



Représentations de doctorants sur la communication orale scientifique en français pour comprendre le genre

Carole Glorieux, Université de Bruxelles - Belgique

Résumé

Cette contribution scrute, dans une perspective didactique, les représentations de chercheurs novices, exprimées au travers de réponses à un questionnaire d'enquête, au sujet d'un genre discursif particulier, la communication orale aux pairs lors de colloques, en français. Cette analyse permet de comprendre comment, selon ces doctorants, s'élabore et se manifeste le genre. En effet, un support scripto-graphique semble (pré)déterminer le genre ; or, si, à leurs yeux, le diaporama (dit *PowerPoint*) compose le cœur de la communication orale scientifique, il en constitue aussi le « nœud ».

Mots-clés : genre de discours - communication orale scientifique - littératies - représentations

Abstract

This contribution examines, from a didactic perspective, the representations by novice researchers, expressed through responses to a survey questionnaire, about a particular discursive genre, oral communication to peers at conferences, in French. This analysis allows us to understand how, according to these doctoral students, this genre is developed and manifested. Indeed, a scripto-graphic support seems to (pre)determine gender ; and if, in their eyes, slideshow (called *PowerPoint*) composes the heart of scientific oral communication, it also constitutes the « knot ».

Keywords: discursive genre - oral science communication - literacies - representations

1. Introduction

Comment le doctorant novice appréhende-t-il l'épreuve de communiquer lors d'un colloque¹ ? C'est à cette question qu'entend tenter de répondre la présente contribution, qui rend compte de la deuxième² étape d'une recherche-action portant sur un genre de discours universitaire particulier : la communication orale aux pairs lors de colloques, en français - envisagée dans une perspective didactique.

Les doctorants concernés étant débutants, on se penche ici sur l'*acculturation* à un genre de discours particulier qui sera d'abord défini et caractérisé. Les champs dans lesquels s'inscrit la recherche sont ensuite précisés, et l'attention portée au français, en tant que langue de la science et langue de l'enseignement de celle-ci, est soulignée. On examine aussi et surtout les interrogations soulevées par la formation à un genre étiqueté *oral*, qui est cependant bien plus que cela car il s'agit d'« un oral saturé d'écrits ». Ainsi, cette recherche-action est animée par la prémisse selon laquelle c'est notamment le rôle central de l'écrit dans la communication orale scientifique qui constitue à la fois une difficulté pour les apprentis³ chercheurs et une clé pour le formateur (Glorieux, 2018 : 112). Particulièrement, on verra en quoi le rôle du diaporama (dit ici *PowerPoint*) dans la communication orale scientifique constitue un véritable « nœud » à démêler, un problème à élucider, une difficulté à résoudre. Afin d'étayer cette thèse, une enquête par questionnaire a d'abord⁴ été élaborée : elle visait à cerner les représentations et les pratiques des doctorants quant au genre de la communication orale scientifique, ainsi que les difficultés qu'il soulève pour ces apprentis chercheurs. L'analyse et l'étude des représentations qui émergent, via les réponses fournies par ces doctorants, favorisent la compréhension de la façon dont le genre s'élabore, ainsi que celle du genre lui-même. Elles fournissent aussi des indices quant à la manière dont ceux-ci ont intériorisé les codes et les contraintes liés aux discours scientifiques ainsi que leur rapport à l'oral et à l'écrit. En outre, ces réponses sont comparées aux caractéristiques de la communication orale scientifique dégagées lors de la première étape de la recherche.

Le propos étant principalement ancré dans le champ des littératies universitaires, nous prônons un enseignement *explicite* des genres de discours scientifiques, oraux ou écrits, en

¹ Défini ici en tant que réunion de chercheurs en nombre plus ou moins limité convoqués pour présenter l'état d'avancement de leurs recherches sur une question scientifique et ensuite diffuser les résultats de ces travaux.

² La première étape fait l'objet d'un article dans la revue *Action didactique* (Glorieux, 2018).

³ Au sens de « débutant » et sans connotation péjorative.

⁴ Dans la suite de la recherche, il est prévu de créer un deuxième corpus, composé de communications orales enregistrées lors d'un colloque et des supports scripto-graphiques (aide-mémoire et PowerPoint) qui les accompagnent.

français - on verra notamment que la communication orale scientifique peut être un « lieu d'intervention didactique » (Dupont, 2016 : 141).

2. Définition et caractérisation de l'objet de recherche

Dans un article précédent (Glorieux, 2018), une première définition et une tentative de caractérisation de la communication orale scientifique ont été construites. Il s'agit d'un genre de discours de recherche (en formation⁵) et d'un genre de discours professionnel. Plus précisément, elle peut être définie comme un genre de discours de recherche bref, multimodal, oralo-graphique, monologal, dialogique et planifié. L'oral est pratiqué dans une situation formelle, socialement reconnue et culturellement légitime - un colloque -; il offre des caractéristiques le rapprochant des genres discursifs écrits (d'après Delcambre, 2011 : 12).

Plus avant, nous avons montré qu'il s'agissait d'un oral saturé d'écrits : en effet, dans le cas de ce genre de discours, l'écrit précède et suit l'oral (en principe) mais lui est habituellement⁶ aussi concomitant :

« Le point de départ de la communication orale scientifique est constitué des notes qui sont un écrit intermédiaire, voire un texte préparatoire ou un genre discursif intermédiaire ; son point d'arrivée est - en principe, si la communication est publiée - un article scientifique, c'est-à-dire un écrit de recherche (en formation). On peut aussi considérer la communication orale scientifique en tant que genre de discours *intermédiaire*, puisqu'elle fonde l'article scientifique qui suivra mais elle est aussi un genre de discours à part entière, comme on l'a vu plus haut. La communication orale scientifique n'est pas la simple oralisation de ce qui a été prévu avant elle ou pour l'appuyer (*notes de recherche, aide-mémoire* et diapositives du *PowerPoint*). [...] Quant aux rapports noués entre discours oral et les pratiques d'écriture et/ou d'inscription simultanées (voir Bouchard et Parpette, 2012), ils relèvent de l'orolographisme⁷ : oral et écrit sont imbriqués. La circulation est permanente entre l'oral et l'écrit » (Glorieux, 2018 : 121).

On le voit, ce genre se place sur un continuum d'interactions⁸ entre oral et écrit. Particulièrement, on peut s'interroger sur le rôle et la place du PowerPoint dans la communication orale scientifique : l'exposé oral y est-il désormais marginal par rapport au PowerPoint (Glorieux, 2018 : 117) ? Des auteurs comme Desnoyers (2009), Cappeau (2017) ou encore Lefrancq et Maton (2009) ont décrié l'outil PowerPoint ; au-delà de ces critiques, en quoi cet outil a-t-il un impact sur le genre de la communication orale scientifique telle

⁵ Quand le locuteur est un doctorant.

⁶ Le locuteur peut se passer de notes et/ou de support visuel.

⁷ Voir à ce sujet les travaux de Robert Bouchard.

⁸ Au sens d'*interaction communicative* : « toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (Vion, 1992 : 17).

qu'elle se pratique aujourd'hui ? C'est ce que cette recherche tâche notamment de mettre en lumière.

Par ailleurs, la communication orale scientifique est un genre discursif non spontané, non improvisé, élaboré, contrôlé et formel mais non solennel. Sur ce dernier point, il faut noter qu'on ne relève pas de tradition pédagogique de l'enseignement de la communication orale scientifique : il ne s'agit pas d'un genre spontané mais on fait comme si son apprentissage l'était... Ou bien ce genre constitue-t-il un rite de passage académique ? Cette notion de *rite de passage* a été requalifiée par Bourdieu en *acte/rite d'institution*, défini en tant qu'acte de communication qui consacre ou légitime, de manière solennelle : il signifie à quelqu'un son identité, en lui exprimant aux yeux de tous mais aussi en lui imposant ; on notifie ainsi à quelqu'un ce qu'il est et ce qu'il a à être (1982 : 58-60). Si cette définition convient à la soutenance de thèse (notamment Hughes, 1995 : 95) voire à l'ensemble de la thèse de doctorat (Gérard, 2004), elle ne semble pas s'appliquer à la communication orale scientifique en particulier, d'autant qu'on n'y trouve ni investiture, ni assignation statutaire, ni solennité. Par contre, on pourrait peut-être considérer que les communications orales scientifiques produites dans le cadre de la thèse de doctorat sont une étape (?), une des épreuves du rite.

D'un point de vue didactique, on veut montrer en tout cas ici l'intérêt d'envisager la communication orale scientifique comme un lieu d'intervention didactique : une unité de travail pour construire des séquences qui portent sur l'oral (Dupont, 2016 : 141) et sur l'écrit scientifiques.

Par ailleurs, le genre, parce qu'il est saturé d'écrits, est aussi analysé à travers le prisme de l'écriture. On se réfère ici à la théorie de Plane et de son équipe, qui envisage l'écriture en tant que traitement de contraintes. Particulièrement, Plane considère « l'écriture comme une activité qui oblige le scripteur à gérer cinq catégories de contraintes différenciées par l'instance qui les impose et par le degré de liberté qu'elles lui laissent » (2006 : 47) : les contraintes d'ordre linguistique ; les contraintes d'ordre psycholinguistique ; celles résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose ; celles imposées par le médium de production ; et, enfin, celles imposées par le texte produit. Ce découpage nous semble particulièrement utile pour analyser un *genre discursif* fondé sur l'écrit. Les contraintes d'ordre linguistique sont « les règles qui régissent les fonctionnements syntaxiques, sémantiques, morphologiques, prosodiques ». Les contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur, quant à

elles, sont liées aux capacités de maintien et de traitement de l'information. Ces limites constituent des contraintes qui s'exercent sur l'activité du scripteur (Plane, 2006 : 48).

La catégorie des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose concerne les prescriptions ou consignes traditionnelles mais aussi celles que l'auteur décide de s'imposer à lui-même, notamment pour se plier aux règles du genre de discours qu'il a choisi. Les contraintes imposées par le médium de production consistent à considérer les médias de production comme des instruments qui influencent l'activité du scripteur (Plane, 2006 : 49). Enfin, les contraintes imposées par le texte produit, parce qu'elles dépendent de l'avancée du texte, sont évolutives et cumulatives : le texte, au fur et à mesure qu'il est produit, limite les choix possibles pour en rédiger la suite (2006 : 50). Nous nous attacherons ici particulièrement aux contraintes imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose.

3. Champs de recherche

Cette recherche s'ancre dans deux champs scientifiques encore récents dans le monde francophone : le champ des littératies universitaires⁹ et, dans un moindre mesure - la focale étant dirigée sur l'apprenant en contexte universitaire - celui des littératies professionnelles¹⁰. De manière plus étendue, elle trouve sa place dans le champ de la didactique du français langue maternelle (ou langue seconde), dans le contexte de l'enseignement supérieur universitaire. Or, le champ de recherche que constitue la didactique du français emprunte notamment au champ des Sciences du langage (Simard *et al.*, 2011 : 14) et particulièrement à celui de l'Analyse du discours (à ce sujet voir notamment Reuter, 2012) ; spécifiquement, il est question ici d'analyser des discours de savoir à l'université.

Cette recherche s'inscrit cependant plutôt dans le champ des littératies universitaires que dans celui de la « didactique du français langue maternelle à l'université » car cette dernière formule reflète une certaine ambiguïté : en effet, l'université n'envisage le *français* ni comme discipline de recherche, ni comme discipline d'enseignement (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2012 : 9). Par conséquent, et ce depuis une petite dizaine d'années, la

⁹ Il vise à « théoriser ce qui fait la spécialité ou la transversalité des pratiques d'écriture à l'université, dans les différents espaces qui constituent cette institution » (Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 : 28).

¹⁰ On peut s'interroger : l'expression littératie professionnelle recouvre-t-elle un champ scientifique ? La question ne semble pas faire débat chez les chercheurs : la littératie est généralement appréhendée, au mieux, en tant que concept utile pour comprendre les écrits au travail. Néanmoins, en miroir du champ des littératies universitaires - lui aussi en construction mais bien attesté, celui-là - et au vu du nombre croissant de recherches s'étant donné pour cadre la littératie au travail, on peut défendre l'idée qu'il existe bien un champ des littératies professionnelles, toujours balbutiant, à définir et à circonscrire (Glorieux, 2016 : 49-50).

désignation « didactique du français langue maternelle à l'université » semble avoir été remplacée (ou déplacée ?) via le champ des littératies universitaires (voir notamment Reuter, 2012). Pourrait-on néanmoins imaginer, en tant que « didactique d'une discipline universitaire » (Reuter, 2012 : 171), l'appellation « didactique du français scientifique » pour cerner le champ qui nous occupe ? En effet, la dénomination « littératies universitaires » s'avère souvent peu transparente pour les non-initiés, d'une part, et, d'autre part, le concept de littératie renvoie avant tout et surtout à l'écrit¹¹ - or, la communication scientifique envisagée ici est un genre oral.

Par ailleurs, la mise en évidence de la langue-culture (le français ici en l'occurrence) comme vecteur du discours scientifique et comme langue d'enseignement de la science nous semble une cause à soutenir. En effet, l'anglais semblant s'être imposé en tant que *lingua franca* dans le monde scientifique (Fløttum, 2009 : 58), de nombreuses recherches alarmistes (Hamel, 2013) présentent désormais l'anglais comme seule langue de la science et d'aucuns se fendent de plaidoyers brulants en faveur du français (Frath s'en est fait le champion, notamment 2014). À ce sujet, Hamel développe un point de vue plus subtil et argue que

« le monolinguisme intellectuel exclut le chercheur de l'expérience fondamentale de connaître et de s'approprier d'autres modèles et perspectives scientifiques, forgés dans d'autres langues et cultures, et de pouvoir les confronter avec les siens. Découvrir l'étrangeté d'une pensée en langue étrangère constitue une expérience herméneutique fondamentale, étant donné qu'une telle rencontre peut déclencher un processus qui contribue à augmenter l'incertitude positive et à remettre en cause les convictions propres pour construire ainsi une barrière contre l'ethnocentrisme dans la pensée scientifique » (2013 : 62).

Il propose ainsi une stratégie *plurilingue* du champ des sciences et de l'enseignement universitaire, qui repose, d'une part, sur le renforcement du français comme langue scientifique dans tous les domaines de la production et de la diffusion scientifique (nationale et internationale), ainsi que dans l'enseignement supérieur, mais aussi, d'autre part, sur l'amélioration significative de l'enseignement spécialisé de l'anglais et des autres langues (Hamel, 2013 : 64-65).

Cependant, cette dénomination potentielle - « didactique du français scientifique » - pose véritablement question car elle impliquerait alors de considérer le français

¹¹ On peut définir la littératie « comme l'appropriation des pratiques de lecture et d'écriture dans un contexte donné ou, plus globalement, comme le rapport à l'écrit de l'individu, tout au long de la vie, de la plus petite enfance au milieu professionnel » (Glorieux, 2015 : 46-47). Hébert et Lépine ont proposé une synthèse des différentes définitions du concept (2012).

« scientifique » en tant que discipline commune ou transversale via les pratiques langagières (Reuter, 2005 : 227) et on peut s'interroger, avec Reuter (2005 : 227-228) : comment

« sans être spécialiste des savoirs et des genres disciplinaires dans d'autres disciplines ne pas être tenté de rabattre les pratiques langagières sur les points communs les plus généraux de l'argumentation, de l'explication, [...] : le risque existe d'oblitérer les spécificités langagières qui constituent la qualification disciplinaire » ?

Aussi défendrons-nous ici non pas l'idée d'une didactique du français scientifique - qui n'existe pas, sans doute - mais celle d'une didactisation (qui implique analyse, définition, catégorisation et enseignement) des genres de discours scientifiques en langue française pour les locuteurs francophones mais aussi pour les locuteurs de français langue seconde ou étrangère qui souhaitent s'exprimer en français. Ce qui n'empêche pas bien entendu, en sus, une formation à la communication orale scientifique dans d'autres langues, à l'instar de ce que propose Hamel.

Cette recherche s'inscrit donc dans le champ des littératies universitaires, qui décrit et théorise les genres de discours universitaires, pour autant qu'ils impliquent un rapport au savoir, dans l'enseignement universitaire¹². On parlera de didactisation des genres de discours universitaires, dans l'optique enseignante, et d'acculturation à ceux-ci, dans l'optique étudiante (Glorieux, 2016). Particulièrement, cette recherche, qui se penche sur la didactisation d'/l'acculturation à un genre de discours universitaire particulier (la communication orale scientifique), se situe dans le prolongement des travaux de Boch, de Grossmann, de Rinck, de Barré-De Miniac, de Delcambre, de Reuter ou encore de Pollet, sur les genres des discours scientifiques.

La communication orale scientifique s'ancre aussi dans le champ des littératies professionnelles qui, quant à lui, implique l'acculturation et la maîtrise, par les acteurs du monde professionnel, des « discours des professions » (Maingueneau, 2009 : 118). En effet, comme on l'a dit plus haut, la communication orale scientifique est un genre de discours scientifique. Elle peut être classée tantôt parmi les genres de discours universitaires, si elle est produite par un doctorant et analysée comme ici en tant qu'objet d'enseignement à l'université, tantôt parmi les genres de discours des professions, si elle est produite par un chercheur expérimenté.

¹² À ce sujet, voir particulièrement les travaux de Delcambre (2012), de Delcambre et Lahanier-Reuter (2010 et 2012), de Donahue (2010, 2012), de Pollet (2014), de Reuter (2012).

4. Description du contexte de la recherche et de l'enquête par questionnaire

Cette recherche-action a pour cadre une formation dispensée par nous aux doctorants débutants¹³ lors d'un séminaire qui vise à les former à la communication orale scientifique en français. La formation, qui compte trois séances, vise les Facultés orientées vers les Sciences humaines (Lettres, Traduction et Communication ; Philosophie et Sciences sociales ; Sciences de l'éducation ; Droit ; *etc.*) de l'Université libre de Bruxelles (ULB), Facultés au sein desquelles, lors de manifestations scientifiques, les doctorants sont davantage susceptibles de s'exprimer en français.

La participation à ce séminaire encadré par la Cellule Recherche de l'ULB est assujettie à une condition préalable : avoir rempli un questionnaire en ligne ; en effet, les réponses à ce questionnaire nous permettent de construire le plus finement possible la première séance du séminaire en fonction des représentations des doctorants. L'enquête a été envoyée par courriel à une première¹⁴ cohorte de doctorants en janvier 2018 : les douze participants inscrits au séminaire ont répondu avant son début.

Ce questionnaire comprend trois parties : la première annonce le thème du questionnaire, ses destinataires et la langue concernée ; la deuxième vise à la récolte de renseignements personnels : identité (facultative), Faculté, thème de la recherche et expertise/expérience.

Rubrique 1 : Questionnaire destiné aux doctorants des différentes Facultés de Sciences humaines

Thème : La communication orale aux pairs lors de colloques

Langue : français uniquement

Rubrique 2 : Renseignements personnels

NOM (facultatif) :

Prénom (facultatif) :

Faculté (et section) :

Titre (même provisoire) de votre thèse :

Combien d'années de doctorat avez-vous déjà suivies ?

Figure 1 : Rubriques 1 et 2 du questionnaire

La troisième rubrique consiste en un questionnaire à choix multiples (QCM) : dix questions sont posées ; elles impliquent de cocher la ou les réponse(s) pertinente(s). Cette partie du questionnaire a été conçue pour soulever les interrogations suivantes :

¹³ Les autres sont néanmoins les bienvenus.

¹⁴ Il est prévu d'envoyer ce questionnaire à d'autres groupes d'étudiants ; la prochaine cohorte sera invitée à y répondre en janvier 2019.

« comment structurer l'exposé oral et le PowerPoint ? Quel fil conducteur y développer ? Quels liens établir entre l'exposé oral et le PowerPoint ? Comment éviter les redondances ? Le PowerPoint est-il un outil indispensable de communication ? Comment éviter qu'il soit rébarbatif ? Comment gérer le temps de la communication ? Comment envisager le passage d'un écrit scientifique à un exposé oral et vice versa ? » (Glorieux, 2018 : 124).

Hormis les questions 1, 9 et 10 (parmi celles de la liste ci-dessous), le questionnaire envisage deux temps : le temps de la préparation de la communication orale scientifique et le moment-même où elle se déroule.

Le QCM et les raisons qui ont présidé à la conception de chaque question sont détaillés ci-après. Ces raisons sont liées au champ théorique dans lequel s'inscrit principalement cette recherche (pour rappel, les littératies universitaires) qui a permis une première caractérisation du genre ainsi qu'une série d'hypothèses. Ces hypothèses, qui touchent aux représentations des doctorants, sont principalement les suivantes : la communication orale scientifique étant un genre discursif planifié, les doctorants pensent devoir construire avant tout (voire uniquement) un PowerPoint pour la préparer ; le genre est perçu comme fondamentalement oralo-graphique ; il s'agit d'un oral saturé d'écrits et le PowerPoint en est le cœur ; pour les doctorants, communiquer lors d'un colloque consiste à commenter un *PowerPoint* (voir Annexe 1 - Rubrique 3 du questionnaire : QCM).

La question 1 vise à cerner le public et son état d'esprit, autrement dit, l'expérience du doctorant (est-il complètement novice ?) et son ressenti face à celle-ci, particulièrement par rapport à deux points : le déroulement de la prise de parole et la construction de l'exposé.

La question 2 envisage le temps de la préparation et porte sur deux types d'écrits (ce ne sont pas des genres de discours¹⁵) dont il semble opportun d'étudier les interactions avec la communication orale scientifique : l'aide-mémoire (le « commentaire ») et le PowerPoint. Cette question vise à faire émerger les pratiques : on veut vérifier si la communication orale scientifique est bien un genre discursif planifié et dans quelle mesure et si le genre est effectivement devenu oralo-graphique. Enfin, on interroge aussi, en partie, l'expression *oral saturé d'écrits*.

La question 3 porte encore sur les deux mêmes types d'écrits (l'aide-mémoire et le PowerPoint). Cette question vise à faire émerger les représentations : la communication orale scientifique est-elle perçue comme un genre discursif planifié et jusqu'à quel point ? Est-elle envisagée comme un genre oralo-graphique ? Communiquer lors d'un colloque, est-ce, avant tout, pour ces doctorants, lire ou avoir étudié un *texte* ... ou bien commenter un *PowerPoint* ?

¹⁵ Pour une définition de la notion de *genre de discours*, voir notamment Reuter (2010).

Nous émettons l'hypothèse qu'aucun doctorant ne pense que la procédure-type pour communiquer oralement lors d'un colloque réside dans l'improvisation, mais avons laissé cette porte ouverte, afin de pouvoir comparer représentations et pratiques idéales aux pratiques réelles.

La question 4 envisage le temps de la communication et porte toujours sur les deux mêmes types d'écrits. Cette question vise à faire émerger les pratiques et va plus loin que la question 2 : elle se focalise davantage sur le ressenti (on veut interroger l'idée d'*épreuve*) et décrit un éventail de situations. Il s'agit aussi de cerner au plus près les pratiques réelles des doctorants.

La cinquième question est divisée en deux parties. Dans un premier temps, la question envisage le temps de la préparation et de la communication ; elle permet de relever des indices quant à l'interrogation suivante : dans l'esprit des doctorants, pour la communication orale scientifique, le PowerPoint prime-t-il sur l'exposé oral ou est-ce l'inverse ? Plus avant, l'exposé oral y est-il carrément devenu marginal par rapport au PowerPoint ? La deuxième partie de cette question prolonge la précédente mais envisage uniquement le temps de la préparation pour permettre de vérifier cette hypothèse : c'est notamment parce que les locuteurs construisent d'abord le PowerPoint puis l'exposé oral que, dans la communication orale scientifique, le PowerPoint prime désormais sur l'exposé oral, ou, à tout le moins, a acquis une place très importante dans cette communication.

La question 6 n'est pas première dans nos interrogations, elle permet notamment de s'assurer que les doctorants ont bien conscience de devoir produire un discours de recherche et non de vulgarisation, d'une part, et d'autre part, que la communication orale scientifique offre des caractéristiques la rapprochant des genres discursifs écrits correspondants.

La question 7 veut confirmer que la communication orale scientifique est bien un genre planifié et un oral saturé d'écrits, et, particulièrement, veut cerner quels sont les écrits qui la précèdent. La question 8 veut vérifier si les doctorants ont conscience d'une des caractéristiques de la communication orale scientifique - sa brièveté - et s'ils la contrôlent. On postule que les doctorants, même débutants, savent très bien qu'il s'agit d'une forme brève mais que, malgré cela, ils n'arrivent pas à gérer cette contrainte. Telle quelle, la question ne permet cependant pas de confirmer totalement cette hypothèse et mérite un éclaircissement de la part des doctorants lors du séminaire.

La question 9 récapitule peu ou prou les aspects soulevés dans les questions précédentes. Et, pour finir, la question 10 offre au doctorant la possibilité d'être le pivot d'un exercice réflexif lors de la formation.

5. Une enquête préalable par questionnaire : analyse et commentaire des résultats

À la lecture des réponses à l'enquête, il apparaît que, pour une raison inconnue, dans la deuxième rubrique qui visait à la récolte de renseignements personnels, aucune réponse n'apparaît (ou n'est restée encodée). Cependant, grâce au formulaire d'inscription émis par la Cellule Recherche de l'ULB (qui encadre la formation), des données ont pu être récoltées, condensées ci-après sous la forme de tableaux. Le tableau ci-dessous reprend les Facultés des doctorants inscrits à la formation, par ordre décroissant d'importance.

Sciences psychologiques et de l'éducation	4
Sciences	3
Sciences politiques et sociales	3
Art de bâtir et Urbanisme	1
Sciences juridiques	1

Tableau 1 : Facultés dont dépendent les doctorants inscrits à la formation

On note que 3 doctorants sur 12 (soit 25%) sont inscrits en Faculté des Sciences ; or, on se le rappelle, cette formation est destinée avant tout aux doctorants en Sciences humaines car ils sont plus susceptibles de prendre la parole en langue française lors de colloques, l'anglais étant a priori la langue des sciences « dures ». Il semble pourtant que s'exprime un besoin chez les doctorants de Sciences exactes pour une formation en français. On peut néanmoins nuancer : une formation aux discours scientifiques *en anglais* existe bien à l'ULB, mais elle concerne strictement la publication d'articles scientifiques. Peut-être ici est-ce l'objectif de la formation (la formation à un genre discursif) qui a primé sur sa langue.

Le formulaire d'inscription émis par la Cellule Recherche de l'ULB apporte aussi des informations concernant la langue maternelle et la langue de scolarisation :

Langue maternelle		Langue de scolarité	
français	5	français	10
arabe	3	arabe	1
italien	2	italien	1
créole	1		
wolof	1		

Tableau 2 : Langues première et seconde des doctorants inscrits

Le tableau ci-dessus présente les langues maternelles et de scolarisation des doctorants inscrits à la formation par ordre décroissant d'importance. Le français arrive en tête pour chacune : 5 doctorants sur 12 (42%) pour la première et 10 doctorants sur 12 pour la deuxième (83%). Sous l'angle opposé, on constate donc que 7 doctorants sur 12 (58%) sont allophones et que le français est une langue étrangère (en milieu scolaire) pour 2 sur 12 (17%). À ce stade, ces données n'apparaissent pas comme véritablement pertinentes pour la recherche : il faudrait creuser cette dimension.

Passons maintenant aux réponses apportées par les doctorants à la rubrique 3, c'est-à-dire au QCM. À la question 1 « Avez-vous déjà communiqué lors d'un colloque ? », 50% des doctorants répondent *non* et 33% répondent *une fois ou deux*. Un seul doctorant a communiqué plus de deux fois (mais moins de six fois). Le public est donc assez homogène : la grande majorité n'a jamais communiqué à un colloque ou a peu communiqué. Par conséquent, il faudra sans cesse garder à l'esprit que les réponses apportées à la plupart de questions suivantes du questionnaire ne sont pas le reflet de pratiques réelles mais sont des représentations que ces doctorants ont quant à cette activité. La notion de *représentation* est donc centrale pour cette analyse. En effet, on le sait, dans le champ des didactiques, les représentations permettent d'évoquer

« des systèmes de connaissances qu'un sujet mobilise face à une question ou à une thématique, que celle-ci ait fait l'objet d'un enseignement ou pas » (Reuter, 2010 : 195).

On note en outre que ceux qui ont communiqué sont plutôt insatisfaits de ce qu'ils ont produit. Cela est sans surprise car cela explique sans doute en partie leur motivation pour participer au séminaire.

À la question 2 « Classiquement, comment préparez-vous votre exposé oral pour communiquer lors d'un colloque ? », tous (sauf 1 doctorant) choisissent un item qui commence par « Je prépare un PowerPoint que je commente oralement... » ; 66,7% d'entre eux cochent, pour poursuivre : « ... je n'écris pas ce commentaire à l'avance » et 25 % : « ... j'écris ce commentaire à l'avance ». Un seul étudiant coche l'item 1 (soit : « Je ne prépare pas de PowerPoint et je n'écris pas à l'avance le texte de ma communication ») et aucun étudiant ne sélectionne : « Je ne prépare pas de PowerPoint ; mais j'écris à l'avance le texte de ma communication ». Pour la majorité des étudiants, la préparation d'une communication implique forcément celle d'un PowerPoint mais pas obligatoirement la rédaction d'un commentaire de celui-ci ou d'un aide-mémoire.

Les réponses aux questions 3 et 4 corroborent celles à la question 2 car, pour la plupart des doctorants (75%), la procédure-type pour communiquer tout comme la réalité d'une communication orale scientifique correspondent à *commenter un PowerPoint préparé à l'avance*. On voit donc se dessiner la place de l'oralo-graphisme dans la communication orale et, surtout, on voit la place déterminante du PowerPoint - qui n'est pourtant au départ qu'un support - dès la conception de la communication. Le PowerPoint et son inscript sont-ils dès lors considérés comme tellement importants et fiables qu'ils deviennent le centre du discours grapho-iconique que le chercheur (novice) aura à commenter ? On le dirait.

On peut néanmoins nuancer : en effet, une large moitié (58,3%) des doctorants affirme que PowerPoint et exposé revêtent une importance égale ; 4 personnes pensent que l'exposé oral est plus important que le PowerPoint, une seule pense l'inverse. L'exposé oral n'est donc pas envisagé comme marginal par rapport au PowerPoint.

Cependant, la réponse à la question 5b) est assez édifiante et corrobore une de nos hypothèses : la plupart (75%) construisent d'abord le PowerPoint puis l'exposé oral (en tout cas c'est ce qu'ils pensent qu'il faut faire) ; 16,7% cochent l'item 2 (« Je construis d'abord l'exposé oral puis le PowerPoint ») et un seul doctorant coche l'item 3 (« Je construis les deux simultanément »). Le PowerPoint apparaît donc comme le point de départ voire le cœur de la communication orale scientifique pour la majorité des doctorants.

En regard de la question 6, qui traite du lexique, il apparaît que seuls deux doctorants disent devoir utiliser un registre de langue soutenu ; 33,3% disent vulgariser leur propos et adopter un registre de langue courant ; or, il s'agit, dans un colloque, de produire un discours scientifique et de s'adresser à des experts. Cependant, une bonne moitié (58,3%) dit utiliser du vocabulaire technique, spécialisé.

Pour les articulations entre communication orale et écrit scientifique, envisagées dans la question 7, les préconceptions sont plurielles : les communications orales sont conçues à partir d'un extrait de leur thèse (33,3%) ; à partir d'un article scientifique écrit par le doctorant (33,3%) ; à partir de ses recherches relatées dans des écrits épars (41,7%) ; à partir de recherches qui ne sont écrites nulle part encore (25%). Un seul étudiant coche le dernier item : « Au fur et à mesure de la conception de ma communication orale, je crée le contenu de mon propos (il n'existe ni écrit ni recherches préalables directement utilisables) ». Hormis pour cet étudiant, il semble donc qu'avant le PowerPoint, un écrit « scientifique » préexiste bel et bien. Les réponses à la question 8 révèlent que 58,3% des doctorants disent qu'ils parviennent à gérer le temps imposé, les autres pas (voire pas du tout). Ces déclarations devront être vérifiées dans la suite de la recherche en observant des doctorants en situation réelle.

Le tableau ci-dessous récapitule, par ordre décroissant de préférence, les principales compétences que les doctorants pensent devoir travailler (ils devaient cocher entre 1 et 5 compétences pour la question 9) :

structuration et fil conducteur de l'exposé oral	91,7%
passage de l'écrit à l'oral	66,7%
structuration et fil conducteur du PowerPoint	50%
articulation entre l'exposé oral et le PowerPoint	50%
focalisation sur l'essentiel	50%
gestion du temps	41,7%
formulation de la question de recherche	41,7%

Tableau 3 : Compétences à travailler selon les doctorants

Malgré ce qui précède, une très grande majorité des doctorants veulent avant tout travailler la structuration et le fil conducteur de l'exposé oral, la structuration et le fil conducteur du PowerPoint semblent aussi importants aux doctorants mais dans une bien moindre mesure. Le passage de l'écrit à l'oral remporte également de grands suffrages. On note aussi que la gestion du temps est une préoccupation des doctorants, et qu'ils souhaiteraient travailler sur la formulation de la question de recherche. La question 9 est la seule pour laquelle un doctorant a produit un item spontané, qui est le suivant : « gestion des questions posées et du stress », ce qui n'est pas déterminant mais fournit quand même un indice quant au caractère éprouvant de la communication orale scientifique.

6. Interprétation et « discussion »

Bien entendu, il s'agit d'une première cohorte de doctorants et les résultats ne peuvent en aucun cas être tenus pour généralisables ni même significatifs. Néanmoins, ils permettent de nourrir une première réflexion, de fournir quelques indices pour corroborer ou infirmer des hypothèses, sans parler des quelques surprises que les réponses des doctorants ont mises au jour.

En parallèle de l'interprétation des résultats, livrée ci-dessous, il faut souligner que nous avons eu l'occasion d'une discussion véritable avec les doctorants lors de la première séance du séminaire, ce qui peut constituer un biais dans la recherche mais offre aussi un éclairage sur certains aspects que notre seule analyse en tant que chercheuse n'aurait pu mettre en lumière. Par conséquent, quand il nous a semblé que cet éclairage était pertinent, il est adjoint à l'interprétation des résultats qui suit.

Le profil de ces doctorants a été établi. Un peu plus de la moitié est allophone mais le français est la langue de scolarisation de la plupart d'entre eux ; un quart d'entre eux est inscrit en Faculté des Sciences. Le public est assez homogène : la grande majorité n'a (ou peu) jamais communiqué à un colloque. Par conséquent, les réponses apportées à la plupart de questions ne reflètent pas des pratiques réelles mais constituent des représentations, des déclarations d'intention, des projections, des préconceptions.

Il faut noter que la seule doctorante qui a communiqué plus de deux fois a évoqué, lors de la première séance de la formation, un véritable « traumatisme » suite à ses différentes prises de parole. La gestion du temps et celle du stress apparaissent d'ailleurs comme les deux grandes contraintes que les doctorants pointent d'emblée lors de nos échanges oraux (lors de cette séance 1) ; ils ont bien conscience du fait que le genre est bref et appréhendent ce qui est perçu comme une difficulté.

Malgré cela, en regard du questionnaire, le résultat qui semble majeur et devra être corroboré est le suivant : pour la majorité des doctorants, la préparation d'une communication implique forcément celle d'un PowerPoint mais pas obligatoirement la rédaction d'un commentaire de celui-ci ou d'un aide-mémoire. Communiquer, en réalité mais aussi idéalement, c'est *commenter un PowerPoint préparé à l'avance*. Ces deux temps - préparation de la communication et communication elle-même - ont été discutés en séance. Il apparaît effectivement que la plupart construisent/-raient d'abord le PowerPoint puis l'exposé oral ; ensuite, lors du colloque, ils communiqu(eraient) en commentant le support iconographique.

La communication orale scientifique est donc bien, pour ces doctorants, un genre discursif planifié non spontané, non improvisé, élaboré, mais aussi multimodal et oralo-graphique. Cependant, elle est surtout fondée sur un support scripto-graphique qui détermine le genre : le PowerPoint, qui est central – même si, et il faudra aller plus loin sur ce point, un écrit antérieur au PowerPoint peut préexister (extrait de thèse ; article scientifique écrit par le doctorant ; recherches relatées dans des écrits épars).

Pour aller plus avant, la communication orale scientifique offrant des caractéristiques qui la rapprochent des genres de discours scientifiques écrits, nous nous inspirons ici de la

théorie de Plane (notamment 2006) et de son équipe - l'écriture en tant que traitement de *contraintes* (voir *supra*, section 2) - pour l'appliquer à ce genre. Sous cet angle, si l'on suit les doctorants, il apparaît que ce sont les contraintes que le genre impose ou qu'en tout cas ils s'imposent à eux-mêmes qui pèsent sur la communication orale scientifique et en constituent le « nœud » : outre la gestion du temps et du stress, la place centrale attribuée par ces doctorants au PowerPoint, devenu le noyau de la communication orale scientifique, constitue ainsi un véritable problème, à dénouer par l'enseignant qui forme le doctorant. En outre, ces contraintes sont directement liées à celles imposées par ce qui n'est au départ qu'un médium de production - le PowerPoint. En d'autres termes, le PowerPoint influencerait l'activité du locuteur, soit parce que le locuteur *se* l'impose, soit parce qu'*intrinsèquement* le genre lui-même l'impose désormais. Si l'on suit cette hypothèse, les contraintes induites par PowerPoint restreignent les choix possibles pour concevoir la communication orale, elles la pré-déterminent et, sans doute, la figent. Dans une optique didactique, on pourrait travailler sur la question suivante avec les doctorants, en formation : quel recodage de l'information est possible à partir du PowerPoint ?

Quant au fait que la communication orale scientifique offre des caractéristiques la rapprochant des genres de discours scientifiques écrits équivalents (les articles scientifiques notamment), cela semble avéré pour les doctorants ; nous les avons donc interrogés quant aux résultats de la question 6 (seuls deux doctorants disent devoir utiliser un registre de langue soutenu ; 33,3% disent vulgariser leur propos et adopter un registre de langue courant). Il est apparu que l'expression « registre de langue » était sibylline pour certains doctorants et qu'ils avaient par conséquent mal répondu à la question. Pour d'autres, cela a soulevé la question de la différence entre *journée d'étude* et *colloque* - la première leur semblant éventuellement synonyme de vulgarisation.

7. Conclusion

L'analyse et l'interprétation des réponses fournies par une première cohorte de doctorants au questionnaire d'enquête sur leurs représentations quant au genre de la communication orale scientifique permettent, à ce stade encore récent de la recherche, de tirer quelques enseignements, à vérifier par la suite.

Il est apparu que la définition et la caractérisation proposées à un stade précédent de la recherche semblent correspondre aux représentations et préconceptions du genre qu'ont les doctorants : ils envisagent bien la communication orale scientifique en tant que genre discursif

planifié et élaboré, mais aussi multimodal et oralo-graphique. Quant à la caractérisation « oral saturé d'écrits », elle n'a pu être complètement vérifiée, à ce stade de la recherche ; par contre, le caractère central du PowerPoint transparait nettement : ce discours scripto-graphique précède, construit et fonde la communication orale dans l'esprit de la plupart des apprentis-chercheurs. Or, ce support et son inscrite sont largement décriés (Glorieux, 2018 : 121-122). Ces contraintes (le PowerPoint fonde directement la communication orale scientifique, même si un écrit préexiste ; la communication orale scientifique consiste en un commentaire du PowerPoint) pèsent sur le genre et en constituent le nœud. Il appartiendra de déterminer si de prochaines cohortes de doctorants confirment cette hypothèse. Par ailleurs, on verra aussi si les contraintes mises en avant ci-dessus émanent du seul doctorant ou également des chercheurs experts et, si par conséquent, ces contraintes sont uniquement inhérentes aux participants à cette étude (et à leur statut) ou si elles sont désormais constitutives du genre.

Provisoirement, la thèse qui sous-tend cette recherche peut être remaniée comme suit : le rôle central du PowerPoint dans la communication orale scientifique constitue une difficulté voire une erreur chez les (apprentis) chercheurs mais il s'agit d'une clé pour le formateur. Celui-ci doit considérer la communication orale scientifique avant tout comme un lieu d'intervention didactique : une unité de travail pour créer des séquences didactiques qui portent sur l'oral et sur l'écrit scientifiques et qui envisagent les vectorisations de l'un à l'autre, ainsi que les interactions entre eux. L'une des pistes sera de proposer aux doctorants de concevoir le texte ou à tout le moins le contenu de la communication orale scientifique *avant* de créer un PowerPoint - si tant est que ce support est conservé - confinant ainsi celui-ci à son rôle de logiciel de mise en page-écran et de gestionnaire de projection (Desnoyers, 2009 : 153).

Bibliographie

- Bouchard R. et Parpette C. (2012) Littéracie universitaire et oralographisme : le cours magistral, entre écrit et oral. *Pratiques*, 153-154 : 543-548. URL : <http://pratiques.revues.org/1987> ; DOI : 10.4000/pratiques.1987
- Bourdieu, P. (1982) Les rites comme actes d'institution. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 43 : 58-63.

- Cappeau, P. (2017) La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe ? Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher, R. Gagnon (dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : PUN, 199-219.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2012) Littéracies universitaires : présentation. *Pratiques* 153/154 : 3-19.
- Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010) Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18 : 11-42.
- Delcambre, I. (2011) Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire, *Recherches*, 54 : 7-15.
- Desnoyers, L. (2009) Le point sur PowerPoint. Dérives et confusion. *Communiquer*. URL : <http://journals.openedition.org/communiquer/338> ; DOI : 10.4000/communiquer.338
- Donahue, T. (2012) L'écrit universitaire et l'accompagnement « efficace » : théories, pratiques, et contextes états-uniens. *Diptyque*, 24 : 163-178.
- Donahue, T. (2010) L'écrit universitaire et la disciplinarité. *Perspectives états-uniennes*. *Diptyque*, 18, 2010 : 43-60.
- Dupont, P. (2016) D'une approche épistémologique du concept de genre à ses implications praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères* [En ligne], 54, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 10 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/1108> ; DOI : 10.4000/reperes.1108.
- Fløttum, K. (2009) Une perspective comparative de langue et de discipline sur les écrits scientifiques : standardisation versus diversification. Dans J.-L. Dufays, A. Englebort, M.-C. Pollet, L. Rosier et F. Thyron, (éd.) *Principes et typologie des discours universitaires*, t. 1. Paris : L'Harmattan, 57-68.
- Frath, P. (2014) Anthropologie de l'anglicisation de l'université et de la recherche. *Philologica Jassyensia*, Anul X, 1 (19) : 3-6.
- Gérard, L. (2014) Le doctorat : un rite de passage. *Analyse du parcours doctoral et post-doctoral*. Paris : Téraèdre.
- Glorieux, C. (2018) La communication scientifique aux pairs : un oral saturé d'écrits. *Action didactique*, 1. URL : <http://www.univ-bejaia.dz/action-didactique>.
- Glorieux, C. (2016) Mémoires professionnels, mémoires d'application et autres TFE : concepts utiles et dispositifs didactiques. Namur : PUN.
- Glorieux, C. (2015) Du concept de littéracie au champ des littéracies universitaires. Dans : A. Belhadj Hacén et I. Delcambre. (dir.). *Littéracies et plurilinguismes : quelles pratiques et quels liens ?* Paris : L'Harmattan, 37-60.

- Hamel, R. E. (2013) L'anglais, langue unique pour les sciences ? Le rôle des modèles plurilingues dans la recherche, la communication scientifique et l'enseignement supérieur. *Synergies Europe*, 8 : 53-66.
- Hébert, M. et Lépine, M. (2012) Analyse et synthèse des principales définitions de la notion de littératie. *Lettrure*, 2 : 88-98.
- Hughes, E. C. (1995) Le drame social du travail. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 115 : 94-99.
- Maton, E. et Lefrancq, S. (2009). Attention aux présentations qui tuent. *Expansion Management Review*, 132 : 48-59.
- Plane, S. (2006) « Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes ». Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (éd.) *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 33-54.
- Pollet, M.-C. (2014) *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Reuter, Y. (éd.) (2010) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2012) Les didactiques et la question des littéracies universitaires. *Pratiques*, 153/154 : 161-176.
- Reuter, Y. (2005) *Didactique du français : éléments de réflexion et proposition* ». Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (éd.) *Didactique du français, Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 211-234.
- Simard, C., Dufays, J.-L. Dufays, Dolz, J. Garcia-Debanc, C. (2010) *Didactique du français langue première*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Vion, R. (1992) *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris : Hachette Supérieur.

Annexe 1 - Rubrique 3 du questionnaire : QCM

1) Avez-vous déjà communiqué lors d'un colloque ?

- Oui, une fois ou deux
- Oui, plus de deux fois
- Oui, plus de cinq fois
- Non
- (Si oui): je suis satisfait.e de la façon dont ma prise de parole s'est déroulée.
- (Si oui): je ne suis pas satisfait.e de la façon dont ma prise de parole s'est déroulée.
- (Si oui): je suis satisfait.e de la façon dont j'avais construit mon exposé.
- (Si oui): je ne suis pas satisfait.e de la façon dont j'avais construit mon exposé.
- Autre :

2) Classiquement, comment préparez-vous votre exposé oral pour communiquer lors d'un colloque ?

- Je ne prépare pas de PowerPoint et je n'écris pas à l'avance le texte de ma communication.
- Je prépare un PowerPoint que je commente oralement ; je n'écris pas ce commentaire à l'avance.
- Je prépare un PowerPoint que je commente oralement ; j'écris ce commentaire à l'avance.
- Je ne prépare pas de PowerPoint ; mais j'écris à l'avance le texte de ma communication.
- Autre :

3) Quelle est, selon vous, la procédure-type pour communiquer oralement lors d'un colloque ?

- Lire un texte préparé à l'avance.
- "Etudier" un texte préparé à l'avance.
- Commenter un PowerPoint préparé à l'avance.
- Improviser.
- Autre :

4) Comment procédez-vous EN REALITE pour communiquer oralement lors d'un colloque ?
(PLUSIEURS REPONSES PEUVENT ETRE COCHEES)

- Je lis mon texte préparé à l'avance : je ne parviens pas à lever les yeux.
- Je lis mon texte préparé à l'avance mais je parviens à regarder le public.
- J'ai étudié le texte que j'ai préparé à l'avance : je le restitue façon "récitation".
- J'ai étudié le texte que j'ai préparé à l'avance : je parviens à reformuler le tout facilement.
- Je commente le PowerPoint que j'ai préparé à l'avance.
- Je lis mon PowerPoint, je ne le commente pas.
- J'improvise et cela se passe très bien.
- J'improvise et cela se passe mal.
- Je perds mes moyens même si j'ai préparé un texte.
- Je perds mes moyens parce que je n'ai rien préparé.
- Autre :

5a) Quelle importance accordez-vous à l'exposé oral et au PowerPoint ?

- L'exposé oral est plus important que le PowerPoint.
- Le PowerPoint est plus important que l'exposé oral.
- Les deux ont une importance égale.
- Autre :

5b) Dans quel sens travaillez-vous ?

- Je construis d'abord le PowerPoint puis l'exposé oral.
- Je construis d'abord l'exposé oral puis le PowerPoint.
- Je construis les deux simultanément.
- Autre :

6) Quelle importance accordez-vous au vocabulaire ? (Cochez deux réponses.)

- J'adopte un registre de langue soutenu.
- Je vulgarise mon propos.
- J'adopte un registre de langue courant.
- J'utilise du vocabulaire technique, spécialisé.

7) Comment articulez-vous communication orale et écrit scientifique ?

- Je conçois ma communication orale à partir d'un extrait de ma thèse.
- Je conçois ma communication orale à partir d'un article scientifique que j'ai écrit.
- Je conçois ma communication orale à partir de mes recherches qui sont relatées dans des écrits épars.
- Je conçois ma communication orale à partir de mes recherches qui ne sont écrites nulle part encore.
- Au fur et à mesure de la conception de ma communication orale, je crée le contenu de mon propos (il n'existe ni écrit ni recherches préalables directement utilisables).
- Autre :

8) Comment gérez-vous le temps de la communication ?

- Je parviens à gérer le temps imposé.
- Je ne parviens pas vraiment à gérer le temps imposé : je déborde un peu.
- Je ne parviens pas du tout à gérer le temps imposé : quand je me rends compte du peu de temps restant, j'accélère mon débit de parole.
- Je ne parviens pas du tout à gérer le temps imposé : quand je me rends compte du peu de temps restant, je "saute" plusieurs diapos et/ou j'ampute mon exposé d'une partie.
- Autre :

9) Quelles sont les compétences que vous aimeriez particulièrement travailler lors du séminaire de formation à la communication orale lors d'un colloque ? COCHEZ entre 1 et 5 compétence(s).

- structuration et fil conducteur du PowerPoint
- structuration et fil conducteur de l'exposé oral
- articulation entre l'exposé oral et le PowerPoint
- passage de l'oral à l'écrit
- passage de l'écrit à l'oral
- gestion du temps
- formulation de ma question de recherche
- focalisation sur l'essentiel
- maîtrise du vocabulaire technique
- Autre :

10) Avec la garantie d'un climat bienveillant et d'un feedback constructif, acceptez-vous de présenter pendant le séminaire une communication orale comme celle que vous feriez lors d'un colloque ?

Oui

Non

Si non, veuillez en expliquer la raison :