Du point de vue du suivi de ces séances, même si les chiffres énoncés au chapitre 7 (section 7.2.2.) ne le laissent peut-être pas transparaître, la 'perte' d'étudiants entre janvier et juin 2001 était en réalité moins importante qu'elle ne l'avait été l'année précédente.

Le stage intensif de janvier 2001, ayant été suivi par 12 étudiants, 10 sont ensuite venus en effet régulièrement suivre les séances hebdomadaires¹⁹. Le fait qu'en juin 2001, 7 étudiants seulement aient pu suivre le stage intensif était donc bien un fait dû à des contraintes extérieures, et, non pas, comme nous l'avions craint l'année précédente, à un rejet du dispositif proposé. Cette interprétation est d'ailleurs confirmée par les messages reçus avant le stage²⁰ et envoyés par la totalité des étudiants, contrairement à ce qui s'était passé l'année précédente. Dans ces messages, en effet, les 5 étudiants invoquaient tous des raisons de type professionnel (congrès, réunions...) pour excuser leur absence au stage 2.

De plus, du point de vue de l'attitude des étudiants par rapport au dispositif proposé, il me semble également que la seconde année d'expérimentation présentait des différences avec la première. Ainsi que les résultats énoncés au chapitre précédent le montraient en effet, les étudiants avaient davantage travaillé de façon individuelle entre les deux stages. Leurs réponses à la question concernant le temps de travail hebdomadaire entre janvier et juin (Q.7 du questionnaire bilan) paraît donc

¹⁹ Alors que les séances étaient placées à un horaire pas forcément confortable pour tous les étudiants, puisqu'elles avaient lieu de 13 à 14 h, mais il est vrai que cet horaire avait été fixé en concertation avec eux à la fin du stage intensif 1.

²⁰ Que nous ne reprendrons pas ici, pour ne pas lasser nos lecteurs.

bien révéler un changement dans leur attitude par rapport au travail individuel – ce qui était un des objectifs visés par la mise en place du système de guidage – même si comme je l’ai déjà indiqué, il est clair que la petite taille des échantillons concernés puisse permettre de remettre en cause les résultats observés.

Il semble donc que le dispositif élaboré dans le cadre de ce projet de recherche-action au bout de deux années d’expérimentation, et qui comportait un élément de guidage supplémentaire par rapport à la formule envisagée au départ, comme le représente la figure 4, était davantage adapté aux besoins des étudiants chercheurs de l’UHP.

8.3. Quelques remarques à propos des représentations des étudiants.

Les réponses apportées par les étudiants à la question ouverte qui leur demandait d’exprimer en quoi le premier stage intensif les avait aidés (Q.5) – réponses énoncées au chapitre précédent –, m’ont parues particulièrement intéressantes à reprendre ici, parce qu’il me semble qu’elles sont révélatrices d’un phénomène sous-jacent qui concerne les résultats globaux du dispositif de formation que nous avons mis en place à l’UHP.

Il semble, en effet, qu’à travers leurs réponses à cette question (citées au chapitre 7, section 7.3.2.), certains des 18 étudiants cités, qu’il s’agisse d’étudiants de la première ou de la seconde année d’expérimentation, révélaient des représentations assez claires de ce qu’est une ‘bonne présentation’.

Comme nous l’avons vu en effet, des termes tels qu’‘aisance’, ‘fluidité’ ou ‘confiance en soi’ sont en effet mentionnés sept ou huit fois dans leurs remarques²¹. Or, comme je l’ai indiqué au chapitre 6, (voir section 6.3.2.2.), l’objectif des stages intensifs était bien avant tout de développer chez les apprenants la fluidité et

²¹ Même s’il est vrai que la correction de la prononciation reste également l’un des facteurs assez fréquemment mentionnés par les étudiants.

l'aisance dans la mesure où, contrairement à ce que pensent les francophones en général, le fait de faire des 'fautes' n'est pas forcément un obstacle majeur à la bonne compréhension du message²² – voir par exemple l'étude réalisée par S. Thobois (1996), ou bien l'ouvrage de J. Jenkins (2000) qui recommande « *a far more realistic approach to phonology within ELT pedagogy* » (2) afin d'éviter de continuer à offrir systématiquement les '*native speakers*' comme modèles aux apprenants, et, notamment à ceux qui seront des utilisateurs de ce qu'elle nomme '*English as an International Language*', ce qui correspond bien au profil des étudiants chercheurs de l'UHP. En outre, les outils, notamment sur le plan visuel, que nous avons conseillés aux étudiants, leur faciliteraient cette aisance et leur permettraient de compenser les fautes de l'anglais oral.

Cette impression, corroborée par la réponse, déjà citée, d'une étudiante, qui à cette même question (Q5) répondit :

« Le stage a permis de s'exprimer en anglais sur divers sujets et a **montré qu'on pouvait se faire comprendre même si l'anglais contient des fautes, on ose plus parler.** », (c'est moi qui surligne),

fut également confirmée par les réponses apportées à la dernière question du questionnaire bilan (Q.16). A cette question, qui leur demandait d'expliquer ce qu'était pour eux une communication réussie, la plupart des étudiants répondirent en effet en utilisant des termes tels que :

- 'parler clairement',
- 'savoir captiver l'attention de son auditoire',
- 'une communication où l'auditoire va poser des questions pertinentes',

²² A condition bien sûr que ces fautes ne soit pas trop nombreuses pour bloquer la transmission du message.

- 'être à l'aise',
- 'avoir de bonnes (claires) diapos',
- 'phrases simples'.

Ces termes, dont aucun ne fait référence de façon explicite à la langue, révèlent donc bien, me semble-t-il, qu'à l'issue des stages intensifs, ces étudiants avaient intégré le fait que des paramètres autres que linguistiques étaient également des constituants d'une communication scientifique orale en anglais réussie, et que ce genre, comme nous l'avons vu au cours du cadre théorique de cette thèse (cf. 3.1.5) reposait sur l'utilisation de plusieurs codes.

Il est également frappant de constater que ces termes rejoignent les conseils donnés par la plupart des manuels d'aide à la communication orale scientifique publiés pour les scientifiques anglo-saxons déjà mentionnés (Axtell, 1992 ; Kenny, 1982 ; Hager and Scheiber, 1997...), et indiquent que les étudiants semblaient avoir compris que comme l'indique R. Anholt : « *given enough time and enough investment of effort, foreign speakers rival their native English-speakers colleagues in eloquence.* » (1994 : 157).

En outre, leurs réponses rejoignaient également le commentaire d'une étudiante, qui à propos de Q.3 (question concernant la réaction des étudiants par rapport aux simulations de communications et 'question-time' dans le questionnaire bilan stage 1, voir annexe 14.5) déclarait (voir également Chateau & Collin-Metzger, 2000 : 480) :

« J'ai beaucoup apprécié de pouvoir utiliser un support de communication qui me paraissait hors de portée (projection par PC.) ! »

Le fait que la grande majorité des étudiants présents aux deux stages, à la fois lors de la première année, et lors de la seconde, aient émis de tels propos me paraît donc plutôt positif, dans la mesure où il me semble que, même si, comme nous

l'avons vu précédemment le système de guidage proposé était loin d'être parfait²³ et nécessitait encore des améliorations, une partie du 'message' était, apparemment, néanmoins passé, à savoir que la communication scientifique orale en anglais ne repose pas que sur une bonne maîtrise de l'anglais oral, comme le cadre théorique construit dans le cadre de cette thèse l'a montré (voir parties 3.1.4. et 3.1.5. notamment), mais comporte également de nombreux autres paramètres ne dépendant pas du code verbal.

8.4. Comparaison des deux années d'expérimentation avec ce qui se passe en école doctorale SESAMES²⁴.

Dans la dernière partie du chapitre 7 (7.3.2.), j'ai cité le cas d'un étudiant qui avait révélé, dans le questionnaire bilan distribué en juin lors de la première année d'expérimentation, avoir consacré plus de deux heures hebdomadaires à retravailler entre les deux stages, en indiquant, pour expliquer ce fait, qu'il s'était inscrit à un organisme dispensant des cours du soir.

Tant que ce cas restait isolé, il n'y avait pas lieu, me semble-t-il, d'en tirer une conclusion quelconque. Cependant, la mise en place de modules de préparation à la communication scientifique en anglais dans le cadre d'une nouvelle école doctorale, l'école doctorale SESAMES, peut donner lieu à un rapprochement avec le cas de cet étudiant, ce qui permet un début d'explication.

²³ A cet égard, on peut d'ailleurs noter, que le fait d'être engagé dans un processus de recherche-action a bien entendu été une chance, car la méthodologie de ce type de recherche nous a permis de corriger certaines des erreurs de conception, ce qui n'aurait peut-être pas été possible, si la mise en place de tels modules de formation s'était engagée dans le cadre d'une simple démarche empirique.

²⁴ Synthèses, Expériences, Simulations, Applications : de la Molécule aux Edifices Supramoléculaires.

8.4.1. Procédure.

Le CRELENS a en effet été sollicité en septembre 2000 par le directeur de cette école, nouvellement créée, pour mettre en place un programme de formation, permettant, en deux années, aux étudiants inscrits en thèse dans les domaines scientifiques relevant de la chimie, de se former à la communication scientifique en anglais, à la fois écrite et orale. D'une part, il s'agissait donc d'étudiants relevant d'un domaine scientifique différent de celui de la majorité des étudiants auxquels nous nous étions déjà adressés (IAEM). De plus cette école doctorale, bien que dirigée par un professeur de l'UHP et regroupant des doctorants de notre université, est rattachée administrativement à l'université de Metz, et offre sa formation également à des doctorants messins. Grâce à l'expérience de recherche-action menée dans le cadre de l'école doctorale IAEM, après discussion et analyse du problème, nous avons donc proposé au directeur de SESAMES, d'une part le dispositif mis en place, grâce à l'expérimentation menée les deux années précédentes, pour les étudiants inscrit en 2^{ème} année de thèse (cette partie de l'opération ne s'étant déroulée effectivement qu'en 2001-2002, puisque SESAMES n'ayant démarré officiellement qu'en septembre 2000, il va de soi qu'il n'y avait lors de la 1^{ère} année aucun étudiant de 2^{ème} année pouvant relever du processus), d'autre part la mise en place d'un module spécifique pour les étudiants de 1^{ère} année. Ce module, construit sur la base de celui proposé aux étudiants de 1^{ère} année IAEM que j'ai déjà évoqué (voir chapitre 6, partie 6.1.2.1, note 5) comprend les spécificités suivantes :

- il est d'une durée de 30 heures (sous forme de deux stages intensifs de 15 heures chacun),
- et est axé essentiellement sur la rédaction scientifique²⁵, la conception et la préparation de posters et l'expression orale à but général.

²⁵ Afin d'adapter le plus possible ce module aux besoins des doctorants, nous leur demandons chaque année de nous fournir chacun un article en anglais faisant partie de leur bibliographie, et travaillons avec eux sur plusieurs de ces articles étudiés en parallèle, pour les sensibiliser à la notion de genre et à la structure spécifique des articles de recherche (cf. Swales, 1990).

En outre, du point de vue de la gestion de ce module concernant les étudiants de 1^{ère} année, l'expérience acquise grâce au projet 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise' nous a été précieuse puisque nous nous en sommes servi pour mettre au point un questionnaire afin d'évaluer l'impact de ce module. Les résultats obtenus par le biais de ce questionnaire nous servent donc, bien évidemment, à modifier le programme proposé aux étudiants en fonction de leurs réactions à telle ou telle activité proposée.

La différence majeure avec le dispositif mis en place grâce à la recherche-action menée en IAEM, outre les différences concernant les spécialités des étudiants et, par là même, la mise au point et l'adaptation nécessaire de certains de nos documents pédagogiques, est le fait que, dès le départ, le directeur de SESAMES avait insisté pour que les deux modules soient obligatoires pour tous les étudiants de son école doctorale. Ce point m'avait paru tout d'abord être une erreur, parce qu'imposant une contrainte aux étudiants, et donc en contradiction avec certains des principes énoncés au chapitre 3 de cette thèse (voir les parties 3.1.6.2. et 3.1.6.3. et notamment ce qui concerne le rôle de l'émotion dans l'apprentissage). Il s'est cependant avéré à l'étude des résultats obtenus plutôt une contrainte positive et a permis de découvrir un élément intéressant que j'énoncerai plus loin.

De plus, sur le plan pédagogique, le fait de savoir que les étudiants de cette école allaient être amenés à suivre un module s'étalant sur deux années universitaires et correspondant à un volume horaire de 75 heures (deux stages de 15 heures en 1^{ère} année, deux stages de 15 heures en 2^{ème} année, plus 15 heures de 'goutte à goutte') nous a permis de mettre en place des stratégies et exercices dont l'efficacité nécessitent un travail de plus longue haleine que ce qu'il nous était possible de faire en IAEM. Ainsi par exemple, même si plusieurs des guides de la communication scientifique orale consultés dans le cadre du projet et mentionnés dans le cadre théorique de cette thèse signalaient que l'énonciation est un des paramètres assurant une bonne présentation orale, il s'agit d'un élément que malheureusement, faute de temps nous n'avions pas réellement pu faire travailler aux étudiants d'IAEM. Le fait de pouvoir disposer de davantage de temps en SESAMES nous a donc permis de

mettre en place, dès le module de 1^{ère} année des exercices tels que la prononciation de ‘*tongue-twisters*’, qui tout en présentant un caractère ludique toujours apprécié des étudiants permettent de l’améliorer : comme L. Fletcher l’indique en effet : « *There’s another old established drill that is somewhat helpful, too, in improving clarity of speech – practicing with tongue twisters.* » (1998 : 231)

En outre, le fait que certains des doctorants de SESAMES (un peu moins de la moitié) effectuent leur thèse dans des laboratoires de l’université de Metz, nous a incité à ‘délocaliser’ pour eux le système de guidage mis en place, et à élargir l’équipe pédagogique. Afin, d’une part d’éviter aux membres de l’équipe d’avoir à se déplacer à Metz²⁶ pour toutes les séances des stages intensifs et surtout pour les séances de ‘goutte à goutte’, et d’autre part de permettre aux étudiants messins de pouvoir disposer sur leur campus, d’une personne ressource, susceptible de répondre à leurs questions éventuelles, nous avons en effet sollicité P. Amard, collègue messin déjà mentionné au chapitre 2, section 2.1.2. Parce qu’en tant que chargé de mission langues de l’UHP jusqu’au moment où le projet ‘Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise’ avait démarré (septembre 1998), il avait été membre de l’équipe originelle, ce collègue avait en effet continué à garder des liens avec l’équipe (étant par exemple abonné à la base ‘eo’ et nous faisant parfois des suggestions à propos de ressources à enregistrer dans la base). Il a donc accepté tout naturellement la collaboration, ce qui nous a permis de proposer à la totalité des étudiants de SESAMES un système quasiment similaire sur les deux sites.²⁷

8.4.2. Résultats.

Même si la mise en place de modules dans le cadre de cette nouvelle école doctorale ne relève peut-être plus spécifiquement, me semble-t-il, d’un processus

²⁶ Distant de Nancy d’environ 50 kilomètres.

²⁷ Bien que bénéficiant d’une partie des ressources permettant de travailler en autoformation, décrites au chapitre 5, section 5.2.2 (la page ‘liens étudiants’ du site CRELENS et la base ‘eo’), les messins ne peuvent bien évidemment pas venir régulièrement travailler en Médialangues. Il existe en revanche sur le campus messin une antenne d’Elans qui fonctionne de façon à peu près similaire.

d'innovation, puisque le système avait déjà été expérimenté dans le cadre d'IAEM²⁸, j'ai en effet décidé, en accord avec les membres de l'équipe toujours impliqués dans le processus²⁹, de poursuivre l'évaluation de l'impact du dispositif, à travers le questionnaire bilan de fin de stage 2 que nous continuons à distribuer aux étudiants, afin de permettre à l'équipe de savoir si le système de guidage proposé, élaboré au départ pour une catégorie bien spécifique d'étudiants³⁰, correspond également aux attentes des doctorants de chimie.

En outre, un autre type d'évaluation, encore plus riche d'enseignements pour l'équipe a été mis en place, toujours dans le cadre de l'école doctorale SESAMES. Son directeur, en accord avec nous, a en effet institué dès le départ, ce qu'il appelle une journée scientifique de rentrée :

- lors de cette journée, le module proposé aux étudiants de 1^{ère} année est validé par la réalisation d'un 'poster' et un entretien avec le jury³¹ (devant ce 'poster').
- Le module proposé aux étudiants de 2^{ème} année est lui validé par une présentation orale en anglais de 7 minutes, suivie de 3 minutes de discussion. Cette présentation a lieu devant l'ensemble des autres étudiants de l'école doctorale et devant les directeurs de thèse.

²⁸ Bien qu'il est vrai que, d'une part, le fait que l'ensemble de la formation soit obligatoire et que, d'autre part, tous les étudiants suivant le système proposé en 2^{ème} année aient préalablement assisté au stage de 1^{ère} année soit un paramètre qui introduit un élément nouveau dans le système de guidage mis au point dans le cadre de l'expérimentation menée en IAEM.

²⁹ A l'heure actuelle les enseignants faisant toujours partie de l'équipe qui assure la mise en place des stages intensifs ne sont plus qu'au nombre de cinq.

³⁰ Mais dont bien évidemment certains aspects, notamment du point de vue des documents proposés aux étudiants pour attirer par exemple leur attention sur les termes dont la prononciation peut poser problème, ont été modifiés.

³¹ Cette année deux jurys, composés chacun d'un enseignant d'anglais et d'un enseignant scientifique 'interrogeaient' les étudiants.

La première journée scientifique complète de ce type a eu lieu en septembre 2002. Elle a réuni 22 étudiants de 1^{ère} année, qui ont donc présenté leurs travaux sous forme de posters et 20 étudiants de 2^{ème} année qui ont exposé oralement. Même, s'il est clair que, notamment pour les raisons énoncées au chapitre 2 et qui concernent le rôle du chercheur dans la recherche-action, je sois loin d'être objective en la matière, cette journée s'est déroulée de façon très positive d'après les impressions de la majorité des scientifiques qui y ont assisté (c'est à dire à peu près tous les directeurs de thèse de l'école doctorale en question). Plusieurs scientifiques, y compris le directeur de l'école doctorale et son adjoint messin, m'ont en effet indiqué, à l'issue de cette journée scientifique, que la plupart des communications faites par les étudiants étaient d'assez bonne qualité et qu'ils pourraient sans problème aller présenter leur travail en congrès.

Plus que les résultats des questionnaires bilans remplis en juin 2002 par les étudiants de SESAMES³², (que j'ai choisi de ne pas inclure dans le chapitre 7, d'une part, parce que comme je l'ai indiqué précédemment, il ne s'agissait plus me semble-t-il d'innovation au sens strict, d'autre part parce que s'agissant de doctorants relevant d'autres spécialités scientifiques alors que l'expérimentation proprement dite avait majoritairement concerné des doctorants IAEM, la comparaison aurait peut-être été délicate), les remarques émises par les scientifiques présents, m'ont semblé un bon indicateur de l'adéquation entre les besoins des étudiants de cette nouvelle école doctorale et le dispositif que nous avons mis au point, grâce à la recherche-action que j'ai menée.

Les résultats obtenus en SESAMES viennent donc confirmer ceux obtenus en IAEM notamment sur le plan de la validation d'une partie des hypothèses pédagogiques (cf. 8.1.3 et 8.2.2.2), et semblent indiquer que le dispositif mis sur pied est exportable, à condition bien entendu de réaliser pour ce faire les adaptations contextuelles nécessaires. De plus, ces résultats viennent également combler en

³² Soit douze questionnaires récoltés, pour 20 étudiants inscrits à la formation, ce qui indique que, comme dans le cas des étudiants IAEM, la totalité des étudiants n'avait pu assister à toutes les séances du stage 2, puisque le questionnaire est distribué lors de la dernière séance de ce stage.

quelque sorte l'un des problèmes rencontrés au cours de cette recherche-action, à savoir les petits nombres d'étudiants concernés par l'expérimentation.

En outre cette journée scientifique aura, me semble-t-il, également un impact à plus long terme, qu'il ne m'est pas possible de vérifier pour le moment, mais serait peut-être intéressant à étudier. Tous les étudiants de l'école doctorale sont en effet tenus d'y assister, y compris ceux inscrits en DEA. Or, il est clair que le fait pour ces étudiants d'avoir vu et entendu concrètement ce que leurs aînés étaient capables de faire après avoir suivi les deux modules, tant au niveau des posters qu'au niveau des présentations orales, et de la façon dont le public, composé de scientifiques chevronnés, recevait ces présentations, ne peut qu'avoir une influence positive sur leur motivation par rapport d'une part aux formations que nous proposons, et, d'autre part à l'utilité que celles-ci peuvent représenter pour leur avenir en tant que chercheurs.

Par ailleurs, cet impact positif est encore renforcé par l'implication du directeur de l'école doctorale dans le dispositif, dans la mesure où celui-ci affiche clairement au niveau de tous les directeurs de thèse et du conseil de direction de son école l'importance que représente pour les étudiants la possibilité de suivre ces modules, ainsi qu'en témoigne par exemple la page Internet de l'école doctorale consacrée à la description des modules³³.

8.5. Synthèse.

En conclusion à ce chapitre, dans lequel, j'ai fait part des analyses que m'avaient inspiré les résultats des deux années d'expérimentation, ainsi que leur comparaison avec ce qui se passe dans le cadre de SESAMES, je souhaite revenir sur le cas de l'étudiant mentionné en début de la partie précédente, pour tenter une réflexion plus large sur la motivation des étudiants doctorants de l'UHP. J'ai en effet indiqué qu'il me semblait entrevoir un rapprochement possible entre le cas de cet

³³ <http://www.sesames.uhp-nancy.fr/anglais.html> (consulté en mars 2003).

étudiant qui avait davantage travaillé l'anglais que les autres entre les deux stages en partie parce qu'il s'était inscrit à une formation payante, et le cas des étudiants de l'école doctorale SESAMES. Il semble en effet frappant de constater que, dans le cas de ces derniers, comme dans le cas de cet étudiant, la motivation existante (voir les raisons énoncées pour cette motivation au chapitre 3) est renforcée par l'introduction d'une obligation externe, que l'on pourrait à première vue qualifier de contrainte, mais qui en fait joue plutôt le rôle d'aiguillon pour inciter les étudiants à aller jusqu'au bout des objectifs qu'ils se sont fixés et leur permettre de parvenir à présenter leur travail oralement en anglais de façon satisfaisante à un auditoire composé de spécialistes de leur domaine.

Il serait peut-être exagéré de déduire de ces exemples que les étudiants ne travaillent réellement ou ne font l'effort de surmonter les contraintes externes ou pressions auxquelles ils sont soumis par ailleurs (ainsi les différentes obligations professionnelles mentionnées précédemment dans ce chapitre, sections 8.1.1. et 8.1.2., pour expliquer l'absentéisme ou la désinscription des étudiants de l'école doctorale IAEM), que lorsqu'il y a obligation externe ou implication de type financière en jeu. Mais je ne peux m'empêcher de rapprocher les observations faites à l'occasion de l'expérimentation menée dans le cadre de l'école doctorale IAEM et de la mise en place de modules plus institutionnalisés en SESAMES, de ce que j'avais intuitivement remarqué dans le cadre de mon expérience en tant qu'enseignante, lorsqu'il y a de nombreuses années, j'avais enseigné, en formation continue, au GRETA de Nancy à deux groupes de même niveau, mais dont les conditions d'inscription n'étaient pas les mêmes. L'un de ces groupes était composé d'employés d'un groupe bancaire, volontaires pour suivre une formation en anglais, mais dont le coût de cette formation était pris en charge par leur entreprise, l'autre groupe était composé d'individus isolés, ayant décidé de s'inscrire à une formation en anglais, et en assumant le coût. Même si toute interprétation de type psychanalytique de la façon dont ces deux groupes se comportaient vis-à-vis de leur formation peut paraître simpliste, il se trouve que le groupe dans lequel les apprenants étaient les plus volontaires par rapport aux activités proposés, au travail à fournir entre les séances et à l'assiduité aux séances était le groupe composé d'individus ayant payé eux-mêmes leur formation.

En outre, sur un plan plus général par rapport à l'ensemble de cette recherche, les résultats obtenus par le biais des expérimentations menées dans le cadre de l'école doctorale IAEM, ainsi que la mise en place en SESAMES, d'un système pédagogique concernant l'ensemble des étudiants doctorants qui semble répondre aux attentes, à la fois des dirigeants de cette école doctorale et des étudiants, ont, me semble-t-il amené une sorte de validation concrète que la méthodologie choisie pour mener à bien le projet 'Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise', – projet que l'on pourrait considérer comme une sorte de commande passée par une organisation (l'UHP) au CRELENS pour mettre en place une formation répondant à ses besoins –, à savoir la recherche-action était bien une méthodologie adaptée à la recherche en didactique, comme le chapitre 2 de cette thèse l'a montré sur le plan théorique.

Chapitre 9 :

Conclusion.

Comme l'un des auteurs auquel je me suis référée au cours de ce travail, l'a souligné :

Toute personne qui s'est engagée dans une recherche connaît le vertige et l'angoisse qui s'emparent d'elle lorsque le moment est venu de communiquer ses conclusions, et qu'elle mesure l'étendue de son ignorance, l'absence des données dont elle aurait eu besoin pour parfaire sa tâche, ou à l'opposé, l'abondance des informations qui arrivent chaque jour de toutes parts, risquant d'ébranler ou de neutraliser ce qui a été construit... (Trocmé-Fabre, 1997 : 251)

Mon état d'esprit au moment de conclure ce travail est à peu près similaire à celui qu'évoque cet auteur. En effet, même si dans un certain sens certains des objectifs que nous nous étions fixés au moment où cette recherche-action a démarré en 1998 ont été atteints, il est néanmoins évident que les résultats obtenus doivent être modulés, comme nous l'avons vu au cours des deux derniers chapitres, et, qu'une étude sur une plus longue période et sur un public plus large serait nécessaire pour préciser certains points.

Il est donc certain que j'adhère pleinement à la déclaration suivante de S. Juan qui indique que : « La plus grande force du chercheur, dans les disciplines sociohumaines comme dans celles qui ne sont plus si «dures » qu'on l'a cru un temps, est la conscience de ses faiblesses. » (1999 : 5). Cette citation met en effet parfaitement en exergue les spécificités des recherches en sciences sociohumaines, dans la mesure où elle met en lumière l'absence de certitudes à laquelle ce type de recherche parvient souvent.

Si l'on examine néanmoins les résultats auxquels la recherche que j'ai menée à l'UHP est parvenue, on peut constater qu'une partie des hypothèses, celle

reposant sur la communication scientifique orale en anglais et ses spécificités, n'a pas été invalidée lors des expérimentations. Ce résultat, obtenu dès la première année et confirmé lors de la seconde, est donc plutôt positif, même s'il est vrai qu'il a été obtenu dans un contexte bien particulier et avec un public donné, ce qui en restreint nécessairement quelque peu la portée. Ceci peut donc être considéré comme un apport à la connaissance, même s'il n'est que relatif et peut-être temporaire.

Une autre de nos hypothèses, en revanche, celle concernant la motivation des étudiants-chercheurs de notre université par rapport à la communication scientifique orale en anglais, ou plutôt le maintien de cette motivation et leur aptitude à travailler seuls entre les deux stages avait, elle, posé problème – peut-être du fait de l'inexpérience de l'équipe en matière didactique et de l'insuffisance du guidage proposé qui en a résulté – et s'était trouvée partiellement invalidée à l'issue de la première année d'expérimentation. Le fait d'avoir choisi la méthodologie de la recherche-action a néanmoins permis de résoudre ce problème en partie et de proposer une modification lors d'une deuxième année. En outre, les résultats obtenus dans le cadre d'une deuxième école doctorale paraissent indiquer que ce problème concernant la motivation des étudiants-chercheurs, ou plutôt le nécessaire maintien de cette motivation par delà leurs autres obligations et les conflits générés par les différentes pressions auxquelles ils sont soumis, ne peut être résolu que par une implication forte de leurs encadrants universitaires dans le processus de formation de ces étudiants. En ce sens, la recherche-action menée à l'UHP a, me semble-t-il, permis de constater une réelle discordance entre le discours officiel des instances de l'université, recommandant le développement de la pratique de l'anglais et ayant donné naissance au projet de recherche-action décrit dans cette thèse, et ce qui s'est passé réellement au niveau de la pratique et du soutien reçu par les doctorants de la part de leurs directeurs de thèse¹.

¹ dont nous avons vu qu'il était éminemment variable, voire même dans certains cas allant en sens contraire des recommandations préconisées par les responsables de l'université, cf. p. 272 par exemple.

L'exemple de l'UHP, en tant que contexte social donné au sein duquel a été menée une action didactique, pourrait donc peut-être être transposé et fournir des pistes quant aux écueils auxquels toute action didactique de ce type risque d'être confrontée. Cet exemple semble en effet indiquer que le discours des responsables universitaires français relève malheureusement, pour le moment encore, plus de ce que J. P. Narcy-Combes qualifie de 'discours incantatoire' (1998a : 21), que d'actes concrets, même si, il est bien entendu toujours très difficile d'extrapoler ce type de réflexion à partir d'une recherche-action menée dans un contexte local.

Un autre problème ou inconvénient survenu au cours de la recherche était le fait, dû au contexte dans lequel les expérimentations se sont déroulées, que le contenu des stages intensifs a forcément été plus généraliste que nous ne l'aurions souhaité si nous avions pu fonctionner avec des groupes plus restreints du point de vue des disciplines scientifiques concernées. Comme je l'ai signalé, nous avons en partie réussi à résoudre ce problème d'une part au moment des stages intensifs lors de la période de 'feedback', d'autre part, au moment des séances de 'goutte à goutte' introduites lors de la seconde année d'expérimentation et dans lesquelles le travail était le plus individualisé possible. Mais ce point me semble révélateur, sur un plan plus général, d'une des caractéristiques principales de l'action didactique, à savoir la nécessaire adaptation de la théorie au contexte et au terrain et à leurs exigences pratiques. Sur ce point je suis donc tout à fait d'accord avec M. Develay qui indique que :

toute entreprise éducative [est] soumise à la nécessité, si possible, de mettre en synergie une exigence de rationalité, un souci éthique et une préoccupation praxéologique. Seulement cela n'est pas toujours aisé. La prise de décision ultime aura parfois à mettre en balance ce qui serait nécessaire, ce qui est souhaitable et ce qui est possible. (2001 : 60-61)

En effet, tout en étant conscients sur le plan théorique de l'existence, par exemple, de différences marquées de la façon dont les spécialités scientifiques communiquaient de façon visuelle et utilisaient pour présenter leur travail tel ou tel type de représentations ou de documents, nous avons choisi de ne pas traiter ce point du point de vue de l'apport informatif que nous proposons aux étudiants, d'une part faute de temps, mais surtout parce que pédagogiquement parlant cela ne nous

semblait pas praticable avec des groupes rassemblant des spécialités dont les habitudes n'étaient pas forcément les mêmes. Il s'agissait donc bien d'un choix ou d'une « posture² » didactique et non pas d'une omission.

Le système de guidage proposé à l'issue des deux expérimentations, même s'il était loin d'être parfait et nécessitait encore des améliorations, a permis d'obtenir un certain nombre de résultats. Ainsi, une partie du 'message' que le projet avait souhaité transmettre aux étudiants chercheurs de l'UHP est, apparemment, passée, à savoir que la communication scientifique orale en anglais ne repose pas que sur une bonne maîtrise de l'anglais oral, comme le cadre théorique construit dans le cadre de cette thèse l'a montré, mais comporte également de nombreux autres paramètres ne dépendant pas du code verbal. Je suis cependant tout à fait consciente qu'en réalité, c'est en observant et en questionnant ces chercheurs devenus confirmés, un certain nombre d'années après la mise en place du dispositif, que l'on pourrait réellement savoir si les outils que nous leur avons proposés leur ont servi, et, si l'apport du système était réellement positif. A ce niveau la recherche présentée dans cette thèse pourrait donc utilement être complétée par une étude approfondie de ceux de nos étudiants dont le travail de recherche les amènera à communiquer souvent leurs résultats, dans quelques années.

Le fait d'avoir eu la possibilité de mettre en place le système de guidage élaboré pour une école doctorale donnée, dans une autre, paraît cependant indiquer que ce dispositif répondait effectivement aux besoins de notre public. Les résultats obtenus en SESAMES viennent en effet confirmer ceux obtenus en IAEM³, notamment sur le plan de la validation d'une partie des hypothèses pédagogiques (cf. 8.1.3 et 8.2.2.2), et semblent bien signifier que le dispositif mis sur pied est exportable, à condition bien entendu de réaliser pour ce faire les adaptations contextuelles nécessaires. De plus, cette adaptation de la recherche-action menée à une seconde école doctorale, permettent également de pallier l'un des inconvénients

² cf. Narcy, 1998c : 27.

³ En outre le fait que ces résultats ne soient pas de la même nature, comme nous l'avons vu au chapitre 8, p. 286-287 (cf. la 'journée scientifique') renforcent encore, me semble-t-il, la confirmation des résultats obtenus en IAEM.

présentés par la recherche. Comme les chapitres 7 et 8 l'ont révélé, les nombres d'étudiants concernés par le projet ont en effet été beaucoup plus faibles que nous ne l'avions espéré au départ, et ceci pour les différentes raisons contextuelles mentionnées (cf. p.254-260), la confirmation des résultats en SESAMES permet donc en partie de remédier à ce problème.

En outre, l'exportation de nos résultats au sein de l'école doctorale SESAMES a permis de répondre en partie aux biais et manques signalés précédemment à propos d'IAEM (documents de travail qui pourraient être qualifiés de trop 'généralistes') puisque, parce que d'une part, la cohésion scientifique est dans ces groupes plus forte qu'entre les groupes d'IAEM, nous pouvons donc proposer des activités un peu plus axées sur la spécificité de la communication en chimie, d'autre part, nous bénéficions de davantage de temps et pouvons faire sur deux ans un travail de plus longue haleine, tant au niveau des habitudes de travail en autoformation que nous essayons de mettre en place dès la première année, qu'au niveau de la mise en place, sur le plan cognitif, de certaines habitudes par rapport au travail de la langue nécessitant plus longtemps qu'une période de 6 mois.

Même si l'apport au savoir de cette thèse est bien entendu relatif et contextualisé, car il concerne la création et la mise en place d'un dispositif élaboré dans et pour un certain contexte, ce qui est en général toujours le cas dans le cadre d'une recherche-action, certaines généralisations sont donc néanmoins peut-être possibles.

Avec, d'une part, une expérimentation mise en place deux années successives, d'autre part, l'exportation du dispositif dans un contexte quelque peu différent (une partie des enseignements en présentiel étant dispensés dans une autre université, une partie des ressources proposées pour le travail en autoformation ayant été remplacées par des ressources 'équivalentes') il me semble en effet que la recherche a montré qu'un tel dispositif pouvait répondre aux besoins d'une organisation apprenante telle qu'une université. De ce point de vue la recherche menée à l'UHP a, me semble-t-il, démontré une certaine pertinence sociale, dans le sens où le M. Develay l'entend. Pour cet auteur dans la mesure où la didactique est une praxéologie, elle a sa validité dans son utilité et sa pertinence sociales. En effet :

La scientificité d'une recherche se fonde alors, non pas uniquement sur sa validité, tant celle-ci est toujours discutable, mais, [et c'est là une référence à Habermas,] *sur sa valeur informative pour le contrôle et l'élargissement de l'action efficace* (Develay, 2001 : 109)

Le fait d'avoir opéré dans le cadre d'une recherche-action a donc permis pour le projet mené dans notre université d'obtenir une validation tant par le biais des résultats obtenus auprès des étudiants, qu'à travers les compte-rendus d'étape transmis régulièrement aux instances de l'UHP⁴ ; et ceci, contrairement par exemple à certaines innovations dont les effets ne sont pas toujours mesurés et qui quelques années plus tard seront abandonnées faute de pertinence sociale. Enfin, bien que leur projet ne soit encore qu'à la phase de gestation, on peut également signaler qu'une entreprise de formation en langues ayant obtenu un contrat auprès d'un organisme national rassemblant des chercheurs et des professionnels d'une discipline médicale (la cancérologie) nous a consulté au moment de la conception des modules qu'elle souhaitait proposer à cet organisme et que la conceptrice du dispositif proposé à cet organisme est même venue assister en tant qu'observatrice à certains des stages intensifs que nous avons proposés aux doctorants de l'UHP, ce qui est un autre indicateur de l'exportabilité d'une partie du système que nous avons mis sur pied.

Un autre des apports de cette thèse pourrait peut-être concerner le statut de l'enseignant de langues dans une université scientifique. Comme je l'ai indiqué en effet, les enseignants-chercheurs en langues et, surtout dans le cas qui nous concerne en didactique des langues, sont en général assez peu nombreux dans de telles universités. L'institution confie donc assez souvent, par défaut, des projets impliquant une partie recherche à des enseignants débutants en la matière, ce qui implique pour eux au fur et à mesure que le projet de recherche-action dans lequel ils sont impliqués progresse, le passage d'un métier à un autre. Cette juxtaposition de

⁴ A cet égard, l'encouragement émis très récemment en 'bureau de l'équipe de direction' de l'UHP, par le vice-président du conseil scientifique, à continuer de développer le dispositif en le proposant lors de la prochaine rentrée à la totalité des écoles doctorales lorraines, est une autre illustration de la pertinence sociale de notre projet.

deux métiers dans une même personne n'est pas sans impliquer des difficultés, comme le précise la citation suivante :

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. Dans la logique de carrière de la plupart de nos disciplines, la formation du jeune chercheur est censée se faire sur le premier terrain.[...] L'exercice de la thèse est la démonstration de la double compétence et non, comme on le considère trop souvent, le rite de passage du premier au second statut... (Juan, 1999 : 7)

Le fait de formaliser la recherche menée dans le cadre d'une thèse était donc à la fois une contrainte, puisque cela a impliqué un travail sur le plan théorique probablement plus poussé et rigoureux que celui qui aurait été mené si le projet qui a donné naissance à cette thèse était resté le fait d'une équipe d'enseignants, mais, également une chance puisque cela a impliqué pour moi des contacts avec d'autres chercheurs et des confrontations avec la théorie qui ont apporté au projet de recherche-action une validation supplémentaire. La collaboration entre praticiens et chercheurs qu'a permise cette thèse confirme donc bien l'opinion de J.P. et M. F. Narcy-Combes qui déclarent :

Si l'on se tourne vers des chercheurs tels que Rod Ellis, on prend conscience de l'importance que revêt la validation pratique des modèles, ou théories. Valorisons donc le travail de terrain en assurant sa rigueur scientifique et en diffusant ses résultats de façon plus systématique, mais aussi plus convaincante. Ceci nécessite une collaboration plus étroite entre les chercheurs universitaires et les praticiens. (2000 : 249)

En outre, cette réflexion sur la nécessaire collaboration étroite entre travail de terrain et recherche universitaire est complétée par ce que R. Galisson dit à propos de la 'Didactologie des Langues-Cultures' :

Cette discipline se veut être à la disposition de ceux qui vivent quotidiennement et créativement les réalités de la classe. Son ambition est de combler le fossé (d'incompréhension ou de mépris) qui sépare la théorie de l'action. Aussi revendique-t-elle pour les enseignants qui le souhaitent l'accès aux responsabilités de chercheurs. Et ce afin de préserver, d'activer leur créativité, plutôt que de la stériliser au contact d'outils passe-partout, fabriqués ailleurs, par d'autres. En cela elle est d'abord un acte de démocratisation au profit des plus démunis (qui sont aussi les plus concernés par les problèmes

dont elle traite), une sorte de session de rattrapage pour leur donner une chance d'accéder à la parole, de faire connaître ce qu'ils sont aptes à découvrir par eux-mêmes, dans l'ombre anonyme du lieu où ils exercent. (2000 : 3)

Les opinions émises par ces chercheurs apportent donc me semble-t-il une validation supplémentaire aux choix effectués dans ce travail, d'abord de façon intuitive et qui ont ensuite été confirmés par le travail théorique. Ainsi, d'une part, la méthodologie de la recherche-action, parce qu'elle permet un lien étroit entre pratique et théorie, était bien l'outil adapté aux besoins de l'équipe pour mener à bien le projet, d'autre part, le cadre de la didactique des langues a permis pour cette recherche de mettre en place un étayage théorique nécessaire à toute recherche appliquée.

Bibliographie alphabétique:

Anholt, Robert R. H. *Dazzle 'em with style. The art of oral scientific presentation.* W. H Freeman and company. 1994.

Arénilla, Louis ; Gossot, Bernard ; Rolland, Marie-Claire ; Roussel, Marie-Pierre. *Dictionnaire de Pédagogie.* Bordas. 2000.

Axtell Roger E. *Do's and Taboos of Public Speaking. How to get those butterflies flying in formation.* John Wiley and sons, Inc. 1992.

Bailly, Danielle. *Didactique de l'anglais (2). La mise en oeuvre pédagogique.* Nathan Pédagogie. 1998a

Bailly, Danielle. *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais.* Ophrys. 1998b.

Banks, David, « Becoming part of the network : French scientists and the use of English at conferences » *ASp* 23/26, 209-220, 1999.

Bénichoux, Roger. *Guide de la communication médicale et scientifique, Comment écrire, comment dire (en français et en anglais),* Sauramps Editions, 1997.

Bensimon, Corinne. « 'Paparazzi du cerveau'. Dossier 'Le nouveau visage du cerveau'. » *Libération* 22&23 Juin 2002. 37-40.

Bergonnier-Dupuy, Geneviève. « La construction d'un objet de recherche », *Le Monde de l'éducation.* Mars 2000.

Bertin, Jean-Claude « Conception de leçons multimédia : liberté ou guidage ? » *ASp*, 19/22, 313-333, 1998.

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*. Thèse de Doctorat, Université de Technologie de Compiègne, Mars 1999.

Block, David. « Who framed SLA research ? Problem framing and metaphoric accounts of the SLA research process » in *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: CUP, 1999.

Block, Steven M. « Do's and Don'ts of Poster Presentation » *Biophysical Journal*, volume 71, 3527-3529, December 1996.

Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard, 1982.

Bourguignon, Claire. *La communication professionnelle internationale. Contrainte et liberté*. L'Harmattan. 1998.

Bourguignon, Claire. « L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet. » *ASp*, 34, 53-70, 2001.

Breton, Linda. *Options méthodologiques et opérationnelles pour la mise en place d'un système d'apprentissage d'anglais niveau intermédiaire en autonomie guidée*. Thèse de Doctorat de l'Université de La Rochelle, 2001.

Brodin, Elizabeth. « Ressources et dispositifs de formation : aspects institutionnels et changements dans les pratiques. » 8^{ème} journée « Notion(s) en Questions en Didactique des Langues » Lyon, 19 Juin 2003.

Buser, Pierre. *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Editions Odile Jacob, 1998.

Bylinski, Sylvia, Chateau, Anne et Collin-Metzger, Pascale, «Préparation aux communications Scientifique Orales en Langue Anglaise. Etat d'avancement d'un projet » *ASp*, 23/26, 627-632, 1999.

Cabin, Philippe (ed). *La communication, état des savoirs*. Science Humaines Editions, Presse Universitaire de France, 1998.

Cambrosio, Alberto. « Argumentation, représentation, intervention : les rôles de l'imagerie dans les discours scientifiques », *ASp*, 27/30, 95-112, 2000.

Carnegie, Dale. *Comment parler en public*. Hachette, 1972.

Carnet, Didier, Charpy, Jean-Pierre et Creuzot-Garcher, Catherine. *La communication scientifique orale en anglais*. Ellipses, 2002.

Carré, Philippe. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. La documentation française, 1992.

Carré, Philippe, Moisan, André et Poisson, Daniel. *L'autoformation psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. PUF, 1997.

Carter-Thomas, Shirley and Rowley-Jolivet, Elizabeth. « Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure », *ASp*, 31/33, 19-37, 2001.

Catroux, Michèle. « Introduction à la recherche-Action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Les Cahiers de l'APLIUT*, Volume XXI, n°3, 8-20, Mars 2002.

Cembalo, Sam-Michel. « A la découverte d'ELANS Pôle Universitaire Européen de Nancy ». *Le Polyglotte*, n° 37, mai 1999. Supplément au bulletin de l'association des professeurs de langues Vivantes de l'enseignement public.

Chalmers, Alan F. *Qu'est-ce que la science ? Récents développements en philosophie des sciences : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend.* Editions La Découverte.1987.

Changeux, Jean-Pierre. *L'homme de vérité.* Editions Odile Jacob 2002.

Changeux, Jean-Pierre. « L'homme de vérité. Essai de neuroépistémologie », *conférence lors de la journée débat du Groupe Interuniversitaire de Réflexion sur la Philosophie des Sciences*, organisée à Nancy le 21 novembre 2002.

Chapelle, Gaetane. « Neurosciences. L'exploration d'un continent, le cerveau » 40- 53, in *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives.* Coordonné par Jean-François Dortier. Science Humaines Editions, Presse Universitaire de France, 1999.

Chateau, Anne. *L'aide à la rédaction scientifique en anglais. Bilan d'une expérience.* Mémoire de DEA. CRAPEL. Université de Nancy 2. 1991.

Chateau, Anne. « Aide à la rédaction de CV en ligne » *Les Cahiers de l'APLIUT*, Volume XX, n°3, 46-52, Mars 2001.

Chateau, Anne et Collin-Metzger, Pascale. «Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise. Mise en place d'un module pilote.» *ASp*, 27/30, 475-487, 2000.

Chateau, Anne et Georges, Lucy. « La recherche-action : un moteur d'innovations pédagogiques ? Analyse d'un cas concret. », *Les Cahiers de l'APLIUT*, Volume XXI, n°3, 66-80, Mars 2002.

Chaudron, Craig and Richards, Jack C. « The effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures. » *Applied Linguistics*, Vol. 7 N° 2, Oxford University Press, 1986.

Chini, Danièle. « Médiation(s) : quelques remarques sur un terme pluriel » *ASp*, 31/33, 133-142, 2001.

Colle, Pierre-Emmanuel. *Pour une méthodologie raisonnée de la langue de spécialité. Le cas de la médecine*. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux II, Janvier 1996.

Colle, Pierre-Emmanuel. « Recherche-action et problématique de la préparation à la communication médicale », *ASp*, 19/22, 389-396, 1998.

Combes-Joncheray, Marie-Françoise. *Les différences entre input et output en BTS Commerce International*. Thèse de Doctorat, Université de Compiègne, Janvier 1999.

Cooke, Ray. « Learning to publish in English: How can French researchers bridge the gap ? » in *ASp* n°1, mars 1993, 463-474.

Crosling, Glenda and Ward, Ian. « Oral communication: the workplace needs and uses of business graduates employees » *English for Specific Purposes* 21, 41-57, 2002

Damasio, Antonio R. *L'erreur de Descartes. La Raison des Emotions*. Editions Odile Jacob. 1995.

Damasio, Antonio R. *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Editions Odile Jacob. 1999.

Danvers, Francis. *700 mots-clefs pour l'éducation. 500 ouvrages recensés (1981-1991)*. Presses Universitaires de Lille. 1992.

Davis, Martha. *Scientific papers and presentations*. Academic press. 1997.

Dawson, Nick. « Evaluating Oral Skills ». *The Journal of TESOL France*, volume 8, 13-18, 2001.

Day, Robert A. *How to write and publish a scientific paper*. Cambridge University Press, 3rd edition, 1989.

Delorme, Ludmilla. « Certificat optionnel d'anglais médical : compte-rendu d'expérience. » in *ASp* n°1, mars 1993, 209-220.

Demaizière, Françoise. « Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques ». *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle Médiations éducatives et aides à l'autoformation*. Volume 29, n° 1-2, 1996. cerse- université de Caen,. 70-99.

Demaizière, Françoise. « Autoformation et individualisation » *Journée d'étude internationale "Une pédagogie renouvelée" par l'autoformation et l'autoévaluation* Montpellier – 11 mai 2000, Pôle Universitaire Européen, Université Paul Valéry.

Desmarais : [La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas. alsic.org ou alsic.u-strasbg.fr](#) Vol. 3, Numéro 1, juin 2000, 49-59 (consulté en avril 2003).

Dessalles, Jean-Louis. « La langue d'Homo Erectus » in '*Quelle langue parlait-on il y a 100 000 ans. La langue d'Homo Erectus*'. Sciences et Avenir Hors Série n° 125, Dec. 2000/Janv. 2001, 16-21.

Develay, Michel. *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. ESF éditeur. 2001.

Dewey, John. *Democracy and Education*. Macmillan. 1916. HTML markup copyright 1994 ILT Digital Classics. Available on line : <http://140.211.62.101/dewey/contents.html> (consulté en mars 2003).

Dick, Bob (2000) *Cycles within cycles*. Available on line: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/cycles.html>, consulté en mars 2003.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Nathan. 1994.

Dörnyei, Zoltan. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

Dörnyei, Zoltan. « Questions autour de la Motivation », *Conférence du 26 Novembre 2001, Congrès RANACLES 2001*. Available on line: <http://www.up.univ-mrs.fr/~wcalup/conference.htm> (consulté en novembre 2002).

Dortier, Jean-François (ed). *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives*. Science Humaines Editions, Presse Universitaire de France, 1999.

Dubois, Betty Lou. « 'And the last slide, please' – Regulatory language function at Biomedical meetings », *World Language English*, Vol. 1, No. 4, 263-268, 1982.

Dubois, Betty Lou. « Genre and Structure of Biomedical Speeches » *Forum Linguisticum*, Vol. V, pp. 140- 168, 1980.

Duda, Richard ; Riley, Philip (eds.). *Learning Styles*. Presses Universitaires de Nancy, 1990.

Dudley-Evans, Tony. « Subject Specificity in ESP : How much Does the Teacher Need to Know of the Subject ? ». *ASp 1*, mars 1993, 2-9.

Dudley-Evans, Tony, Jo St John, Maggie. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, 1998.

Ellis, Rod. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. 1994.

Faure, Pascaline. « Formation des enseignants en langues de spécialité : exemple pour l'anglais médical » *Les Cahiers de l'APLIUT*, Volume XXII, n°2, 9-28, Juin 2003.

Frankel, Felice. « Communicating Science through Photography » *The Journal of Chemical Education*, Vol.78 N° 10, 1312-1313, October 2001.

Felder, Richard M., Henriques Eunice R. « Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. » *Foreign Language Annals*, 28, N°1, 21-31, 1995.

Fletcher. Leon. *How to design and deliver a speech*. Longman. 6th edition. 1998.

Gaonac'h, Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier, 1987.

Galisson, Robert. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Cle International, 1980.

Galisson, Robert. « Relations avec les disciplines connexes, et si les DR généraient des RANA ? ! », janvier 2000. (<http://www.univ-poitiers.fr/colloques/epistemologie/communicants.htm>) (consulté le 18/12/02).

Galisson, Robert et Coste, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, 1976.

Geoffroy, Christine. *Les Anglais et les Français, Interactions de communications dans le monde du travail*. Thèse de doctorat, Université de Technologie de Compiègne. 1998.

Gerbault, Jeanine. « Guidage et collaboration dans la compréhension en langue étrangère : le cas de VIFAX. » *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 29-44, 2000, (consulté en ligne en janvier 2003) http://cqfd.telug.quebec.ca/04_VIFAX_DistanceS_ENVOI.pdf.

Gillies, James et Caillau, Robert. *How the Web was Born*. Oxford University Press. 2000.

Ginet, Alain. « Des transparents et des écrans qui communiquent ...en bleu Méditerranée » *ASp* 3, 2-11, février 1994.

Ginet, Alain. « La compréhension et l'expression en environnement multimédia en présentiel et en autonomie guidée...*a piece of cake* (ou encore $C^2 = E/ M$, théorisation d'une pratique» *ASp* 7/10, 349-358, décembre 1995

Ginet, Alain. Kohlmayer, Carla. Narcy, Jean-Paul. Northrup, Linda. Tassin, Denise. *Du Laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias, De la recherche à la mise en pratique*. Nathan, 1997.

Girard, Denis. *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Bordas, 1995.

Goffman, Erving. *Façons de parler*. Editions de Minuit, Paris, 1987.

Goodale, Malcom. *Professional Presentations*. Cambridge University Press. 1998.

Guyon, Anne & Etienne. « Anglais de spécialité et plurilinguisme » *ASp* 11-14, 1-11a, 1996.

Hager Peter J. and Scheiber H. J. *Designing & Delivering Scientific, Technical, and Managerial Presentations*. John Wiley & Sons, Inc. 1997.

Haramboure, Françoise. « Répondre à de nouveaux besoins en matière de communication en anglais dans les formations de techniciens supérieurs. » *Actes du XI^{ème} colloque du GERAS*, 99-108, 1990.

Heino, Anni ; Tervonen, Eija & Tommola, Jorma. « Metadiscourse in academic conference presentations » in Ventola Eija, Shalom Celia and Thompson, Susan. *The Language of conferencing*.(127-147). Peter Lang. 2002.

Holec, Henri. « Vers une prise en compte pédagogique de la non-assiduité » *Mélanges Pédagogiques 1985*, 54-68.

Hutchinson, Tom et Waters, Alan. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge University Press. 1987.

Jacobi, Daniel. *La communication scientifique, Discours, figures, modèles*. Presses Universitaires de Grenoble, 1999.

Jenkins, Jennifer. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press, 2000.

Johns, Ann M. “The visual and the verbal : a case study in macroeconomics.” *English for Specific Purposes*, 17, 183-199, 1998.

Joncheray, Marie-Françoise. « Mais où est donc passé mon crédit documentaire ? » *ASp* 15-18, 317-324, 1997.

Joncheray, Marie-Françoise. « Peut-on enseigner l’anglais en moins de 48 heures. », *Les Cahiers de l’APLIUT*, Volume XVII, n°4, 71-76, Juin 1998.

Juan, Salvador. *Méthodes de Recherche en Sciences Sociohumaines, Exploration Critique des Techniques*. Presses Universitaires de France, 1999.

Kenny, Peter. *A Handbook of Public Speaking for Scientists and Engineers*. Institute of Physics Publishing. First printed 1982.

Krohn, Roger. « Why are graphs so central in science ? » *Biology and Philosophy*; 6, 181-203. 1991.

Linard, Monique. « L'autonomie de l'apprenant et les TIC ». http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2000/table_ronde_3.htm#Sommet (consulté en avril 2003).

Latour, Bruno. *Le métier de chercheur regard d'un anthropologue, une conférence débat à l'INRA*, Paris, le 22 septembre 1994. INRA éditions, 1995.

Latour, Bruno, Woolgar, Steve. *La Vie de Laboratoire, la production des faits scientifiques*. La Découverte, 1988.

Larkin, Jill H. and Simon, Herbert A. "Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words", *Cognitive science* 11, 65-99. 1987.

Lehmann, Denis. *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Hachette F.L.E. 1993.

Le Lan, Barbara. « Des images et des mots : pour une communication hybride du sens » *Les langues modernes*, 2, 19-33, 2002.

Lerat, Pierre. *Les langues spécialisées*. Presses Universitaires de France. 1995.

Lyle, Kenneth S., Robinson, William R. « Talking about science ». *The Journal of Chemical Education*, Vol.79 N° 1, 18-20, January 2002.

Martin, Olivier. *Sociologie des Sciences*. Nathan. 2000.

Magnet, Anne. « Réseaux de cohérence et de cohésion dans la pratique de l'anglais scientifique ». *ASp*, 23/26, 85-98. 1999.

Montgomery, Scott L. *The Scientific Voice*. The Guilford Press, 1996.

Narcy, Jean-Paul. *Apprendre une langue étrangère, didactique des langues : le cas de l'anglais*. Les éditions d'organisation, 1990.

Narcy, Jean-Paul. « Didactique des langues, le kaléidoscope des théories : Réflexion sur l'observation des cristaux. » *Colloque Strasbourg*. 1997. 10 pages.

Narcy, Jean-Paul. « Représentations, apprentissage et supports multimédia » *Les Cahiers de l'APLIUT*, Volume XVII, n°3, mars 1998, 14-24.(a).

Narcy, Jean-Paul. « Le monde à notre portée, d'un regard ethnocentré à une intelligence avertie » *Etudes de Linguistiques Appliquées*, n°112, 435-448, Paris : Didier Erudition, 1998.(b).

Narcy, Jean-Paul. « L'innovation, pourquoi, et dans quel but ? » *The Journal of TESOL France*, 23-30, Volume 5, 1998.(c).

Narcy, Jean-Paul, « La problématique 'Action Research' / Recherche Action et le travail coopératif. » *ASp*, 19/22, 229-238, 1998 (d).

Narcy-Combes, Jean-Paul. « Sens, forme, ne manque-t-il pas un troisième larron ? » *ASp*, 34, 3-13, 2001.

Narcy-Combes, Jean-Paul. « Comment percevoir la modélisation en Didactique des langues » *ASp*, 35/36, 219-230, 2002.

Narcy-Combes, Jean-Paul. « Réponse à Elisabeth Brodin, Ressources et dispositifs de formation : aspects institutionnels et changements dans les pratiques. » *8^{ème} journée « Notion(s) en Questions en Didactique des Langues »* 19 Juin 2003.

Narcy-Combes, J-P.& M-F. «Epistémologie et Méthodologie de la recherche » *ASp*, 27/30, 243-251, 2000.

Nunan, David « Contextual Factors in Determining Appropriate Language Methodologies » *The Journal of TESOL France*, volume 2 n°1, 15-25, 1995.

Nunan, David « New ways in teaching listening » *The Journal of TESOL France*, volume 8, 51-66, 2001.

Ogrizek, Michel, Guillery, Jean-Michel, Mirabaud, Christiane. *La communication médicale*. Presses Universitaires de France, 1996.

O'Halloran, Kay L. "Classroom discourse in mathematics: a multisemiotic analysis" *Linguistics and Education* 10(3), 359-388. 2000.

Oxford, Rebecca L. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers. 1990.

Oxford, Rebecca L. « Integrated skills in the ESL/EFL classroom ». *The Journal of TESOL France*, volume 8, 5-12, 2001.

Paulson, Donald R. « Writing for Chemists : Satisfying the CSU Upper-division Writing Requirement » *The Journal of Chemical Education*, Vol.78 N° 8, 1047-1049, August 2001.

Pedler, Emmanuel. *Sociologie de la communication*. Nathan Universités, 2000.

Percebois, Jacqueline. « La formation en secteur LANSAD : l'exemple d'un DESS en économie de projet. » in *L'Anglais de Spécialité en France. Mélanges en l'Honneur de Michel Perrin*. Ouvrage collectif sous la direction de Monique Memet et Michel Petit, collection ASP – GERAS éditeur, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 184-199, 2001.

Perrin, Michel. « Centres de Ressources et Autonomie Guidée » *Les Langues Modernes : Enseigner aux adultes*, LXXXVI, 1, 21-36, 1992. disponible en ligne <http://www.vifax-francophone.net/ressources/articles-html/92mp5.html> (consulté en mai 2003).

Perrin, Michel. « La Formation en Langues des Spécialistes D'Autres Disciplines. Une étude de cas sur 20 ans. » *Communication faite au Colloque ministériel d'Aix en Provence - Février 1993*. 1-11 . disponible en ligne <http://www.vifax-francophone.net/ressources/articles-html/93mp6.html> (consulté en mai 2003).

Perrin, Michel. « LANGUES (Centres de) » *Enseignement Supérieur sur Mesure, Modes d'Emploi, Petit Abécédaire Illustré*, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Insertion Professionnelle, 43-47, 1994.

Perrin, Michel. « Les langues de spécialité, facteur de progrès pédagogique » in G. Budin ed., *Proceedings of the 10th European LSP Symposium*, Vienne (Autriche) : IITF Infoterm, vol. 1, 47-83, 1995. Disponible en ligne <http://www.vifax-francophone.net/ressources/articles-html/95mp8.html> (consulté en mai 2003).

Poullisse, Nanda. « Variation in learner's use of communication strategies » in *Learning Styles*, Richard Duda, Philip Riley (eds), Presses Universitaires de Nancy, 77-87, 1990.

Poussard, Cécile et Demaizière, Françoise. « Nouvelles technologies de formation (NTF) et apprentissage de l'anglais à l'IFITEP » *Nouvelles technologies et enseignement des langues*. J.P. Attal et al (eds). TILV, Paris, 150-156. 1993.

Pradeilles, Anne. « Niveaux d'énonciation, niveaux de culture en anglais informatique : l'incidence du niveau de culture professionnelle de l'apprenant sur la nature de la langue de spécialité à lui enseigner. » in *ASp* n°1, mars 1993, 11-34.

Quivy, Mireille et Tardieu, Claire. *Glossaire de didactique de l'anglais*. Ellipses, 2002.

Räisänen, Christine. « The conference forum : A system of interrelated genres and discursive practices » in Ventola Eija, Shalom Celia and Thompson, Susan. *The Language of conferencing*.(69-95). Peter Lang. 2002.

Régent, Odile. « L'anglais dans les facultés scientifiques : Pourquoi, Quand, Comment ? » *Mélanges Pédagogiques 1982*, 82-91, C.R.A.P.E.L, Université Nancy 2.

Régent, Odile. « L'apprentissage auto-dirigé dans les grands groupes : quelques expériences » *Mélanges Pédagogiques 1986-87*, 129-138, C.R.A.P.E.L, Université Nancy 2.

Resche, Catherine. « Réflexions sur la frontière entre langue générale et langue spécialisée. » in *L'Anglais de Spécialité en France. Mélanges en l'Honneur de Michel Perrin*. Ouvrage collectif sous la direction de Monique Memet et Michel Petit, collection ASP – GERAS éditeur, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 37- 46, 2001.

Rivers, Wilga M. *Communicating Naturally in a second language*. Cambridge University Press (first published 1983).

Rogerson-Revell, Pamela and Miller, Lindsay. «Developing Pronunciation Skills through Self-Access Learning » in *Directions in Self-Access Language Learning* edited by David Gardner and Lindsay Miller. Hong-Kong University Press, 89-103, 1994.

Roland, Marie-Claude. *Analyse des pratiques scripturales des chercheurs scientifiques, comparaison entre le français et l'anglais*. Thèse de Doctorat des Sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III, Novembre 1995.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. *La communication scientifique orale, étude des caractéristiques linguistiques et discursives d'un 'genre' (champ de l'étude : géologie, médecine, physique)*. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux, Janvier 1997.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. « Designing Posters » *ASp* 23-26, 553-558, 1999.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. « Image as text. Aspects of the shared visual language of scientific conference participants » *ASp* 27-30, 133-154, 2000.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. « 'Here you can see...' , the role of photographs in the economy of scientific conference presentations. » in *L'Anglais de Spécialité en France. Mélanges en l'Honneur de Michel Perrin*. Ouvrage collectif sous la direction de Monique Memet et Michel Petit, collection ASP – GERAS éditeur, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 113-124, 2001a.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. « Activating The Passive, A comparative Study of The Passive In Scientific Conference Presentations And Research Articles » *Les Cahiers de L'APLIUT*, Volume XX, n° 4, juin 2001b, 38-52.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. « Visual discourse in scientific conference papers. A genre-based study » *English for Specific Purposes* 21, 19-40, 2002a.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. « Science in the making: scientific conference presentations and the construction of facts » in Ventola Eija, Shalom Celia and Thompson, Susan. *The Language of conferencing*. (95-125) Peter Lang. 2002b.

Sawyer, Mark et Ranta, Leila. « Aptitude, individual differences, and instructional design » in *Cognition and second language acquisition*. Edited by Peter Robinson. Cambridge University Press. 319-353. 2001.

Schlissinger, Jacqueline. « La langue de circonstance laquelle ? Pour quoi faire ? » in *Science et Langue. Collection paroles et actes*. La Tilv éditeur. 1992 (103-106).

Schuwer, Martine. « Pour une nouvelle conception des dictionnaires bilingues spécialisés. » *Actes du XI ème colloque du GERAS*, 109-126, 1990.

Seliger, Herbert W. et Shohamy, Elana. *Second Language Research Methods*, Oxford University Press, 1995 (3rd impression).

Sheldrake, Rupert. « Personally speaking », *New Scientist*, 21 July 2001, 48-49.

De Singly, François. *L'Enquête et ses Méthodes : Le Questionnaire*. Editions Nathan, Paris, 1992.

Shalom, Celia. « The academic conference: A forum for enacting genre knowledge » in Ventola Eija, Shalom Celia and Thompson, Susan. *The Language of conferencing*.(51-69). Peter Lang. 2002.

Sionis, Claude. « The integration of verbal and non-verbal materials in some instances of written scientific discourse » *ASp* 15-18, 339-355, 1997.

Soulé-Susbielles, Nicole. « Les nouvelles orientations de la recherche en didactique de l'anglais. » in *Actes du XI ème colloque du GERAS*, 171-184, 1990.

Sperber, Dan. « How do we communicate? » In John Brockman & Katinka Matson (eds) *How things are: A science toolkit for the mind*. (New York: Morrow, 1995) 191-199. Consulté en ligne en avril 2003.

<http://www.dan.sperber.com/communi.htm>

Sperber, Dan and Wilson, Deirdre. «Pragmatics, Modularity and Mind-reading »
In *Mind and Language*, 2002, 17. 3-23. Consulté en ligne (avril 2003).

http://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/documents/disk0/00/00/00/02/ijn_00000002_01/ijn_00000002_01.htm

Springer, Claude, *La Didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys, 1996.

Sumby, W. H., and Pollack Irwin. "Visual Contribution to Speech Intelligibility in Noise" *The Journal of The Acoustical Society of America*, pp. 212- 215, Volume 26, Number 2, March 1954.

Swales, John M. *Writing Scientific English*. Nelson. 1971.

Swales, John M. *Genre Analysis, English in academic and research settings*. Cambridge University Press, 1990.

Tarone Elaine E. « Some thoughts on the notion of 'communication strategy' » in C. Faerch et G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*. 60-74. Longman, London. 1983.

Tarone Elaine E., Cohen Andrew D. et Dumas Guy. « A closer look at some interlanguage terminology : a framework for communication strategies » in C. Faerch et G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*. 5-14. Longman, London. 1983.

Thobois, Susan. *L'Interlangue en Milieu Professionnel Fossilisation ou Denativisation ?* Mémoire de DEA, Université de Technologie de Compiègne, 1996.

Toffoli, Denyze. *Au cœur de la formation : l'apprenant, une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais en milieu professionnel*. Thèse de Doctorat, Université de La Rochelle, Décembre 2000.

Trocme-Fabre, Hélène. *J'apprends donc je suis, Introduction à la neuropédagogie*. Les éditions d'organisation, 1987, troisième tirage 1997.

Upjohn, Jonathan, Amadeis, Diana, Fries, Marie-Hélène « Speaking Skills in Scientific English: Intelligibility, Redundancy and Compensation Strategies », *ASp*, 11/14, 295-305, 1996.

Valdès, Didier. « Hybridation de la formation autopsie d'une pratique et essai de définition » *Un accès au savoir dans la société de l'information. Actes des premiers entretiens internationaux sur l'enseignement à distance*. Cned-Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1995.

Valiela, Yvan. *Doing Science. Design, Analysis and Communication of Scientific Research*. Oxford University Press. 2001.

Varella, Francisco J. *Invitation aux sciences cognitives*. Editions du Seuil, nouvelle édition, 1996.

Vassallo, Vanda. *Speaking With Confidence : a Guide for Public Speakers*. Betterway Books. 1990.

Ventola, Eija. « Why and what kind of focus on conference presentations? ». in Ventola Eija, Shalom Celia and Thompson, Susan. *The Language of conferencing*.(15-51). Peter Lang. 2002.

Ventola, Eija ; Shalom, Celia ; and Thompson, Susan. *The Language of conferencing*. Peter Lang. 2002.

Walker, James. « Les français sont-ils vraiment puristes ? Une comparaison interculturelle. » *Les langues modernes*, n° 3, 15-28, 2002.

Wallner, Anton S., et Latosi-Sawin, Elizabeth. « Technical Writing and Communication in a Senior-Level Chemistry Seminar. » *The Journal of Chemical Education*, Vol.76 N° 10, 1404-1406, October 1999.

Walski, Jennifer. « Du guidage en autonomie guidée », *Les Langues Modernes* vol.1, l'Autonomie, 57-66. 1993.

Walter, Henriette. « L'invention du Français » » in '*Quelle langue parlait-on il y a 100 000 ans La langue d'Homo Erectus*'. Sciences et Avenir Hors Série n° 125, Dec. 2000/Janv. 2001,62-67.

Walter, Henriette. « Il faut vaincre la peur de se tromper » in *Le Monde de l'éducation*. Février 2002, 29.

Weber, Pauline. « From argumentation to Argument. Interaction in the Conference Hall » *ASp* 15-18, 439-450, 1997.

Widdowson, H.G. *Teaching Language as communication*. Oxford University Press, 1978, onzième impression 2000.

Wiediger, Susan D., et Hutchinson, John S. « The significance of accurate student self-assessment in understanding of chemical concepts » *The Journal of Chemical Education*, Vol.79 N° 1, 120-124, January 2002.

Yaguello, Marina. « La langue universelle » in '*Quelle langue parlait-on il y a 100 000 ans La langue d'Homo Erectus*.' Sciences et Avenir Hors Série n° 125, Dec. 2000/Janv. 2001,68-73.

Zare, Richard N. « Visualizing Chemistry » *The Journal of Chemical Education*, Vol.79 N° 11, 1290-1291, November 2002.

Bibliographie thématique :

Autonomie/ Autoformation :

Bertin, Jean-Claude « Conception de leçons multimédia : liberté ou guidage ? »
ASp, 19/22, 313-333, 1998.

Carré, Philippe. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. La documentation française, 1992.

Carré, Philippe, Moisan, André et Poisson, Daniel. *L'autoformation psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. PUF, 1997.

Demaizière, Françoise. « Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques ». *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle Médiations éducatives et aides à l'autoformation*. Volume 29, n° 1-2, 1996. cerse- université de Caen, 70-99.

Demaizière, Françoise. « Autoformation et individualisation » *Journée d'étude internationale "Une pédagogie renouvelée" par l'autoformation et l'autoévaluation*" Montpellier – 11 mai 2000, Pôle Universitaire Européen, Université Paul Valéry.

Desmarais : [La persévérance dans l'enseignement à distance - Une étude de cas. alsic.org](#) ou [alsic.u-strasbg.fr](#) Vol. 3, Numéro 1, juin 2000, 49 – 59 (consulté en avril 2003).

Gerbault, Jeanine. « Guidage et collaboration dans la compréhension en langue étrangère : le cas de VIFAX. » *Revue du conseil québécois de la formation à distance*, 29-44, 2000, (consulté en ligne en janvier 2003).

http://cqfd.teluq.quebec.ca/04_VIFAX_DistanceS_ENVOI.pdf

Linard, Monique. « L'autonomie de l'apprenant et les TIC ». http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2000/table_ronde_3.htm#Sommet (consulté en avril 2003).

Perrin, Michel. « Centres de Ressources et Autonomie Guidée » *Les Langues Modernes : Enseigner aux adultes*, LXXXVI, 1, 21-36, 1992. disponible en ligne <http://www.vifax-francophone.net/ressources/articles-html/92mp5.html> (consulté en mai 2003).

Perrin, Michel. « LANGUES (Centres de) » *Enseignement Supérieur sur Mesure, Modes d'Emploi, Petit Abécédaire Illustré*, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Insertion Professionnelle, 43-47, 1994.

Poussard, Cécile et Demaizière, Françoise. « Nouvelles technologies de formation (NTF) et apprentissage de l'anglais à l'IFITEP » *Nouvelles technologies et enseignement des langues*. J.P. Attal *et al* (eds). TILV, Paris, 150-156. 1993.

Régent, Odile. « L'apprentissage auto-dirigé dans les grands groupes : quelques expériences » *Mélanges Pédagogiques 1986-87*, 129-138, C.R.A.P.E.L, Université Nancy 2.

Rogerson-Revell, Pamela and Miller, Lindsay. «Developing Pronunciation Skills through Self-Access Learning » in *Directions in Self-Access Language Learning* edited by David Gardner and Lindsay Miller. Hong-Kong University Press, 89-103, 1994.

Valdès, Didier. « Hybridation de la formation autopsie d'une pratique et essai de définition » *Un accès au savoir dans la société de l'information. Actes des premiers entretiens internationaux sur l'enseignement à distance*. Cned-Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 1995.

Walski, Jennifer. « Du guidage en autonomie guidée », *Les Langues Modernes* vol.1, l'Autonomie, 57-66, 1993.

Communication :

Axtell Roger E. *Do's and Taboos of Public Speaking. How to get those butterflies flying in formation.* John Wiley and sons, Inc. 1992.

Bourdieu, Pierre. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques.* Fayard, 1982.

Bourguignon, Claire. *La communication professionnelle internationale. Contrainte et liberté.* L'Harmattan. 1998.

Bourguignon, Claire. « L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet. » *ASp*,34, 53-70, 2001.

Cabin, Philippe (ed). *La communication, état des savoirs.* Science Humaines Editions, Presse Universitaire de France, 1998.

Carnegie, Dale. *Comment parler en public.* Hachette, 1972.

Chaudron, Craig and Richards, Jack C. « The effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures. » *Applied Linguistics*, Vol. 7 N° 2, Oxford University Press, 1986.

Crosling, Glenda and Ward, Ian. « Oral communication: the workplace needs and uses of business graduates employees » *English for Specific Purposes* 21, 41-57, 2002.

Fletcher. Leon. *How to design and deliver a speech.* Longman. 6th edition. 1998.

Goffman, Erving. *Façons de parler,* Editions de Minuit, Paris, 1987.

Le Lan, Barbara. « Des images et des mots : pour une communication hybride du sens » *Les langues modernes*, 2, 19-33, 2002.

Pedler, Emmanuel. *Sociologie de la communication*. Nathan Universités, 2000.

Rivers, Wilga M. *Communicating Naturally in a second language*. Cambridge University Press (first published 1983).

Sperber, Dan. « How do we communicate? » In John Brockman & Katinka Matson (eds) *How things are: A science toolkit for the mind*. (New York: Morrow, 1995) 191-199. Consulté en ligne en avril 2003.

<http://www.dan.sperber.com/communi.htm>

Sperber, Dan and Wilson, Deirdre. «Pragmatics, Modularity and Mind-reading » In *Mind and Language*, 2002, 17. 3-23. Consulté en ligne (avril 2003).

http://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/documents/disk0/00/00/00/02/ijn_00000002_01/ijn_00000002_01.htm

Vassallo, Vanda. *Speaking With Confidence : a Guide for Public Speakers*. Betterway Books. 1990.

Widdowson, H.G. *Teaching Language as communication*. Oxford University Press, 1978, onzième impression, 2000.

Communication scientifique :

Anholt, Robert R. H. *Dazzle 'em with style. The art of oral scientific presentation*. W. H Freeman and company. 1994.

Banks, David, « Becoming part of the network : French scientists and the use of English at conferences » *ASp* 23/26, 209-220, 1999.

Bénichoux, Roger. *Guide de la communication médicale et scientifique, Comment écrire, comment dire (en français et en anglais)*. Sauramps Editions, 1997.

Block, Steven M. « Do's and Don'ts of Poster Presentation ». *Biophysical Journal*, volume 71, 3527-3529, December 1996.

Bylinski, Sylvia, Chateau, Anne et Collin-Metzger, Pascale, « Préparation aux communications Scientifique Orales en Langue Anglaise. Etat d'avancement d'un projet » *ASp*, 23/26, 627-632, 1999.

Cambrosio, Alberto. « Argumentation, représentation, intervention : les rôles de l'imagerie dans les discours scientifiques ». *ASp*, 27/30, 95-112, 2000.

Carnet, Didier, Charpy, Jean-Pierre et Creuzot-Garcher, Catherine. *La communication scientifique orale en anglais*. Ellipses, 2002.

Carter-Thomas, Shirley and Rowley-Jolivet, Elizabeth. « Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure », *ASp*, 31/33, 19-37, 2001.

Chateau, Anne. *L'aide à la rédaction scientifique en anglais. Bilan d'une expérience*. Mémoire de DEA non publié. CRAPEL. Université de Nancy 2. 1991.

Chateau, Anne et Collin-Metzger, Pascale. « Préparation aux communications scientifiques orales en langue anglaise. Mise en place d'un module pilote. » *ASp*, 27/30, 475-487, 2000.

Cooke, Ray. « Learning to publish in English: How can French researchers bridge the gap ? » *ASp* n°1, mars 1993, pp. 463-474.

Davis, Martha. *Scientific papers and presentations*. Academic press. 1997.

Day, Robert A. *How to write and publish a scientific paper*. Cambridge University Press, 3rd edition, 1989.

Dubois, Betty Lou. « 'And the last slide, please' – Regulatory language function at Biomedical meetings », *World Language English*, Vol. 1, No. 4, 263-268, 1982.

Dubois, Betty Lou. « Genre and Structure of Biomedical Speeches » *Forum Linguisticum*, Vol V, 140- 168, 1980.

Frankel, Felice. « Communicating Science through Photography » *The Journal of Chemical Education*, Vol.78 N° 10, 1312-1313, October 2001.

Hager Peter J. and Scheiber H. J. *Designing & Delivering Scientific, Technical, and Managerial Presentations*. John Wiley & Sons, Inc. 1997.

Heino, Anni ; Tervonen, Eija & Tommola, Jorma. « Metadiscourse in academic conference presentations » in Ventola Eija, Shalom Celia and Thompson, Susan. *The Language of conferencing*.127-147. Peter Lang. 2002.

Jacobi, Daniel. *La communication scientifique, Discours, figures, modèles*. Presses Universitaires de Grenoble, 1999.

Kenny, Peter. *A Handbook of Public Speaking for Scientists and Engineers*. Institute of Physics Publishing. First printed 1982.

Krohn, Roger. « Why are graphs so central in science ? » *Biology and Philosophy* 6, 181-203. 1991.

Lyle, Kenneth S., Robinson, William R. « Talking about science ». *The Journal of Chemical Education*, Vol.79 N° 1, 18-20, January 2002.

Montgomery, Scott L. *The Scientific Voice*. The Guilford Press, 1996.

Ogrizek, Michel, Guillery, Jean-Michel, Mirabaud, Christiane. *La communication médicale*. Presses Universitaires de France, 1996.

O'Halloran, Kay L. "Classroom discourse in mathematics: a multisemiotic analysis" *Linguistics and Education* 10(3), 359-388. 2000.

Paulson, Donald R. « Writing for Chemists : Satisfying the CSU Upper-division Writing Requirement » *The Journal of Chemical Education*, Vol.78 N° 8, 1047-1049, August 2001.

Räisänen, Christine. « The conference forum : A system of interrelated genres and discursive practices » in Ventola Eija, Shalom Celia and Thompson, Susan. *The Language of conferencing*.69-95. Peter Lang. 2002.

Roland, Marie-Claude. *Analyse des pratiques scripturales des chercheurs scientifiques, comparaison entre le français et l'anglais*. Thèse de Doctorat des Sciences du langage, Université Stendhal Grenoble III, Novembre 1995.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. *La communication scientifique orale, étude des caractéristiques linguistiques et discursives d'un 'genre' (champ de l'étude : géologie, médecine, physique)*. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux, Janvier 1997.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. « Designing Posters » *ASp* 23-26, 553-558, 1999.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. « Image as text. Aspects of the shared visual language of scientific conference participants » *ASp* 27-30, 133-154, 2000.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. « 'Here you can see...' , the role of photographs in the economy of scientific conference presentations. » in *L'Anglais de Spécialité en France. Mélanges en l'Honneur de Michel Perrin*. Ouvrage collectif sous la direction de Monique Memet et Michel Petit, collection ASP – GERAS éditeur, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 113-124, 2001a.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. «Activating The Passive, A comparative Study of The Passive In Scientific Conference Presentations And Research Articles» *Les Cahiers de L'APLIUT*, Volume XX, n° 4, juin 2001b, 38-52.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. « Visual discourse in scientific conference papers. A genre-based study» *English for Specific Purposes* 21, 19-40, 2002a.

Rowley-Jolivet, Elizabeth. « Science in the making: scientific conference presentations and the construction of facts » in Ventola Eija, Shalom Celia and Thompson, Susan. *The Language of conferencing*. 95-125. Peter Lang. 2002b.

Shalom, Celia. « The academic conference: A forum for enacting genre knowledge » in Ventola Eija, Shalom Celia and Thompson, Susan. *The Language of conferencing*. 51-69. Peter Lang. 2002.

Sheldrake, Rupert. « Personally speaking », *New Scientist*, 21 July 2001, 48-49.

Sionis, Claude. « The integration of verbal and non-verbal materials in some instances of written scientific discourse » *ASp* 15-18, 339-355, 1997.

Swales, John M. *Writing Scientific English*. Nelson. 1971.

Swales, John M. *Genre Analysis, English in academic and research settings*. Cambridge University Press, 1990.

Valiela, Yvan. *Doing Science. Design, Analysis and Communication of Scientific Research*. Oxford University Press. 2001.

Ventola, Eija. « Why and what kind of focus on conference presentations? ». in Ventola Eija, Shalom Celia and Thompson, Susan. *The Language of conferencing*. 15-51. Peter Lang. 2002.

Ventola, Eija ; Shalom, Celia ; and Thompson, Susan. *The Language of conferencing*. Peter Lang. 2002.

Wallner, Anton S. et Latosi-Sawin, Elizabeth. « Technical Writing and Communication in a Senior-Level Chemistry Seminar. » *The Journal of Chemical Education*, Vol.76 N° 10, 1404-1406, October 1999.

Weber, Pauline. « From argumentation to Argument. Interaction in the Conference Hall » *ASp* 15-18, 439-450, 1997.

Wiediger, Susan D., et Hutchinson, John S. « The significance of accurate student self assessment in understanding of chemical concepts » *The Journal of Chemical Education*, Vol.79 N° 1, 120-124, January 2002.

Zare, Richard N. « Visualizing Chemistry » *The Journal of Chemical Education*, Vol.79 N° 11, 1290-1291, November 2002.

Didactique :

Arénilla, Louis ; Gossot, Bernard ; Rolland, Marie-Claire ; Roussel, Marie-Pierre. *Dictionnaire de Pédagogie*. Bordas. 2000.

Bailly, Danielle. *Didactique de l'anglais (2). La mise en oeuvre pédagogique*. Nathan Pédagogie. 1998a.

Bailly, Danielle. *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais*. Ophrys. 1998b.

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*. Thèse de Doctorat, Université de Technologie de Compiègne, Mars 1999.

Breton, Linda. *Options méthodologiques et opérationnelles pour la mise en place d'un système d'apprentissage d'anglais niveau intermédiaire en autonomie guidée*. Thèse de Doctorat de l'Université de La Rochelle, 2001.

Brodin, Elizabeth. « Ressources et dispositifs de formation : aspects institutionnels et changements dans les pratiques ». 8^{ème} journée « Notion(s) en Questions en Didactique des Langues » Lyon, 19 Juin 2003.

Chini, Danièle. « Médiation(s) : quelques remarques sur un terme pluriel » *ASp*, 31/33, 133-142, 2001.

Combes-Joncheray, Marie-Françoise, *Les différences entre input et output en BTS Commerce International*, Thèse de Doctorat, Université de Compiègne, Janvier 1999.

Danvers, Francis. *700 mots-clefs pour l'éducation. 500 ouvrages recensés (1981-1991)*. Presses Universitaires de Lille. 1992.

Develay, Michel. *Propos sur les sciences de l'éducation*. Issy les Moulineaux : ESF. 2001.

Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation. Nathan. 1994.

Galisson, Robert. *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Cle International, 1980.

Galisson, Robert. « Relations avec les disciplines connexes, et si les DR généraient des RANA ? ! », janvier 2000. (<http://www.univ-poitiers.fr/colloques/epistemologie/communicants.htm>) (consulté le 18/12/02).

Galisson, Robert et Coste, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, 1976.

Ginet, Alain. Kohlmayer, Carla. Narcy, Jean-Paul. Northrup, Linda. Tassin, Denise. *Du Laboratoire de langues à la salle de cours multi-médias, De la recherche à la mise en pratique.* Nathan, 1997.

Girard, Denis. *Enseigner les langues : méthodes et pratiques.* Bordas, 1995.

Holec, Henri. « Vers une prise en compte pédagogique de la non-assiduité » *Mélanges Pédagogiques 1985*, 54-68.

Joncheray, Marie-Françoise. « Mais où est donc passé mon crédit documentaire ? », *ASp 15-18*, 317-324, 1997.

Joncheray, Marie-Françoise. « Peut-on enseigner l'anglais en moins de 48 heures. », *Les Cahiers de l'APLIUT*, Volume XVII, n°4, 71-76, Juin 1998.

Narcy, Jean-Paul. *Apprendre une langue étrangère, didactique des langues : le cas de l'anglais.* Les éditions d'organisation, 1990.

Narcy, Jean-Paul. « Didactique des langues, le kaléidoscope des théories : Réflexion sur l'observation des cristaux. » *Colloque Strasbourg.* 1997. 10 pages.

Narcy, Jean-Paul. « Représentations, apprentissage et supports multimédia » *Les Cahiers de l'APLIUT*, Volume XVII, n°3, mars 1998, 14-24.(a).

Narcy, Jean-Paul. « Le monde à notre portée, d'un regard ethnocentré à une intelligence avertie » *Etudes de Linguistiques Appliquées*, n°112, 435-448, Paris : Didier Erudition, 1998.(b).

Narcy-Combes, Jean-Paul. « Sens, forme, ne manque-t-il pas un troisième larron ? » *ASp*,34, 3-13, 2001.

Narcy-Combes, Jean-Paul. « Comment percevoir la modélisation en Didactique des langues » *ASp*, 35/36, 219-230, 2002.

Narcy-Combes, Jean-Paul. « Réponse à Elisabeth Brodin, Ressources et dispositifs de formation : aspects institutionnels et changements dans les pratiques. » 8^{ème} journée « *Notion(s) en Questions en Didactique des Langues* » 19 Juin 2003.

Quivy, Mireille et Tardieu, Claire. *Glossaire de didactique de l'anglais*. Ellipses, 2002.

Régent, Odile. « L'anglais dans les facultés scientifiques : Pourquoi, Quand, Comment ? » *Mélanges Pédagogiques 1982*, 82-91, C.R.A.P.E.L, Université Nancy 2.

Soulé-Susbielles, Nicole. « Les nouvelles orientations de la recherche en didactique de l'anglais. » in *Actes du XI ème colloque du GERAS*, 171-184, 1990.

Springer, Claude, *La Didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys, 1996.

Interculturel :

Geoffroy, Christine. *Les Anglais et les Français, Interactions de communications dans le monde du travail*. Thèse de doctorat, Université de Technologie de Compiègne. 1998.

Thobois, Susan. *L'Interlangue en Milieu Professionnel Fossilisation ou Denativisation ?* Mémoire de DEA, Université de Technologie de Compiègne, 1996.

Walker, James. « Les français sont-ils vraiment puristes ? Une comparaison interculturelle. » *Les langues modernes*, n° 3, 15-28, 2002.

Walter, Henriette. « L'invention du Français » » in *Quelle langue parlait-on il y a 100 000 ans. La langue d'Homo Erectus* . Sciences et Avenir Hors Série n° 125, Dec. 2000/Janv. 2001, 62-67.

Walter, Henriette. « Il faut vaincre la peur de se tromper » in *Le Monde de l'éducation*. Février 2002, 29.

Yaguello, Marina. « La langue universelle » in '*Quelle langue parlait-on il y a 100 000 ans La langue d'Homo Erectus.*' Sciences et Avenir Hors Série n° 125, Dec. 2000/Janv. 2001,68-73.

Langue de spécialité :

Colle, Pierre-Emmanuel. *Pour une méthodologie raisonnée de la langue de spécialité. Le cas de la médecine*. Thèse de Doctorat, Université de Bordeaux II, Janvier 1996.

Delorme, Ludmilla. « Certificat optionnel d'anglais médical : compte-rendu d'expérience. » in *ASp* n°1, mars 1993, 209-220.

Dudley-Evans, Tony. « Subject Specificity in ESP : How much Does the Teacher Need to Know of the Subject ? ». *ASp 1*, mars 1993, 2-9.

Dudley-Evans, Tony, Jo St John, Maggie. *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, 1998.

Faure, Pascaline. « Formation des enseignants en langues de spécialité : exemple pour l'anglais médical » *Les Cahiers de l'APLIUT*, Volume XXII, n°2, 9-28, Juin 2003.

Ginet, Alain. « Des transparents et des écrans qui communiquent ...en bleu Méditerranée » *ASp 3*, 2-11, février 1994.

Guyon, Anne & Etienne. « Anglais de spécialité et plurilinguisme » *ASp* 11-14, 1-11a, 1996.

Haramboure, Françoise. « Répondre à de nouveaux besoins en matière de communication en anglais dans les formations de techniciens supérieurs. » *Actes du XI ème colloque du GERAS*, 99-108, 1990.

Hutchinson, Tom et Waters, Alan. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge University Press. 1987.

Johns, Ann M. “The visual and the verbal : a case study in macroeconomics.” *English for Specific Purposes*, 17, 183-199, (1998).

Lehmann, Denis. *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Hachette F.L.E. 1993.

Lerat. Pierre. *Les langues spécialisées*. Presses Universitaires de France. 1995.

Magnet, Anne. « Réseaux de cohérence et de cohésion dans la pratique de l’anglais scientifique ». *ASp*, 23/26, 85-98. 1999.

Percebois, Jacqueline. « La formation en secteur LANSAD : l’exemple d’un DESS en économie de projet. » in *L’Anglais de Spécialité en France. Mélanges en l’Honneur de Michel Perrin*. Ouvrage collectif sous la direction de Monique Memet et Michel Petit, collection ASP – GERAS éditeur, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 184-199, 2001.

Perrin, Michel. « La Formation en Langues des Spécialistes D’Autres Disciplines. Une étude de cas sur 20 ans. » *Communication faite au Colloque ministériel d’Aix en Provence - Février 1993*. 1-11 . disponible en ligne <http://www.vifax-francophone.net/ressources/articles-html/93mp6.html> (consulté en mai 2003).

Perrin, Michel. « Les langues de spécialité, facteur de progrès pédagogique » in G. Budin ed., *Proceedings of the 10th European LSP Symposium*, Vienne (Autriche) : IITF Infoterm, vol. 1, 47-83, 1995. Disponible en ligne <http://www.vifax-francophone.net/ressources/articles-html/95mp8.html> (consulté en mai 2003).

Pradeilles, Anne. « Niveaux d'énonciation, niveaux de culture en anglais informatique : l'incidence du niveau de culture professionnelle de l'apprenant sur la nature de la langue de spécialité à lui enseigner. » in *ASp* n°1, mars 1993, 11-34.

Resche, Catherine. « Réflexions sur la frontière entre langue générale et langue spécialisée. » in *L'Anglais de Spécialité en France. Mélanges en l'Honneur de Michel Perrin*. Ouvrage collectif sous la direction de Monique Memet et Michel Petit, collection ASP – GERAS éditeur, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 37-46, 2001.

Schlissinger, Jacqueline. « La langue de circonstance laquelle ? Pour quoi faire ? » in *Science et Langue. Collection paroles et actes*. La Tilv éditeur. 1992 (103-106).

Schuer, Martine. « Pour une nouvelle conception des dictionnaires bilingues spécialisés. » *Actes du XI^{ème} colloque du GERAS*, 109-126, 1990.

Upjohn, Jonathan, Amadeis, Diana, Fries, Marie-Hélène « Speaking Skills in Scientific English: Intelligibility, Redundancy and Compensation Strategies », *ASp*, 11/14, 295-305, 1996.

Méthodologie de la recherche :

Bergonnier-Dupuy, Geneviève. « La construction d'un objet de recherche », *Le Monde de l'éducation*. Mars 2000.

Block, David. « Who framed SLA research ? Problem framing and metaphoric accounts of the SLA research process » in *Researching and Applying Metaphor*. Cambridge: CUP, 1999.

Chalmers, Alan F. *Qu'est-ce que la science ? Récents développements en philosophie des sciences : Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend*. Editions La Découverte.1987.

Juan, Salvador. *Méthodes de Recherche en Sciences Sociohumaines, Exploration Critique des Techniques*. Presses Universitaires de France, 1999.

Narcy-Combes, J-P.& M-F. «Epistémologie et Méthodologie de la recherche » *ASp*, 27/30, 243-251, 2000.

Seliger, Herbert W. et Shohamy, Elana. *Second Language Research Methods*, Oxford University Press, 1995 (3rd impression).

De Singly, François. *L'Enquête et ses Méthodes : Le Questionnaire*. Editions Nathan, Paris, 1992.

Neurosciences/ sciences cognitives :

Bensimon, Corinne. « 'Paparazzi du cerveau'. Dossier 'Le nouveau visage du cerveau'. » *Libération* 22&23 Juin 2002, 37-40.

Buser, Pierre. *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Editions Odile Jacob, 1998.

Changeux, Jean-Pierre. *L'homme de vérité*. Editions Odile Jacob 2002.

Changeux, Jean-Pierre. « L'homme de vérité. Essai de neuroépistémologie », *conférence lors de la journée débat du Groupe Interuniversitaire de Réflexion sur la Philosophie des Sciences*, organisée à Nancy le 21 novembre 2002.

Chapelle, Gaetane. « Neurosciences. L'exploration d'un continent, le cerveau » 40-53, in *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives*. Coordonné par Jean-François Dortier. Science Humaines Editions, Presse Universitaire de France, 1999.

Damasio, Antonio R. *L'erreur de Descartes. La Raison des Emotions*. Editions Odile Jacob. 1995.

Damasio, Antonio R. *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Editions Odile Jacob. 1999.

Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives. Coordonné par Jean-François Dortier. Science Humaines Editions, Presse Universitaire de France, 1999.

Larkin, Jill H. and Simon, Herbert A. "Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words", *Cognitive science* 11, 65-99. 1987.

Sumby, W. H., and Pollack Irwin. "Visual Contribution to Speech Intelligibility in Noise" *The Journal of The Acoustical Society of America*, 212- 215, Volume 26, Number 2, March 1954.

Trocme-Fabre, Hélène. *J'apprends donc je suis, Introduction à la neuropédagogie*. Les éditions d'organisation, 1987, troisième tirage 1997.

Varela, Francisco J. *Invitation aux sciences cognitives*. Editions du Seuil, nouvelle édition, 1996.

Recherche-action :

Catroux, Michèle. « Introduction à la recherche-Action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Les Cahiers de l'APLIUT*, Volume XXI, n°3, 8-20, Mars 2002.

Colle, Pierre-Emmanuel. « Recherche-action et problématique de la préparation à la communication médicale », *ASp*, 19/22, 389-396, 1998.

Chateau, Anne et Georges, Lucy. « La recherche-action : un moteur d'innovations pédagogiques ? Analyse d'un cas concret. », *Les Cahiers de l'APLIUT*, Volume XXI, n°3, 66-80, Mars 2002.

Dick, Bob (2000) *Cycles within cycles*. Available on line: <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/cycles.html>, consulté en mars 2003.

Ginet, Alain. « La compréhension et l'expression en environnement multimédia en présentiel et en autonomie guidée...*a piece of cake* (ou encore $C^2 = E/ M$, théorisation d'une pratique» *ASp* 7/10, 349-358, décembre 1995.

Narcy, Jean-Paul. « L'innovation, pourquoi, et dans quel but ? » *The Journal of TESOL France*, .23-30, Volume 5, 1998 (c).

Narcy, Jean-Paul, « La problématique 'Action Research' / Recherche Action et le travail coopératif. » *ASp*, 19/22, 229-238, 1998 (d).

Toffoli, Denyze. *Au cœur de la formation : l'apprenant, une recherche-action sur l'apprentissage de l'anglais en milieu professionnel*. Thèse de Doctorat, Université de La Rochelle, Décembre 2000.

Recherches en acquisition des langues :

Dawson, Nick. « Evaluating Oral Skills ». *The Journal of TESOL France*, volume 8, 13-18, 2001.

Dessalles, Jean-Louis. « La langue d'Homo Erectus » in '*Quelle langue parlait-on il y a 100 000 ans La langue d'Homo Erectus*'. *Sciences et Avenir Hors Série* n° 125, Dec. 2000/Janv. 2001, 16-21.

Dewey, John. *Democracy and Education*. Macmillan. 1916. HTML markup copyright 1994 ILT Digital Classics. Available on line : <http://140.211.62.101/dewey/contents.html> (consulté en mars 2003).

Dörnyei, Zoltan. « Questions autour de la Motivation », *Conférence du 26 Novembre 2001, Congrès RANACLES 2001*. Available on line: <http://www.up.univ-mrs.fr/~wcalup/conference.htm> (consulté en mars 2003).

Dörnyei, Zoltan. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

Duda, Richard ; Riley, Philip (eds.), *Learning Styles*. Presses Universitaires de Nancy, 1990.

Ellis, Rod. *The study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press. 1994.

Felder, Richard M., Henriques Eunice R. « Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. » *Foreign Language Annals*, 28, N°1, 21-31, 1995.

Gaonac'h, Daniel. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier, 1987.

Jenkins, Jennifer. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford University Press, 2000.

Nunan, David « Contextual Factors in Determining Appropriate Language Methodologies » in *The Journal of TESOL France*, volume 2 n°1, 15-25, 1995.

Nunan, David « New ways in teaching listening » in *The Journal of TESOL France*, volume 8, 51-66, 2001.

Oxford, Rebecca L. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers. 1990.

Oxford, Rebecca L. « Integrated skills in the ESL/EFL classroom » in *The Journal of TESOL France*, volume 8, 5-12, 2001.

Poullisse, Nanda. « Variation in learner's use of communication strategies » in *Learning Styles*, Richard Duda, Philip Riley (eds), Presses Universitaires de Nancy, 77-87, 1990.

Sawyer, Mark et Ranta, Leila. « Aptitude, individual differences, and instructional design » in *Cognition and second language acquisition*. Edited by Peter Robinson. Cambridge University Press. 319-353. 2001.

Tarone Elaine E. « Some thoughts on the notion of 'communication strategy' » in C. Faerch et G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, London, 60-74. 1983.

Tarone Elaine E., Cohen Andrew D. et Dumas Guy. « A closer look at some interlanguage terminology : a framework for communication strategies » in C. Faerch et G. Kasper (eds), *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, London, 5-14. 1983.

Sociologie des sciences :

Latour, Bruno. *Le métier de chercheur regard d'un anthropologue, une conférence débat à l'INRA*, Paris, le 22 septembre 1994. INRA éditions, 1995.

Latour, Bruno, Woolgar, Steve. *La Vie de Laboratoire, la production des faits scientifiques*. La Découverte, 1988.

Martin, Olivier. *Sociologie des Sciences*. Nathan. 2000.

Bibliographie complémentaire (ressources enregistrées dans la base 'eo')

Ressources papiers ou méthodes :

Anholt, Robert R.H. *Dazzle'em with style. The Art of Oral Scientific Presentation.* W. H. Freeman and Company, New York. 1994. <http://www.physics.ohio-state.edu/~wilting/Supp/dazzle.html> (consulté en juin 2003).

Axtell, Roger E. *Do's and Taboos of Public Speaking. How to Get Those Butterflies Flying in Formation.* John Wiley & Sons; Inc. 1992.

Baker, Ann. *Ship or Sheep.* Cambridge University Press. 1977-1981.

Bérard, Evelyne. *L'Approche Communicative (théorie et pratiques).* CLE international. 1991.

Booth, Vernon. *Communicating in Science.* Cambridge University Press. 1993.

Bowler, Bill ; Cunningham Sarah. *Headway upper-intermediate pronunciation.* Oxford University Press. 1996.

Bradbury, Andrew. *Successful Presentation Skills.* Kogan Page Limited. 1995.

Brieger, Nick ; Comfort, Jeremy. *Technical Contacts.* Phoenix ELT. 1987.

Briscoe, Mary Helen. *Preparing Scientific Illustrations. A guide to Better Posters, Presentations & Publications.* Springer. 1996.

Brown David . *A Quantum Leap.* Presses Universitaires de Nancy. 1994.

Bibliographie complémentaire.

Brumfit, Christopher. *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library. 1994.

Collie, Joanne ; Salter, Stephen. *Cambridge Skills for Fluency – Speaking 4*. Cambridge University Press. 1993.

Comfort, Jeremy ; Rogerson, Pamela ; Scott, Trish ; Utley, Derek. *Speaking Effectively for Business English* . CUP.1994.

Coudé, Claire et François-Xavier. *L'Anglais Médical, Spoken and Written Medical English*. Flammarion. 1982.

Davis, Martha. *Scientific Papers and Presentations*. Academic Press, San Diego.Ca. 1997.

Elsworth, Steve. *Count Me In*. Longman. 1982.

Forsyth, Will ; Lavender, Sue. *Grammar Activities intermediate*. Macmillan, Heinemann. 1994.

Glendinning, Eric H & Holmström, Beverly A.S. *English in Medicine*. Cambridge University Press. 1987.

Goodale, Malcolm. *The Language of Meeting*. Language Teaching Publications, London.1987.

Goodale, Malcom. *Professional Presentations*. Cambridge University Press. 1998.

Hadfield, Jill. *Advanced Communications Games*. Longman. 1987-1996.

Hager Peter J and Scheiber H.J. *Designing and Delivering Scientific Technical and Managerial Presentations*. John and wiley & Sons, Canada. 1997.

Bibliographie complémentaire.

Hancock, Mark. *Pronunciation Games*. Cambridge University Press. 1995.

Henninger, Tracy ; Reel, Chiang and Judee. *Professional Presentations – How to succeed in International Business*. Michigan .1998.

Jones, Leo. *Ideas Speaking & Listening Activities*. CUP. 1984.

Kehe, David ; Kehe, Peggy Dustin. *Conversation Strategies*. Pro Lingua Associates. Brattlebo, Vermont, USA. 1994.

Kenny, Peter. *A Handbook of Public Speaking for Scientists and Engineers*. Institute of Physics Publishing, Bristol and Philadelphia, 1982.

Lebre-Peytard, Monique. *Situations d'oral*. CLE International. 1990.

Lapeyre, Bénédicte ; Sheppard, Pamela. *Intervenir dans une réunion en anglais comme en français/Talking the Floor in English Meetings in French as well as in English*. Les éditions d'organisation. 1992.

Lloyd, A & Perier, A. *Business Communication Games*. Oxford University Press.1996.

Littlewood, William. *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press. 1981.

Lonergan, Jack. *Video in Language Teaching* . Cambridge University Press. 1984.

Lynch, Tony. *Communication in the Language Classroom*. Oxford University Press. 1996.

Lynch, Tony ; Anderson, Kenneth. *Study Speaking*. Cambridge University Press. 1992.

Bibliographie complémentaire.

Marceau, Michel ; Marcelin, Jacques ; Elliott, Jane. *A Vous La Parole*. Nathan Collection Utilangues.1995.

Matthews, Candace ; Marino, Joanne. *Professional Interactions-oral communication skills in science, technology and medicine*. Prentice-hall Inc. 1990.

Montgomery, Scott L. *The Scientific Voice*. The Guilford Press (New York, London). 1996.

Ponsonby, Mimi. *How Now Brown Cow* . Phoenix Elt . 1995 (first published, 1982).

Porter Ladousse, Gillian. *Going Places*. Heinemann Reed Education and Professional publishing Ltd.1996.

Redman, Stuart ; Ellis, Robbert. *A way with words*. Cambridge Copy Collection, CUP. 1996.

Riley, David. *Business Listening & Speaking (pre – Intermediate)*. Longman. 1995.

Rivers, Wilga M. *Communicating Naturally in a Second Language*. Cambridge University Press. 1994 (8ème édition).

Sheppard, Paméla . *Discours et exposés en anglais comme en français. Speeches and presentations in French as well as in English*. Les Editions d'Organisation. 1994.

Singelton, Jane & Teraoka, Wendy. *Business Listening and Speaking (Intermediate)*. Longman. 1996.

Sion, Christopher. *Recipes for Tired Teachers*. Addison-Wesley Publishing Company.1985.

Bibliographie complémentaire.

Souillard, Alain & Françoise. *Communicative English for Chemistry. Strategies for Professional Communication*. INSA de Rouen. 1993.

Souillard, Alain & Françoise. *Communicative English for Industry. Strategies for Professional Communication*. INSA de Rouen. 1995.

Souillard Alain & Françoise. *Strategies for Professional Communication*. INSA de Rouen. 1996.

Souillard, Alain & Françoise. *Travaux Pratiques de Communication Professionnelle en Anglais oral*. INSA de Rouen. 1996.

Souillard Françoise. *Communicating in English for Science and Industry*. Centre de ressources Langages à finalités Professionnelles – INSA de Rouen. 1994 . Nouvelle édition, 1998.

Souillard, Françoise. *Communicating in English for Professional Purposes*. Centre de ressources Langages à finalités Professionnelles – INSA de Rouen. 1995. Nouvelle édition, 1998.

Sweeney, Simon. *English for Business Communication*. CUP. 1997.

Todoroff, Cindy. *Presenting Science with Impact. Presentation Skill for Scientists, Medical Researchers, Health Care Professionals*. Trifolium Books Inc. Toronto. 1997.

Trim, John. *English Pronunciation Illustrated*. CUP. 1975.

Upjohn, Jonathan ; Fries, Marie-Hélène ; Amadis, Diana. *Speaking Skills in Scientific English*. PUG . 1997.

Ur, Penny. *Discussions That Work, Task-Centered Fluency Practice*. C.U.P. 1981 (nouvelle édition, 1998).

Bibliographie complémentaire.

Wallwork, Adrian . *Discussion from A to Z Intermediate: A resource book of speaking activities*. Cambridge University Press. 1997.

Walcyn-Jones, Peter. *Pair Work 1*. Penguin Books. 1984 (nouvelle édition, 1997).

Walcyn-Jones, Peter. *Pair Work 2*. Penguin Books. 1981 (nouvelle édition, 1997).

Weir, Cyril J. *Communicative Language Testing*. Prentice Hall. 1990.

Wilder, Claudyne. *The Presentation Kit : 10 steps for selling your ideas*. John Wiley & Sons, New-York. 1994.

Yalden, Janice. *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge University Press. 1987.

Utey, Derek. *The Culture Pack. Intercultural communication resources for trainers*. York Associates. 2000.

CD Roms :

English Computerized Learning. *Pronunciation Power*. English Computerized Learning Inc. 1996.

Libra Multimédia. *Business Talk – L'Anglais des Affaires*. Libra Multimédia. 1995.

Libra Multimédia. *Telephone Talk 1*. Libra Multimédia. 1993.

Okanagan University College. *English Pronunciation*. Okanagan University College – Edulang. 1998.

The learning Company. *Parlons Anglais*. TLC-EDUSOFT. 1996.

Bibliographie complémentaire.

Emme Interactive. *English +* . Emme Interactive.1996 .

Xebec. *Effective Presentations*. Xebec ; Mc Graw Hill – The Interactive Learning Company .1998.

Voice Books Business. Voice book S.A. 1996.

Sites Internet :

America Epson. *Presentation online*. 2000. <http://www.presentersonline.com/> (consulté en juillet 2003).

Anholt, Robert R.H. *Dazzle'em with style. The Art of Oral Scientific Presentation*. <http://www.physics.ohio-state.edu/~wilting/Supp/dazzle.html> (consulté en juin 2003).

Anderson Thad, Taychman Ron. *Reference Materials for Speeches and Presentations*. Colorado State University. 1997-98-99. <http://writing.colostate.edu/references/speaking.cfm> (consulté en juillet 2003).

Department of Chemical and Process Engineering. University of Newcastle upon Tyne. *Presentation Skills*. 2000. <http://lorien.ncl.ac.uk/ming/Dept/present/present.htm>. Updated 1 July, 2003. (consulté en juillet 2003).

David A. McMurrey. *Online Technical Writing : Oral Presentations*. <http://www.io.com/~hcexres/tcm1603:achtml/oral.html> (consulté en juillet 2003).

Hill, Mark. *Oral Presentation Advice*. <http://www.cs.wisc.edu/~markhill/conference-talk.html>. (Consulté en juillet 2003).

Keats, Derek and Millar, Alan. *Giving a scientific talk : A guide for botanists*. 1995. <http://www.botany.uwc.ac.za/sciwriting/talks.htm>. (consulté en juillet 2003).

Bibliographie complémentaire.

Levine, Marilyn A. *Creating Posters for Humanities & Social Sciences*. <http://www.lcsc.edu/ss150/poster.htm>., 1996 (updated 06/01). (Consulté en juillet 2003).

Office of Naval Research. *Tips for Preparing and delivering scientific talks and using visual aids*. The Oceanography Society. http://www.onr.navy.mil/onr/speak_tips/Default.htm (consulté en juillet 2003).

Peterson Mark. *Online Guide to Scientific Presentation*. 2000. <http://www.jaist.ac.jp/~mark/ScientificPresentation.html>

Radel Jeff. *Effective Presentation*. 1996-1997-1998. <http://www.kumc.edu/SAH/OTEd/jradel/effective.html> (updated july 1999), (consulté en juillet 2003).

Gorin & Cook, Inc. – *Tips. Business Success through Personal Development*. <http://www.gorin.com/tip.html>. (Consulté en juillet 2003).

Index des notions

Autonomie/ autoformation : 13 ; 24 ; 137-139 ; 155 ; 167 ; 169 ; 170 ; 171 ; 173 ; 177-180 ; 186 ; 188 ; 215 ; 235 ; 261 ; 267 ; 271 ; 278 ; 285 ; 295.

Communication : 12-14 ; 20 ; 23 ; 28 ; 30-32 ; 41 ; 47 ; 62 ; 63 ; 76-77 ; ;82 ; 84-91 ;94 –106 ; 110-111 ; 114 ; 115-117 ; 118 ; 121-122 ; 126-128 ; 130 ; 140 ;142-143 ;156, 161 ; 169 ; 178 ; 183-185 ; 189 ; 191-193 ; 196 ; 200 ; 202-203 ; 205-207 ; 213 ; 217 ; 218-219 ; 221-223 ; 233 ; 240 ; 244-245 ; 264 ; 268 ; 274 ; 280-281 ; 287 ;295.

Communication orale : 14 ; 22-23 ; 24 ; 27 ; 30 ; 32 ; 36 ; 48 ; 50 ; 52 ; 57 ; 70 ; 81 ; 86 ; 90 ; 96-97 ; 99-102 ; 104- 111 ; 119-120 ; 128 ; 136 ; 141 ;143 ; 149 ; 155 ; 160 ; 164 ; 169 ; 171 ;187-188 ; 195 ; 197 ; 200-202 ; 216-217 ; 222 ; 227 ; 234 ; 241 ;254 ; 263 ; 266 ; 271 ; 275 ;281 ; 293.

Communication scientifique : 19 ; 21-23 ; 25 ; 30 ; 32-33 ; 39 ; 41 ; 43 ; 46 ;49 ; 51 ; 71 ; 75 ; 76 ;79 ; 82 ; 83 ; 86 ; 92 ; 95 ; 97 ;102-104 ; 107-109 ; 111-116 ; 118 ; 120 ; 122 ; 135 ; 141-142 ; 144 ; 148 ; 149 ; 151-152 ; 156 ;160 ; 162 ;164 ; 187 ; 193 ; 199-200 ; 204 ; 205 ; 208 ; 217 ; 223 ; 225-226 ; 248 ; 262 ; 264 ; 270 ; 281-285 ; 290 ; 292 ; 294.

Communication (stratégies de) : 13 ; 30 ; 91 ; 121-122 ; 126-128 ; 136 ; 172.

Didactique/ didactique des langues : 11-14 ;15 ; 20 ; 22 ; 38 ; 52 ;58-59 ; 66 ; 69 ; 71 ; 74 ; 76 ; 79 ; 81 ; 82-84 ; 115-116 ;122-126 ; 132-133 ; 136-137 ; 141 ; 144 ; 146 ; 150-153 ; 155 ; 179 ; 203 ; 290 ; 292-294 ; 296 ; 298.

Dispositif : 15 ; 22 ; 28-29 ; 34 ; 39 ; 55 ;76 ; 121 ; 137 ; 140 ; 153-155 ; 157 ; 160 ; 166-167 ; 169 ; 178 ; 183-185 ; 188 ; 193-195 ; 200 ; 212 ;227 ; 232 ; 235 ; 251 ; 255 ; 258 ; 260-261 ; 271 ;274 ; 278-279 ; 283-284 ; 286-288 ; 294-296.

Guidage : 15 ;22 ; 24 ; 26 ; 28 ; 30 ; 35 ; 47 ; 70 ; 77 ; 81 ; 83 ; 92 ; 102 ; 110 ; 122 ; 124 ; 140-141 ; 145-146 ;149 ; 153 ; 155 ; 157-158 ;160 ;169 ;173 ; 184-

185 ; 187-188 ; 192 ; 226 ; 232 ; 235 ; 241 ; 251 ; 252-253 ; 256 ; 267 ; 270-271 ; 274 ; 276 ; 278-279 ; 282 ; 285-286 ; 292 ; 294.

Motivation : 13 ; 15 ; 27 ; 29 ; 36 ; 50-51 ; 127-132 ; 135-136 ; 140 ; 144-146 ; 148 ; 150 ; 153-154 ; 170 ; 172 ; 188-189 ; 200 ; 218 ; 234-235 ; 241 ; 252 ; 254 ; 256 ; 258 ; 270-271 ; 288-289 ; 292.

Mutualisation : 15 ; 26 ; 45 ; 79.

Neurosciences : 14 ; 76-77 ; 82-83 ; 88 ; 123 ; 132-134 ; 143-144 ; 151 ; 154 ; 163 ; 204.

Polythéisme/ polythéiste : 77 ; 84 ; 151-152 ; 154.

Système : 13 ; 15 ; 22 ; 26 ; 28 ; 30-32 ; 35-36 ; 47 ; 51-53 ; 55 ; 61 ; 70 ; 77 ; 81 ; 83-84 ; 90 ; 92 ; 95 ; 102 ; 107 ; 109-110 ; 114 ; 122 ; 124 ; 126 ; 134-135 ; 138 ; 140-141 ; 144-148 ; 149-150 ; 153 ; 155-158 ; 160 ; 167-170 ; 172-173 ; 178-180 ; 182 ; 184-185 ; 187 ; 192 ; 195 ; 201-202 ; 225-226 ; 235 ; 241 ; 251 ; 252-253 ; 256 ; 260-261 ; 267 ; 270-271 ; 276-279 ; 282 ; 285-286 ; 290 ; 294 ; 296.

Recherche-action/ Action-research : 12-14 ; 16 ; 19 ; 21 ; 24 ; 34-35 ; 38-39 ; 42-45 ; 52 ; 54 ; 56 ; 57-77 ; 79-81 ; 82-83 ; 87 ; 89 ; 95 ; 98 ; 124 ; 127 ; 132 ; 138 ; 141 ; 146-147 ; 149-152 ; 156-157 ; 160 ; 173 ; 180-182 ; 185 ; 187 ; 189-190 ; 194-195 ; 209-210 ; 217 ; 224 ; 225-226 ; 251 ; 252-253 ; 279 ; 283-284 ; 287-288 ; 290 ; 291-298.

Visuel : 30 ; 32-33 ; 47 ; 80-81 ; 101 ; 106 ; 112 ; 114-122 ; 132 ; 134-135 ; 142-144 ; 147 ; 149 ; 151 ; 153-154 ; 160-165 ; 171 ; 183-184 ; 201-207 ; 209 ; 214 ; 217 ; 222 ; 274 ; 280 ; 293.