



ASp
la revue du GERAS

39-40 | 2003
Varia

La vulgarisation du discours grammatical à l'intention des chercheurs spécialistes d'autres disciplines : transfert positif ou transfert négatif ?

Hélène Laffont, Susan Birch-Bécaas et Elizabeth Crosnier



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/1368>
DOI : 10.4000/asp.1368
ISBN : 978-2-8218-0392-3
ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2003
Pagination : 143-160
ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Hélène Laffont, Susan Birch-Bécaas et Elizabeth Crosnier, « La vulgarisation du discours grammatical à l'intention des chercheurs spécialistes d'autres disciplines : transfert positif ou transfert négatif ? », *ASp* [En ligne], 39-40 | 2003, mis en ligne le 30 novembre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1368> ; DOI : 10.4000/asp.1368

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tous droits réservés

La vulgarisation du discours grammatical à l'intention des chercheurs spécialistes d'autres disciplines : transfert positif ou transfert négatif ?

Hélène Laffont, Susan Birch-Bécaas et Elizabeth Crosnier

Introduction

- 1 Le rôle de la présentation scientifique orale dans la construction d'un fait scientifique est essentiel : « La communication scientifique orale occupe, dans la vie d'un fait scientifique, une position charnière entre le laboratoire (l'étape embryonnaire) et la publication accréditée (la maturité) » (Rowley-Jolivet 1998 : 516). Rowley-Jolivet souligne le fait que ce genre se démarque de l'article de recherche de par ce statut intermédiaire. Il est indispensable d'initier nos chercheurs et doctorants aux conventions de l'exercice de sorte qu'ils puissent produire des présentations appropriées et communiquer leurs résultats d'une façon efficace pour intégrer leur communauté de discours. Cependant, la recherche en anglais de spécialité a, jusqu'à maintenant, porté davantage sur les genres écrits de la recherche notamment l'article de recherche (RA) et l'organisation rhétorique de son introduction.
- 2 L'objectif du projet ComScience est de développer un outil multimédia, sous forme de CD Rom, qui soit « un assistant informatique à la préparation de communications scientifiques orales »¹. Le chercheur aura accès à une base de données d'extraits des différentes parties de communications scientifiques, et une aide grammaticale attirera son attention sur des points qui pourraient poser problème. Nous décrivons brièvement les étapes de la création du CD Rom. Ensuite, nous mettrons en lumière le rôle important

joué par la problématique du transfert dans les différents processus mis en jeu lors de sa constitution et de son utilisation. Pour définir le cadre dans lequel a été élaborée la boîte grammaticale, nous aborderons également la notion de vulgarisation du discours grammatical, ce qui impliquera de porter, en amont, un regard sur la vulgarisation scientifique. Puis nous préciserons quels critères nous avons retenus pour la sélection des points grammaticaux, et les adaptations du discours que nous avons jugé nécessaires pour atteindre notre objectif, qui est de répondre au mieux aux besoins des chercheurs. Enfin, nous présenterons et expliciterons plusieurs exemples et nous tenterons de définir la nature des transferts – transferts positifs ou négatifs – opérés par les différents acteurs concernés par le projet ComScience.

1. Le projet ComScience

1.1. Les besoins des chercheurs scientifiques

- 3 Avant de concevoir notre CD Rom, nous avons effectué à l'INSA –Toulouse, une analyse des besoins des scientifiques par le biais d'un questionnaire destiné aux chercheurs spécialistes d'autres disciplines. L'objectif était de faire apparaître les différentes étapes des présentations dans des domaines variés, les besoins des chercheurs et les problèmes majeurs qu'ils rencontrent. Par ailleurs, une enquête réalisée auprès des chercheurs de l'Université Victor Segalen, Bordeaux 2 avait montré que, pour la plupart, ils constataient que leur niveau en anglais freinait leurs échanges avec la communauté internationale et qu'ils souhaitaient une aide à la préparation de communications orales. Les jeunes chercheurs et doctorants sont amenés à participer à des congrès et à présenter leurs travaux de plus en plus tôt dans leur carrière. Ils doivent donc être sensibilisés à l'organisation selon les normes de ce genre et aux schémas rhétoriques. Ventola décrit le manque d'aide disponible pour les jeunes chercheurs : « *Mostly we seem to leave young academics on their own with these genres. We expect that they somehow become socialised into these genres without explicit instruction* » (2002 : 28). Quant aux chercheurs confirmés, ils sont souvent autodidactes, et connaissent les conventions de leur discipline mais ont besoin d'aide au niveau grammatical et lexical. Ces chercheurs ont également besoin d'outils d'accès facile qui offrent des explications ponctuelles, en termes simples, pour un travail en autonomie.

1.2. Le CD Rom ComScience

- 4 Nous avons constaté qu'il existe peu de ressources offrant aux chercheurs l'aide nécessaire à la préparation d'une communication orale². On trouve des ouvrages portant sur l'anglais des affaires, mais peu de références au contexte académique et aux genres inhérents au congrès. Nous avons donc créé un outil en partant de la réalité de la communication scientifique orale.

1.2.1. Organisation générale

- 5 À partir d'enregistrements et de transcriptions de congrès³, nous avons extrait la phraséologie de la présentation, puis nous avons retenu et trié des segments selon leur fonction rhétorique. Nous avons sélectionné, à partir des réponses du questionnaire, un certain nombre de phases, que nous avons dû adapter aux caractéristiques des

présentations de notre corpus. Nous avons alors déterminé des catégories qui sont le fruit de la synthèse de ces deux sources d'information (voir annexe 2). La partie *Prologue* souligne l'importance de l'interaction avec l'auditoire et la création d'un rapport lors de l'introduction du chercheur et de son étude. Shalom (2002) décrit par exemple comment des doctorants ou les chercheurs peu expérimentés auront recours aux excuses ou à l'humour pour réduire les attentes du public et éviter d'éventuelles critiques lors de la discussion. La phase *Progress through talk* montre comment transmettre l'information d'une façon efficace de manière à faciliter le travail des auditeurs. Le chercheur peut également exploiter la rubrique des *Tricks* :

The speaker's pragmatic goal is to establish or preserve his or her position in the discourse community while, at the same time, showing respect towards the listeners and the community as a whole, and not imposing his or her authority on the audience. (Heino *et al.* 2002 : 127)

- 6 Il peut également décrire son étude (*Research*) et s'appuyer sur les supports visuels (*Visuals*).

1.2.2. L'aide grammaticale

- 7 Une analyse des phrases et expressions sélectionnées dans chaque catégorie a montré la nécessité de construire un outil d'aide grammaticale. Il ne s'agit pas d'un répertoire exhaustif d'énoncés grammaticaux, mais d'une série d'éléments en contexte sur lesquels nous avons estimé qu'il était utile d'attirer l'attention des chercheurs. 336 entrées, classées en 10 catégories et 48 sous-catégories⁴, sont accompagnées d'une explication, qui vise à fournir, grâce à des commentaires clairs et brefs, une aide aux scientifiques en vue de la formulation de leur propre texte⁵. Notre seul objectif est de nous mettre à la portée des futurs utilisateurs du CD Rom, en adaptant notre discours de façon à le rendre intelligible pour ce public cible. C'est la raison pour laquelle nous pouvons dire que notre démarche relève de la vulgarisation appliquée au discours grammatical.
- 8 Les processus mis en jeu, chez les concepteurs, pour la création de la boîte grammaticale, nous paraissent relever de la problématique du transfert. Mais c'est aussi l'ensemble de leur travail sur le CD Rom, et également la façon dont il sera perçu par les utilisateurs, qui s'inscrit dans le cadre de cette problématique. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons évoquer certains de ses aspects.

2. Le concept de transfert

- 9 Le concept de transfert est apparu dans la première partie du siècle avec les behavioristes pour lesquels il désignait le fait que l'apprentissage d'une tâche B interfère avec l'apprentissage d'une tâche A qui la précède. Le concept était qualifié de positif ou de négatif suivant sa nature. Ce premier sens, opérationnel, est celui que nous avons retenu pour notre étude⁶.
- 10 On ne saurait négliger le caractère « polysémique et proliférant » du concept, selon les termes du sociologue Bernard Charlot (1996 : 85). Dans le cadre de notre travail, nous avons centré notre recherche sur les champs d'investigation ouverts par le concept de transfert, selon qu'il est corrélé au concept de formation, de savoir ou d'apprentissage. C'est en fonction de ces divers angles d'approche que nous allons organiser notre réflexion.

2.1. Transfert et formation

- 11 L'association des concepts de transfert et de formation suscite des analyses selon des axes multiples. En 1994, le colloque organisé à Lyon par Philippe Meirieu, intitulé « Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue » en dégagait cinq : formation des enseignants, pédagogie, psychologie et psychanalyse, sociologie, didactique.
- 12 Les deux premiers débordent notre propos et, par conséquent, ne seront pas traités dans cet article.

2.1.1. Psychologie et psychanalyse

- 13 De l'approche de la psychologie et de la psychanalyse, nous retiendrons, pour notre étude, l'idée de Jacques Lévine selon laquelle le transfert est lié au développement de l'individu et se vit « dans un conflit, une négociation entre deux modes de pensée, l'une 'endogamique', issue de la famille, l'autre sociale et institutionnelle » (*in* Merieu 1996 : 51). Il nous est apparu que ces notions de « conflit » et de « négociation » étaient au cœur du problème, tant pour les chercheurs scientifiques spécialistes d'autres disciplines et utilisateurs du CD Rom que pour les enseignants anglicistes, concepteurs de l'outil. Chacun est, pour des raisons différentes, face à la nécessité de se positionner par rapport à sa propre famille que nous entendons ici au sens large. Pour les chercheurs scientifiques spécialistes d'autres disciplines, la famille peut être comprise comme l'ensemble des chercheurs francophones spécialistes de leur domaine. Il faut, pour être reconnu par l'institution et intégrer le groupe international, délaisser sa propre famille langagière et rejoindre le groupe. Pour l'enseignant chercheur angliciste, il faut délaisser sa famille de linguistes pour créer un outil adapté au groupe des scientifiques spécialistes d'autres disciplines, qui constituent le corps de l'institution à laquelle ils appartiennent, et proposer une aide qui intègre d'autres règles que celles de sa famille. Le désir de « négociation » vient de ce que chacun est mû par la volonté d'aller vers l'autre, même si, une fois encore, les raisons de chacun sont différentes. Pour le chercheur spécialiste d'autres disciplines, il s'agit d'accepter d'avoir recours à la médiation d'un autre groupe, celui des enseignants chercheurs anglicistes, qui, en aidant à la maîtrise de l'autre langue, facilitent l'intégration au groupe cible. Pour l'enseignant angliciste, le désir de négociation peut être stimulé par deux éléments au moins. L'un est lié à sa fonction de formateur qu'il peut remplir en créant cet outil. L'autre est lié à sa position de chercheur qui est stimulée par le challenge que représente la création d'un tel outil. Il se pourrait également qu'existe une motivation moins clairement exprimée qui viendrait du désir d'être, par le biais de l'outil, reconnu et accepté par les spécialistes des sciences dures que sont les chercheurs scientifiques des écoles d'ingénieur.

2.1.2. Sociologie

- 14 Nous rejoignons alors l'approche sociologique présentée par B. Charlot et S. Stech. Ils émettent trois hypothèses :
 - le transfert « comporte une dimension subjective et identitaire, qui renvoie à des enjeux de sens et de valeur » ;

- « transférer, c'est établir des liens. Ce sont ces liens qui permettent de mobiliser des acquis antérieurs dans une situation nouvelle » ;
 - « transférer, c'est-à-dire en fait mobiliser des savoirs acquis antérieurement et souvent 'ailleurs', c'est produire du lien, tout en assumant l'hétérogénéité » (1996 : 29).
- 15 La « dimension subjective et identitaire » est propre à chacun des protagonistes que nous venons de présenter. Ils peuvent se positionner plus ou moins nettement par rapport aux divers enjeux que nous avons cités. Par ailleurs, pour les chercheurs spécialistes d'autres disciplines, le désir d'« établir des liens » avec leur vécu de l'anglais – que ce soit de l'enseignement de la langue ou de sa maîtrise – peut être variable tout comme peut l'être la qualité « des acquis antérieurs », indépendamment de la conscience qu'ils en ont. Enfin, lorsque Charlot et Stech parlent de la mobilisation de savoirs acquis « ailleurs », nous ne pouvons que faire le lien avec le propos d'Adamczewski qui déplore, comme nous le verrons en détail ultérieurement, un manque d'acquis transférables de la langue 1 à la langue 2.
- 16 Il apparaît que l'ensemble des hypothèses présentées mettent en relief la position centrale du sujet. Philippe Meirieu rappelle que « l'acte du transfert renvoie à l'activité d'un sujet qui se construit dans une histoire » (1996 : 25). Les utilisateurs comme les concepteurs du CD Rom projeteront leur propre « histoire » dans leur approche de l'outil. L'enjeu est donc, pour les concepteurs du CD Rom, de créer un lieu commun à tous, au-delà de ces particularités.

2.1.3. Didactique

- 17 La didactique peut aider à cette entreprise. Parmi les champs de recherche qu'elle ouvre, nous retiendrons les notions d'expertise et de sélection qui relèvent plus particulièrement de la démarche que nous avons suivie lorsque nous avons constitué le CD Rom dans son ensemble et l'aide grammaticale en particulier. Selon Michel Develay
- Le transfert par les rapprochements et les distances qu'il implique entre des situations différentes nécessite de posséder les clés des disciplines, de clarifier leurs matrices disciplinaires, c'est-à-dire leur caractère d'intelligibilité. (1996 : 53)
- 18 Lorsque nous avons constitué les différentes catégories dans lesquelles sont classés les segments retenus à titre d'exemples, notre travail de sélection et de synthèse s'est appuyé sur notre connaissance du domaine – ce qui nous semble garantir la pertinence des contenus. De même, pour l'élaboration de l'aide grammaticale, nous avons cherché à concilier véracité et clarté en nous appuyant sur notre double compétence de spécialiste du domaine et de pédagogue⁷.

2.2. Transfert et savoir

- 19 Nous nous trouvons dans une perspective de transfert du savoir. Nous pouvons donc reprendre la définition des activités de transfert que donne, dans ce cadre, Jean-Marie Barbier : il les définit comme des « modes de transformation du réel impliquant stabilité des opérations et variabilité des matériaux auxquels sont relatifs ces opérations ». Ceux-ci supposent ce qu'il appelle « une mentalisation par abstraction des régularités constatées dans la structure d'opérations » (1996 : 16). Notre boîte grammaticale a pour objet de favoriser cette « mentalisation ». Nous avons souhaité attirer l'attention sur des schémas langagiers ou sur le sens véhiculé par tel ou tel usage, en tenant compte des besoins du

public cible. Si l'utilisateur intègre ces données, il devrait pouvoir ensuite les exploiter lorsqu'il créera le texte de sa propre communication. L'aide grammaticale peut donc faciliter une approche déductive ; quant à l'ensemble des segments qui renvoient aux différentes étapes de la présentation, ils peuvent être utilisés pour un travail – conscient ou inconscient – d'induction. Dans les deux cas, il s'agit, nous semble-t-il, d'une démarche de « mentalisation ».

2.3. Transfert et apprentissage

- 20 Le CD Rom que nous proposons, nous l'avons précisé, est un assistant informatique à la préparation de communications scientifiques orales. Il n'a pas pour vocation première d'être utilisé comme outil d'apprentissage. Toutefois, s'il répond à un besoin des scientifiques spécialistes d'autres disciplines, c'est parce qu'il permet de pallier leur manque de maîtrise de la présentation en langue anglaise. L'acquisition de cette compétence étant désormais inscrite au programme des écoles d'ingénieurs, nous envisageons de rendre l'utilisation du CD Rom possible lors de cet apprentissage. Nous avons donc veillé à ce que le contenu de l'aide grammaticale permette des transferts dans ce cadre.

2.3.1. Définition

- 21 C'est la raison pour laquelle nous avons retenu la définition que Patrick Mendelsohn donne du concept de transfert associé à celui d'apprentissage :

Ce que nous appelons 'transfert d'apprentissage' ne pourrait être finalement qu'un jugement de valeur sur la disponibilité, le degré de généralité ou l'accessibilité des connaissances déjà encodées en mémoire à long terme. (1996 : 19)

- 22 Nous avons déjà noté que la position du sujet est centrale dans le processus de transfert. Les jugements de valeur sur la disponibilité des connaissances seront donc variables selon les individus. L'inquiétude des spécialistes d'autres disciplines face à l'exercice incontournable qu'est la communication scientifique en langue anglaise était clairement exprimée dans le questionnaire qui a circulé à l'INSA et au cours de l'enquête menée, à l'Université Victor Segalen, Bordeaux 2. Ils étaient nombreux à déplorer leurs lacunes linguistiques et leurs inhibitions. On peut donc raisonnablement penser que le jugement qu'ils portent sur la disponibilité de leurs connaissances antérieures est plutôt négatif – ce qui paraît compromettre l'apprentissage dans ce cas. Chez les étudiants en école d'ingénieur, on perçoit un jugement positif ou négatif selon qu'ils ont un sentiment d'aisance ou de maladresse dans leur expression en anglais. Le temps d'apprentissage dont ils disposent dans leur formation peut être mis à profit pour favoriser une approche positive de l'apprentissage.

2.3.2. Mémorisation

- 23 Mendelsohn (1996) souligne le lien étroit entre apprentissage et mémorisation puisque l'un est dépendant de l'autre. La mémorisation met en jeu des processus de transfert tout particulièrement lorsqu'il s'agit de se souvenir puisque se souvenir, c'est effectuer un transfert de la mémoire à long terme (M.L.T.) à la mémoire à court terme (M.C.T.)⁸. Romainville et Gentile rappellent que trois étapes sont nécessaires :

- l'émission d'un « jugement sur la possibilité de retrouver ce qui est demandé » ;

- la mise en place d'un « plan de rappel » ;
- l'utilisation « d'indices » (1995 : 27).

24 Nous avons déjà noté que le « jugement sur la possibilité de retrouver ce qui est demandé » peut être positif ou négatif selon les individus. L'efficacité du « plan de rappel » mis en place dépendra grandement de la nature de ce jugement. Enfin, pour que s'effectue le transfert, il faudra qu'ait été donnée la possibilité de retrouver les indices. Nous nous trouvons donc face à la nécessité d'adapter la terminologie et les schémas langagiers en fonction de ce que nous pensons être les pré-acquis des utilisateurs de l'outil. Les chercheurs confirmés qui, stimulés par un désir d'aisance et d'autonomie face à l'exercice, se mettent en situation d'apprentissage ont des pré-acquis différents de ceux des jeunes chercheurs ou des étudiants. L'un des défis que doit relever le concepteur de l'aide grammaticale consiste à donner à chacun la possibilité de retrouver des indices. La tâche sera facilitée pour les étudiants qui utiliseront le CD Rom pendant leur scolarité, en semi-autonomie, puisqu'un contact avec un enseignant leur permettra de corriger les éventuelles inadéquations entre les indices donnés dans l'aide grammaticale et ceux de leurs pré-acquis. Toutefois le succès de la recherche d'indices pour les utilisateurs en totale autonomie dépendra de la qualité du travail du concepteur de l'aide grammaticale puisqu' aucune médiation ne sera alors possible.

2.4. Synthèse

25 Nous retiendrons que le transfert, qu'il s'effectue dans le cadre de la formation, de l'acquisition du savoir ou de la pédagogie, est un processus dont les paramètres varient en fonction du sujet. La production du CD Rom ComScience peut être analysée selon ces trois axes. Par ailleurs elle met en jeu au moins deux familles d'acteurs : les chercheurs scientifiques spécialistes d'autres disciplines, qui seront les utilisateurs, et les enseignants chercheurs anglicistes, qui en sont les concepteurs. Nous avons précisé qu'une autre famille d'utilisateurs pourrait être celle des étudiants en école d'ingénieurs. À l'intérieur de ces familles, chaque individu, en fonction de son vécu et de son ressenti, effectue des transferts que l'on peut qualifier de « positifs » ou « négatifs » si l'on reprend la terminologie behavioriste.

2.4.1. Les utilisateurs

26 L'analyse des résultats des différentes études menées en préalable à la création du CD Rom souligne une dominante de transferts négatifs chez les chercheurs scientifiques spécialistes d'autres disciplines face à l'exercice que représente la communication scientifique orale. Mais la nécessité de le maîtriser afin d'être reconnu hors du cercle strict de la communauté les motive et favorise une approche positive d'un outil susceptible de leur apporter un soutien ainsi qu'une plus grande aisance. En effet, les éléments du corpus utilisé sont des modèles transférables, tant pour ce qui est des éléments de rhétorique que des segments retenus. Par ailleurs le CD Rom rend les transferts possibles dans plusieurs domaines.

- La phonologie et la phraséologie peuvent être travaillés et l'imitation facilitée, soit par l'identification au sexe ou à l'accent, puisque les segments retenus sont lus par une femme britannique et un homme américain.
- Les éléments de rhétorique sont transférables : l'utilisateur pourra suivre le schéma proposé ou puiser dans les différentes catégories du CD Rom, telles que *Ice breakers* ou *Flagging*.

- Dans le domaine de la langue, deux usages sont possibles, une « mentalisation » par une approche inductive ou par une approche déductive grâce à l'aide grammaticale.

2.4.2. Les concepteurs

- 27 La transposition sur CD Rom de segments isolés induit la perte d'une partie du contexte et élimine le non-verbal. Or tout linguiste énonciativiste connaît l'importance du *I/Here/Now* de l'énonciation dans lequel s'inscrit le langage. Les concepteurs du CD Rom ne peuvent donc que déplorer l'élimination de ces paramètres qui conduit à un appauvrissement du message. Le travail fourni est réducteur et peut induire une réaction de mécontentement ou de frustration. Mais ce transfert négatif est contrebalancé par un transfert positif quant à la nature du travail effectué : il a porté sur un corpus d'un genre peu exploré : la communication scientifique orale (Swales 1990 ; Rowley-Jolivet 1998). Ce corpus, constitué de présentations faites par des anglophones, a permis de partir de la réalité, de faire parler des exemples, c'est-à-dire d'avoir une approche *bottom-up* – une démarche qui renvoie à celle de l'approche inductive dont Laszlo rappelle qu'elle est d'origine britannique⁹. Ce discours a été ensuite déconstruit de telle manière que le chercheur puisse construire sa propre présentation.
- 28 La constitution de l'aide grammaticale pour les spécialistes d'autres disciplines induit également, de par sa spécificité, des phénomènes de transfert. Nous allons analyser les caractéristiques de ce travail de vulgarisation grammaticale, qui s'inscrit dans le cadre de la vulgarisation scientifique.

3. La notion de vulgarisation

- 29 La vulgarisation correspond à une démarche de plus en plus répandue dans la mesure où elle est exploitée par tous les supports médiatiques intéressant des publics variés. Le terme anglais *popularisation* semble d'ailleurs plus approprié. Le domaine scientifique offre probablement le contexte le plus concerné.

3.1. La vulgarisation scientifique

3.1.1. Objectif

- 30 La vulgarisation scientifique entre dans le champ du transfert des savoirs. Les discours de vulgarisation s'inscrivent, selon Charaudeau et Maingueneau, « parmi les discours de transmission de connaissances, puisque leur vocation est de mettre un savoir à la portée de non-spécialistes. Il s'agit donc d'un discours second » (2002 : 603). Charaudeau et Maingueneau ajoutent que, de ce fait, « un des premiers cadres d'observation privilégiés par les analystes s'est construit autour d'une approche comparative entre discours source et discours de divulgation » (2002 : 604). Mais ils rappellent également que ces discours seconds ont leur propre spécificité qui sont en elles-mêmes objet d'étude pour le linguiste.
- 31 Ce que nous retiendrons pour notre propos est que l'objectif de la vulgarisation scientifique est le partage du savoir. L'auteur de la vulgarisation souhaite transmettre, transférer des messages sur des sujets spécialisés à un public non spécialiste du domaine.

3.1.2. Conditions de la réussite

- 32 Le travail est perçu, pour reprendre Charaudeau et Maingueneau, « comme une traduction et/ou comme une trahison » (2002 : 604). Laszlo, qui conclut son ouvrage sur la vulgarisation scientifique sur l'idée que, lorsqu'elle est réussie, elle devient « une forme d'art » (1993 : 120), voit en cette démarche un transfert positif. Il dit de l'auteur : « [c]'est, en premier lieu, un traducteur. On attend de son truchement un discours scientifique, non plus formulé dans un jargon technique, mais dans la langue de tous les jours » (1993 : 38). Il devra donc produire un discours qui soit intelligible pour le non-spécialiste du domaine, sans toutefois céder à la facilité ou à la compromission. Il pose, comme condition essentielle à la réussite de la vulgarisation, que l'auteur du document vulgarisé ait une « totale maîtrise du sujet » (1993 : 53), ce qui sous-entend qu'il soit le spécialiste du domaine lui-même, ou un intermédiaire averti qui décode le discours spécialisé pour l'encoder à l'usage de récepteurs extérieurs.
- 33 Pour réussir sa mission, l'auteur devra respecter un certain nombre de règles qui garantissent ce que Laszlo appelle : « la lisibilité ». Parmi elles nous retiendrons :
- « Structures syntactiques simples. La construction des phrases restera simple » (1993 : 66) ;
 - « Phrases courtes. L'effort de compréhension du lecteur ne doit pas se doubler d'un effort de lecture » (1993 : 67) ;
 - « Mots courants et courts. Émailler son texte de mots rares est un luxe permis : le lecteur est heureux d'enrichir ses connaissances et son vocabulaire. Néanmoins, l'emploi fréquent de mots peu usuels doit être banni. Cette proscription est l'une des clés majeures de lisibilité » (1993 : 68) ;
 - « Redondance. Il en faut, pas n'importe laquelle » (1993 : 69). Laszlo préconise un recours à l'illustration et à la légende aussi fréquemment que possible ;
 - « Concision d'ensemble » (1993 : 70).
- 34 Il met également en garde contre « les redites du texte », « la paraphrase systématique », et l'utilisation des sigles et des termes techniques.
- 35 L'auteur/traducteur va donc devoir choisir les termes, doser le degré de technicité, le style, le registre, et la construction de phrases. Une vulgarisation réussie devra attirer, mais aussi informer et enseigner de façon à permettre une réutilisation ou une application.
- 36 Laszlo conseille ardemment, pour favoriser cette réussite, l'étude de la vulgarisation scientifique anglo-américaine « dont le professionnalisme justifie à lui seul qu'on étudie de près leurs méthodes, pour les acclimater chez nous » (1993 : 4). Parmi les sept facteurs qui, selon lui, « conspirent pour une avance bien réelle » (1993 : 107), nous retiendrons tout particulièrement :
- dans le domaine de la langue, « la créativité de la langue anglaise, en fait de néologismes » ;
 - pour ce qui est de la forme de pensée, « la supériorité de l'approche expérimentale, inductive, britannique d'origine » ;
 - pour ce qui est de la maîtrise du domaine, « la tradition de vulgarisation » (1993 : 107).

3.2. La vulgarisation grammaticale

- 37 Certains des critères que Laszlo présente comme indispensables à la réussite de la vulgarisation scientifique sont difficiles à appliquer dans le cadre de la vulgarisation

grammaticale en général et pour la création d'une aide grammaticale avec les objectifs et critères qui étaient les nôtres, en particulier. Nous allons donc préciser quelles sont les contraintes imposées par le cadre dans lequel se situe notre travail, puis nous détaillerons la nature des transformations que nous avons effectuées pour adapter notre discours au public cible.

3.2.1. Contraintes

Contraintes liées au domaine

- 38 La redondance sous la forme préconisée par Laszlo peut aisément être utilisée dans le cadre de la vulgarisation scientifique, mais dans la vulgarisation grammaticale, l'illustration est peu fréquente car les schémas explicatifs ne peuvent rendre compte que d'un nombre limité de situations. Dans le cas qui nous occupe, la redondance n'a pas été utilisée.
- 39 La règle qui renvoie au style dont il est dit qu'il se doit d'être « alerte et chaleureux » (1993 : 53) semble également difficile à appliquer dans le domaine de l'explication grammaticale, même si certains auteurs arrivent à faire des merveilles¹⁰.

Contrainte liée au support

- 40 La contrainte propre à notre travail de vulgarisation grammaticale était également liée au support, le CD Rom, et à l'objectif : c'est bien une « aide grammaticale » qui devait être créée et non un CD Rom de grammaire. Le cahier des charges limitait donc l'espace mis à notre disposition pour l'élaboration de cette boîte. Or Laszlo dit de la vulgarisation : « [s]on format naturel est le livre. Comme au roman d'aventures, il faut à l'aventure intellectuelle de l'espace pour se déployer. » (1993 : 57). L'aide grammaticale ne pouvait donc offrir cette « aventure intellectuelle » !

Contrainte liée aux pré-acquis

- 41 Un autre élément plus limitatif encore est celui que dénonce Adamczewski (1998). Il s'agit des conséquences de la médiocrité de l'enseignement de la grammaire dans les classes élémentaires qui se contente de mettre en place des mécanismes de surface sans jamais sensibiliser au système cohérent dont ils sont la trace.
- On est forcé de regretter l'absence totale de ce « bagage » de concepts et de méthodes heuristiques [...]. On peut à juste titre dire, sans risquer d'être démenti, qu'à l'heure actuelle, l'étude scolaire de GR 1, loin d'aider l'élève à dominer la grammaire de L 2, constitue un obstacle majeur à la mise en place d'une grammaire cohérente de L 2. (1998 : 31)

- 42 Les spécialistes d'autres disciplines auxquels s'adresse notre travail sont, sans aucun doute pénalisés par cette carence. Ils n'ont pas appris à réfléchir aux mécanismes qui régissent la langue 1. Ils ignorent souvent que les énoncés de surface portent la trace de ces mécanismes. Ils ne cherchent donc pas quels peuvent être les mécanismes de la langue 2 et s'ils sont différents de ceux de la langue 1. Ils ignorent aussi souvent quels morphèmes les signalent.
- 43 Ces limites étant identifiées, restait toutefois la possibilité d'effectuer une « communication didactique » selon la définition qu'en donne Olga Galatanu :
- Nous appelons « communication didactique » l'ensemble des échanges verbaux et non verbaux qui ont lieu en situation d'enseignement et/ou de formation, visant explicitement l'appropriation des savoirs et, dans beaucoup de cas, explicitement aussi, l'acquisition de compétences (par exemple, dans le cas de l'apprentissage des

langues étrangères où la compétence de communication est explicitement visée).
(1996 : 101)

3.2.2. Transformations

- 44 Nous admettons avec Galatanu que les savoirs subissent alors « des transformations qui rendent peu adéquat le terme de ‘transmission’, tout au moins dans le sens courant du mot. » (1996 : 103). Nous décomposons ces transformations en trois étapes :
- 45 (i) Sélection : elle s’effectue en fonction de la logique du champ disciplinaire. Dans son article sur la communication didactique, Olga Galatanu écrit : « les savoirs sont soumis à des opérations de sélection, selon des critères de pertinence » (1996 : 105). Elle donne l’exemple de la grammaire pour laquelle une sélection doit être effectuée de façon à établir ce qu’elle appelle les « savoirs de référence ».
- 46 Notre choix des points grammaticaux à mettre en relief a été motivé par trois éléments. Nous étions tout d’abord influencées par notre vécu d’enseignantes, notre connaissance des grammaires et des points délicats pour les apprenants. Notre expérience du discours scientifique, par le service d’aide à la rédaction offert aux chercheurs et l’analyse de ces premiers jets, nous a également permis de repérer un noyau d’erreurs récurrentes ainsi qu’un certain nombre de fonctions typiques du discours scientifique tant à l’écrit qu’à l’oral. Enfin, en analysant le corpus, nous avons repéré les points grammaticaux et les structures fréquemment utilisés dans la communication scientifique orale. Ces trois éléments s’appuient sur notre savoir praxéologique dont Gaston Mialaret rappelle que c’est : « Le savoir de l’éducateur résultant de son expérience quotidienne » (1996 : 161).
- 47 (ii) Organisation : elle s’effectue en fonction de la logique du champ didactique. Laszlo précise : « Il importe que l’auteur d’un ouvrage de vulgarisation se donne une image, même floue, du public pour lequel il écrit. » (1993 : 14). Galatanu énumère les paramètres à prendre en compte pour la communication didactique : « le niveau socioculturel, le niveau d’âge, l’image du public potentiel et les objectifs de l’acte d’enseignement » (*in* Barbier 1996 : 105).
- 48 Dans notre cas, que l’on s’adresse à des chercheurs spécialistes d’autres disciplines confirmés ou jeunes chercheurs, ou même à des élèves ingénieurs, le niveau socioculturel peut être sensiblement comparable, mais le niveau d’âge est très variable. Les indices sur lesquels chacun peut s’appuyer pour effectuer un transfert des savoirs acquis antérieurement vers de nouveaux acquis seront donc différents en fonction de la méthode et de la terminologie qui étaient en usage lors de la première mise en situation d’apprentissage en L 2. C’est alors que l’identification des pré-acquis devient difficile pour le concepteur de l’aide grammaticale, puisqu’il s’agit de trouver un tronc commun à l’ensemble des futurs utilisateurs, en dépit du savoir éclaté, hétérogène, et également plus ou moins fiable qui est le leur.
- 49 (iii) Reformulation ou « didactisation des savoirs » selon Galatanu (1996) le concepteur se doit de transformer des savoirs savants en savoirs enseignés. L’écriture du message devra alors prendre en compte des éléments tels que la concision, l’utilisation d’un vocabulaire simple et général, de mots courts, concrets, de termes non techniques. Les phrases seront également simples et courtes avec des formules condensées et aisément mémorisables.
- 50 Nous partageons l’idée de Laszlo selon laquelle ces trois transformations se doivent d’être menées avec un objectif permanent de « séduction ». La séduction portera, en ce qui nous concerne, sur la recherche d’un vocabulaire qui soit aussi proche que possible de celui

intégré depuis la période scolaire. En restant dans le cadre de la culture consensuelle du groupe, nous tentons d'éveiller un sentiment bienveillant qui favorise le processus de repérage des indices dont Romainville et Gentile (1995) souligne l'importance dans le transfert de la mémoire à long terme à la mémoire à court terme. Ainsi les processus de transfert du savoir qui sont l'objet du discours vulgarisateur devraient être facilités.

4. Exemples

- 51 Selon Charaudeau et Maingueneau, « le linguiste qui est amené à étudier ces discours vulgarisateurs s'intéressera particulièrement aux reformulations, aux paraphrases, aux paradigmes désignationnels » (2002 : 604).
- 52 Nous donnons ici un aperçu de l'analyse contrastive de ces différents éléments. Nous comparons l'explication que nous avons fait figurer sur le CD Rom à celles qui sont données dans les grammaires françaises. Nous la comparons également aux explications fournies dans des grammaires anglaises, suivant ainsi le propos de Laszlo qui conseille de prendre exemple sur la vulgarisation anglo-américaine. Par souci d'adéquation avec le public cible, nous avons consulté des grammaires dont les dates de publication vont de 1966 à 1994, et qui sont donc susceptibles d'avoir été utilisées par des apprenants au lycée, ou en premier ou deuxième cycle à l'université, qu'ils aient eu un niveau intermédiaire ou avancé. Les exemples que nous proposons sont classés en trois catégories qui renvoient aux critères de sélection explicités précédemment et vont du général au particulier : points grammaticaux systématiquement retenus dans les grammaires, points grammaticaux propres au discours scientifique tant à l'écrit qu'à l'oral et enfin points grammaticaux typiques de la communication scientifique orale.

4.1. Les points grammaticaux systématiquement retenus dans les grammaires

- 53 Nous avons retenu les points qui nous paraissaient importants, étant donné notre vécu d'enseignantes, et qui posent souvent problème aux apprenants, tels que la formulation de questions, l'ordre des mots, les prépositions. Dans cet article nous allons privilégier des points qui ne sont pas des éléments d'achoppement majeurs pour les scientifiques spécialistes d'autres disciplines, mais qui présentent un intérêt par rapport à l'étude de la vulgarisation grammaticale. Les adjectifs et les adverbes, par exemple, sont traités par toutes les grammaires – ce qui nous permet de comparer différentes approches. Nous mentionnons ici quelques segments suivis des explications figurant dans le CD Rom, puis des extraits des descriptions fournies. Nous avons retenu principalement ici *L'Anglais pratique* et *Oxford Practice Grammar*. Nous terminons par un bref commentaire.
- 54 (i) Les adjectifs

“I must congratulate the organizers on arranging the weather which has been better than the last conference.”

The comparative and superlative of one-syllable adjectives is formed by adding ‘-er’ and ‘-est’. For adjectives of 3 or more syllables use *more* and *most* ...Note the following irregular forms: bad/worse/ worst, good/better/best, little/less/least. (CD Rom)

La plupart des adjectifs ont des degrés de signification qui servent à établir des comparaisons... On distingue les degrés suivants : comparatif et

superlatif. La formation varie en fonction de la longueur de l'adjectif (*L'Anglais pratique* 1990 : 57)

A short adjective and a long adjective form their comparatives and superlatives in different ways... One syllable adjectives have er/est. 3-syllable adjectives have more/most (*Oxford Practice Grammar* 1992 : 204)

55 Après avoir consulté plusieurs ouvrages, nous pouvons dire que la caractéristique dominante du message, en français, est sa longueur. Le recours à la nominalisation et à l'utilisation de termes abstraits est fréquent. Le français donne des informations sur le sens. En revanche, l'anglais utilise des termes simples et un message court centré sur la forme.

56 (ii) Les adverbes

“The paper briefly presents *the evolutionary life cycle for two DSS lines of software products.*”

Many adverbs are formed by adding ‘-ly’ to the adjective. Note the use of adverbs such as *briefly, quickly, rapidly* etc to describe the way in which a point will be presented and others such as *significantly* which quantify to what extent... (CD Rom)

En général, les adverbes sont formés par suffixation et préfixation. Les adverbes qui portent sur l'énoncé complet et unique... De façon subjective ils expriment un jugement de valeur quant à la manière dont se déroule l'action. (*L'Anglais pratique* 1990 : 160)

We form many adverbs from an adjective + ly. (*Oxford Practice Grammar* 1992 : 200)

57 Nous constatons à nouveau que le français utilise la nominalisation et des termes complexes qui ne facilitent pas l'assimilation du sens pour un non-initié, alors que l'anglais utilise des termes simples dénués de toute ambiguïté. Par ailleurs, on note qu'une fois encore, le français décrit la fonction rhétorique, et l'anglais le mécanisme de formation des lexèmes.

4.2. Les points grammaticaux propres au discours scientifique

58 Ce sont des éléments que nous avons repérés comme posant problème lors des séances de révision d'articles avec des chercheurs souhaitant publier en anglais. Nous pouvons citer à titre d'exemple la détermination, l'utilisation des temps, les éléments cohésifs, ou la modalité¹¹.

59 Nous proposons sur le CD Rom, l'utilisation des temps et aspects, qui pose un réel problème aux chercheurs, notamment le *preterite / present perfect*, (utilisation du *preterite* et non du *present perfect* pour décrire la méthode et le résultat) ou le passage du *preterite* au présent simple pour commenter les résultats que l'on vient de rapporter. Nous donnerons ici des exemples de l'utilisation du présent simple dans notre corpus et de notre façon de le décrire aux chercheurs.

60 Dans ce discours spécifique, l'utilisation du présent simple correspond au degré de généralité accordé à l'assertion, qui peut être ambigu.

“As I mentioned earlier, these processes are predominant in sludges”

The present simple is used to express established facts, general truths and to give definitions. Remember the -s on the third person singular. Other uses. Other examples.

“For some time we’ve favoured the idea that the receptor is encoded by another....”patched” ”.

The present simple can be used to express a hypothesis. Other uses. Other examples.

“The current goals are to evaluate the design process in concurrent engineering environment.”

The present simple is used to state present objectives. Other uses. Other examples.

“ So one of the conclusions we can draw from these experiments is that *hedghog* is acting very locally.”

The present tense is used to comment upon results and draw conclusions. Other uses. Other examples. (CD Rom)

Le présent simple exprime la coïncidence entre le temps de l'action et de l'énonciation.... l'absence de référence à un moment donné (*L'Anglais pratique* 1990 : 122)

We use the present simple for repeated actions, verbs of thinking and feeling, to talk about states and permanent facts (*Oxford Practice Grammar* 1992 : 10-12)

- 61 En analysant ces explications, nous constatons que les approches sont très différentes : les grammaires, qu'elles soient françaises ou anglaises, donnent des explications fondées sur les notions et restent générales et abstraites tandis que ComScience cible et explicite les fonctions typiques du discours scientifique.

4.3. Les points grammaticaux typiques de la communication scientifique orale

- 62 La dernière catégorie regroupe les points mis à jour tout particulièrement lors de l'étude du corpus, tels que les références aux supports visuels, l'utilisation de *will/going to* et les phrases clivées avec *what* que nous prendrons comme exemples ici. Il est important d'attirer l'attention des chercheurs non-anglophones sur ces structures puisqu'ils n'ont pas l'habitude d'adapter leur discours au mode oral. Carter-Thomas et Rowley-Jolivet ont constaté, à cet égard, une différence entre les anglophones et non-anglophones :

Non-native speakers seem to differentiate less between written and oral modes of scientific communication, tending to overuse, in oral presentations structures that are typical of writing such as the passive, and not to use structures that are typical of speech such as pseudo-clefts and inversion. In other words, they lack pragmatic competence. As a result, this makes their discourse much more difficult for the listener to comprehend and process. (2001 : 35)

- 63 Nous avons trouvé peu de références caractéristiques du discours oral dans les grammaires tant en français qu'en anglais. Nous avons pourtant fait figurer cette rubrique dans notre aide grammaticale afin d'attirer l'attention sur une tournure propre à l'oral.

(i) Les phrases clivées

“What we want to talk about today is surface triangulation”

Note the use of *what* = the thing that. *What +.....+ to be* emphasises the information at the end of the sentence. Other examples. (CD Rom)

What est parfois employé en début de phrase pour mettre en relief tout un énoncé. (*La Grammaire anglaise*)

We can emphasize particular words and expressions by putting everything into a kind of relative clause except the words we want to emphasize : this

makes them stand out. These structures are called 'cleft sentences' by grammarians. (*Practical English Usage* 1995 : 114)

(ii) L'approximation

"I'm going to talk *a little bit* about applications and costs".

The adverb *a little bit* is common in spoken English. Other examples. (CD Rom)

L'énonciateur peut nuancer la portée d'un adverbe en l'accompagnant d'un autre adverbe, intensif ou modérateur. (*L'anglais pratique* 1990 : 59,163)

A bit n'est pas mentionné.

A bit: an adverb of degree makes the meaning stronger or weaker (*Oxford Practice Grammar* 1992 : 218).

- 64 Nous notons que, contrairement à ce que nous avons remarqué dans les autres cas, l'explication en français est plus proche de celle donnée dans ComScience qui met à nouveau l'accent sur la valeur rhétorique.

5. Le transfert dans notre travail sur l'aide grammaticale

- 65 Ces quelques exemples illustrent les choix opérés par les enseignants chercheurs anglicistes lors de la vulgarisation du discours grammatical, pour la constitution de l'aide grammaticale du CD Rom ComScience. Nous avons noté un sentiment de frustration induit par la nécessaire sélection de segments de discours. Il est amplifié ici puisque l'approche présentée est réductrice et le message destiné à l'utilisateur est volontairement appauvri. L'hyper simplification provoque la perte de détails et de nuances, tous les aspects d'un problème n'étant pas abordés. À ces frustrations s'ajoutent les limitations inhérentes au support et à son utilisation : impossible d'avoir recours à la redondance - pourtant essentielle à l'enseignement, impossible aussi de vérifier si les utilisateurs du CD Rom vont ouvrir l'aide grammaticale, comprendre les explications, se les approprier, s'ils vont savoir les adapter et les appliquer. L'enseignant chercheur angliciste ignore si le transfert des connaissances aura eu lieu. Autant d'insatisfactions et d'interrogations qui peuvent induire un sentiment de rejet face au travail de conception d'un outil informatique lorsque l'on se positionne en tant que spécialiste du domaine et pédagogue.

Mais d'autres facteurs entrent en ligne de compte.

- 66 Le travail sur la grammaire a été effectué dans un cadre relativement novateur puisque la référence à un contexte très spécifique, une situation de communication bien définie, est rare dans les manuels de grammaire. L'objectif était précis : décoder la grammaire, faire passer un message dans des termes simples et concis de façon à être rapide et efficace.
- 67 Il a fallu relever un défi : en situation d'enseignement, le pédagogue adapte son discours à l'apprenant en temps réel, et, comme nous l'avons mentionné précédemment, il peut reformuler pour une meilleure efficacité en fonction des besoins exprimés. Ici, un discours pédagogique a dû être finalisé après qu'ait été défini et figé un profil type d'utilisateur.
- 68 Ainsi a été créé un style : le choix des syntagmes et des segments sont autant « d'indices » pour reprendre le terme de Romainville et Gentile (1995), et ils répondent aux critères de simplicité, de concision et de fiabilité définis par Laszlo (1993). Ce travail a été effectué en

anglais, notre objectif étant de favoriser une familiarisation avec la langue anglaise dans un domaine inhabituel pour les utilisateurs, celui de l'explication grammaticale. Nous rejoignons en cela les auteurs de *The English Toolbook* qui écrivent : « C'est ce même souci de prise de conscience et de sensibilisation qui a poussé les auteurs à écrire le livre en anglais – un anglais sans concession mais tout à fait accessible » (Riegl & Sellin 1994 : 9)¹².

- 69 Sans aller jusqu'à l'enthousiasme sans faille de Laszlo qui fait « l'éloge d'une communication qui peut atteindre à l'art » (1993 : 120), nous pouvons dire notre plaisir d'avoir été auteurs. Autant d'éléments qui contribuent à la mise en place de processus de transfert positifs par rapport à cette activité complexe et exigeante qu'est la création d'une aide grammaticale dans un contexte précis.
- 70 Nous pouvons également espérer que des transferts positifs soient effectués par les chercheurs spécialistes d'autres disciplines qui auront utilisé l'aide grammaticale. Elle leur offre, au minimum, la garantie d'une transposition ponctuelle correcte, mieux peut-être, une assimilation du mécanisme et, idéalement, une assimilation des concepts. Autant d'éléments qui, du moins était-ce notre souhait, favoriseront une évolution positive de la perception qu'ils ont de leur capacité à s'exprimer en anglais.

Conclusion

- 71 La vulgarisation scientifique, lorsqu'elle respecte certaines règles, ne saurait être dévalorisée. Quant à la vulgarisation grammaticale, on pourrait la définir avec Scott Thornbury comme « *a trade-off between the truthfulness of a rule and the pedagogical worth of a rule* » (1999 : 35) Notre travail, en tant que communication didactique, privilégie, pour reprendre la formulation l'Olga Galatanu, « la formulation des savoirs sur la langue et la formulation ou la production de savoirs d'action langagière » (1996 : 102).
- 72 Le travail effectué pour la création de ComScience, en général, et de l'aide grammaticale, en particulier, a été articulé autour de la problématique du transfert. Notre sentiment est que, pour les enseignants chercheurs anglicistes, concepteurs de l'outil, les éléments que nous avons présentés comme relevant d'un transfert négatif sont largement contrebalancés par ceux qui relèvent d'un transfert positif.
- 73 Notre CD Rom d'aide à la communication scientifique dans le cadre d'un congrès se veut une aide à l'autodidaxie que Barbier range parmi ce qu'il appelle : « les systèmes de mise à disposition de savoirs objectivés ou d'énoncés propositionnels sous une forme appropriable par leurs destinataires » (1996 : 12). Il ajoute : « Les connaissances sont valorisées par ces systèmes et les valorisent, et les transferts d'utilisation du terme dans d'autres espaces peuvent être appréciés comme des tentatives de transfert des attributs sociaux conférés à ces systèmes ». L'outil, dans son ensemble devrait donc aider à la mise en place de transferts positifs quant à l'exercice. Mais seule une étude des réactions des utilisateurs, les chercheurs spécialistes d'autres disciplines, et aussi, avec des objectifs différents, les élèves ingénieurs, pourrait permettre d'affirmer que c'est réellement le cas.

BIBLIOGRAPHIE

Références des grammaires analysées

En français

- Berland-Delepine, S. 1966. *Enjoy your grammar*. Gap : Ophrys.
- Berland-Delepine, S. 1985. *Grammaire anglaise au lycée*. Gap : Ophrys.
- Lhéréte, A. et J.-M. Ploton. 1990. *L'anglais pratique, grammaire expliquée*. Paris : Longman France.
- Malavieille, M et W. Rotgé. 1997. *La grammaire anglaise*. Paris : Hatier.
- Ploton, J.-M. et al. 1992. *Dicogram anglais. Les mots clés de la grammaire anglais*. Paris : Bordas.
- Richard P. M. et W. Hall. 1973. *L'anglais par l'illustration et les textes*. Paris : Hachette.
- Swan, M. et F. Houdart. 1994. *Grammaire de A à Z*. Paris : Hatier.
- Thomson, A.J. et A.V. Martinet. 1994. *Grammaire de l'anglais d'aujourd'hui*. Oxford : Oxford University Press.

En anglais

- Collins Cobuild English Grammar*. 1990. Birmingham : University of Birmingham /Collins.
- Eastwood, J. 1992. *Oxford Practice Grammar*. Oxford : Oxford University Press.
- Eastwood, J. 1994. *Oxford Guide to English Grammar*. Oxford : Oxford University Press.
- Murphy, R. 1985. *English Grammar in Use*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Swan, M. 1995. *Practical English Usage*. Oxford : Oxford University Press.

Références

- Adamczewski, H. 1975. « Le montage d'une grammaire seconde ». In E. Koskas & J.-R. Admiral (dir.), *Linguistique et pédagogie des langues*. Paris : Didier-Larousse, 31-50.
- Banks, D. 1995. « There is a cleft in your sentence: Less common clause structures in scientific writing ». *ASp* 7-10, 3-11.
- Barbier, J.-M. (dir.). 1996. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Biber, D., S. Johansson, G. Leech, S. Conrad and E. Finegan. 1999. *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow : Pearson Education Limited.
- Birch, S. 1996. « Les besoins linguistiques des scientifiques français publiant en anglais : analyse d'un corpus de premières rédactions et de leur correction ». Thèse de doctorat, Bordeaux, Université de Bordeaux 2.
- Bosworth-Gerome, S. & R. Marret. 1994. *Écrire l'Anglais Scientifique et Technique*. Paris : Édition marketing Ellipses.
- Carrell, P.L., J. Devine & D.E. Eskey. 1995. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Carnet D., J.-P. Charpy et C. Creuzot-Garcher. 2002. *La communication orale scientifique en anglais*. Paris : Ellipses.
- Carter-Thomas, S. et E. Rowley-Jolivet. 2001. « Syntactic differences in oral and written scientific discourse: the role of information structure ». *ASp* 31-33, 19-37.
- Charaudeau, P. & D. Maingueneau. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.
- Charlot, B. « Le transfert : questions épistémologiques et sociologiques ». In Meirieu P., 85-90.
- Charlot, B. et S. Stech. 1996. « Processus sociaux, subjectivité et transferts ». In Meirieu P., 26-30.
- Develay M. & P. Dominice. 1996. « Epistémologie des disciplines et transfert ». In Meirieu P., 53-55.
- Galatanu, O. 1996. « Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique ». In J. M. Barbier (dir.), 101-118.
- Heino A., E. Trevonen et J. Tommola. 2002 « Metadiscourse in academic conference presentations ». In E. Ventola, C. Shalom & S. Thompson (dir.), 127-146.
- Lapaire, J.R. et W. Rotgé. 1991. *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Toulouse : PUM.
- Laszlo, P. 1993. *La vulgarisation scientifique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- McLaughlin, B. 1993 *Theories of Second-Language Learning*. Londres : Edward Arnold.
- Meirieu, P. 1996. *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*. Lyon : CRDP.
- Mendelsohn, P. 1996. « Le concept de transfert ». In Meirieu P., 11-19.
- Mialaret, G. 1996. « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation ». In Barbier J.M. (dir.), 161-188.
- O'Malley, J.M. & A.U Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pomian, J-L. 200. *Repères sur le travail*. Paris : Édition ANACT et INRS.
- Riegl, G. & J.-Y. Sellin. 1994. *The English Toolbook*. Paris : Édition Marketing Ellipses.
- Romainville, M. et C. Gentile. 1995. *Des méthodes pour apprendre*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Rowley-Jolivet, E. 1998. « La Communication scientifique orale : Etude des caractéristiques linguistiques et discursives d'un genre. » Thèse de doctorat, Bordeaux : Université de Bordeaux 2.
- Rowley-Jolivet, E. 2002. « Science in the making: Scientific conference presentations and the construction of facts ». In E. Ventola, C. Shalom & S. Thompson (dir.), 95-125.
- Shalom, C. 2002. « The academic conference : A forum for enacting genre knowledge ». In E. Ventola, C. Shalom & S. Thompson (dir.), 51-68.
- Swales, J. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Thornbury, S. 1999. *How to Teach Grammar*. Harlow : Longman.
- Ventola E. 2002 « Why and what kind of focus on conference presentations? » In E. Ventola, C. Shalom & S. Thompson (dir.), 15-50.

Ventola E., C. Shalom & S. Thompson (dir.) 2002. *The Language of Conferencing*. Peter Lang : Frankfurt.

ANNEXES

Annexe 1 : Le projet ComScience

Membres de l'équipe

JP Soula (Professeur à l'INSA), concepteur du projet avec Anne Hernandez (maître de conférences à l'INSA) ; Bernard Crosnier (maître de conférences à l'INSA) ; Elizabeth Crosnier (maître de conférences à l'Université Paul Sabatier de Toulouse) ; Hélène Laffont (PRCE à l'INSA) ; Susan Birch-Becaas (maître de conférences à l'Université Victor Segalen, Bordeaux 2).

Objectif

Notre objectif était de créer une base de données d'expressions fréquemment utilisées dans les communications scientifiques orales permettant au chercheur LANSAD d'articuler et de structurer son discours et ainsi construire sa propre communication. Cet outil d'aide à la présentation scientifique en anglais est destiné aux chercheurs spécialistes d'autres disciplines, qu'ils soient des chercheurs confirmés ou de jeunes chercheurs.

À partir d'enregistrements et transcriptions de congrès, nous avons extrait la phraséologie de la présentation : des segments ont été retenus et triés selon leur fonction rhétorique pour servir de modèles. Ainsi le chercheur trouvera dans le CD Rom les expressions fréquemment employées lors des diverses étapes de la communication et celles-ci serviront de cadre pour sa présentation. Il pourra s'entraîner à reconnaître et à prononcer ces expressions. L'outil devrait comprendre, dans sa version définitive, des utilitaires tels qu'une aide à l'utilisation des connecteurs logiques, et à la lecture de chiffres ou de formules de calcul. Actuellement il comporte déjà une aide grammaticale qui est le sujet de cette étude.

Annexe 2 : Les phases de la communication scientifique orale

Prologue

- Thanks, creating rapport
- Reference to other speakers, talks
- Announcing title / authors
- Announcing subject
- Plan
- Objective

Progress through talk

- Introducing first point
- Sequencing
- Introducing a new
- Summing up previous part
- Referring to earlier part / later part
- Introducing an example
- Adding data

Tricks

- Rhetorical devices - to introduce a point
- For emphasis
- Hedging
- Anecdotes
- Involving audience
- Excuses for skipping
- Referencing

Research

- General statement
- Defining a concept / term
- Referencing
- Hypothesis
- Objectives
- Stages
- Results

Visuals

- Functioning of OHP
- Request for slide
- Screen to public
- Public to screen
- Pinpointing on slide
- Referring to specific parts of presentation
- Commenting

Annexe 3 : Les catégories de l'aide grammaticale

1. Verb Forms
2. Modality
3. The Passive
4. Questions
5. Ing / infinitive
6. Cohesion
7. Articles
8. Adjectives and adverbs
9. Noun groups
10. Prepositions

NOTES

1. Voir annexe 1 pour le descriptif du projet ComScience.
2. Nous pouvons toutefois citer le récent ouvrage (livre et CD Rom) de nos collègues D. Carnet, J-P Charpy et C. Creuzot-Garcher : *La communication orale scientifique en anglais*.
3. Environ 90 communications ont été récupérées et traitées dans des domaines variés : l'environnement (Earthcare 1994), l'automatisme (LAAS 1994 & 1996), l'informatique, les mathématiques et la médecine.
4. Les dix catégories figurent en annexe 3.

5. Lorsque nous avons présenté notre travail au colloque du GERAS 2003, une discussion a eu lieu autour de la terminologie que nous avons employée dans l'aide grammaticale. On peut déplorer un manque d'unité dans les choix linguistiques. On peut aussi considérer qu'est privilégiée non pas la cohérence à l'intérieur d'une école, mais une adéquation – du moins le souhaite-t-on – avec les pré-acquis du public cible. Nous nous proposons toutefois de réfléchir désormais à la possibilité d'harmoniser ces deux positions, en essayant de trouver, à l'intérieur même de l'école énonciativiste, des explications qui ne nécessitent pas la maîtrise d'un métalangage étranger aux spécialistes d'autres disciplines.
 6. Nous prenons uniquement en compte ici cet élément opérationnel de la théorie behavioriste. Pour une réflexion sur les limites de la théorie dans son ensemble, voir notamment McLaughlin (1987 : 7-8), ou Carrell (1995 : 25), ou Mendelsohn (1996 : 11).
 7. Nous avons vu précédemment (cf note de bas de page n°4) que nos choix peuvent toutefois être discutés.
 8. Pour une présentation synthétique des caractéristiques de la mémoire, voir l'ouvrage rédigé par Jean- Louis Pomian pour le compte de l'ANACT et de l'INRS, *Repères sur le travail* (2001 : 32).
 9. Pour une réflexion sur les stratégies *top-down* et *bottom-up*, voir notamment O'Malley et Chamot (1990 : 47).
 10. On peut citer les auteurs de *The English Toolbook* Riegl et Sellin (1994) et aussi Lapaire et Rotgé (1991) qui, dans leur livre *Linguistique et grammaire de l'anglais* manient l'humour avec bonheur.
 11. Nous remarquerons que certains éléments, tels que les groupes nominaux complexes ou la voix passive sont employés moins fréquemment à l'oral qu'à l'écrit.
 12. Ce choix reste toutefois discutable et a été source de débats, à la fois au moment de la conception de la boîte grammaticale et lors de la présentation de notre travail au colloque du GERAS 2003.
-

RÉSUMÉS

Une équipe de linguistes anglicistes, enseignants-chercheurs à l'INSA de Toulouse a conçu un outil d'aide à la présentation scientifique en anglais, sur support CD Rom, destiné aux chercheurs spécialistes d'autres disciplines. Ce programme comprend notamment une boîte grammaticale qui fournit des commentaires sur les mécanismes de la langue. Les enseignants-chercheurs qui ont élaboré cette boîte émettent l'hypothèse, suite à ce travail, que la vulgarisation du discours grammatical à l'intention des chercheurs spécialistes d'autres disciplines met en jeu des processus qui relèvent de la problématique du transfert. Après avoir présenté brièvement le CD Rom ComScience, et l'aide grammaticale, nous proposerons donc une réflexion sur le problème du transfert et les mécanismes mis en œuvre dans un cas particulier, l'adaptation d'un discours grammatical spécifique. Nous étudierons également la notion de vulgarisation et son application au discours grammatical. Ensuite nous indiquerons quels ont été les critères de sélection des points grammaticaux et présenterons une série d'exemples extraits de la boîte grammaticale, puis déterminerons la nature des transferts – transfert positif et transfert négatif – en fonction des acteurs en présence.

A team of ESP researchers at the INSA, Toulouse, has designed a tool (CD Rom) to help non-native researchers in the preparation of oral presentations in English. The tool has a grammar box giving explanations for language points illustrated in the extracts. Our hypothesis, after working

on this project, was that the popularisation of grammatical discourse for non-native researchers brings into play processes related to Transfer. In this study, we first describe the CD Rom ComScience and the grammar box in order to illustrate the important role played by the concept of Transfer in designing this tool. We then examine the notion of popularisation, showing how it was applied in the adaptation of the grammatical explanations. We describe how the extracts and grammatical categories were chosen and, giving a series of examples from the grammar box, we determine the types of transfer taking place.

INDEX

Keywords : negative transfer, oral presentation, popularisation of grammatical discourse, positive transfer

Mots-clés : présentation scientifique, sélection, transfert négatif, transfert positif, vulgarisation du discours grammatical

AUTEURS

HÉLÈNE LAFFONT

Hélène Laffont, PRCE, enseigne à l'INSA de Toulouse et assure la fonction de coordinatrice pour l'anglais. Elle a obtenu un DEA en anglais de spécialité à Bordeaux 2 en 1998 et prépare actuellement une thèse sous la direction de Monsieur Michel Petit, portant sur la caractérisation de l'anglais pour l'ingénieur. Helene.Laffont@insa-tlse.fr

SUSAN BIRCH-BÉCAAS

Susan Birch-Bécaas est maître de conférences au DLVP-CRIFEL, Université Victor Segalen, Bordeaux 2. Elle enseigne principalement dans les filières d'odontologie, de médecine et de santé publique. Sa recherche est axée sur la rédactologie et l'analyse du discours scientifique. susan.birch@lv.u-bordeaux2.fr

ELIZABETH CROSNIER

Elizabeth Crosnier est maître de conférences à l'université Paul Sabatier de Toulouse après quatre années d'enseignement en anglais LEA à l'UPV de Montpellier. Ses recherches portent sur l'enseignement de l'anglais de spécialité, à visée professionnelle, essentiellement l'anglais scientifique et technique et la traduction spécialisée. crosnier@cict.fr