

Quelle autonomie d'apprentissage chez des étudiants LANSAD-sciences ? Cas de la présentation orale en anglais.

Christine Chaplier

[Metadata, citation and similar papers](#)

al de Revistas Científicas Complutenses

chaplier@cict.fr

Recibido: octubre 2011

Aceptado: marzo 2012

RÉSUMÉ

La production orale représente souvent une difficulté pour les étudiants LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) – sciences et constitue un champ d'étude peu exploré. Cet article propose une recherche-action menée auprès d'étudiants en L3 de l'Université Paul Sabatier à Toulouse sur la présentation orale qui est souvent l'activité privilégiée pour l'évaluation des étudiants LANSAD-sciences. Il s'agit de montrer d'une part, comment les étudiants ont progressé au 2^{ème} semestre après avoir été guidé au 1^{er} semestre car certaines formes de guidage peuvent favoriser l'autonomie (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009) et, d'autre part, comment l'autonomie d'apprentissage s'est manifestée. Après avoir situé le contexte théorique (présentation orale, autonomie) et le cadre de l'étude (public, module), nous discuterons des résultats obtenus aux 1^{er} et 2^{ème} semestres. A partir de questionnaires de satisfaction distribués aux étudiants, des évaluations et des observations de l'enseignante, nous analyserons également la perception du travail par les deux acteurs. Puis nous proposerons une optimisation du dispositif pour que les étudiants s'acheminent vers l'autonomie.

Mots-clé : autonomie d'apprentissage, LANSAD-sciences, présentation orale, responsabilisation, médiation

¿Qué autonomía de aprendizaje para los estudiantes de ciencias? Caso de la presentación oral en inglés

RESUMEN

La producción oral representa una verdadera dificultad para los estudiantes IOD (Idiomas de otras disciplinas) - ciencias y es un campo de estudio poco explorado hasta ahora. Este artículo presenta una investigación-acción realizada con estudiantes de L3 de la Universidad Paul Sabatier en Toulouse, sobre la presentación oral que a menudo es la más preferida para la evaluación de los estudiantes IOD Ciencias. Esto es para mostrar, por una parte, cómo los estudiantes han hecho progresos en la práctica de la presentación oral en el segundo semestre después de haber sido guiados en el primer semestre, porque algunas formas de

seguido pueden favorecer la autonomía y por otra parte, cómo la autonomía de aprendizaje ha aparecido. Después de situar el contexto teórico (presentación oral, autonomía) y el marco del estudio (público, módulo), discutiremos de los resultados obtenidos en el primero y segundo semestres. A partir de cuestionarios de satisfacción distribuidos a los estudiantes, evaluaciones y observaciones del profesor, también analizaremos la percepción del trabajo por la parte de los dos actores. Para acabar, propondremos una optimización del dispositivo para que los estudiantes vuelvan autónomos.

Palabras clave: ESP ciencias, autonomía de aprendizaje, presentación oral, responsabilización, mediación.

What autonomy in learning among ESP - science students? Case study of oral presentation in English

ABSTRACT

Oral production is often a challenge for ESP (*English for Specific Purpose*) - science students and has not been much explored. This article presents an action research conducted with students in L3 at Paul Sabatier University in Toulouse in the oral presentation which is often preferred for ESP student assessment. The article aims at, on the one hand, showing how students have made progress in the 2nd semester after being guided in the 1st semester because some forms of guidance can foster autonomy (Rivens Mompean & Eisenbeis, 2009) and, on the other hand, how autonomy in learning appeared. After situating the theoretical background (oral presentation, autonomy) and the framework of the study (public, module), we will discuss the results obtained in the first and second semesters. From satisfaction questionnaires handed out to the students, assessments and observations of the teacher, we will also analyze the perception of the work by both actors. Then we will propose an optimization of the system so that the students become autonomous.

Key words: ESP science, autonomy in learning, oral presentation, responsabilisation, mediation

SOMMAIRE: I. Cadre théorique. 1. Précédentes études. 2. L'étude actuelle. 2.1. Présentation orale. 2.2. Autonomie. 3. Hypothèse. II Cadre méthodologique. 1. Etudiants L3 IUP. 2. Médiation. 3. Etapes. 4. Mesures. III. Résultats et interprétation 1^{er} semestre. 1. Progrès en fin de 1^{er} semestre. 2. Indicateurs d'autonomie 1^{er} semestre. 2.1 Motivation des étudiants. 2.1.1. Motivation de départ. 2.1.2. Responsabilisation. 2.2. Capacités métacognitives. 2.2.1. Autorégulation des connaissances. 2.2.2. Croyances des étudiants. IV. Résultats et interprétation. 2^{ème} semestre. 1. Evolution entre les présentations du 1^{er} et du 2^{ème} semestre. 1.1. Côté enseignante. 1.2. Côté étudiants. 1.2.1. Satisfaction. 1.2.2. Perception de la progression. 2. Aspects retenus. 2.1. Collaboration avec l'enseignante. 2.2. Stratégie cognitive. Aspects à travailler. V. Discussion sur le processus d'autonomisation. 1. La question de l'autonomie. 2. Responsabilité et maturité. 3. Développer les capacités métacognitives. 4. Prise de conscience. VI. Optimisation du dispositif. Bibliographie

INTRODUCTION

Le présent article présente une recherche-action réalisée suite à un constat auprès d'étudiants en L3 (Licence) de l'Institut Universitaire Professionnel (IUP) de l'Université Paul Sabatier (UPS) à Toulouse dans le cadre de la présentation orale scientifique en anglais. En effet, ces derniers éprouvent toujours des difficultés à progresser dans l'apprentissage de cette pratique, malgré leurs précédentes expériences. Un questionnaire distribué par l'enseignante au début des cours le confirme. Ils semblent avoir acquis peu de stratégies et découvrir cette tâche chaque année. Il est vrai que le niveau de ces étudiants se situe entre A1 et A2 et que ce n'est pas ce qu'ils préfèrent faire (Décuré, 2000) pour des raisons diverses (psychologiques entre autres). Cette activité ne présente pas seulement des problèmes de langue à savoir d'ordre phrastique (phonologie, lexique, grammaire) mais aussi rhétorique (argumentation), pragmatique (gestion de l'interaction, réalisation d'actes de parole), textuel (cohérence, cohésion) et méthodologique (organisation, élaboration des diapositives). Outre son intérêt pour l'avenir professionnel des étudiants, elle fait partie de l'évaluation qui est sous forme de contrôle continu.

La problématique de cet article est de montrer comment les étudiants ont progressé dans la pratique de la présentation orale au 2^{ème} semestre après avoir été guidés au 1^{er} semestre et comment l'autonomie d'apprentissage s'est manifestée. Après avoir situé le contexte théorique (tâche, autonomie) et le cadre de l'étude (public, organisation), nous discuterons des résultats obtenus aux 1^{er} et 2^{ème} semestres. Nous examinerons la progression des étudiants. Nous analyserons également la perception du travail par les étudiants et l'enseignante. Puis nous proposerons une optimisation du dispositif pour qu'ils s'acheminent vers l'autonomie avec l'aide de l'enseignante sans rejeter l'ingérence pédagogique et pour ne pas les laisser commettre trop d'erreurs méthodologiques.

I CADRE THEORIQUE

1. Précédentes études

Grosbois s'est intéressée à l'évaluation de la production orale en anglais auprès d'un public de futurs enseignants car « (elle) s'avère être une compétence clé de l'exercice de leur profession » (2010 : 86). Narcy-Combes a travaillé sur l'exposé oral (2005) et sur la Communication Scientifique Orale en Anglais (CSOA- 2010) auprès d'étudiants LANSAD dans un dispositif en semi présentiel. D'autres études sur la production orale concernent le phénomène de nativisation (Grosbois, 2009 ; Narcy-Combes, 2010). L'aspect psychologique des étudiants a été examiné par Décuré (2000) qui a analysé les attitudes de ces derniers face aux activités d'expression orale pour comprendre la nature des blocages constatés chez beaucoup d'entre eux lors de ces activités. La notion d'autonomie d'apprentissage a surtout

été analysée dans des dispositifs hybrides ou des formations en ligne. Il existe peu de littérature sur le sujet qui porte sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre de la présentation orale dans un cours d'anglais LANSAD-science en présentiel. Selon Candas (2009), la manière dont l'apprenant autonome construit progressivement son autonomie a été peu étudiée. Dans ces conditions, comment savoir sur quels principes élaborer un dispositif dont l'objectif est de stimuler des processus mal connus ? Il est aujourd'hui établi que ces processus doivent être développés naturellement par l'apprenant ; toute tentative d'apprentissage par reproduction d'une conduite autonome est inefficace.

2. L'étude actuelle

2.1. Présentation orale

La présentation orale est considérée comme une macro-tâche qui correspond à un projet d'apprentissage global au cours duquel les étudiants sont amenés à traiter de l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral (Guichon, 2006 : 54). Elle a déjà été pratiquée dans le secondaire sous forme d'exposé oral et en L1/L2. Une des grandes difficultés de cette activité est de concrétiser l'objectif communicationnel assigné à l'apprentissage de l'anglais dans les limites de ce qu'impose le cadre institutionnel (effectifs, durée des cours, volumes horaires).

L'évaluation de cette tâche se fera, d'une part, sur la base de réalisation de tâches, et, d'autre part, sur un axe linguistique et pragmatique. Ce positionnement prend appui sur Bachman (1990) pour qui l'utilisation de la langue, révélée dans les interactions, ne se limite pas au code linguistique mais intègre la dimension pragmatique, composant essentiel de la compétence.

2.2. Autonomie

Peu d'auteurs dans le domaine de l'éducation ont défini la notion d'autonomie (Albero 2000 ; Linard 2003). Elle sera spécifiée ici à la lumière de certains travaux.

Tout d'abord, il est intéressant de connaître la représentation de l'autonomie par les apprenants. L'expression qui revient fréquemment dans les questionnaires distribués aux étudiants est « travailler seul ». L'idée d'autonomie ne doit pas être confondue avec celle d'étude isolée : il ne s'agit pas seulement de capacité à étudier seul (Baisnée, 2008). Selon Portine (2008 : 75), les deux principales erreurs de la réponse des étudiants (« l'autonomie, c'est travailler seul ») sont :

- l'autonomie est considérée comme individuelle alors qu'elle est un rapport (complexe) étudiant/enseignante,
- l'autonomie s'acquiert par un saut qualitatif brutal, alors qu'il s'agit d'un processus en spirale.

Les étudiants croient savoir être autonomes mais en réalité ils ne le sont pas. Si certains le sont dans la vie quotidienne, cela ne veut pas dire qu'ils le seront dans leur apprentissage. Ellis (1994 : 8) définit « l'autonomie de l'apprenant en termes de

comportement potentiel : celui-ci a le pouvoir de prendre des décisions concernant son propre apprentissage, mais pas forcément à chaque occasion. Cette conception reconnaît que les individus peuvent faire preuve de différents degrés d'autonomie à des moments différents et pour des raisons différentes ». L'autonomie n'est pas une capacité innée et ne peut être imposée à l'étudiant, c'est la mission de l'enseignante de le mener sur cette voie. En revanche, l'autonomie cognitive est bien de la responsabilité de l'étudiant et elle n'implique pas l'indépendance sociale. Le concept d'interdépendance est un concept clé en ce qui concerne l'autonomie. En effet, l'autonomie ici est considérée non pas dans sa version individuelle mais dans sa version sociale (en référence à la théorie de Vygotsky) qui met l'accent non pas sur l'indépendance de l'apprenant mais l'interdépendance de toute situation d'apprentissage. L'autonomie, selon la perspective de l'étudiant (Martinez, 2001), est à considérer dans le sens où l'autonomisation passe par une prise de conscience et une connaissance des processus qui sous-tendent l'apprentissage, sans quoi l'apprenant serait incapable de faire des choix raisonnés concernant son apprentissage.

L'autonomie est ici définie « comme une approche éducative qui, selon Boud (1988 : 17, 28-29), [...] permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignante à un état d'indépendance et d'interdépendance [...]

Dans une démarche ayant pour but de s'appuyer sur la responsabilité de l'étudiant et de la développer, il convient de travailler en amont sur la présentation orale en leur fournissant un dispositif. Comme le précise Little (2002), l'autonomie de l'apprenant est d'autant plus essentielle que “(it) solves the problem of learner motivation : autonomous learners draw on their intrinsic motivation when they accept responsibility for their own learning and commit themselves to develop the skills of reflective self-management in learning, and success in learning strengthens their intrinsic motivation”.

2.3. Hypothèse

D'après Rivens Mompean & Eisenbeis (2009), certaines formes de guidage peuvent favoriser l'autonomie. Les auteurs concluent que le guidage en amont apparaît comme la forme de guidage qui serait la plus autonomisante et que l'autonomie langagière¹ et l'autonomie d'apprentissage semblent conduire vers une autonomie générale : liberté, confiance en soi, gestion du stress. En intégrant la présentation orale dans un parcours guidé en présentiel au 1^{er} semestre et en

¹ Différentes formes d'autonomie (autonomie générale, langagière et d'apprentissage, redéfinies par Germain & Netten, 2004) apparaissent.

donnant une méthodologie aux étudiants, nous avons supposé qu'ils seraient davantage susceptibles au 2^{ème} semestre de s'approprier ce qui été vu selon le fonctionnement de chacun, c'est-à-dire, se donner les moyens de son autonomie (Holec, 1990).

II CADRE METHODOLOGIQUE

Après avoir donné aux étudiants un modèle de présentation orale au 1^{er} semestre, comment y réagiront-ils au 2^{ème} semestre lorsqu'un espace de liberté leur est offert afin de réussir leur présentation et de progresser ? Quelles sont les manifestations de leur autonomie individuelle d'apprentissage dans le cas de cette activité ?

1. Etudiants L3 IUP

L'étude porte sur un groupe de L3 de l'IUP de l'UPS en Systèmes Informatiques (SI) qui comprend 17 étudiants. Ils sont en majorité issus de la voie IUP SI (12/17). Ces étudiants ont tous choisi cette voie par goût. Ils sont de bonne volonté et d'un niveau en anglais entre A1 et A2. Généralement les étudiants LANSAD-sciences qui préparent des diplômes scientifiques (sauf médecine) sont peu motivés par l'apprentissage de l'anglais. D'autre part, la visée de l'enseignement oral et écrit est professionnalisante. Il s'agit de donner aux étudiants les moyens d'apprendre en faisant quelque chose qui leur paraît utile et à but professionnel, ils accompliront des tâches réalistes (Narcy-Combes, 2005).

2. Médiation

Si les étudiants sont laissés seuls tout le long de l'élaboration de la présentation orale, il y aura peu de progrès perceptibles. Une approche différente de cette tâche est nécessaire. Une relation de médiation entre l'enseignante et les étudiants est alors instaurée du fait que leurs perceptions sont conditionnées. Ces derniers ne sont pas toujours en mesure d'observer justement ce à quoi ils sont confrontés. Ils ne peuvent pas toujours repérer par eux-même le décalage entre leur interprétation des données nouvelles d'autres individus, ni entre leurs actes et le sens que ceux-ci produisent sur d'autres individus (Channouf, 2004). Il est nécessaire de leur donner une méthodologie et un cadre pour les aider dans cette activité.

3. Etapes

La présentation orale a été mise en place sur deux semestres car à l'IUP, les cours d'anglais sont de 48 heures/an. Tout d'abord, la macro-tâche a été fragmentée en différentes étapes pour montrer aux étudiants l'importance de chacune. Une macro-tâche, telle que la présentation orale, « [...] amalgame un ensemble d'opérations subalternes plus ou moins identifiables par l'apprenant, mais que ce dernier se trouve obligé d'effectuer pour mener la tâche principale à son terme »

(Guichon, 2006 : 79). En effet, lorsqu'elle est prise dans sa globalité, les étudiants éprouvent des difficultés pour en reconstruire les étapes afin d'aboutir à une communication cohérente et argumentée. Il convient donc de mettre en place des stratégies d'apprentissage afin de mener à bien ce travail.

Différentes étapes ont été organisées sur les deux semestres :

1er semestre : un parcours guidé sur l'élaboration de la présentation orale – guidage. Le travail s'effectue en cours avec le binôme qui peut solliciter l'enseignante. Le groupe finit sa tâche hors du cours et la rend en vue d'être évalué. Lors des 12 séances en présentiel, des travaux en ateliers de deux ou trois étudiants ont été constitués. Ainsi, tous les étudiants ont pu travailler à leur rythme, avoir un suivi individuel et accroître le nombre d'heures d'anglais nécessaires à l'accomplissement de la tâche.

2ème semestre : autonomie dans la gestion de la présentation orale, du titre à l'exposition du sujet devant le groupe. Ils étaient libres de rendre ce qu'ils souhaitaient quand ils le voulaient. La seule étape obligatoire était leur passage à une date donnée.

4. Mesures

Dans cette recherche-action, l'observateur a été intégré dans son observation (Morin, 1977) car l'affectif explique la cognition comme le confirment des auteurs tels que Damasio (1995) ou Buser (1999). En effet, la spécificité du domaine impose, comme les autres sciences humaines, un croisement des approches (triangulation : quantitatif, qualitatif, observation, cf. Juan, 1999). En ce qui concerne la validation des hypothèses, selon Develay (2001), entre autres, la validation sociale est le meilleur garant de l'action. Néanmoins, Channouf (2004) rappelle la difficulté qu'il y a à s'appuyer sur les représentations des individus, et donc sur leur satisfaction, pour évaluer une action, dans la mesure où des influences inconscientes altèrent la prise de conscience des émotions que les individus ressentent. La triangulation des méthodologies de recueil de données est le moyen le plus efficace d'assurer la cohérence des mesures d'attitude.

Afin de tester l'hypothèse, des mesures qualitatives avec des questionnaires de satisfaction distribués aux étudiants², des observations par l'enseignante, les évaluations des présentations orales, des travaux écrits, et des mesures quantitatives faisant figurer le nombre de travaux rendus et les présences ont été effectuées.

² 4ème séance du 1^o semestre, le questionnaire-bilan de fin de 1er semestre, le questionnaire de fin de 2ème semestre.

III RESULTATS ET INTERPRETATION – 1^{ER} SEMESTRE

Au cours de la 1^{ère} séance, la présentation orale et ses diverses étapes ont été introduites et les dates de remise des travaux ont été données. La macro-tâche a été fragmentée en plusieurs parties qui ont été travaillées en ateliers : problématique et plan, introduction/conclusion, prononciation des mots clés, rédaction du développement, notes pour l'oral, diapositives, attitude et communication, discussion sur les questions susceptibles d'être posées et réponses possibles. Du travail à la maison était prévu pour chaque séance (voir Annexe 1).

1. Progrès en fin de 1^{er} semestre

Le suivi des étudiants comporte celui de l'évaluation des tâches, mais il inclut aussi la mesure de leur satisfaction qui constitue le retour des étudiants sur le scénario du cours proposé. En leur demandant leur opinion sur le dispositif et la macro-tâche par des questionnaires, des devoirs écrits ou des discussions en classe, les étudiants seront amenés à réfléchir sur leur propre manière de travailler. C'est une première étape dans la responsabilisation de l'étudiant.

D'après le questionnaire-bilan de fin de 1^{er} semestre³, 11 étudiants sur 17 affirment avoir fait des progrès en prononciation ou avoir découvert cet aspect. 12 disent avoir acquis de meilleures bases grammaticales. 5 étudiants parlent de l'organisation/préparation de la présentation orale : ils ont appris à répartir la présentation sur plusieurs semaines et trouvent intéressant de l'avoir préparée en classe. Un étudiant reconnaît être plus à l'aise à l'oral, un autre dit avoir appris à s'exprimer oralement. La majorité des étudiants estiment avoir progressé dans les divers savoirs (grammaire, phonologie, lexicque). Ils sont seulement quelques-uns à avoir acquis une/des stratégie(s) d'apprentissage. Les diverses étapes proposées pour élaborer la présentation orale en cours leur ont permis de réfléchir à des aspects auxquels ils ne pensaient pas en travaillant à deux en dehors du cours. D'après les rédactions en anglais du test final du 1^{er} semestre, on remarque que les étudiants ont retenu certaines étapes données par l'enseignante et en ont créé d'autres. Ils ont tous réparti le travail entre les binômes pour plus d'efficacité. 6 étudiants se sont entraînés oralement à deux, 3 avec d'autres personnes (amis, famille). Plus de la moitié a travaillé en binôme sur la présentation générale de certaines parties. Quelques-uns ont travaillé sur les mots clés et la phonologie. Certains avaient des stratégies personnelles : écrire plusieurs fois la présentation, s'entraîner une fois pour voir ce qu'ils diront et y retravailler séparément ou corriger les erreurs orales et écrites (diapositives). En rédigeant un sur la présentation orale (test final), ils ont pris conscience de certains aspects de la

³ A la première question « Quels(s) bénéfices avez-vous tiré des enseignements sur la méthodologie de la présentation orale ? Quelle(s) amélioration(s) proposez-vous ? ».

macro-tâche comme cet étudiant qui s'est rendu compte de la difficulté de présenter un sujet à d'autres tout en connaissant sa partie parfaitement.

Le dispositif a fonctionné et a donné satisfaction aux étudiants, alors que le travail était plus conséquent que d'habitude.

2. Indicateurs d'autonomie - 1^{er} semestre

Comme la notion d'autonomie est multidimensionnelle, il convient de choisir des indicateurs ou des indices permettant de mesurer le degré d'autonomie des étudiants (Baisnée, 2008). Les deux premiers indicateurs ont été examinés. L'indicateur 3 ne figurera pas ici car c'est un apprentissage guidé. Les étudiants n'ont pas été interrogés sur l'indicateur 4.

1. la motivation des étudiants et la responsabilité (corollaire de la motivation et rajouté par l'auteur),
2. les capacités métacognitives (a. connaissance des stratégies et connaissance de soi, b. autorégulation),
3. l'indépendance vis-à-vis de l'enseignant
4. les croyances épistémiques⁴.

2.1. Motivation des étudiants

2.1.1. *Motivation de départ*

Les étudiants se sentent impliqués dans la tâche comme l'indique le bilan du questionnaire de satisfaction de la 4^{ème} séance du 1^{er} semestre, même si initialement ils sont parfois déroutés et même si certains n'ont pas de bonnes réactions car leur manière de faire est modifiée. Ils sont tous motivés au début par cette activité en raison du déroulement annoncé dans un cadre collaboratif entre l'enseignante et les étudiants. Cette motivation est corroborée par leur quasi présence à chaque séance. Trois étudiants ont été absents une fois sans véritable motif (GS, GHM, ML⁵). Seul un étudiant a été absent 4 fois (maladie).

2.1.2. *Responsabilisation*

Certains dysfonctionnements sont apparus au sein des binômes. Parfois ce n'était pas le choix de l'étudiant. ML et GS ne souhaitaient pas forcément travailler ensemble mais comme ils n'ont pas cherché d'autres camarades lors de la mise en place des binômes, ils se sont retrouvés ensemble. Dans le binôme GH/JD, le premier n'avait pas beaucoup de temps pour travailler sur cette tâche à deux. Quant au groupe AV/ED, ce dernier n'était pas toujours présent aux cours et donc AV

⁴ C'est-à-dire les croyances que les étudiants ont acquises sur l'apprentissage de l'anglais et l'apprentissage en général et qui affectent la façon dont ils se voient comme apprenants.

⁵ Ils seront mentionnés par la première lettre de leur nom et prénom.

devait travailler seul, ce qui n'a pas constitué un travail d'équipe. JG/NV a eu des difficultés car ils n'étaient pas du même niveau, donc le plus faible s'est retrouvé à suivre son camarade. Ces étudiants n'étaient pas suffisamment responsables car dans la vie active, on ne choisit pas toujours son partenaire de travail. La mauvaise gestion du travail de groupe a constitué un frein dans la préparation de la présentation orale et dans sa réussite.

2.2. Capacités métacognitives

2.2.1. *Autorégulation des connaissances*

Idéalement, l'apprenant autonome est celui qui détermine lui-même son parcours : il définit les objectifs et contenus, choisit les méthodes et techniques adaptées et s'auto-évalue le long du processus d'apprentissage. Or, il y a certaines contraintes. Comme Rivens Mompean & Eisenbeis (2009), les étudiants travaillent en coopération avec l'enseignante, ils définissent leurs objectifs d'acquisition, déterminent les contenus des activités d'apprentissage, organisent leur travail mais à la différence de Rivens Mompean & Eisenbeis, c'est l'enseignante, et non les étudiants et elle-même, qui se charge de l'élaboration des étapes, des dates de remise des travaux d'étape, de l'évaluation et de la gestion de l'apprentissage. Il y a eu peu de négociation. Ils ont choisi le sujet et la problématique.

Cette planification a peut-être posé un problème concernant l'autonomie des étudiants. Était-ce de l'ingérence pour certains ? La personnalité un peu extravertie de 5 étudiants - GS, AV, NV, ML et ED – s'est manifestée. Certains ont eu du mal à se plier à une organisation planifiée par l'enseignante, soit parce que l'étudiant estimait être assez autonome (AV), soit parce qu'ils étaient contraints de travailler (ML, GS). En effet, 3 étudiants ont dit que cela ne leur avait rien apporté. Ils critiquaient sans rien proposer. Or, leur présentation orale n'a pas évolué. Il est nécessaire que l'étudiant veuille bien suivre l'organisation et la méthodologie au départ, pour être sûr que tout le monde acquière les bases appropriées à l'activité. Si ce n'est pas le cas, ce n'est plus du ressort de l'enseignante. D'ailleurs, ces étudiants avaient des personnalités plus fortes que les autres dans le groupe. Nous abordons ici le domaine du psycho-affectif, du relationnel, peut-être même entrons nous dans une relation de pouvoir, ce qui n'est bien entendu pas ce que l'enseignante souhaitait. Les relations sociales sont-elles forcément et inévitablement des relations de pouvoir, ou de « rapport de forces » (Foucault, 1976) ? « Là où il y a un pouvoir, il y a une résistance » (Foucault, 1976, p125). La manifestation d'une résistance prouve qu'il existe chez les individus une capacité d'action relativement autonome dans certains domaines de la vie sociale.

2.2.2. *Croyances des étudiants*

Les 'croyances' des étudiants, qui relèvent de la connaissance de soi, sur leur propre performance est un autre facteur important dans la réussite de cette macro-

tâche. En effet, s'ils réussissent cette activité cela leur permet de construire une croyance d'efficacité personnelle. Ainsi ils pourront progresser et l'année suivante être plus performant dans cette activité à nouveau proposée. De plus, s'ils ont la capacité à avoir une réflexion et une analyse sur ce qu'ils font, comme ce fut le cas, ils réussiront d'autant mieux. Les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs des comportements (Bandura, 1986). Le sentiment d'efficacité personnelle⁶ (SEP) renvoie « aux jugements que les personnes font à propos de leur capacité à organiser et réaliser des ensembles d'actions requises pour atteindre des types de performances attendus » (Bandura, 1986 : 391), mais aussi aux croyances à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie (Wood et Bandura, 1989). Ces croyances constituent le mécanisme le plus central et le plus général de la gestion de soi (*personal agency*).

IV RESULTATS ET INTERPRETATION – 2^{EME} SEMESTRE

Les étudiants ont préparé et fait leur présentation orale sans binôme et hors des cours au 2^{ème} semestre. Tout d'abord, nous examinerons la progression dans cette tâche sur les deux semestres selon l'enseignante et selon la perception des étudiants.

1. Evolution entre les présentations du 1^{er} et du 2^{ème} semestre

1.1. Côté enseignante

L'enseignante a évalué les prestations orales des étudiants suivant cinq critères : argumentation/présentation, communication, phonologie, lexique, grammaire. On constate que les étudiants ont pris conscience qu'il fallait chercher les mots de vocabulaire dans le dictionnaire tant pour vérifier l'orthographe et le sens que pour s'assurer de leur existence. Ils ont également prêté attention à la prononciation des mots clés et à certains points de grammaire qui ont été abordés (passif, noms composés). Ils ont soigné les diapositives et la rédaction des introductions et des conclusions. Ils ont aussi amélioré l'élaboration de la problématique et l'articulation du plan et ont rédigé des transitions. En revanche, l'aspect communicationnel tant sur la manière de se comporter que de répondre aux questions posées et d'utiliser correctement les règles de phonologie était plus difficile à maîtriser en peu de temps, c'est pourquoi les progrès n'ont pas été perceptibles chez tous et sont restés, pour certains, au niveau de la prise de conscience. Narcy-Combes (2005) signale que les problèmes d'apprentissage des étudiants concernant l'exposé oral relèvent de l'accent et de l'intonation, du besoin de passer des notes et/ou de bien les gérer afin de les transformer en outil d'apprentissage et de la nativisation phonologique.

⁶ Qui est différent de l'estime de soi, ce sont deux construits théoriques distincts.

9 étudiants ont fait des progrès entre la 1^{ère} et 2^{ème} présentation orale (notes entre 8.5 et 13.5/20) avec des variations allant de 0.5 à 2. Un seul étudiant est resté constant. On distingue deux groupes :

- ceux qui ont progressé. Ces étudiants ont fait des efforts en matière de communication/phonologie, les notes se situant entre 8.5 et 12,
- ceux dont les notes ont diminué. Ce sont souvent les étudiants qui avaient de bonnes notes au 1^{er} semestre, entre 13 et 15, et qui n'ont pas su s'améliorer. BJ s'était beaucoup investi au 1^{er} semestre mais n'a pas continué au 2^{ème} semestre car cela représentait beaucoup de travail. Il faut noter que l'enseignante l'avait beaucoup encouragé. Un autre étudiant avait subi l'influence positive de son binôme au 1^{er} semestre.

Le point épineux dans la répétition de cette activité est de motiver les étudiants qui ont eu une bonne note au 1^{er} semestre afin qu'ils progressent. Souvent, ils se satisfont d'une note et ne voient pas comment progresser ou ne suivent pas les conseils indiqués dans la fiche individuelle, cela relève de la responsabilité de l'étudiant. Il est souvent plus facile de faire progresser un étudiant qui a eu une note très moyenne, car cette dernière constitue la motivation. Généralement les étudiants ont une motivation instrumentale et non intégrative.

1.2. Côté étudiants

1.2.1. Satisfaction

Tout d'abord, il est important que les étudiants soient satisfaits du déroulement de la macro-tâche et de l'organisation du cours au 2^{ème} semestre pour qu'il y ait progrès : 10 étudiants (et 4 sans avis) étaient satisfaits. Les trois autres étudiants ont suggéré :

- de ne pas faire de présentation orale mais plutôt des interactions orales en binôme. On se demande si cet étudiant souhaitait en faire le moins possible ou avait un réel désir de communication orale,
- d'appliquer les techniques apportées au 1^{er} semestre, ce qui est curieux car c'est ce qu'il fallait faire,
- de passer plus de temps sur la méthodologie de la recherche d'informations et sur l'entraînement à l'oral. Ce sont des idées intéressantes à mettre en oeuvre au 1^{er} semestre si les conditions matérielles l'autorisent.

Un grand nombre des étudiants (entre 17 et 11) étaient satisfaits de leur prestation orale dans les aspects suivants : choix du sujet, diapositives, argumentation, plan, problématique, communication. Le choix du sujet a obtenu un score de 17 sur 17 et les diapositives de 16/17.

	TS	S	PS	I	I + PI
Choix du sujet	9	8			
Problématique	5	7	4	1	
Plan	5	9	3		
Argumentation	2	12	3		
Communication	2	9	5	1	6
Diapositives	7	9		1	
Phonologie	2	4	7	4	11
Répondre aux questions	1	7	6	3	9

TS : très satisfait S : satisfait PS : peu satisfait I : insatisfait

Ils étaient tous satisfaits au moins sur trois aspects. En revanche, 11 étudiants étaient peu satisfaits et/ou insatisfaits de la phonologie, 9 de leur manière de répondre aux questions, ce qui correspond à ce que l'enseignante avait remarqué et 6 de la communication. On remarque que 11 étudiants étaient très satisfaits/satisfaits⁷ de l'aspect communicationnel, ce qui est curieux. Les étudiants ne se voient pas ou se satisfont de peu, ou n'ont pas une représentation correcte d'une bonne communication car on sait qu'ils ne sont pas toujours satisfaits. Il est nécessaire qu'ils se rendent compte qu'il y a certains points à améliorer. L'ennuyeux, c'est quand ce sont toujours ces aspects qui posent problèmes. Il convient de trouver des solutions pour/avec les étudiants.

Une question se pose : avant même de faire ou de préparer la présentation orale, certains étudiants n'auraient-ils pas un sentiment négatif, ce qui constituerait un frein à leur progression ? Ils se conditionneraient alors à « ne pas réussir », ce qui relève de leur croyance.

1.2.2. Perception de la progression

Il est à préciser que les étudiants n'ont pas connaissance de leur note de présentation orale après leur passage, seulement des remarques. Si les étudiants ont une croyance positive de leur progrès, cela affectera positivement la façon dont ils se voient comme apprenants. D'après le questionnaire de satisfaction du 2ème semestre, 12 étudiants pensent avoir fait des progrès par rapport à la présentation du

⁷ Données ne figurant pas dans l'article.

1er semestre. 5 étudiants sont insatisfaits ou peu satisfaits de leur progrès. En fait, cela dépend des exigences de chacun, de la personnalité des étudiants, de leur SEP. 3 des étudiants peu satisfaits ont vu leur note augmenter pour la seconde présentation alors que 7 étudiants satisfaits ont eu leur note diminuée (de 0.5 à 2.5 points). Dans le second cas, cela pose problème car les étudiants peuvent se sentir découragés étant donné qu'ils pensaient avoir fourni les efforts nécessaires pour progresser. Il est nécessaire alors d'expliquer aux étudiants les causes de leur baisse et de voir avec eux comment ils analysent la situation.

Le tableau ci-dessous indique dans quel aspect les étudiants estiment avoir fait des progrès. Pour certains, ce sont des difficultés liées à la langue, pour d'autres ce sont des difficultés métacognitives (autorégulation) comme gérer une tâche, communiquer qui est d'autant plus compliqué en raison de la L2.

Phonologie	Lexique	Problématique, structure	Autonomie	Meilleure préparation, plus de temps pour s'entraîner, méthodologie	Communication, moins de stress
5	5	2	4	6	7

Nous discuterons de certains aspects de la préparation de la présentation orale qui ont été retenus par les étudiants et nous verrons comment ils ont géré leur autonomie.

2. Aspects retenus

Les aspects infra ont été considérés par les étudiants lors de l'élaboration et sont examinés par rapport aux indicateurs mentionnés par Baisnée (2008).

2.1. Collaboration avec l'enseignante

10 étudiants ont eu recours à l'enseignante. Ceux qui ne l'ont pas sollicitée se situent dans deux catégories :

1/ 4 étudiants (VA, LM, SG, DE) qui dès le 1^{er} semestre avaient des réticences à se plier à l'organisation car ils estimaient savoir faire,

2/ deux étudiants (BJ, GD) qui avaient un niveau très moyen et un étudiant (EP) de bon niveau qui était sans doute suffisamment autonome.

Ils ont tous proposé d'eux-mêmes une problématique à l'enseignante afin de savoir s'ils étaient sur la bonne voie, certains ont ajouté le plan, un ou deux étudiants ont envoyé les diapositives pour avoir son avis et deux étudiants lui ont soumis la présentation orale en entier. En général, la problématique lui était

proposée en avance, soit un à deux mois avant le passage. 6 étudiants l'ont fait un ou deux jours avant leur passage. 4 étudiants n'ont pas contacté l'enseignante (PE, GS, KG, JD). Aucun étudiant n'a demandé qu'un peu de temps soit consacré en cours à la présentation orale.

2.2. Stratégie cognitive

Les étudiants avaient comme consigne de s'entraîner oralement avec d'autres camarades avant leur passage tant pour voir s'ils respectaient la durée requise que pour acquérir une fluidité du discours s'ils avaient des notes. L'enseignante avait souligné que cet aspect était capital dans la communication. Ils se sont tous entraînés seuls en raison de la difficulté à s'organiser. Voici les fréquences de répétition⁸ : 13 étudiants ont répété de 10 jours à une semaine avant la semaine du passage, de 1 à 5 fois, 3 étudiants ont répété la veille ou/et l'avant veille et/ou le matin même. 1 seul étudiant n'a pas répété. Ces résultats sont plutôt encourageants par rapport au 1^{er} semestre. Il est à noter que l'on ne connaît pas les conditions de réalisation. Par la suite, il s'agirait de voir l'influence de cet entraînement sur leur prestation orale finale (qui n'a pas été étudiée précisément ici).

3. Aspects à travailler

Dans les synthèses écrites par les étudiants sur les présentations orales (2^{ème} semestre), on remarque que plus de la moitié des étudiants a mis l'accent sur l'importance d'élaborer des diapositives avec attention – contenu et conception – afin de comprendre le sujet exposé. Ils s'en sont rendu compte après leur passage suite aux commentaires de l'enseignante et des camarades. Or, ce n'était pas un aspect qu'ils avaient choisi de travailler en collaboration avec l'enseignante et/ou un camarade. En effet, de bons Power point se révèlent indispensables pour réussir une présentation orale à défaut de comprendre le message oral. La moitié des étudiants a compris que cela représentait un travail conséquent avec de multiples étapes. Ils ont admis que cette macro-tâche leur offrait la possibilité non seulement de développer leur expression orale, mais aussi leur compréhension orale d'où le nécessaire effort à faire en phonologie, aspect fondamental pour comprendre un message. Ils ont constaté qu'ils avaient eu l'occasion de mettre en pratique leurs savoir-faire et savoirs langagiers et que chacun avait progressé à son rythme.

V DISCUSSION SUR LE PROCESSUS D'AUTONOMISATION

Tout d'abord, il convient d'examiner la vision de l'autonomie des étudiants par ces derniers et par l'enseignante après cette expérience. Ensuite, nous discuterons les aspects du développement de l'autonomie d'apprentissage qui sont apparus. Pour finir, si un/des changement(s) s'est/se sont produit(s), nous l'/les identifierons.

⁸ Les propos sur leur fréquence de répétition ont été recueillis oralement après le passage de la présentation orale devant toute la classe.

1. La question de l'autonomie

Les 17 étudiants estiment avoir eu suffisamment d'autonomie. Selon les étudiants, cette manière de travailler leur a permis de gérer leur temps/organisation comme ils désiraient, d'éviter les conflits, de travailler à leur rythme, de choisir la problématique seuls, d'avoir une liberté du choix des informations, de pouvoir gérer l'oral à leur façon, d'avoir une meilleure méthodologie de travail, de travailler dans le calme. Cependant, 4 étudiants n'ont visiblement pas réalisé ce qu'implique le travail en autonomie. Ils auraient préféré être un peu guidés, avoir un suivi de leur présentation, avoir la même autonomie mais en binôme (motivation, échange). Ils auraient pu collaborer avec l'enseignante ou/et un camarade. 5 étudiants étaient sans avis, on peut supposer que cette notion reste difficile à cerner d'où leur absence de commentaires et 2 autres ont répété être satisfaits sans dire ce que cela leur avait apporté.

On remarque toute la complexité de la mise en place de ce processus à travers la réflexion d'un étudiant : il est évident que l'on est plus libre mais que cela requiert une bonne maîtrise de l'organisation, ce qui est assez difficile : « Il faudrait forcer les échanges avec le prof ». L'étudiant a pris conscience que le travail en autonomie impliquait davantage qu'un travail seul même si sa dernière déclaration est contradictoire (forcer et échange).

2. Responsabilité et maturité

On remarque⁹ qu'un grand nombre des étudiants ne compte pas travailler l'anglais oral en l'absence de cours, malgré le travail proposé pendant les semestres et les remarques faites par les étudiants sur leurs manques et leurs besoins. Ceci confirme leur faible motivation et leur manque de maturité car il existe des moyens passifs pour « continuer à faire de l'anglais » sans que cela prenne beaucoup de temps. Ils ont essentiellement une motivation extrinsèque. Seuls 5 étudiants ont compris l'intérêt à poursuivre leur apprentissage de l'anglais et pensent faire des activités comme regarder des séries en version originale sous titrées en anglais, lire ou parler anglais avec des anglophones (sites internet).

A la fin des cours, l'enseignante a proposé aux étudiants de venir voir leur fiche d'évaluation (test écrit et autres travaux) quant ils le souhaitaient. Ces portes ouvertes sont considérées comme une séance et constituent le prolongement des 12 séances. Elles permettent de donner un sens au travail effectué en vue de ce test et de cette évaluation orale sur le court terme pour œuvrer sur le moyen/long terme. Cette séance a sa place dans l'évaluation formative (épreuves du contrôle continu). En effet, ils considèrent ces tests comme une évaluation sommative (contrôle

⁹ Dernière question du questionnaire de satisfaction du 2ème semestre.

terminal) car ils ne viennent presque jamais voir leur copie et discuter. En pratique, un seul étudiant est venu. On peut supposer que les autres ont considéré avoir compris, or le test écrit et les évaluations orales ont montré le contraire. Ici se pose le problème de la responsabilisation de l'étudiant corollaire de l'autonomisation.

3. Développer les capacités métacognitives

Dans l'aspect auto-régulation des connaissances, seule la planification a été examinée. 10 étudiants pensaient être organisés de manière satisfaisante et 3 de manière très satisfaisante pour mener à bien leur présentation orale. Seuls 4 étudiants étaient peu satisfaits. Cette perception de l'organisation permet de voir que les étudiants n'ont pas pris en compte toutes les étapes ou considérer l'importance de certains aspects comme la communication qu'ils ont oubliée dans leur organisation. Certes c'est une compétence difficile à travailler sans guide mais il leur appartenait de s'initier, ne serait-ce que par l'entraînement oral avec un camarade.

Les étudiants éprouvent toujours le besoin de travailler beaucoup en cours sur les savoirs et les savoir-faire oraux (débat, compréhension orale). Ils ont cette croyance que le stockage des connaissances leur permettra de maîtriser l'anglais et ne pensent pas à réfléchir sur leur méthode d'apprentissage ou sur les processus d'apprentissage d'une langue. Ils n'abordent jamais le fait qu'ils aimeraient que l'enseignante les aide à développer des stratégies d'apprentissage. Cela est peut-être dû au manque de temps, de prise de conscience de l'importance de ces stratégies, et aussi à un conditionnement descendant adopté dans leurs cours de sciences.

4. Prise de conscience

Certains étudiants ont estimé à la fin des séances qu'ils auraient dû davantage s'investir avec la même organisation et mettre en pratique les techniques apportées au 1^{er} semestre ou en rechercher d'autres. Ils ont compris qu'en effectuant ce travail en autonomie, il leur était permis de s'acheminer vers ce qu'on leur demanderait dans la vie professionnelle. Ils ont ainsi travaillé d'une autre façon et vu jusqu'à quel point le travail en autonomie fonctionnait. Ils se sont rendu compte au final qu'ils ne savaient pas être autonomes dans le domaine de l'apprentissage. Ils ont constaté l'écart entre « dire que l'on veut l'autonomie » et se placer dans ce contexte. Cette prise de conscience est une étape majeure dans le processus d'autonomisation.

VI OPTIMISATION DU DISPOSITIF

Selon les étudiants, pour améliorer la présentation orale en cours et/ou en dehors des cours, il aurait été utile de travailler davantage les savoirs (lexique, grammaire et phonologie) à travers des textes, les savoir-faire de compréhension orale en laboratoire de langues et avec des vidéos, de production orale avec des débats en cours et de banaliser l'anglais dans les cours de sciences. En tenant

compte des contraintes institutionnelles (les effectifs, le matériel et l'organisation), il convient de réfléchir et d'organiser avec eux cette macro-tâche :

- Leur demander ce qu'est l'autonomie pour eux, en discuter dès la 1^{ère} séance,
- Les interroger sur leur motivation, l'intérêt de cette macro-tâche,
- Réfléchir à une autre organisation que le présentiel,
- Définir avec eux le rôle de l'enseignant (tuteur),
- Spécifier avec eux la macro-tâche, les modalités (binôme ou non). Eviter de tout planifier au 1^{er} semestre et de les laisser faire au 2^{ème} semestre,
- Leur demander de fixer les dates de remise des tâches, ce qui implique une gestion individuelle dans un cours collectif,
- Eviter la notation des remises de devoir, mettre des lettres ou flèches d'implication et faire participer les étudiants en partie à la correction,
- Effectuer davantage de micro-tâches individuelles (dépend du nombre),
- Tenir un journal de bord pour faire émerger la prise de conscience : ce que j'ai appris, stratégies, difficultés, solutions,
- Prévoir des entraînements oraux en cours et hors cours, commentaires, impressions,
- Faire collaborer éventuellement les responsables scientifiques à leur présentation,
- Envisager une séance de feedback de leurs présentations orales (enseignant, étudiants).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBERO, Brigitte. (2000): *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, Paris, L'Harmattan.
- BACHMAN, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BAISNEE, Valérie. « Autonomie et langue de spécialité : enjeux et perspectives ». *Les Cahiers de l'APLIUT* - 2008, Vol. XXVII N° 2.
- BANDURA, Albert. (1986): *Social foundations of thought and action*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- BOUD, D. 1988. "Moving towards autonomy" in *Developing student autonomy in learning*, Boud, D. (dir.), 2nd edition, London, Kogan, 17-39.
- BUSER, P. (1999): *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*, Paris, Odile Jacob.
- CHANNOUF, Ahmed. (2004): *Les influences inconscientes*, Paris, Armand Colin.
- DAMASIO, Antonio R. (1995): *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- DECURE, Nicole. « Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne ». Les Après-midi de LAIRDIL 11, 2000, 33-50.

- DEVELAY, Michel. (2001): *Propos sur les sciences de l'éducation*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- ELLIS, G. (1994). "Pourquoi l'autonomie?". *Actes du 2ème colloque sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues - UPLEGESS -20-21 janvier 1994*. 8-9.
- FOUCAULT, Michel. (1976): *La volonté de savoir, Histoire de la sexualité*, tome I, Paris, Gallimard.
- GERMAIN, C. & NETTEN, J. "Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE / FLS". In *Alsic (Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication)*, 2004, vol. 7, <http://alsic.u-strasbg.fr>
- GROSBOIS, Muriel. « Réflexion autour d'un exemple d'évaluation de la production orale en Langue 2 par les tâches ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 2010 volume 7, numéro 2, 85-111.
- GROSBOIS, Muriel. « TIC, tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2 », ALSIC, 2009, volume 12.
- GUICHON, Nicolas. (2006): *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*, Paris, Ophrys.
- HOLEC, Henri. 1990. "Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ?". In *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université de Nancy 2.
- JUAN, Salvador. (1999): *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines*, Paris, PUF
- LINARD, Monique. (2003): "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie", in Brigitte ALBERO (dir. par), *Autoformation et enseignement supérieur*, Paris, Hermes Sciences/Lavoisier : 241-263.
- LITTLE, David. (2002). "The European Language Portfolio: Structure, Origins, Implementation and Challenges" *Language Teaching: 35* (pp.182–189). Cambridge University Press, England.
- MARTINEZ, Hélène. "Autonomie : une question d'interdépendance entre apprenants et enseignants". *Les langues modernes*, 2001, numéro 1.
- MORIN, Edgar. (1977): *La Méthode 1- La nature de la nature*. Paris, Seuil.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul. (2005): *Didactique des langues et TIC*. Paris, Ophrys.
- NARCY-COMBES, Jean-Paul. « Communications scientifiques orales en anglais : un exemple d'entraînement ». *Les Cahiers de l'APLIUT*, 2010, Vol. XXIX N° 3, 22-36.
- PORTINE, Henri. « L'autonomie de l'apprenant en questions ». *Alsic* 2008, Vol. 1, n°1, 73-77.

RIVENS MOMPEAN, Annick & Martine, EISENBEIS. « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? ». *Les Cahiers de l'Acedle*, 2009, volume 6, n° 1, 221-244.

WOOD, R. & BANDURA, Albert. 1989. « Social cognitive theory of organizational management ».

Academy of Management Review, 14, 361-384.

Annexe 1

Séances	<i>Contenus</i>
1	Cadre de travail : responsabilité, assiduité et implication. Modalités de contrôle. Objectifs. Méthodologie de la présentation orale. Bases de phonologie (alphabet phonétique) pour prononcer mots –clés du sujet.
2	Inscrire nom et sujet : prise de conscience du début de la préparation. Introduction orale du sujet pour évaluer la compréhensibilité du message et l'aptitude à prononcer. Commentaires des camarades. note I . Atelier : élaborer une problématique (question) et plan. note I . Comment rédiger une introduction et conclusion.
3	Commentaires individuels et bilan collectif des problématiques/plans. Phonétique des mots clés des sujets : note 2 Outil linguistique : mots de liaison.
4	Outil linguistique : mots composés. Atelier rédaction.
5	Corps+intro+conclusion : note II Méthodologie : passage de l'écrit à l'oral. Ateliers. note III Méthodologie : organiser des Power Point. Ateliers. note IV
6	Bilan collectif du corps des présentations Entraînement oral partiel en binôme. Volontaires. Remarques sur l'attitude en communication
7	Bilan collectif sur les Power Point et prise de notes Méthodologie : l'attitude en communication Brainstorming des sujets – penser à des questions pour l'orateur. note 4 . Outil linguistique : structure de la question en anglais.
8,9,10, 11	Présentations orales par 4 étudiants Bilan des présentations
12	Test écrit.

Note : note d'oral **note** : note d'écrit