



HAL
open science

Can studying affect in scientific English writings contribute to reducing the students' feeling of failure?

Elisabeth Crosnier

► **To cite this version:**

Elisabeth Crosnier. Can studying affect in scientific English writings contribute to reducing the students' feeling of failure?. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité : Cahiers de l'APLIUT, 2015, Réussite et échec en langues de spécialité, 34 (2), 10.4000/apliut.5225. hal-01299573

HAL Id: hal-01299573

<https://hal.science/hal-01299573>

Submitted on 7 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'étude de l'affect dans les textes scientifiques en anglais peut-elle atténuer le sentiment d'échec chez les étudiants ?

Elizabeth Crosnier

Résumé

Les termes de réussite et d'échec sont inhérents à l'apprentissage et à l'enseignement. Dans le secteur des LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (LANSAD), l'échec, parfois ressenti par des étudiants en anglais scientifique (Asc), est lié aux compétences linguistiques ou à la motivation. Ici nous l'étudions du point de vue psychologique et affectif. Notre objectif consiste à amener nos étudiants à se libérer d'attitudes et de croyances négatives et à surmonter les obstacles linguistiques. Nous proposons une application fondée sur l'étude des relations humaines dans les écrits scientifiques, à partir de l'analyse de discours. Pour en faciliter l'accès, nous abordons ces textes via les manifestations de l'affect puisque qu'elles sont familières autant aux auteurs qu'aux étudiants-lecteurs. Nous avons testé le bien-fondé de cette approche auprès d'un échantillon d'étudiants de licence 3. Vu des résultats encourageants, nous chercherons à l'appliquer plus largement afin de vérifier si elle contribue à atténuer la vision souvent négative de nos apprenants et à rompre le cercle vicieux de l'échec.

Mots clés : réussite, échec, anglais scientifique, secteur LANSAD, attitude, croyance, affect.

Abstract

Can studying affect in scientific English writings contribute to reducing the students' feeling of failure?

Success and failure are closely linked to learning and teaching. Failure is sometimes experienced by learners of scientific English in the Languages for Specialists of Other disciplines sector (LANSAD) due to weak language level or motivation. In this paper it is approached from a psychological and affective viewpoint. We aim at helping our students have less negative attitudes and beliefs as well as overcome language obstacles. We suggest an application based on studying human relationships in scientific writings via speech analysis. We primarily focus on expression of affect, which is familiar to both authors and students-readers, to make access easier to scientific messages. We have tested the validity of our approach on a sample of L3 students. Encouraging results urge us to apply it more widely to check whether it effectively contributes to reducing students' negative attitudes and breaking the vicious circle of failure.

Keywords: success, failure, scientific English, LANSAD sector, attitude, belief, affect.

Introduction

Les termes de réussite et d'échec sont inhérents à l'apprentissage et à l'enseignement ; ils font partie intégrante du vocabulaire des enseignants ainsi que celui des apprenants. La réussite, ou succès, est définie comme étant une issue favorable, un objectif atteint et l'échec ou l'insuccès est le contraire. Il y a unanimité sur leur définition ainsi que sur l'antonymie qui existe entre eux du point de vue administratif dans l'univers éducatif. L'exemple type est celui des épreuves d'examens, de concours ou de passages dans l'année supérieure. Le texte du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) mentionne cette dichotomie réussite/échec, par rapport à la norme (2000 : 38), dans sa rubrique sur l'évaluation (*idem* : 135) et note les « apprenants capables (réussite) et non capables (échec) » (*id.* : 140) dans sa rubrique sur l'exécution des tâches (*id.* : 122, 125). Toutefois, les deux termes peuvent être envisagés sous des angles divers, variables en fonction des contextes et des individus. Francis Danvers s'est intéressé à l'histoire de l'échec scolaire : « L'échec scolaire est une notion relative qui mesure un écart entre un résultat exigé ou attendu et un résultat effectif » (2003 : 180). Toutefois, d'après ce même auteur, le sens du terme échec n'est pas statique ni figé : « L'appréciation de l'échec est relative et évolutive [...]. Pour comprendre comment fonctionne l'échec scolaire, il faut se pencher sur le rapport des apprenants aux savoirs » (*idem* : 181-182). Le texte du CECRL inclut également des notions extra linguistiques, qui impliquent la personnalité de chaque individu, de savoir apprendre et de savoir-être (2000 : 84-85) et il présente l'analogie entre l'apprentissage des langues et celui de la conduite : « une conscience de soi et de son corps d'autant plus vive que l'image de soi (risque d'échec, de raté, de manifestation d'incompétence) se trouve particulièrement exposée » (*idem* : 16-17). Pour conclure, Danvers rappelle qu'il faut « opposer l'échec par non-obtention d'un résultat et l'échec, sentiment d'échec par non-réalisation d'une ambition » (2014). C'est ainsi qu'il est possible de réfléchir à d'autres options à propos de la réussite et de l'échec. Parmi les variables susceptibles de déterminer la réussite ou l'échec scolaire, il y a l'ensemble des représentations des élèves eux-mêmes, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et leurs perceptions (*idem*, 2014).

Nous nous intéresserons à la réussite et à l'échec sur ce terrain. Nous avons alors orienté notre recherche sur l'aspect d'ordre psychologique et affectif qui est contenu dans ces termes ; nous savons que celui-ci est présent dans l'apprentissage en général et encore plus fortement dans celui des langues étrangères, et que son influence est maintenant largement reconnue (Jane Arnold 2006 : 407-409).

Notre objectif est d'aider les étudiants scientifiques de notre université, quel que soit leur profil -les plus réticents, les faibles, les résignés, ceux qui sont, ou se croient, en situation d'échec depuis le lycée- à aborder l'anglais de spécialité avec un regard positif, sans appréhension excessive, afin que leur attitude à l'égard de la discipline induise un sentiment de réussite, indépendamment de leurs résultats réels en termes de notes aux épreuves d'évaluation. Nous visons alors à développer leur motivation en nous appuyant sur une approche indirecte : susciter l'intérêt en passant par le biais de l'affect pour atteindre les idées scientifiques. Dans son ouvrage consacré à la didactique des langues, Marie-Françoise Narcy-Combes (2005 : 48-49) expose un

récapitulatif des différentes formes de motivation. Ici nous retiendrons deux de ces éléments moteurs pour notre expérience : une forme de motivation intrinsèque fondée sur une pédagogie de la découverte et une approche faisant appel à l'affectivité avec comme principes clés les sentiments, le plaisir et la satisfaction.

Au lieu d'étudier les articles scientifiques en cours d'anglais à partir de la terminologie, ou de la phraséologie, comme certains spécialistes d'études de corpus le proposent en fondant la pédagogie, par exemple sur l'étude de listes (Academic Formulas List – AFL) (Rita Simpson-Vlach and Nick C. Ellis 2010), puis du contenu spécialisé, le travail consiste à repérer les éléments de langue générale qui relèvent de la dimension affective ainsi que quelques comportements familiers à tous les êtres humains, auxquels nous supposons que les étudiants peuvent s'identifier. Dans ce cadre, ces derniers sont incités à modifier leur regard lors de leur apprentissage de l'anglais de spécialité à partir de la dimension affective, en d'autres termes, à se préparer à une situation nouvelle : se focaliser sur l'impact affectif envisagé comme point d'entrée dans le monde de l'anglais scientifique avec leurs enseignants linguistes qui sont également impliqués dans ces relations interpersonnelles. Nous espérons que, dans le schéma pédagogique triangulaire enseignant-apprenant-discipline, la transaction qui se produit dans laquelle l'affectivité est comprise et partagée par les auteurs, les étudiants-lecteurs et les enseignants-interface, permette d'atteindre notre objectif. Pour éviter la perception de l'échec, nous cherchons, à travers cette approche, à repenser la démarche d'apprentissage, à impliquer les apprenants en leur proposant une méthode inattendue, à éviter les obstacles linguistiques en premier lieu et à exclure toute évaluation. Dans ce travail, les trois éléments-clés sont l'apprentissage de l'anglais scientifique à travers la dimension affective afin d'éviter la perception d'échec. Nous présentons ici une piste pour une application en classe et un premier test effectué auprès d'un groupe d'étudiants de 3^e année de licence.

1. Attitudes des étudiants

Même si, à l'université, les étudiants sont préoccupés tout d'abord par la réussite à travers les notes et la validation de leur année, ils sont également plus ou moins, conscients de leur attitude, de leur opinion et de leur croyance à l'égard de la discipline, favorables ou défavorables, et de l'effet sur l'apprentissage de la langue. Nous allons voir le rôle qu'elles jouent dans ce processus. Selon Zoltan Dörnyei (2003 : 8-9), les attitudes et les croyances sont définies comme étant des réactions évaluatives par rapport à certaines situations, avérées ou non, toujours subjectives et ancrées dans l'esprit humain :

Attitudes concern evaluative responses to a particular target. They are deeply embedded in the human mind, and are very often not the product of rational deliberation of facts - they can be rooted back in our past or modeled by certain significant people around us. For this reason, they are rather pervasive and resistant to change.

Opinions are perceived as being more factually based and more changeable. People are always aware of their opinions but they may not be fully conscious of their attitudes.

Beliefs have a stronger factual support than opinions and often concern the question as to whether something is true, false, or right'.

Il est admis que leur rôle intervient de manière déterminante dans la réussite. Les enseignants ont intérêt à connaître et comprendre le regard que portent leurs étudiants sur l'objet de leur apprentissage, bien que la démarche ne soit pas aisée. Dans la citation ci-dessus, Dörnyei présente une hiérarchie, allant des attitudes, ancrées et plutôt résistantes au changement, aux croyances fondées sur une réalité plus factuelle. Les premières seraient plus difficilement modifiables. Rebecca Dahm reprend diverses explications des attitudes et des croyances sans classement et confirme leur impact (2014 : 82-84). Toutefois, elle semble dire que les premières sont modifiables grâce à des activités les influençant de manière positive puisqu'elles « s'apprennent » et les secondes comme étant le résultat de tout un passé, alors peut-être plus enracinées dans la personnalité. Selon Arnold (2006 : 419), les croyances de l'élève qui affectent l'apprentissage d'une deuxième langue sont nombreuses. Mais sans doute la croyance qui a le plus d'influence est celle que l'on a sur soi-même. Nous pensons que les attitudes des étudiants vis-à-vis de l'apprentissage de la langue à l'université découlent de leurs croyances développées au cours de leur scolarité. Là se situe l'enjeu et le défi pour les enseignants. Nous partageons la position de Dahm qui suggère que les enseignants utilisent des méthodes innovantes « susceptibles de faire émerger de nouveaux univers de croyance » (2014 : 84), autant les leurs que ceux de leurs étudiants. Nous l'adopterons pour éviter de perpétuer ou de créer la perception de l'échec dans la situation en classe. Le CECRL reconnaît ces mêmes notions liées à l'être et à son identité : « L'activité de communication des utilisateurs /apprenants est affectée par les facteurs personnels caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs les croyances... » (CECRL, 2000 : 84-85). Par conséquent, la composante affective ne peut pas être exclue pendant le cours de langue. Nous souhaitons éviter le schéma dans lequel une situation d'échec créée par une perception négative au départ, entraînant le manque de motivation et l'absence d'implication de la part des apprenants, amène à un nouvel échec qui confirme la croyance de départ.

2. Affect

Actuellement, l'abondante littérature sur le rôle de l'affect dans l'apprentissage incite les enseignants de langue à l'intégrer dans leurs réflexions et leurs pratiques comme étant un élément de motivation (Arnold 2006 : 409). Ici nous considérerons le domaine de l'affect, au sens large, selon Klaus Scherer (2005 : 704, 714-715, 723) qui a proposé une série de traits permettant de distinguer et de définir les différents types d'affects que sont les émotions, les humeurs, les attitudes affectives (et préférences), les postures interpersonnelles et les dispositions affectives. La notion de *stance* -attitude par rapport à une situation- pour les anglophones est primordiale.

The term *stance* has been used in the discourse literature in different ways. For example, Biber & Finegan (1989) define *stance* as 'the lexical and grammatical expression of attitudes, feelings, judgements, or commitment concerning the propositional content of a message'(1989 : 124) – to include adverbs, verbs, and adjectives which mark affect,

certainty, doubt, hedges, emphasis, possibility, necessity, and prediction. Ochs [...] defines stance as 'a socially recognized disposition,' distinguishing epistemic stance, 'a socially recognized way of knowing a proposition, such as [...] degrees of certainty and specificity,' vs. affective stance, a 'socially recognized feeling, attitude, mood, or degree of emotional intensity' (1990 : 2), (Berman, Ragnarsdóttir, & Strömquist 2002 : 1-2).

Douglas Biber définit *stance* comme « epistemic or attitudinal comments on propositional information » et indique les autres appellations telles que « evaluative, affect, evidentiality, hedging » (2007 : 7-8). Reynolds définit l'affect, dans le cadre de « sociological approaches of the self in specific contexts » (2014 : 173), comme étant une série de réactions par rapport à un environnement social : « these responses are visible and interpretable signs of emotion which are expressed and negotiated in social interactions involving language » (*ibidem*). Nous adoptons ces définitions dans la mesure où elles intègrent les dimensions affective, sociale et culturelle. Dans notre recherche, nous souhaitons les appréhender avec les étudiants en leur montrant combien elles sont indissociables des messages scientifiques, qu'elles en sont même le vecteur, c'est-à-dire qu'elles les 'pilotent'.

3. Anglais de spécialité - LSP et EAP

Nous ne reviendrons pas sur les diverses définitions et appellations en anglais et en français -anglais général, anglais de spécialité, English for General Academic Purposes (EGAP), English for Specific Academic Purposes (ESAP), English for Specific Purposes (ESP), Vocational English etc.-, ni sur les auteurs majeurs qui ont contribué à leur développement (Ken Hyland 2006 : XIII-XIV). Nous conviendrons d'aborder ici l'anglais dit scientifique pratiqué dans notre université que nous appellerons ASc pour des raisons pratiques. Sans reprendre l'historique de la discipline, rappelons quelques références utiles en rapport avec notre sujet.

Dans les années 80, des chercheurs anglo-saxons mirent l'accent sur la nécessité de positionner l'apprenant avec ses besoins et ses intérêts spécifiques au centre du processus d'apprentissage dans des domaines spécialisés (scientifique, économique, juridique, médical etc.) tout en émettant l'hypothèse que l'adéquation entre ses attentes et le contenu de la formation est facteur de motivation (Tom Hutchinson & Alan Waters 1987 : 8). Par la suite, ces mêmes auteurs mentionnent les avancées de la recherche concernant l'analyse de registres, de discours, d'objectifs, de contextes et enfin de stratégies de lecture dans diverses disciplines, pour finalement atteindre les questions que nous nous posons en tant que formateurs concernant le contenu de l'apprentissage (*idem* : 9-15). Par la suite, certains ont abordé la notion de genre. D'après John Swales, le genre est difficile à définir : « Genre remains a fuzzy concept, a somehow loose term of art » (1990 : 33, 44-45). Retenons les points essentiels : le cadre d'une communauté de discours, avec des pratiques communes spécifiques, qui insistent sur la communication et l'acte social à des fins rhétoriques, et qui peut faire l'objet d'enseignement en donnant une place à la réflexion sur les choix linguistiques et rhétoriques. L'anglais scientifique s'inscrit dans le genre (Ulla Connor, 1996 : 126-129). Enfin, dans les années 2000, les chercheurs mettent en avant l'approche fondée

sur l'association, qui est maintenant largement reconnue, entre l'aspect cognitif et la part de l'affect à la fois dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Arnold 2006 : 407-425) et dans le contexte scientifique. A ce sujet, Edward Goldsmith (2002 : 95-96) offre sa vision du monde :

L'éducation scientifique n'élimine pas les émotions; elle ne fait que déplacer leur objet. Au lieu de sensibiliser l'individu à sa famille, sa communauté, sa religion et aux beautés de la nature, elle le pousse à l'enflammer pour l'aventure scientifique et l'ersatz de monde qu'elle produit. Et cet investissement émotionnel du scientifique dans son travail est loin de nuire à l'accomplissement de celui-ci.

Esmat Babaii confirme que « The scientist like the public feels too ! » et qu'il utilise un langage chargé d'émotionnel, ce qui s'oppose au « portrayal of scientists as individuals detached from human emotions » (2011 : 62). Nous retiendrons cette dernière évolution qui marque un tournant avec la reconnaissance de la dimension affective dans l'activité scientifique.

4. Contexte universitaire

Dans notre université de sciences et disciplines de santé, qui appartient au secteur LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), de nombreux étudiants se disent moyennement motivés par l'acquisition de l'anglais : des volumes horaires réduits, des créneaux souvent mal positionnés et de faibles coefficients par rapport aux disciplines majeures, un niveau parfois peu élevé conservé depuis le lycée sont quelques facteurs de démotivation. Parmi les obstacles, on note les difficultés linguistiques que les plus faibles perçoivent, à tort ou à raison, comme barrage venant s'ajouter à la complexité des sujets, ainsi que des représentations négatives dues à des blessures éprouvées au cours de la scolarité. Selon le test de positionnement eLAO (efficient Language Assessment Online) effectué en 2012, 470 étudiants entrants de L1 sur 944 avaient le niveau A (11 niveau A0, 109 niveau A1, 350 niveau A2. Dans la grande majorité des filières, l'anglais scientifique à visée professionnelle est abordé en troisième année de licence, après deux années consacrées à l'anglais appelé 'général'. L'étude de l'ASc inclut les productions écrites et orales liées à la recherche, les documents techniques et professionnels de tout ordre ainsi que les productions orales en contexte professionnel, en fonction des disciplines et des diplômes. Il couvre ce qui est appelé ESP et EAP par les Anglo-Saxons. Cette décision est accueillie avec bonheur et soulagement par les uns, qui en comprennent l'utilité et l'intérêt. En revanche, d'autres appréhendent des difficultés supplémentaires, soit en raison d'un niveau faible, soit parce qu'ils ont une perception négative de la langue de spécialité. Certains encore sont déçus car, saturés de sujets scientifiques, ils apprécieraient une bouffée d'oxygène en cours de langue. Voici quelques remarques de scientifiques qui présentent la science est comme austère. Les mathématiciens parlent de la beauté austère des mathématiques, « pour les jeunes, notre science est trop difficile, trop austère » (CNRS, 2001), « le scientifique, créature austère et rigoureuse pour qui les émotions ne sont finalement que quelques courants électriques dans le cerveau »

(Hervé Jamet 2003), « l'activité scientifique vue comme une voie d'accès austère » (Pierre Jacob 1998). La représentation de l'anglais scientifique peut paraître peu attrayante auprès d'un public jeune qui appréhende le côté parfois difficilement accessible en raison d'un lexique qu'ils ne connaissent pas sans un long apprentissage dicté par la contrainte. Selon certaines personnes, même les connaissances dans le domaine ne sont pas toujours suffisamment rassurantes. Les deux domaines présentent alors des obstacles qui se combinent dans l'apprentissage de la langue. Diane Belcher évoque les difficultés de cet apprentissage et elle déclare que « the purposes served in language instruction are not always those of the language learners [...] the instruction may look to learners like 'language for no purpose' to borrow Long's words » (2009 : 1-2). Les enseignants d'ASc doivent alors faire face à une double perception : celle de la langue combinée à celle de la science exprimée en anglais.

Lors d'une enquête menée précédemment sur un échantillon de 265 étudiants de L3 à la faculté de sciences, et de 203 étudiants à la faculté de médecine, respectivement 45 % et 12,8 % voient l'intérêt de faire uniquement de l'anglais lié à leur spécialité. La motivation est souvent alimentée par les responsables des formations qui insistent sur la nécessité de travailler l'ASc pour l'avenir professionnel. A la question sur la motivation, 70,5 % en sciences et 73,39 % en médecine mettent en avant cette raison. La motivation est plutôt de nature utilitaire qu'intrinsèque. Nous pouvons nous interroger sur la manière dont nous pouvons contribuer à transformer la vision des étudiants : passer des besoins 'raisonnables' à un réel intérêt pour l'anglais scientifique, via une modification de la motivation et du regard porté cette discipline. Nous sommes en accord avec les propos de Philippe Dessus (2001) :

La motivation des élèves est plus dépendante de leur manière de considérer leur environnement et leur propre capacité que de la matière enseignée ou de l'enseignant. Parmi les paramètres influant la motivation se trouve l'attribution personnelle de la réussite ou de l'échec. La motivation n'est pas seulement fonction de la discipline enseignée, comme parfois on peut le penser, mais aussi des conditions dans lesquelles l'élève apprend et des perceptions qu'il a de ces conditions. L'enseignant ne doit donc pas s'attendre que la matière enseignée soit, à elle seule, génératrice de motivation.

Arnold complète en rappelant que la réussite dépend davantage des personnes, de ce qui se passe entre elles, y compris avec l'enseignant dont l'attitude et la croyance sont déterminants. Le rôle capital de la dimension affective comme facteur de motivation au centre dans la classe n'est plus à démontrer (2006 : 407-409). Il est alors pertinent de s'interroger sur la croyance de nos apprenants en cours d'anglais, sur ce qui se produit dans la classe avec les enseignants et sur la perception réciproque en matière de réussite ou d'échec. Lors d'une conférence, Christophe Michaut déplore « la pédagogie de l'absence de pédagogie » et « des étudiants mal intégrés » et, selon lui, « la réussite des étudiants passe par la maîtrise des règles et des méthodes universitaires » (2014). L'objectif de cette recherche est donc de mener une réflexion didactique sur la méthode et la manière de motiver les apprenants scientifiques pour susciter et maintenir leur intérêt pour l'ASc afin de réduire la représentation et la dimension négatives pouvant mener à l'échec.

5. Méthode – Analyse de discours

Pour répondre à notre problématique et relever le défi, nous avons utilisé un procédé fondé sur l'analyse de discours, laquelle semble être la plus appropriée en vue de la connaissance d'une communauté et de sa culture. Nous retiendrons la théorie qui permet de comprendre des pratiques discursives mises en œuvre à des fins situationnelles, d'ordre socioprofessionnel, et dans des contextes bien spécifiques, en mettant l'accent sur la communication réelle entre les êtres (Patrick Charaudeau & Dominique Maingueneau 2002 : 41-45). Swales parle d'*extra-textual territory* qui fait appel aux domaines de la psychologie, de la sociologie et de l'ethnographie (1990 : 6-7). Nous nous référons à Vijay Bhatia (2004 : 18-23) pour cibler les quatre éléments impliqués dans le discours qui nous concerne justifiant ainsi notre position : le discours en tant que texte, genre, pratique professionnelle et sociale. « ESP specialists proceed with discourse-sample analysis, by considering ideally, both macro- (rhetorical, whole text) and micro- (lexicogrammatical) level characteristics. [...] Attention is also given to how target genres vary within and across communities, how they allow room for personal agency or 'voice', as well as to how they change over time » (Belcher 2009 : 4). Le principe consiste à partir des éléments de surface au niveau micro des textes puis à prendre en considération des éléments au niveau macro, liés au genre pratiqué par une communauté dans le cadre de relations humaines. Ceci nous amène à délimiter notre objet qui est la langue dite 'générale', commune à tout individu, vue comme outil révélateur de la personne dans ses échanges avec les autres, et les stratégies de communication sous-jacentes dans les contenus scientifiques. Notre angle de vision est la marque de la subjectivité des auteurs et de la fonction sociale des messages. L'ASc ne se soustrait pas à ce rapport social au monde.

Nous émettons l'hypothèse que mettre l'humain au centre de notre enseignement, puisqu'il en est le dénominateur commun, est une piste possible : l'acte d'écrire un texte scientifique est une activité humaine dans une situation de discours précise comme le définissent Oswald Ducrot et Tzvetan Todorov (1972 : 417) où l'image des interlocuteurs, leur identité, leurs représentations réciproques, leurs relations sont prises en considération. Nous verrons comment et dans quelle mesure cet acte se manifeste via des pratiques communicationnelles rhétoriques qui, tout en étant écrites, adoptent en partie une démarche de spectacularisation, visant à convaincre et à séduire les lecteurs. La science intègre de plus en plus des éléments de communication et d'interaction avec les destinataires des messages verbaux et non verbaux. Comme le rappelle Daniel Pestre, « la science est pleinement une création humaine, elle est une production humaine de part en part, une production réalisée par des hommes, écrite et parlée par des hommes, d'un milieu, d'une culture, d'une langue » (1990 : 31). On attribue aux discours scientifiques des qualités que Swales caractérise ainsi : « We are far away from a world in which power, allegiance and self-esteem play no part, however much they may seem to be absent from the surface of research article discourse » (1990 : 125). Ceci confirme que, dans cette production humaine, le facteur

affectif est exprimé à la fois par les auteurs dans leurs textes et chez les lecteurs, tous étant dans une relation sociale.

Dans ce cas, les enseignants inciteront les étudiants-lecteurs à expliciter les messages en abordant d'abord des aspects attrayants. Ils tenteront de susciter la curiosité à travers la découverte, voire d'engendrer du plaisir lors de la réalisation des tâches, pour rappeler Lequel M.-F.Narcy-Combes (2005 : 48-49). Enseigner est toujours difficile, d'autant plus si la matière n'a pas une image positive auprès du public. Alors les enseignants chercheront à convaincre et à séduire, particulièrement les apprenants les plus réticents. Dans leur article sur la séduction, Nicole Décuré et Françoise Lavinal citent Mireille Cifali qui déclare « Si je séduis, mon savoir, mon enseignement séduisent en conséquence. Sans moi, séducteur, la matière à ingurgiter est rébarbative, le non-sens de certaines pratiques scolaires fait surface » (2010 : 73-75). Ces mêmes auteures disent en conclusion que la séduction sert à tenter d'accomplir l'impossible par des chemins détournés, ce que nous testons en abordant les écrits scientifiques sur un terrain moins conventionnel.

6. Pistes pour l'application en classe.

Notre début d'expérimentation a été effectué sur un groupe d'étudiants scientifiques en L3 à partir d'une approche fondée, en priorité, sur le repérage des éléments liés à la dimension humaine dans des textes en ASc. Tous les étudiants ont été sollicités et impliqués, quel que soit leur niveau d'anglais. La première étape de lecture consiste à amorcer une brève opération de repérage des formes appartenant à la langue courante qui relie les expressions spécialisées 1/ des éléments linguistiques de surface, (représentations verbales, descriptions, formes syntaxiques, champs sémantiques etc.) visibles par tous sans effort particulier, seulement celui de savoir 'regarder', sans négliger le non-verbal (images, schémas, illustrations). 2/ des manifestations de l'implication de l'énonciateur en tant qu'être humain avec les variables affectives. On observe par exemple :

- du vocabulaire général, des termes trahissant des sentiments et la subjectivité ;
- des formes comme le style direct et indirect, les questions, les citations ;
- du registre informel à formel, la présence de pronoms et d'abréviations.

La deuxième étape consiste en la mise en œuvre des stratégies de lecture qui amènent à aller au-delà du visible afin 1/ de découvrir la dimension affective qui se cache derrière les mots dans les stratégies de communication et 2/ d'établir la relation entre les marqueurs linguistiques et la situation liée au genre et au monde socio-professionnel. Ensemble nous nous intéressons au regard que portent les auteurs sur eux-mêmes ainsi qu'aux relations qu'ils créent avec les destinataires de leurs messages, à leurs techniques d'argumentation et à leurs stratagèmes pour atteindre leurs objectifs. Nous partons de l'idée que les étudiants 'se plairont' à interpréter l'implicite et les intentions sous-jacentes en lisant 'entre les lignes' à l'aide du

contexte. L'implicite se définit comme quelque chose qui n'est pas dit ouvertement, sous-entendu par respect des conventions et des convenances notamment, et des stratégies de manipulation (Shaeda Isani *et al.* 2007 : 9-10, 69). De plus, puisque les cours d'anglais sont à visée professionnalisante, il importe que ces étudiants perçoivent l'« enrobage » des informations purement scientifiques, qui fait partie intégrante de ce type de discours afin d'être aptes à démonter les procédés de communication pour amorcer ultérieurement leur propre travail de reproduction. Nous visons à développer cette prise de conscience des stratégies, de la rhétorique dans les publications en ASc et rappeler que l'aspect humain dicte l'auteur dans son travail d'écriture.

Pour récapituler, la procédure se déroule de la manière suivante :

Étape 1 : découverte de l'environnement textuel et développement des automatismes de repérage des signaux émis par les auteurs de telle manière que la lecture devienne attentive, discriminante, critique et l'interprétation systématique ;

Étape 2 : extraction des éléments révélateurs du regard que porte les auteurs sur eux-mêmes et les autres ; repérage de la dimension affective et de la qualité des relations humaines dans les messages et des intentions plus ou moins implicites.

Nous avons testé cette approche auprès d'un échantillon de 104 étudiants en informatique, physique, chimie et sciences de la vie et de la santé. Nous leur avons soumis quelques extraits de publications scientifiques dans lesquels sont exprimées sept notions sélectionnées, omniprésentes dans l'ASc, grâce, notamment, aux études menées par Hyland (2000 : 196-213), lesquelles appartiennent au domaine de l'affect et révèlent la qualité des relations humaines récurrentes entre l'énonciateur et le lecteur. Le premier élément de cette dimension humaine auquel les étudiants doivent être sensibilisés est l'interactivité, ingrédient incontestable des discours des articles spécialisés et lié aux conventions du genre. Ensuite viennent des attitudes : la connivence et le consensus, le désir de validation et de persuasion, la diplomatie ; des dispositions affectives : la critique, l'agressivité, la séduction ; enfin des émotions comme l'enthousiasme. Les tâches ont été effectuées conjointement avec toute la classe, dans un contexte d'échange et de discussion, sans esprit de compétition ni de jugement, l'objectif final étant de gagner la confiance et d'acquiescer l'adhésion des étudiants afin que ceux-ci puissent avoir une représentation positive de l'ASc et l'envie de progresser dans leur apprentissage. Enseignants et apprenants opèrent sur le même territoire, dans une situation qui vise à exclure la notion d'échec.

7. Extraits de discours

Pour illustrer notre propos, nous présentons dans cette section quelques extraits contenant l'expression de ces manifestations affectives que nous venons d'énoncer. Nous complétons par une brève analyse des situations permettant de mieux cerner nos

orientations pédagogiques. Les éléments à repérer et à interpréter sont notés en caractères gras.

7.1. Interactivité

La première, inévitable dans le discours en ASc et la plus marquante, pour faire référence à ce que Scherer appelle « les postures interpersonnelles » (2005), celle dont toutes les autres découlent, est l'interactivité, c'est-à-dire l'expression de l'échange avec les lecteurs virtuels. Elle se définit comme la démonstration du positionnement de l'auteur par rapport à ce qu'il énonce, les marques de sa personnalité et de son attitude à l'égard de ses lecteurs et l'échange qu'il cherche à entretenir. Elle reflète des émotions ou des sentiments, ce qui confirme que l'affect est intégré dans la production scientifique. « Academics do not just produce texts that plausibly present an external reality [...] Instead they use language to acknowledge construct and negotiate social relations » (Hyland 2000 : 196). « The notion of interaction, and especially the way writers convey their personal feelings and assessments, has become a heavily populated area of research in recent years » (*idem* : 196-197). Contrairement à de nombreuses croyances et remarques sur les énoncés vus comme monologiques de la science, il est maintenant admis que tout discours, sans être nécessairement dialogal, est dialogique (Charaudeau & Maingueneau, 2002 : 174-178). Le repérage de l'interactivité nous paraît primordial. C'est donc sur ce point que nous attirerons l'attention en premier lieu, les marqueurs de surface étant assez visibles. La tâche à effectuer consiste à repérer les formes révélatrices de l'existence de lecteurs virtuels, notamment sur les formes interrogatives. Les étudiants les détectent aisément, ce qui n'induit pas de situation d'échec.

The future of chemical engineering?

How do species differ in the diversity of emitted compounds?

Are we moving into a new era of race-based therapeutics?

*For the **convenience of the reader**, we recall...*

7.2. Connivence/consensus

Les étudiants sont incités à repérer les marqueurs de la connivence. L'accent est mis sur la notion de partage, de consensus entre les différents interlocuteurs, sur des attitudes sympathiques visant à créer des liens dans le contexte professionnel, voire de la solidarité. Nous attirons leur attention sur l'extrême fréquence de tournures exprimant la re-connaissance et l'acceptation, puisque la communication s'effectue essentiellement au sein des pairs. Les étudiants qui analysent des publications scientifiques dans leurs programmes ont mentionné qu'ils avaient déjà identifié les expressions usuelles telles que *There is a wide recognition... – We all know... It is commonly (well) known..., it is recognized*. Nous espérons que ces remarques traduisent une attitude et des croyances bienveillantes ainsi qu'un sentiment de satisfaction amenant à une forme de réussite. En outre, les étudiants peuvent être

sensibles à la connotation positive de cette notion de connivence, du fait qu'ils travaillent en équipes.

*We **do** know that genetic and congenital handicaps are major causes of ...*

*The multi model **well-established** pain test battery...*

*Although these disorders are **most commonly** modeled in mice....*

It is widely recognized that the adoption process is highly influenced by risk preferences.

7.3. Art de convaincre

Les étudiants détectent les stratégies visant à valider et montrer le bien-fondé du travail de recherche, à travers l'usage d'«amplificateurs» et de formules qui trahissent la subjectivité et le jugement de valeur. Les auteurs utilisent parfois des techniques plus fortes pour accroître l'adhésion et marquer davantage leur pouvoir. L'art de convaincre fait partie intégrante de l'interactivité. Les arguments à repérer portent surtout sur les qualités des résultats de leurs travaux ou les failles dans ceux d'autrui.

*To our **knowledge**, our analysis represents the **largest** database assembled...*

*A **compact, highly specific, inexpensive and user-friendly** optical fibre laser-induced fluorescence sensor... **has been developed**.*

***Despite the extensive knowledge** about phenylpropanoids, **little is known** about the other compounds.*

***Most of the implementations have been small** [...] with **no practical applications**.*

*We **urge** behavioral ecologists to turn their attention to [...] rules capable of **providing effective solutions to a wide range of problems**.*

7.4. Diplomatie/Stratégie du hedging

Les étudiants seront confrontés à des formulations peu linéaires dans lesquelles les auteurs montrent aux lecteurs le flou, les réticences ou l'incertitude qui les habitent à travers la technique de *hedging*, malgré une connivence apparente avec des terrains d'entente communs. Ce style ancré dans la culture anglo-saxonne, qui consiste à énoncer des faits de manière indirecte pour des raisons d'honnêteté ou de diplomatie, pour se protéger des attaques extérieures, peut susciter l'intérêt de par sa dimension culturelle. Hyland rappelle que les '*hedges*' constituent les traits les plus caractéristiques dans les écrits en EAP dans toutes les disciplines et doivent être enseignés (2009 : 98-99). Rita Simpson développe des applications pédagogiques « Awareness raising in academic discourse [...] Meanings/functions in discourse, especially politeness/interactional functions » (2000 : 2).

*Preliminary results **suggest** that **most** Bt corn does not have a **significant** effect on monarch mortality.*

*This is **hardly to say** that fixed dose isosorbide dinitrate and hydralazine does not have differential effects correlated with race.*

*It **may be suspected** that this protein **might** be responsible for the phenomenon...*

*The degradation kinetics of azo-dyes **seems to be significantly** influenced by...*

*Increased recruitment **suggested** that it **may** have occurred...*

7.5. Agressivité

Les étudiants sont déjà sensibilisés, voire familiarisés, aux diverses attaques et aux marques de politesse à connotation négative visant les pairs, d'autres scientifiques ou les méthodes, plus ou moins directement, selon les contextes et les disciplines : ironie, agressivité, hostilité, voire mépris, en raison des enjeux de tout ordre. « The argumentative text type is mainly found in scientific discourse, the value code of which is to defend one's truth as being truer, that is, more correct, than others. The defender claims his theory, findings, or point of view to be truer, that is better than his opponents » (Lita Lundquist 2008 : 37-38). Cette démarche contribue à leur ouvrir les yeux sur le monde, sur les fonctions sociales, et à acquérir de la maturité. Par conséquent, nous pensons qu'ils y sont sensibles en vue de futures applications.

*To identify the 'top 10 non-diseases'... Some **critics thought it an absurd exercise.***

*There have been **a number of** small-scale computer programmes... but **none of these were fully-developed** systems that **could be used for a practical application.***

*The **method of X. does not apply the updated** transformation...*

***Compared with previous methods, this novel approach provides a simpler, and importantly a far more reliable** way.*

*It is interesting to note that the crude '**brute force**' method of proof gives **stronger** results than the **elegant techniques employed by X.***

*Others before us [...] have called for a greater integration of psychological and biological approaches to studying animal behavior. **These calls have largely gone unheeded.***

7.6. Séduction

Les étudiants sont amenés à repérer une autre stratégie fondée sur l'art de plaire à travers des termes empruntés au langage de l'esthétique, du physique, ou des valeurs, comme pour mieux visualiser ou mettre en scène les faits scientifiques dans une recherche de spectacularisation. A l'inverse de l'agressivité et de la critique, les auteurs mettent en œuvre des techniques qui s'apparentent à une opération séduction afin d'éveiller la curiosité, de renforcer leur position ou d'accroître l'adhésion du lecteur, afin d'être davantage en phase avec lui, par le biais d'éléments déclencheurs d'émotions. Les expressions appartenant au registre de l'affect, faisant appel aux sens, pour donner à leurs textes cette touche sont susceptibles de 'plaire' aux étudiants.

*Grape phytochemicals: **a bouquet of old and new** nutraceuticals for human health*

*An **elegant** formulation of curves*

*Curves and surfaces were explored... It is **quite simply gorgeous....***

*The **virtues** of Cyclides in CAGD.*

*The faithful reconstruction of the **silhouette** edges and **delicate** lines...*

7.7. Enthousiasme

Les auteurs sont capables d'exprimer leur enthousiasme par rapport aux faits, alors présentés comme extraordinaires, afin de renforcer leur technique de validation pour faire la promotion de leur 'produit'. L'émotion ressentie doit être partagée. On pourrait assimiler cette attitude également à un jeu de séduction. Face à cet engouement, les étudiants peuvent se sentir concernés par des opérations de type marketing, usuelles dans notre société, qui leur sont familières. En revanche, ils peuvent être réticents et perplexes par rapport à un phénomène de différence culturelle important. En parlant des abstracts d'auteurs français et anglais, Swales (2007 : 97) mentionne que « [...] the French authors dedicate little space to discussing the merits of their research. [...] there is less pressure to justify, defend and 'sell' research. In contrast, according to Hyland (2000) research writers in English have been increasing the use of promotional elements in their abstracts ». Il rappelle la formule de Tatiana Yakonhova (2002) 'selling' versus 'telling' distinction. Les étudiants français peuvent être déroutés par le contexte de recherche anglo-saxon où l'auto-satisfaction et la confiance en son propre travail sont de rigueur. Toutefois, nous ne craignons pas qu'ils soient déstabilisés ni en situation d'échec vis-à-vis de ces différences culturelles.

*Synthesized textures are provided to demonstrate the **power of the proposed** model.*

*The MK pneumatic artificial muscle is **undoubtedly the most promising** artificial muscle for the actuation of new types of industrial robots.*

*Considering the **complex** behaviour that occurs as a function [...] this is **extraordinary**...*

*This **greatly increases confidence** in the result.*

Il est possible d'appliquer ce procédé également sur les supports visuels qui accompagnent pour une grande part le discours scientifique et qui traduisent également les émotions : les illustrations, les images et les reproductions. Les moyens techniques actuels permettent de visualiser de manière spectaculaire des phénomènes scientifiques susceptibles d'éveiller des émotions par le biais d'images fascinantes, esthétiques, ou repoussantes : (IRM, images au microscope électronique représentant des bactéries ou des virus).

Discussion - Conclusion

Tous les composants que nous venons d'aborder, révélateurs de la nature des relations humaines, et liés à l'affect au sens large (émotions, sentiments, attitudes), ont permis aux étudiants de réaliser que l'ASc réserve quelques surprises allant peut-être à l'encontre de leurs représentations ou de celles fréquemment véhiculées, de discours de 'science dure' impersonnel, objectif et uniforme (Babaii 2011 : 55).

Ce bref aperçu donne une idée d'une démarche possible pour aborder l'ASc au niveau L3. Si nous donnons aux étudiants une représentation 'vivante' et dynamique de la

science exprimée en anglais, nous sommes susceptibles de réduire leurs inquiétudes, de les aider à oublier les difficultés linguistiques et le sentiment d'échec qui s'ensuit. L'objectif est de les amener à pénétrer le monde de l'ASc indirectement afin d'éviter les écueils linguistiques possibles et le sentiment de ne pas y arriver. Lors du test en classe, les étudiants-lecteurs ont été incités à réagir avec leur cœur et leur sensibilité. Ils ont noté leurs impressions dans un questionnaire, fourni à la fin de la séance, conçu essentiellement dans le but d'obtenir des premières appréciations afin de voir s'il était opportun de continuer notre recherche. Nous pouvons conclure que l'expérience semble avoir été appréciée par la majorité des étudiants. Plus de 80 % avançaient des arguments positifs concernant trois aspects : nouveau, attrayant et utile. Les résultats au questionnaire et les commentaires sont résumés dans le tableau présenté en annexe.

L'expérience a été conçue en premier lieu pour dynamiser le cours d'ASc, renforcer la motivation et apporter également du plaisir aux étudiants. Nous avons volontairement exclu l'idée de compétition, d'évaluation et, dans la mesure du possible, nous avons évité de donner une perception risquant d'être négative. Par cette nouvelle approche, nous avons mis l'accent sur la dimension affective comme élément fédérateur dans la classe à laquelle nous pouvons tous nous identifier. Le cours peut devenir, en quelque sorte, le volet 'socialisant' de la science. Les enseignants visent à obtenir une meilleure adhésion en désacralisant l'ASc, en le dédramatisant auprès de ceux qui sont réticents ou éventuellement effrayés par la difficulté d'accès. Les touches d'ironie, les excès ou les attaques semblent susciter leur curiosité, leur envie de décrypter les messages, des commentaires, l'étonnement, voire l'incrédulité. Certains ont admis qu'ils se plaisaient à démonter les stratagèmes, à confronter les attitudes et les émotions des auteurs. On peut conférer au cours une dimension ludique en le présentant sous forme de jeu. Nous sommes conscients qu'une attitude et des croyances positives sur l'ASc ne vont pas systématiquement conduire à la réussite au moment de l'évaluation, malgré une amélioration de la motivation. Au moyen de cette méthode, nous croyons être en mesure d'atténuer les obstacles d'ordre linguistique et de faciliter l'accès aux textes. Nous misons sur l'aspect inattendu pour redynamiser la motivation chez les étudiants faibles, peu enthousiastes ou affectés par une scolarité difficile. Toutefois, l'expérimentation devrait être reproduite avec un échantillon plus grand afin de vérifier si l'objectif est atteint.

Pour terminer, nous espérons que les étudiants puissent conserver, ou acquérir, une attitude positive car, en parallèle, se trouve inclus le développement de l'esprit critique par rapport à des discours contraints par des conventions et des usages communautaires, des rapports de force et les enjeux sous-jacents, les diktats lors de l'application de ces procédures (Sarah Benesch 2001 : xvii-xviii), des notions de différences interculturelles, de culture de discipline, en vue de l'étape suivante, celle de la reproduction écrite et orale.

Références

- Arnold, J. 2006. « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *Études de linguistique appliquée*, 4, (144) : 407-425.
- Babaii, E. 2011. « Hard Science, Hard Talk? The study of Negative Comments in Physics Book Reviews » in F. Salager-Meyer, F. & B.A. Lewyn, *Crossed Words: Criticism in Scholarly Writing*. Berne : Peter Lang AG: 55-77
- Belcher, D. (Ed.). 2009. *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Michigan, USA: University of Michigan Press.
- Benesch, S. 2001. *Critical English for Academic Purposes. Theory, Politics, and Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Berman, R. A., H. Ragnarsdóttir & S. Strömqvist. 2002. « Discourse stance ». *Written Languages and Literacy*, Volume 5, 2. learn.snunit.k12.il.us/snunit/lashon/.../discourse.doc.
- Bhatia, V. 2004. *Worlds of Written Discourse – A Genre-Based View*. London and New York: Continuum.
- Biber, D. 2006. « Stance in spoken and written university registers ». *Journal of English for Academic Purposes* 5, 97-116. www.celea.org.cn/2007/keynote/ppt/Biber.pdf.
- CECRL. Conseil de l'Europe. 2001. <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html> (consulté août 2014)
- Charaudeau, P. & D. Maingueneau. 2002. *Dictionnaire d'analyse de discours*. Paris : Editions du Seuil.
- CNRS. 2001. 394. www.cnrs.fr/Cnrspresse/n394/html/n394a09.htm (consulté août 2014)
- Connor, U. 1996. *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge Applied Linguistic Series.
- Dahm, R. 2014. « “Les approches plurielles fondées sur les langues inconnues” ou comment valoriser la dimension affective de l'enseignement des langues ». *EDL Affects*. 23-24. Lairdil Toulouse 3 : 79-102.
- Danvers, F. 2003. *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Presses Universitaires du Septentrion : Lille : 180-182.
- Danvers, F. 2014. « L'ECHEC SCOLAIRE : est-ce l'échec de l'élève ou de l'école ? » *PRISME*. www.prisme-asso.org/lechec-scolaire-est-ce-lechec-de-leleve-ou-de-lecole.
- Décuré, N & F. Lavinal. 2010. « Séduire pour enseigner ». *Les Après-midi de LAIRDIL: Genre et/ou jeux*, 16 : 63-76.

Dessus, Ph., 2001. « La motivation en milieu scolaire. » Document SAPEA, Séminaire d'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage. IUFM de Grenoble. <http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/motivation.htm>.

Dictionnaire de linguistique. 1989. Paris : Larousse, vol. 316, n°5833, 1883-1886.

Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. University of Nottingham. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Ducrot, O. & T. Todorov. 1972. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil.

Goldsmith, E. 2002. *Le Tao de l'Écologie : une vision écologique du monde*. Monaco : Éditions du Rocher : 95-96.

Harding, K. 2007. *English for Specific Purposes. Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press.

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

Hyland, K. 2000. *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Harlow, Essex, UK: Pearson Education.

Hyland, K. 2006. *English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book*. Oxon, UK: Routledge.

Hyland, K. 2009. « English for Professional Academic Purposes: Writing for Scholarly Publication » in D. Belcher, (Ed.). *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. Michigan, USA: University of Michigan Press: 83-105.

Isani, S. 2007. « L'implicite et les écrits de l'entreprise ». *Les Cahiers de l'ILCEA 9*. Université Grenoble 3 : Institut des Langues et des Cultures d'Europe et d'Amérique.

Jacob, P. 1998. *L'histoire des sciences et la philosophie des sciences* in *Le Débat 102, nov-déc. 1998*. hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/05/34/60/HTML.

Jamet, H. 2003. *La science. Qu'est-ce que la science ?* <http://www.jamet.org/Reflexions/Science/Definition.html>

Lundquist, L. 2008. *Navigating in Foreign Language Texts*. Frederiksberg: Samfundet Litteratur.

Michaut, C. 2014. L'échec universitaire : une fatalité ? Conférence à l'université Toulouse 3. http://sup.ups-tlse.fr/conferences/SUP_Toulouse_Michaut_echec_universitaire_janvier2014.pdf.

Narcy-Combes, M-F. 2005. *Précis de didactique. Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses.

Pestre, D. 1990. « La science, du texte au contexte » In J.-C. Beacco & D. Lehmann (coord). (1990). *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris : Hachette 31 : 30-41.

Reynolds, A. 2014. « “I don’t mind”: affective positioning and English in higher education ». *EDL Affects*. 23-24. Lairdil Toulouse 3 : 173-189.

Scherer, K. 2005. « Trends and development: research on emotions ». *Social Science Information*, 44 (4). Sage Publications: 695-729.

Simpson, R. (2000). *Hedging in Spoken Academic Language: Pragmatic Functions and Teaching Applications*. University of Michigan: ELI Spring Colloquium.

Simpson-Vlach, R. & N.C. Ellis. 2010. « An Academic Formulas List: New Methods in Phraseology Research ». *Applied Linguistics*, 31, 4. *ELT Journal*: Oxford: 487-512.

Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.

Trayner, B. 2004. *Genre and Discourse Analysis*. <bevtrayner.com/pt/index.php?option=com_content&view=article&id=39:genre-and-discourse&catid=20:essays&Itemid=42>

Van Bonn, S. & J. Swales. 2007. « English and French journal abstracts in the language sciences: three exploratory studies ». *Journal of English for Academic Purposes*, 6, Elsevier. 93-108.

Annexe

Réponses au questionnaire

Ce travail de sensibilisation est :

	Oui	Plutôt oui	Pourcentage	Plutôt non	Non	Pourcentage
Attrayant	27	58	81,7 %	15	4	
Facile	18	66	80,7 %	19	1	
Utile/efficace	25	63	84,6%	12	4	

Cette méthode pour aborder l’anglais scientifique vous plaît-elle. Pourquoi ?

Oui	Pourcentage/104	Non	Pourcentage/104
-----	-----------------	-----	-----------------

87

83,7 %

14

16,3 %

Commentaires :

Dans les commentaires favorables, on peut extraire trois classes de critères :

1- l'aspect nouveau, innovant pour de l'enseignement de l'anglais scientifique. « Cette méthode nous change », disent les étudiants dans 12 commentaires. Ils évoquent également l'intérêt pédagogique original ;

2- l'aspect attrayant et plaisant est le plus mentionné, dans 48 commentaires. Il est dit que les cours d'anglais scientifiques sont rébarbatifs et que cette manière est plus abordable, interactive, stimule la curiosité, avec de l'humour et donc motivante ;

3- l'aspect utile est également mis en avant dans 23 commentaires car les étudiants découvrent des points rarement abordés par les enseignants de sciences et qu'ils ne trouvent pas sans aide. Ils prennent conscience que c'est bénéfique tant pour la compréhension que pour la reproduction pour l'avenir. C'est une vision du monde réel qui leur est révélée.

Dans les 14 commentaires défavorables, on perçoit essentiellement deux types de réactions. Certains disent qu'ils ne voient pas l'intérêt de s'intéresser au domaine humain, que c'est le contenu scientifique qui prime et que « c'est bon pour les littéraires », ou à faire sur des textes littéraires. D'autres sont dubitatifs et disent que ce n'est pas crédible. Ils pensent que les exemples ne sont pas représentatifs bien que nous leur ayons dit que nous étions en mesure de leur fournir de nombreux autres extraits contenant les mêmes marqueurs. 2 étudiants ont mentionné la difficulté. La notion qui a été plus difficile à analyser fut celle de connivence ou consensus.

Elizabeth Crosnier est Maîtresse de conférences au département de Langues Vivantes et de Gestion (LVG) de l'université Paul Sabatier-Toulouse 3 (UT3). Ses thématiques de recherche sont centrées sur la didactique de l'anglais de spécialité dans le secteur LANSAD-sciences et les applications en milieu professionnel. Ses travaux portent sur la connaissance d'une communauté de discours, ses problèmes par rapport à l'anglais scientifique et ses besoins. Elle s'intéresse particulièrement à la communication écrite et orale et aux différences interculturelles. Ses dernières recherches s'orientent vers le rôle de l'affect dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais scientifique. Elle est membre du laboratoire de recherche LAIRDIL d'UT3.

elisabeth.crosnier@univ-tlse3.fr

Article du même auteur : dimension et autonomisation psycho-affectives dans deux dispositifs hybrides – Étude de cas en master 2